



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Lärares behov av stöd med elever som stör undervisningen

- studien genomförd med fokusgrupper

**Harriet Bojestig**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt. 2011
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Anita Franke
Rapport nr:	VT11-IPS-04 SPP600

## Abstract

Uppsats	15 hp
Program och/eller kurs:	SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt. 2011
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Anita Franke
Rapport nr:	VT11-IPS-04 SPP600
Nyckelord:	bemötande, fokusgrupp, förhållningssätt, stöd.

---

Studiens syfte var att undersöka hur lärare talar om behov av stöd i arbetet med elever som stör undervisningen. Följande frågeställningar ställdes:

- Hur beskriver lärare vad som utgör elevers agerande?
- Hur beskriver lärare sitt agerande i klassrummet?
- Hur beskriver lärare vilket stöd som behövs i undervisningen?

Teorin utgick från en kvalitativ metod och med en sociokulturell ansats vid insamling av empirin.

Som metoden användes fokusgruppsintervjuer på två skolor med ett arbetslag på vardera. Sammanlagt intervjuades 11 ämneslärare som undervisade i år 7 till år 9.

Resultatet visar att lärares behov av stöd med elever som stör undervisningen handlar om att ge lärare möjlighet att samtala om förhållningssätt och motivation. Lärarna beskriver faktorer som stör i klassrummet som att elever har svaga baskunskaper i ämnena som visar sig i olust, sena ankomster som kan ge svårigheter i arbetslivet och mobiltelefoner som störande inslag.

Vidare uttrycker lärarna behov av att ha ett nära och tydligt stöd av skolledning och i pedagogiska frågor av specialpedagog. Arbetslaget är ett viktigt stöd i det vardagliga arbetet för de pedagogiska och sociala frågorna.

Lärarna arbetar dagligen som ledare med elever i klassrummet och där kan det uppstå konflikter. Därför behöver lärarna få utbildning i ledarskap och konflikthantering för att bli tryggare i sitt lärarskap.

Forskning och framtagande av ny teknik är stort i vårt samhälle. Här behöver lärare och skolan få kontinuerlig utbildning för att ha en rimlig chans att hänga med i utvecklingen av t.ex. datorer.

## **Förord**

Denna studie har genomförts tack vare er två rektorer som gav mig tillstånd att träffa de två arbetslagen med 11 ämneslärare. Ett stort tack till er lärare att ni gav av er tid och delgivning från er vardag.

Det andra tacket går till mina tre läsare och ”på hejare” Camilla, Daniel och Tore.

Det tredje tacket ger jag till min handledare Marianne Lundgren som har varit ett stort stöd i mitt arbete.

Göteborg 24 maj 2011

Harriet Bojestig

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>2</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
<b>Styrdokumentet</b> .....	<b>5</b>
Åtgärdsprogram .....	6
<b>Specialpedagogiska begrepp</b> .....	<b>7</b>
Normalitet - Avvikelse - Differentiering .....	7
Inkludering /Inclusion – Exkludering - Integrering -Segregering .....	8
<b>Specialpedagogiska perspektiv</b> .....	<b>9</b>
Kompensatoriska perspektivet.....	9
Kritiska perspektivet.....	9
Dilemmaperspektivet.....	9
Kommunikativt relationsteoretiska perspektivet .....	10
Relationella perspektivet .....	10
Kategoriska perspektivet .....	10
<b>Forskningsöversikt</b> .....	<b>10</b>
<b>Lärares beskrivning av elever som stör undervisningen</b> .....	<b>10</b>
Störande aktivitet.....	11
Störande artefakter.....	11
Störande egenheter .....	11
Störande ordning .....	12
Regler .....	12
Lärares agerande.....	13
Lärarskap-Ledarskap .....	13
Resurser .....	14
Det specialpedagogiska stödet.....	15
<b>Elevers syn på lärares beteende</b> .....	<b>15</b>
Kunskap om konflikter .....	17
<b>Syfte - frågeställning</b> .....	<b>18</b>
<b>Metod</b> .....	<b>18</b>
Val av metod.....	18
Teoretisk ansats .....	18
Fokusgruppsintervju .....	19
Pilotstudien .....	20
Urval .....	21
A-skolan .....	21
B-skolan.....	22

Avgränsning .....	23
Etik .....	23
Bearbetning och analys av datamaterialet .....	24
<b>Resultat.....</b>	<b>25</b>
<b>Elever som stör... ..</b>	<b>25</b>
... vid rörelse .....	25
... vid inläring.....	26
... vid användning av saker .....	28
Sammanfattning.....	28
<b>Lärare agerar.....</b>	<b>28</b>
Struktur .....	28
Motivera .....	29
Relation.....	29
Bemötande.....	30
Förhållningssätt .....	30
Ensamhet .....	31
Sammanfattning.....	31
<b>Lärarnas stöd.....</b>	<b>31</b>
Konflikthantering .....	32
Ledarskap.....	32
Lärarresurs .....	32
Resurser .....	33
Sammanfattning.....	34
<b>Metoddiskussion.....</b>	<b>34</b>
<b>Resultatdiskussion.....</b>	<b>36</b>
Sammanfattning.....	40
<b>Fortsatt forskning.....</b>	<b>40</b>
<b>Litteraturlista .....</b>	<b>41</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>44</b>

## Bakgrund

Studiens bakgrund kommer ur mina egna erfarenheter som lärare och speciallärare. Det handlar om hur svårt och känsligt det är att prata om det som "inte får hända". Att inte ha kontroll på "sin klass" och inte nå elever som stör undervisningen. Någon inläring eller positiv interaktion mellan eleven och läraren sker inte i klassrummet. Aktiviteten från de elever som stör går då ut på, som jag ser det, att sabotera och förstöra lektionen och få "igång" mig eller mina lärarkollegor på annat sätt än att arbeta med det tänkta ämnet.

En klass eller delar av klassen kan fungera helt olika med olika lärare. Med en lärare är klassen fokuserad på inläring och eleverna gör allt för att lyckas på bästa sätt men hos en annan lärare sker inget av detta. Vad är det som gör att en del lärare har bara elever som stör och andra lärare har inga?

I och med den nya läroplanen Lgr 11 har det förts en stor debatt om att elever stör andra elever i undervisningen och hur skolan ska komma till rätta med problemet. Detta har skett i många artiklar och debatter i TV, radio och i andra forum. I Göteborgspostens nätupplaga publicerade Per Acke Orstadius (2010-06-01) sin syn:

En del elever stökar då till det under lektionerna. Andra flyr undan och börjar skolka. Detta vill utbildningsminister Jan Björklund råda bot på genom hårdare tag. Ordningsbetyg, skolrapportering, bestraffning av föräldrar, kvarsittning, förflyttning, avstängning och så vidare. Dessa åtgärder torde göra många elever än mer olyckliga och hatiskt inställda till skolan. Risken är att de genom detta drivs ut i ett utanförskap och hamnar i gängbildning, drogmissbruk, kriminalitet eller prostitution.

Skollagen 5 kap. 6 § (Svensk författarsamling, 2010:800) slår fast att:

Rektorn eller en lärare får vidta de omedelbara och tillfälliga åtgärder som är befogade för att tillförsäkra eleverna trygghet och studiero eller för att komma till rätta med en elevs ordningsstörande uppträdande.

/.../ får det beslutas om utvisning, kvarsittning, tillfällig omplacering, tillfällig placering vid en annan skolenhet, avstängning och omhändertagande av föremål.

Utifrån diskussionerna, skollagen och min egen erfarenhet uppstår funderingar om vilka elever vi menar och hur kan vi arbeta med detta.

Det känns som ett personligt nederlag, som lärare och speciallärare, att visa sin svaghet och att erkänna att "jag har misslyckas med en elevgrupp". Men samtidigt vore det en skön känsla att "få lätta på trycket" dvs. att prata om det och eventuellt få någon förklaring till varför det är som det är. Att besöka varandra i klassrummen, sätta ord på det som sker, vad jag gör som lärare och varför jag valde att göra det jag gjorde, skulle underlätta arbetet.

Under min tid som speciallärare har jag medvetet givit muntlig och direkt respons, i samband med lektionsbesök, på händelser i klassrummet. Det mottogs från lärare till en början med undran: - "Vad är hon ute efter?" Men med tiden uppskattade lärare att få diskutera, vända och vrida på det som hade hänt under lektionen och varför läraren hade valt att göra som hon/han hade gjort.

En fråga som kommer ofta är: - "Hur ska jag göra med Kalle/Ada? Han/Hon bara stökar omkring". Detta kan ha många olika förklaringar och har inte alltid berott på pedagogiska svårigheter. Vilka orsakerna är har jag inte haft något svar på. Mina reflektioner har kretsat kring lärarens betydelse i klassrummet och hur vi lärare stöttar varandra i arbetslaget.

I klassrummet är läraren en viktig person för eleverna. Dennes inställning och förväntningar på eleverna tar sig olika uttryck och har stor betydelse för elevernas inläring. Mina erfarenheter och reflektioner av klassrumsbesöken har kretsat kring lektionsstartens betydelse, hur lektionsinnehållet byggs upp samt lektionens avslutning och hur detta påverkar inläringen för eleven. Vad som händer i klassrummet ”sätter sig i våra kroppar” och vi minns nog alla hur vi blev behandlade både positivt och negativt av klasskamrater och lärare under vår egen skoltid.

En annan viktig del att arbeta med är det sociala klimatet i klassrummet så att alla ska känna sig trygga och få möjlighet till inläring utifrån sina förutsättningar.

Marcus Samuelsson har i avhandlingen *Störande elever korrigerande lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet* (2008) gjort fältstudier genom att kartlägga vilka elever som upplevs störande och hur lärare korrigerar sitt handlande mot dessa. Samuelsson ger förslaget till fortsatt forskning och förmodar att:

... genom fokusgruppsintervjuer med grupper av lärare skulle man troligen få svar på frågor som: vad menar lärare vara ett störande beteende och hur resonerar de kring orsak och hantering av dessa (s.198).

Erfarenheten från min egen vardag samt Samuelssons föreslagna forskningsfråga och resultat kommer att ligga till grund för denna studie.

## Styrdokumentet

Grundskolans första läroplan Lgr 62 kom 1962 och var en detaljrik plan för hur skolundervisningen skulle bedrivas. Betygsättning i ämnen skulle ske genom ett grupprelaterat system som byggde på den matematiska normalfördelningskurvan. Klassens elever rangordnades i förhållande till varandra i en femgradig skala. Betyg gavs också i ordning och uppförande. Specialundervisning skulle ingå som ett naturligt inslag i skolans vardag och vara anpassad till elevens förutsättningar och behov. I Lgr 62 (1962) står det att:

Specialundervisning är att betrakta som en naturlig hjälpåtgärd, som erbjuds de elever, som på grund av miljö- eller arvsbetingade fysiska eller psykiska orsaker företer sådana avvikelser beträffande utveckling och mognad, att de ej utan risk för komplikationer kan undervisas i de vanliga klasserna, samt till dem som på grund av speciella svårigheter behöver sådan särskild specialundervisning, som ej kan meddelas inom den vanliga klassundervisningens ram (s.62).

Ur detta synsätt skapades det en mängd olika former av klasser och grupper. I Lgr 62 (a.a.) presenteras hjälpklasser, observationsklasser, hörselklasser, synklasser, läsklasser, friluftsoch hälsoklass, skolmognadsklass, CP-klass och särskild hjälpundervisning främst i matematik och svenska, särskild observationsundervisning i första hand för t.ex. störande elever, talkliniker och läskliniker. Placering av elever in i olika grupper och klasser accelererade med väldig fart men i och med SIA-arbetet, Skolans Inre Arbete, på 1970-talet avvecklades klass- och specialklassbegreppen och istället infördes begreppen basresurser och förstärkningsresurser (Marklund, 1989). I och med Läroplanen 1969 (Lgr 69) upphörde betygen i ordning och uppförande samt att elever i svårigheter skrivs fram att på följande sätt:

När en elev i ett eller annat avseende får svårigheter i skolan, måste elevens hela situation både i skolan och i hemmet bli föremål för bedömning. Med utgångspunkt i systematiska elev iakttagelser, samtal med föräldrar och diagnostiska undersökningar bör i första hand vederbörande lärare och

klasskonferens söka utforma ett program för tillrättaliggande av undervisningen samt för särskild träning och behandling, som anses lämplig för just denna elev (s.78).

De elever som inte kunde sitta stilla och lyssna under lektionstid gällde det för skolan och hemmet att möta med lugn och förståelse samt ge elevernas aktiviteter rätt riktning så att deras skolprestationer inte försämrades. Det var viktigt att respekt och samarbete fanns mellan elev och lärare för att undervisning och fostran skulle ge ett bra resultat (Lgr 69, 1969).

I läroplanen Lgr 80 (1980) formulerades att om det uppstår problem i skolarbetet för en elev ska skolan först se över hur skolan kan ändra arbetsätt och utgå från elevens intressen och anlag så att skolarbetet blir utvecklande för eleven.

Förutom en beredskap att anpassa stoff och arbetsätt och en konsekvent färdighetsträning spelar en behovsstyrd resursfördelning en betydelsefull roll. Skolsvårigheter har samband med den sociala situation, i vilken skolan och eleven befinner sig. Det åligger skolstyrelsen att på basis av en ingående kännedom om varje rektorsområdes arbetsmiljö och elevernas förutsättningar fördela förstärkningsresursen och de kommunala insatserna så att skolor, som har ett svårare utgångsläge, får större personella resurser (s.53).

Detta genererade ökning av fler vuxna per elev i skolan på samtliga positioner t.ex. fler lärare, elevassistent, skolbibliotekarier och rektorer samt en material förstärkning (a.a.).

### **Åtgärdsprogram**

När det uppstod ett skolproblem för en elev skulle skolan med elev och förälder upprätta ett *åtgärdsprogram*. Det skulle innehålla vad som kunde förstärkas samt vilka metoder och medel som skulle användas, för att utveckla elevens starka sidor. Räckte inte dessa åtgärder gjordes en utredning av elevens svårigheter och med diskussion i elevvårdskonferens med elev och föräldrar om eleven skulle placeras i en liten undervisningsgrupp i det ämne där eleven hade svårigheter. Om eleven hade stora svårigheter kunde denne placeras i så kallade skoldaghem och få all sin undervisning där (Lpo 80, 1980).

På högstadiet kunde det förekomma anpassad studiegång, där ena delen bestod i undervisning i utvalda ämnen och den andra delen skedde på en arbetsplats. När det gällde betygen, grundade sig svenska, matematik och engelska på standarprov och resultaten gav riktmärket mot medelbetyget tre på en femgradig betygsskala. Inom klassen skulle det finnas fler tvåor och fyror än ettor och femmor samtidigt som en given procentsats inom de olika betygen inte skulle finnas (a.a.).

I läroplanen 1994, (Lpo 94) är riktlinjerna att alla personal som arbetar i skolan ska:

- uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och
- samverka för att göra skolan till en miljö för utveckling och lärande (s. 12).

Detta ställer krav på att all personal ger elever som är i behov av särskilt stöd den hjälp i undervisningen de behöver. Åtgärdsprogram mellan hem och skola ska upprättas. Skolan ska vara en trygg plats, där elevens bakgrund tas till vara och lusten att lära är i centrum. De små grupperna kom att öka igen under 1990-talet i form av begrepp som "liten grupp" och "oasen". Detta handlar än en gång om att eleven ska anpassas till skolans undervisning och inte tvärtom (Ahlberg, 2001).



I Lpo 94 (1994) bedöms eleverna mot mål och kriterier i dess kunskaper inom varje ämne. Betygen skrivs som mycket väl godkänd (MVG), väl godkänd (VG), godkänd (G) eller inte godkänd och skrivs ut med ett streck eller ett A.

En skillnad i text mellan Lpo 94 och Lgr 11 är att läraren ska "utgå från varje enskild individs..."(Lpo 94, 1994, s.12) och "ta hänsyn till varje enskild individs..." (Lgr 11, 2011, s.11) i ritlinjer hur alla som arbetar i skolan ska förhålla sig till elever.

Namnet "elevvårdsverksamhet" (Lpo 94, s.17) ändras till "elevhälsans verksamhet" i Lgr 11 (2011, s.15). I elevhälsan ingår kurator, psykolog, skolsköterska och specialpedagog samt rektor.

Från 2012 genom den nya läroplanen Lgr 11 (2011) kommer betygen att ges från år 6 och innehålla en sexgradig betygsskala. Skalan har beteckningarna A, B, C, D, E och F. A-E står för godkända resultat medan F innebär ett icke godkänt resultat. Har en elev stor frånvaro i ett ämne och läraren inte kan bedöma dennes insats kan det markerats med ett streck. De nationella kunskapskraven ska uppnås för betygsstegen A, C och E.

## Specialpedagogiska begrepp

### Normalitet - Avvikelse - Differentiering

Varje samhälle och tidsepok väljer ut sina avvikare. Inom specialpedagogiken har man genom tradition försökt att beskriva och kategorisera elever i olika former av avvikelser från det normala. Detta har gjorts främst genom medicinsk och psykologisk utredning och där lärarna inte har haft inflytande i utredningarna. Uppgiften för specialundervisningen har varit att göra dessa elever normala och att eleverna efter en tid ska kunna komma tillbaka till klassen (Emanuelsson, Persson, & Rosenqvist, 2001). Detta gäller även i skolan av idag, att fokus är på elevernas brister och att specialundervisningen ska lösa problemet så att eleven når samma kunskapsmål som sina kamrater (Ahlberg, 2001; Persson, 2007a).

Normalfördelningskurvor görs när man vill mäta kunskap och används vid t.ex. diagnos och testresultat. Det normala är att de flesta testade personerna hamnar i kurvans centrala område. Det är inte mer avvikande att vara i kanterna än att vara centralt. Samhället har emellertid haft och har behov av att sätta gränser för vad som är normalt och inte. Det är personer med makt som säger vad som är normalt och som sätter gränserna (Persson, 2007a). Inom skolan är det experterna t.ex. lärare, specialpedagoger och rektorer som äger makten och i Faucaults (1987) beskrivning även domaren.

Differentiering står för att skolan vill möta alla elever utifrån deras olikheter för lärande, inom ramen för en inkluderande pedagogik. Placering i olika grupper eller skolor kan dock förekomma för att klara skolans krav (Persson, 2007a). I Sverige har det skett en stor granskning av de resurser som har satts in i skolan och samtidigt har det skett ekonomiska neddragningar vilket har genererat större klasser. Enligt Persson (2007a) säger t.ex. Skolverket att detta inte behöver påverka elevers studieresultat men det som påverkas är en större arbetsbörda för lärare. Detta kan vara en förklaring till att det har höjts röster inom skolan för att få mer homogena klasser.

Ett snabbt och bra sätt att få fram homogena klasser är att utskilja de lågpresterande eleverna. Riddell säger (ref. i Person, 2007a) att *normalitet* och *avvikelse* har en tendens att ändra betydelse pga. att lärare och skola har en stor press på sig att visa goda elevresultat. Detta drabbar särskilt elever med socioemotionella problem och beteendestörningar. Skolan kan då hänvisa till det avvikande och går in på områden som de individuella egenskaperna eller svåra sociala förhållanden.

Undervisningsministeriet i Danmark har (ref. i Persson, 2007a) gjort en undersökning i 333 grundskolor med enkäter. Av dessa har 34 skolors personal blivit intervjuade. Den övergripande frågan var om det inte var dags att flytta över de stökiga och oroliga eleverna till andra skolformer. Undersökningens resultat visade att det endast var två procent av eleverna som störde undervisningen för sig själva och andra. Undersökningen kom fram till tre viktiga aspekter som låg bakom problemen och det var familjen, skolans undervisning samt skolans relation till samhället och dess institutioner. De skolor som hade minst problem hade anpassat materialet och undervisningen till elevernas olikheter. Detta kunde man se tydligast i de små klasserna. Klasstorleken i sig var inte avgörande utan snarare lärarens arbetsituation till att i den lilla klassen förmådde denne att variera undervisningen.

### **Inkludering /Inclusion – Exkludering - Integrering -Segregering**

Inkludering tar sin utgångspunkt i klassrummet, d.v.s. hur undervisningen bedrivs. Löser läraren problemen där de uppstår? Vilka tillvägagångssätt har lärare? Har denne ett anpassat och stödjande förhållningssätt för att möta eleven (Ahlberg, 2007). Inkludering innebär att skolverksamhet anpassas så att alla elever är med i gemenskapen, är delaktiga och finner meningsfullhet. Inga elever exkluderas ur klassgemenskapen d.v.s. får enskild undervisning i mindre undervisningsgrupp.

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) säger att:

Erfarenheten i många länder visar att integreringen av barn och ungdomar med behov av särskilt stöd i undervisningen bäst uppnås inom reguljära skolor som betjänar alla barn i ett lokalsamhälle (s.24).

Undervisningen ska utgå från elevens behov och möjligheter så att bästa möjliga inlärning kan ske. Integrering innebär att grundskolan öppnar för alla elever, dvs. från de segregerade skolformerna t.ex. särskolan. (Persson, 2007a) Integrering handlar om att ta till var alla elevers resurser och olikheter. Det handlar om att alla elever ska bli sedda och förstådda. Att alla inom skolan tar sitt ansvar för att bygga helheten. Att alla skall kunna utvecklas utifrån sina förutsättningar.

Segregation inom skolan blev allt tydligare under 1990-talet och framåt och det speglar vårt samhälle idag. Det formas mer prov och detta leder till att elever som redan har det svårt i skolan blir ännu mer utsatta och deras förutsättningar försämras allt mer. Frågor som Egelund, Haug och Persson (2006) ställer sig är om det är vettigt att det är skolan genom betygen som ger ett kvitto på att eleven får gå vidare till annan utbildning.

# Specialpedagogiska perspektiv

## Kompensatoriska perspektivet

Kompensatoriska perspektivet är det dominerande arbetssättet inom specialpedagogiken idag. Elever diagnostiseras för att få fram avvikande beteenden och bristerna sätts i fokus. Tester och diagnoser av elever utgår från psykologin och biologin för att finna förklaringar. Utifrån dessa formas pedagogiska metoder för att möta de svårigheter som har framkommit. Genom att fokusera på svårigheter och brister vill detta perspektiv att eleven som har problem i t.ex. ett ämne, får mer träning i detta för att komma upp i samma nivå som sina klasskamrater. Denna undervisning beskrivs som kompensatorisk och hjälper inte eleven till önskat resultat (Ahlberg, 2001; Haug, 1998; Persson 2007a). Typiska förhållningssätt är att arbeta i små undervisningsgrupper, särskola och specialsolor. Enligt Nilholm (2003) ger inte diagnosen i sig verktyg för det pedagogiska arbetet med eleven. Kritiken har varit att man utgår från bristerna och att åtgärderna har koncentrerats enbart på eleven.

## Kritiska perspektivet

Det kritiska perspektivet har växt fram av att lärarna och skolans organisation har fått en kunskapskris och det har i sin tur krävt en förändring av det specialpedagogiska arbetet på skolorna. Det handlar om att finna de olika motiven för specialpedagogikens verksamhet. Hur dessa tar sin utgångspunkt i skolans verksamhet och intressen, hur skolan har misslyckats med elever och hur skolan är organiserad samt hur de ekonomiska ramarna förrycker verksamheten (Nilholm, 2003).

Normalitet är det vanliga och detta perspektiv är kritisk till att mäta och sortera människor. Inkludering i skolan är att ta vara på mångfalden hos alla elever(a.a.).

Idag dominerar det kritiska perspektivet den samhällsvetenskapliga forskningen om specialpedagogik. Här förespråkar man mångfald och olikheter ses som resurser. Kritiken slår mot skolans organisation att lösa dessa dilemman och sättet att hantera alla elevers olikheter. Man menar att det finns många dilemman ute i skolorna och kanske är det specialpedagogiken som kan vara lösningen på något av dessa (a.a.).

## Dilemmaperspektivet

Dilemman är konflikter vilka är ytterst svåra att lösa men som hela tiden behöver hanteras. Det handlar om vårt tänkande och våra sociala handlingar. Ett dilemma är hur vi möter alla elever på ett särskilt sätt (Nilholm, 2003).

Enligt Persson (2007a; 2007b) är det Nilholm som för fram dilemmaperspektivet, vilket sammanfattar det specialpedagogiska området på ett bättre sätt och visar på hur problematiskt det specialpedagogiska perspektivet är. Detta medför och öppnar för etiska diskussioner kring hur man skall lyckas skapa en skola för alla elever. Att varje skola tar tag i sina dilemman och att alla som finns i och är knutna till verksamheten deltar i diskussionen. Det specialpedagogiska kunskapsområdet skulle då utvecklas via detta perspektiv.

## **Kommunikativt relationsteoretiska perspektivet**

Kommunikativt relationsteoretiska perspektivet (KoRP) bygger på att studera relationen mellan skolans organisation med mål och styrning, å ena sidan, och elevens lärande och delaktighet, å andra sidan. Det blir fokus och kopplingen mellan pedagogik och didaktik. Delaktighet och lärande är två viktiga bitar i skolans praktik för eleven. Det är viktigt att skolan skapar förutsättningar så att eleven inte hamnar i motgångar och svårigheter i sin inläring (Ahlberg, 2001).

## **Relationella perspektivet**

Det relationella perspektivet utgår från elever *i* svårigheter och inte elever *med* svårigheter. Här ses till elevers förmågor och vad de kan - *inte* på vad de inte kan. Tyngdpunkten ligger på att se till samspelet mellan eleven och omgivningen (Ahlberg, 2007; Karlsson, 2007). Förändras elevens miljö i undervisningen ändras också dennes förutsättningar för att lyckas i förhållande till skolans krav och mål. Det gäller att anpassa undervisningen så att varje elev får möjlighet och förutsättningar att lyckas. Är eleven i behov av stöd ska det mobiliseras kvalificerad specialkompetens för att se hur förändringen ska ske. Orsaken till svårigheten ligger i mötet mellan uppväxt- och skolmiljön. De specialpedagogiska åtgärder som vidtas ska ges till elev, lärare och skolmiljön och bygga på ett långsiktigt perspektiv. Ansvaret ska ligga på lärararbetslaget och enskild lärare med stöd av rektor (Persson, 2007a).

## **Kategoriska perspektivet**

I det kategoriska perspektivet ser man elevens brister och utifrån diagnoser sätts åtgärder in direkt mot den uppvisande svårigheten. Åtgärderna är kortsiktiga och ansvaret läggs på speciallärare, specialpedagog och elevvårdspersonal. Synsättet är att svårigheterna är medfödda eller på annat sätt individbundna (Persson, 2007a).

Det kategoriska och relationella perspektiven har enligt Persson (2007a) två sätt att se på elever och behöver inte betyda att det ena är mer rätt än det andra. Det är det kategoriska som styr vår skolverksamhet idag. En fundering Persson har är varför det går så långsamt att flytta över vårt tänkande mot ett relationellt perspektiv. Han själv tror att det beror på tiden och att specialpedagogiska verksamheter tar hand om akuta problem och löser på så sätt inte det på lång sikt. Ett relationellt synsätt förändra problem i grunden och förändringen får ta tid. Person resonerar vidare att det i en övergångstid behövs båda perspektiven bredvid varandra. Den specialpedagogiska verksamheten är viktig att analysera och utvärdera för att få syn på konsekvenserna av det perspektiv det man väljer.

## **Forskningsöversikt**

### **Lärares beskrivning av elever som stör undervisningen**

Samuelsson (2008) har genom etnografisk forskning genomfört klassrumsobservationer på tre skolor. På dessa skolor har han besökt en klass i år 7 och deras undervisande lärare. Observationerna skedde under tre olika perioder från skolstarten i augusti 2003 och 8 månader framåt. Materialet är indelat i *störande aktiviteter*, *störande artefakter*, *störande egenheter och störande ordning*. I det följande presenteras Samuelssons resultat tillsammans med andra forskares studier.

## **Störande aktivitet**

Materialet inom ”Störande aktivitet” är indelat i fyra delar. Den mest besvärande delen för lärarna är *prat* som de mest reagerar på i klassrummet. Detta sker mellan elever och utan att de har fått ordet av läraren. Eleverna pratar rakt ut, har svårt att vänta på sin tur och det talade handlar inte om det aktuella ämnet. Regeln i klassrummet att räcka upp sin hand och vänta på sin tur, var svår att uppfylla och det påpekar lärarna (Samuelsson, 2008). Andra studier har kommit fram till samma resultat att det är pratet och andra ljud i klassrummet som är det störande för lärarna (Granström & Einarsson, 1998; Thornberg, 2006).

Den andra delen handlar om hur eleverna rör sig eller sitter i klassrummet. Då handlade det om ”arbetsorienterad och platsorienterad” (Samuelsson, 2008, s.141) situationer. Eleverna förväntas att sitta på ett visst sätt t.ex. vända mot tavlan för att genomföra sin uppgift, men istället går elever runt och är på fel plats i klassrummet.

Den tredje delen gäller ”ohörsamhet” (a.a., s.143). Där reagerar lärarna på att eleverna inte lyssnar på varandra eller på läraren, och att elever inte lyssnar alls utan är i sina egna tankar.

En fjärde del handlar om uttalanden som elever gör om sina klasskamrater i t.ex. form av svordomar, nedvärdering och öknamn (a.a).

I Colneruds (2007) studie tar lärare upp att elever behöver tränas på att vänta på sin tur t.ex. genom att räcka upp handen. Lärarna i sin tur håller sig inte till turordning utan känner att de måste gå förbli en elev för att gå till en annan som annars skulle ”explodera” eller göra ”fel saker” och konsekvensen skulle bli oordning i klassrummet. Detta gör lärarna på bekostnad av att andra elever inte får den hjälp de har behov av och har aviserat genom att räcka upp handen som de har förstått att ordningen ska vara. Eleverna har inte fått det förklarat för sig att det handlar om att träna på att vänta på sin tur i klassrummet och förstår då inte lärares syfte. Eleven är beroende av sin lärare i skolarbete både som stöd och med återkoppling på sitt arbete.

Vid observationer i klassrum satt elever länge med sin hand uppe och bara väntde på läraren utan att göra något. När eleven inte orkade vänta och kom denne på andra saker att göra än skolarbetet. Eleven trängde sig fram till läraren för att få hjälp före sina klasskamrater. Så löst denne sitt problem och fick extra uppmärksamhet av läraren (a.a.).

## **Störande artefakter**

”Störande artefakter” som besvärar läraren i undervisningssituationen är tuggande av tuggummi, kepsar, ljudet från cd-spelare och mobiltelefoner. Lärarna störs också av att eleverna inte har med sig det materialet som förväntas till lektionen, och saknar schema samt pärmar för att kunna organisera sitt arbete och hålla ordning på sina papper (Samuelsson, 2008).

## **Störande egenheter**

Störande egenheter handlar om elevens ansvar som fördelar sig inom två områden. Det ena området är ”ansvar för skoluppgifter” (Samuelsson, 2008, s.148) och här kommenterar lärarna att de tycker att eleverna nu har åldern inne för att ta eget ansvar för skoluppgifterna.

Det andra området är ”ansvar för att bete sig i enlighet med överenskommelser” (Samuelsson, 2008, s.148) och att detta är viktigt för att eleven ska lyckas i skolan.

Andra störande egenheter är att lärarna stör sig på elevernas ”inställning till skolarbete, inställning till olika skolämnen och inställning till skämt och skoj” (a.a., s.150). Lärarna tolkar att eleverna inte vill arbeta och är ointresserade av skolarbete.

Några få lärare störde sig på elevers oförmåga till ”att tro på sig själv” i arbetet i klassrummet (a.a.).

### **Störande ordning**

Lärarna stör sig på ”ordnat arbetsmaterial” (Samuelsson, 2008, s.152) dvs. att eleverna inte har ordning på sitt arbetsmaterial och vid ihop plockning av t.ex. kriterier behövs det kommenteras tydligt från lärarens sida hur det skulle gå till.

Lärarna stör sig vidare på ”ordnade arbetsstruktur” (a.a., s.152), vilket handlar om att bord och stolar inte står placerade i klassrummet som det var tänkt.

Vidare stör sig lärare på att elever reagerar på ett negativt sätt vid gruppindelningar eller placeringar i klassrummet (a.a.).

Sammanfattande beskriver Samuelsson (2008) att det lärarna ser som störande är när elever inte tar:

... ansvar för arbetsuppgifter genom att vara på fel plats, prata om annat än uppgifter och använder skolmateriel på ett annat sätt än avsett sätt eller inte upprätthåller en arbetsproduktiv ordning i klassrummet (s.155).

Granström och Einarsson (1998) kom i sin studie fram till att ett avvikande beteende som upplevdes av lärarna var när eleverna inte gjorde de tänkta uppgifterna som var planerade av läraren. Ur lärarperspektiv är lektionen, undervisningen och det sociala samspelet i klassrummet det viktigaste. Det som upplevdes besvärande av läraren var alla störande moment som störde reglerna i klassrummet och fick konsekvenser för undervisning. Anmärkningsvärt är att lärarna inte stördes av försenade ankomster av elever. De störande momenten medför att lärarens profession sattes på prov och utmanas.

### **Regler**

Thornberg (2006) har i sin fältforskning observerat i sex klasser vid två skolor, från förskoleklass till år 6. Vid observationerna använde lärare ansiktsuttryck, blickar, kroppsspråk och röstlägen för att markera att elever överträdde regler. Studien kom fram till fyra strategier som lärarna använde i det vardagliga arbetet.

Det var *påtryckningar* på elever utan att förhandla eller förklara regler vilket var en sorts maktutövning av läraren. Det var *förklaringar* genom att tillsammans med eleven förklara, diskutera och reflektera om vad reglerna betydde (a.a.).

De minst använda strategierna var *förhandling* med eleverna om utrymmet inom reglerna och *preparering* d.v.s. att lära eleverna reglerna så att de själva kunde hantera och agera i olika situationer så att reglerna följdes (a.a.).

I klassrummet visade sig vidare att det var läraren själv som satte upp de regler som skulle finnas och dessa skulle följas av eleverna. Lärarna hade inga förklarande samtal med eleverna om reglerna. Följdes inte reglerna blev det bestraffningar på olika nivåer. Lärarna beskrev att det var de relationella reglerna, det vill säga hur man ska vara och bete sig mot varandra, som var de viktigast i arbetet med skolans värdegrund (Thornberg, 2006).

### **Lärares agerande**

Samuelsson (2008) skrev att de vanligaste åtgärderna som användes i samband med beteende var att uppmana, peka ut, namnge och tillrättavisa elever. Målet med åtgärderna var att få eleven tillbaka till den tänkta lektionsuppgiften.

Pojkars störande i klassrummet påpekades mer än flickornas oavsett om det var en kvinnlig eller manlig lärare. Lärare av samma kön som eleven sa till denne mer, dvs. en manlig lärare sa till en pojke. Att det var pojkar som störde ordningen handlade om att de utmanade regler och normer som lärarna satte upp (a.a.).

Ett mönster som kom fram var att lärare använde åtgärderna helt oreflekterat och mot samma störande beteende användes olika åtgärder. Även användes samma åtgärder för olika typer av störande beteenden. Det verkade som att lärarna använde sig av de pedagogiska åtgärderna som just då var tillgängliga utan att reflektera över om det gav önskad effekt (a.a.).

### **Lärarskap-Ledarskap**

Lärares ledarskap i klassrummet utmanas av de störande elevernas beteende. Genom utpekande av de störande eleverna riskerar läraren att hamna i ett svårt socialt dilemma. De utpekade eleverna tar på sig rollen att vara de besvärliga och störande och konsekvensen kan leda till att elevens lärande blir lidande. Genom fortsatta utmaningar från eleven kommer lärare att distansera sig från eleven och sätta press på denne i relation till sig och de andra i klassen. Ett maktspel som skulle kunna vändas mot läraren och att denne får hela klassen emot sig. Tanken från läraren är att få in eleven i det sociala samspelet i klassen och stärka sitt eget ledarskap i klassrummet (Samuelsson, 2008).

Granström (2007) ger bilden från olika samhällen och tider och menar att om samhället är format med ett kollektivt tänkande finns samma tänkande i skolan. Är samhället format med ett individtänkande finns det i skolan. Har samhället ett fungerande skyddsnet för befolkningen finns det i skolan för dess elever. Är skyddsnetet "ihålligt" i samhället blir det i skolan att de svaga och utsatta eleverna lämnade åt sitt öde.

I samhällets rådande ideologi finns skolan och dess lärare. Lärarnas ledarskap och lärarskap formas av detta. Ledarskap handlar om att ha kunskap om klassrummets samspel och gruppprocesser. Lärarskap handlar om ämneskunskap och förmåga att förmedla och kunnighet till andra (a.a.).

Fyra olika varianter av lärare beskrivs Granström (2007):

1. Kunnig i ämnet och har god förmåga att förmedla och organisera undervisningen.
2. Dåliga ämneskunskaper men god förmåga att hålla igång elevgruppen. Lärande sker dock slumpmässigt och utan kontroll.
3. Bra ämneskunskap, gör utmärka genomgångar och berättar fängslande men när eleverna sätts i arbete uppstår förvirring eller kaos.

4. Dålig ämneskunskap och oordning i klassen. Eleverna lämnas till stor del ensamma. Lektionerna upplevs som kaosartade eller stilla genom att eleverna genomför läxor och uppgifter som de har fått av andra lärare.

Granström (2007) menar att dagens tidsanda speglar ett individuellt tänkande. I skolan kan vi se det genom allt fler individuella uppgifterna och allt mindre gemensamma samtal och upplevelser. Idag används tiden i klassrummet till att informera, administrera och instruera. Tidigare användes denna lektionstid mer till berättelser och gemensamma genomgångar för att få det kollektiva samtalet. Det kollektiva samspelet tränas inte idag genom gruppuppgifter som bygger på allas deltagande. Det är viktigt att skolan ger utrymme både för lärande och social träning. Att kamratskap och vuxenkontakter tränas för att bli normgivande och ge en positiv bild av dagens samhälle (Lundgren & Persson, 2003).

## Resurser

I Granström och Einarsson (1998) studie visade det sig att grundskolans lärare inte tyckte sig rätta till i undervisningen. De har för stora klasser och otillräckliga resurser. Pedagogiskt var deras problem att kunna motivera eleverna för studier. Det behövdes motivation i skolarbetet för att eleven skulle lyckas i sin inläring. Lärarna tyckte att det var svårt att nå fram till en del av eleverna och här sattes den pedagogiska skickligheten på prov. För att ha möjlighet att lyckas med alla elever, vill lärarna ha lagom stora klasser så att de har möjlighet att hinna stödja alla elever. Lärarna efterlyste stöd av specialpedagog för konsultation och handledning.

Einarsson (2003) gjorde en ny studie med lärare 2003. Ett av resultaten var att lärare kände sig otillräckliga i att möta alla elever under lektionstid i de stora klasserna. Lärarna upplevde att flickorna inte fick lika stort utrymme i undervisningen som pojkarna.

Studien (Einarsson, 2003) visade att det har stor betydelse för lärarna att kunna uppmärksamma alla och vägleda samtliga elever i undervisningen. Att disciplinera flera elever krävde av läraren en större koncentration, uppmärksamhet och arbetsinsats. För varje ny elev behövdes ökad koncentration och arbetsinsats av läraren. Stora klasser kan leda till ökad stress och lägre arbetsbelåtenhet för lärare. Detta är enligt Granström (2007) en viktig aspekt i diskussionen om hur stora klasser vi ska ha. Blir lärarna utarbetade förlorar skolan, eleverna och samhället på det.

I intervjuer med lärare, (Gannerud, 2003), berättades att de kände sig misslyckade när de befann sig i stressituationer, kände sig trötta eller irriterade och då tappade de kontrollen över klassrumssituationen. Lärarnas önskemål var att vara varandras stöd, genom samtal och diskussioner inom lärargruppen, för att där lyfta upp bemötande och förhållningssätt mot elev och elevgrupp. I diskussionen om att vara flera lärare i klassrummet, visade denna studie, att det är önskvärt att vara det. Av den anledningen att kunna se, bemöta och få fysisk kontakt med alla elever i klassrummet.

Ogden (1991) menade att det svåraste arbetet i klassrummet är med de elever som stör och att det inte finns en enkel lösning på situationen. Att vara flera vuxna i klassrummet är inte lösningen utan det är lärarnas förhållningssätt som bör utvecklas för att möta eleven och detta är en utmaning för skolans lärare. Beteendeproblem kan betraktas av lärare som att enbart eleven är bärare av problemet och inte skolmiljön. Det vill säga lärarna söker svaret på individnivå och inte inom skolans ramar. Ogden menade att alla aktörer på skolan är en del av klassrumssituationen.



Elever har olika strategier för hur en skoldag ska bli meningsfull. Om bemötande från lärare uteblir tar eleven till andra strategier som att bryta mot regler, använda störande beteende eller skolk. Skolans svar på strategierna kan bli att eleven isoleras eller så försöker skolan förändra elevens beteende. Skolan hamnar i ett dilemma om man upplever det positivt när en elev inte är i skolan eller i klassrummet. Därför måste lärarna arbeta för att få eleven tillbaka till skolan, om inte annat har eleven skolplikt (Ogden, 1991).

### **Det specialpedagogiska stödet**

Det specialpedagogiska stödet ges i följande rangordning, enligt Persson (1998) till elever i behov av stöd: elevens begåvningsnivå, familjens socioekonomiska status och elevens kön. Skolan har svårt att rikta stödet till begåvningssvaga elevers behov och socioekonomisk svaga föräldrar har svårt att hävda sin rätt för sitt barn mot skolan.

I skolverkets rapport (Myndigheten för skolutveckling, 2005) beskrivs att utifrån det stöd som ges till eleven, sker det av samma slag och med mer träning för att få en förbättring eller ett bättre resultat i kunskapsinläringen. Det kan ske genom att öka kontakten med föräldrar eller tiden i "lilla gruppen" dit elever kan gå dvs. lämna klassen för att få undervisning.

Andra förslag som kommer fram (a.a.) är att eleven kan placeras i särskola, annan skola eller till en permanent liten grupp för att kunskaps inläring ska ske på bästa sätt. Samtidigt efterfrågas det på skolorna mer specialpedagogisk hjälp. Beskrivningen är även att det råder resursbrist, bristfällig organisation samt okunskap när det gäller att hjälpa elever i behov av stöd. Det beskrivs i rapporten att en del elever inte vill ta emot den hjälp som erbjuds t.ex. vara med i en liten grupp.

## **Elevers syn på lärares beteende**

Warrington, Younger och Willams (2000) gjorde en studie i England genom fokusgruppsintervjuer med flickor respektive pojkar samt observationer i klassrum och lärarintervjuer. De kom fram till att lärarnas förväntningar på flickor och pojkar utgår från könsrollerna. Flickor fick och tog sig arbetsro och presterade under lektionerna medans pojkar tog på sig rollen som "coola" och att inte göra något under lektionerna.

Placeringen i klassrummet var en viktig faktor till lärande. Pojkar tog platsen längst bort från lärare för att få utrymme. För att bryta detta behövde lärare splittra pojkarna över hela klassrummet (a.a.).

Det visade sig att om läraren var en svag ledare utmanade både pojkar och flickor läraren. Var läraren däremot en stark ledare var det pojkarna som avbröt genom att "prata rakt ut" och få uppmärksamhet medan flickorna räckte upp handen och väntade på att läraren skulle komma till deras plats (a.a.).

Lärares bemötande var mycket betydelsefullt. Forskarna såg att lärare ville vara "kompis" med eleverna och att de yngre lärarna började prata fotboll under lektionerna med pojkarna för att vara den coola läraren. Pojkarnas ursäkt för att de inte lyckades i lärandet var att hänvisa till utomstående faktorer, t.ex. en tråkig lektion, en kompis som stör och skolarbetet var ett nödvändigt ont. Flickorna hade en egen drivkraft och gjorde uppgifter för att imponera på läraren. Motivationen för eleven kom från skolans värdegrund och lärarens relation. Forskarna beskrev pojkarnas motivation på följande sätt:

Those who had earned a bad reputation lower down the school felt that even if they did work hard, they would get no credit for it from the teachers; these boys were unable to see the value of self-motivation, and expected the impetus to come from their teachers (Warrington, Younger & Williams, 2000, s.399).

Thornberg (2006) hävdar att eleverna har tilltro till sina lärare och tycker att många av reglerna är bra. Det viktigaste var de relationella reglerna, hur elever och lärare ska vara och bete sig mot varandra. Sedan kom de strukturerade reglerna, t.ex. ordningen i klassrummet. De relationella reglerna bröts av eleverna när de var långt från klassrummet och när läraren inte såg. De strukturerade reglerna upplevde eleverna var bra och hade en förståelse för att de fanns. Regler som talade om t.ex. "mössan av", "sitt rätt på stolen" hade inget värde för eleverna. Enligt eleverna var detta regler som lärarna hade bestämt själva utan att ha haft en gemensam diskussion och beslut av elever och lärare. Eleverna kunde acceptera en regel när de såg nytta med den, men tyckte att inte alla regler var bra. En del regler var helt enkelt onödiga och konstiga.

I intervjuer med eleverna upplevde de lärare som oärliga, orättvisa och inkonsekventa. Detta kom inte klart fram vid observationerna, Thornberg (a.a.) funderar om det kan vara så att det var en dold kritik och att det styrdes av lärarens maktutövning. De äldre eleverna ville att alla elever skulle behandlas lika i sina överträdelser av regler och de kritiserade lärare för att vara orättvisa och godtyckliga.

Einarsson (2003) visade i sin studie att det inte spelar någon roll hur stor klasstorleken var för varje elev hade ändå lika lite tid med läraren. Elevernas upplevelse av arbetssituationen i klassrummet hade Granström (1997) studerat. Han kom fram till att arbetsformerna är det som påverkade elevers välbefinnande och lärande.

Flickor verkar gynnas i klassrumsmiljön bättre om gruppen består av maximalt 19 elever och interaktionen med läraren skulle då bli likvärdig mellan flickor och pojkar. Studien visar att det inte förhåller sig så med grupper som är större än 20 elever. Däremot har det stor betydelse för läraren att kunna uppmärksamma och vägleda alla elever. Att disciplinera flera elever kräver större koncentration, uppmärksamhet och arbetsinsats (Einarsson, 2003). Detta är enligt Granström (2007) en viktig aspekt i diskussionen om hur stora klasser vi ska ha.

Colnerud (2007) hade samtalat med elever och lärare om "Rättvisa i klassrummet". Resultat i undersökningen var att lärare ville vara rättvisa och korrekta i sitt agerande i klassrummet när det gäller tid, hjälp och uppmärksamhet. Rättvisan i klassrummet speglades av inbyggda villkor och att lärarens relation till eleven var ojämnt. Lärarna hade makten att fördela goda saker som tid, uppmärksamhet och belöningar.

Holm (2009) visade i sin studie att en viss förändring har skett mellan 1992 och 2005. Flickorna agerade och tog för sig mer när det gällde t.ex. diskussioner i klassrummet än tidigare och att pojkarna hade tagit ett steg bakåt i detta. Detta visade att flickor och pojkar hade breddat sitt register och gått in på det som förknippades med det andra könets roller.

Flickor och pojkar beskrev skolan som jämställd men det var bättre att vara pojke med tanke på arbetslivet. Inom skolan passade pojkar sämre in för att de inte fick framträda så starkt som tidigare. Enligt Holm (2009) tyder detta på att skolan har blivit mer demokratisk och att pojkarna inte verkar trivas med detta.

## Kunskap om konflikter

Konflikter uppstår och finns i vårt sociala samspel. Konflikter utvecklar och formar oss som sociala varelser. Konflikter kan ge både positiva och negativa konsekvenser. Problemet med konflikter är när de förträngs och känslan av rädsla får övertag. Rädslan leder bort från konflikten genom bortträngning, förnekande eller undanflykter. Det leder till en negativ spänning och ger en destruktiv inverkan på alla. Konflikter bör hanteras med kontroll och för att få kunskap om en konflikt bör följande frågor ställas (Szklerski, 2007):

- Vad handlar konflikten om?
- Varför har det blivit så här?
- Hur länge har konflikten pågått och hur har den hanterats hittills?
- Hur påverkas parterna och omgivningen?

Szklerski har i forskning från 1996 kommit fram till att lärare sällan ingriper i elevers konflikter. Detta beror på att lärare har en förpressad arbetssituation som inte ger tid att få ställa sig frågorna vad konflikten handlar om. Den andra delen är att lärare inte har kunskapen i att kunna hantera konflikter och det saknas i deras utbildning. Konsekvensen av det är att lärare är självlärda och saknar relevant kunskap i ämnet. I klassrummet bör pedagoger träna sina elever på att kommunicera, för att vid konflikter kunna tala sakligt och stödjande med varandra (a.a.).

Vid en konflikt är det känslorna som spelar en viktig roll. Szklerski (2000) forskningsresultat visade på tre olika kärnor i konfliktupplevelsen: *ilska*, *psykisk påfrestning* och *orättvis behandling*. När ilskan infann sig gavs inte tillfälle för reflektion utan den var här och nu och andra känslor trycktes undan. Det som hände och sades i dessa situationer kunde i efterhand betraktas som felaktiga och personen ångrade vad denne hade gjort. Denna psykiska påfrestning var som en snöboll vilken riskerade att bli större med tiden. De inre obehagskänslornas tryck kunde lättas genom att gråta, vanligen i ensamhet. Känslan av att inte bli behandlad på rätt sätt, utan på ett orättvist sätt, upplevdes svårast av tonåringarna när det kom från vuxna, t.ex. föräldrar och lärare. Eleverna upplevde att de inte blev tagna på allvar så som motpart i konflikten, och att lärarna hade en överlägsen eller respektlös hållning. Skolverket (1999) skriver att det är fyra procent av eleverna som känner sig mobbade av lärare. Szklerski (2007) gav några exempel på vad läraren gjorde i klassrummet som gav konflikter:

- Favoriserande av elever.
- Tog inte konflikter på allvar varken när det gällde sakfrågan eller person.
- Kartlade inte konflikten.
- Var inte neutral vid medling av konflikter.
- Tvingade elever att be om ursäkt.

Jenner (2004) menar att det inte är acceptabelt att lärarna nervärderar eller tvivlar på eleven samt gör sig lustig på elevens bekostnad via dennes svar eller vad denne gör. Dessa beteenden från lärare handlar om att ha ett övertag. Istället är det viktigt att läraren har ett professionellt förhållningssätt med respekt och motivationshöjande hållning mot eleven.

Lundgren och Lökholm (2006) skriver att beröm är motivationshöjande för:

... flickor är mer beroende av beröm som signalerar att de tillmötesgår andras krav. Pojkar vill snarare få bekräftelse på sin förträfflighet (s.53).

Lärare som ökar bestraffningen av elever med ett störande beteende av destruktivt slag blir inte hjälpta. Läraren bör visa eleven respekt, lyssna och försöka förstå eleven. Lärarens uppgift är att stå för strukturen, lyssna, fråga, bekräfta och inte gå in i en argumentation och inte heller använda orden ”du måste”, ”du borde” och ”du skall”. Det är viktigt att ge lärare tillfällen att arbeta med sitt eget kroppsspråk. Är kroppsspråket öppet och avslappnat så finns det inget hot mot eleven. Är det däremot slutet och spänt kan det upplevas som ett hot. Kroppsspråket måste överensstämma med det läraren säger (Lundberg & Lökholt, 2006).

## Syfte - frågeställning

Studiens syfte är att undersöka hur lärare talar om behov av stöd i arbetet med elever som stör undervisningen.

Frågeställningar:

Hur beskriver lärare vad som utgör elevers agerande?

Hur beskriver lärare sitt agerande i klassrummet?

Hur beskriver lärare vilket stöd som behövs i undervisningen?

## Metod

### Val av metod

Valet för studien blir en kvalitativ metod. Det betyder att forskaren är intresserad av något och vill finna kunskap i vad som händer och sker genom att identifiera egenskaper samt beskaffenheter. Här utgår man inte som i en kvantitativ metod från hur många eller hur mycket utan en uppdelning sker genom att hitta mönster och samband som kommer fram i materialet. Kvalitativa studier tar sin utgångspunkt i människors vardag och hur de benämner den. Definitionen beskrivs av att:

*Kvalitativa undersökningar karakteriseras av att man försöker nå förståelse för livsvärlden hos en individ eller en grupp individ (Hartman, 2004, s. 273).*

Valet av vilka personer som ska medverka i undersökningen är inte givet i början men ett urval formuleras av forskaren. Den kvalitativa metoden vill hitta och få en förståelse av människors livsvärld. I denna finna hur människorna resonerar om sig själva och hur de upplever sin relation till andra samt situation i det undersökta sammanhanget (Hartman, 2004).

### Teoretisk ansats

Den teoretiska ansatsen som jag har valt är den sociokulturella. Det centrala i metoden är kommunikationen, språket och interaktionen med varandra (Säljö, 2010).

Den sociokulturella ansatsen har som utgångspunkt hur individer och grupper tillgodogör sig och använder fysiska resurser som t.ex. penna och böcker samt kognitiva resurser dvs. tänkandes processer. Dessa resurser använder individer för att förstå omvärlden och hur de kan agera i den. Kommunikation är grundtanken i den sociokulturella ansatsen och det är genom kommunikation som resurserna blir till. Här är språket ett viktigt redskap för att

kunskap, insikt och förståelse ska ske hos individ och grupp. Detta sker i interaktion genom att fråga, låna och byta erfarenhet, kunskaper och färdigheter med varandra. Stor vikt läggs på hur individerna *sam*-lyssnar och *sam*-talar (Säljö, 2010, s.114) med varandra och hur de analyserar och delar varandras berättelser. Vad någon tänker är en osynlig process som först kommer fram när kommunikation ges. Det finns ett enskilt och kollektivt lärande i varje kommunikation som relaterar till kända sammanhang (a.a.).

I det sociokulturella perspektivet är mediering mycket centralt. Säljö (2010, s. 81) skriver: ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” och att vårt tal är format samt ett resultat ur medieringen.

Varje socialt sammanhang har sin uppbyggnad i form av handling och kommunikation. För att vara en del av det sociala sammanhanget bör kulturen och miljön samt termer och begrepp vara kända. Termer och begrepp skapas kreativt och utformar ett kollektivt språk med uttryck, ironi och andra nyskapande språk som alla i kulturen förstår. Att som forskare ha kunskap om vilket socialt sammanhang intervjugrupper ingår i är viktigt och nödvändigt för att förstå individers och grupperns agerande (a.a.).

Interaktionen med varandra förändrar varje individ intellektuellt och kommunikativt samt dennes handlingar. Det sociala sammanhanget får en fördjupad förståelse och innebörd. Individer delar med sig av sina kunskaper och insikter för att förstå omvärlden och på det sättet vidareutveckla sig själv (a.a.).

Skriftspråket är viktigt i samhälle av idag och att kunna skriva och läsa har stor betydelse. Genom skriftspråket kan du och jag förmedla, delge eller ta emot information och finna lösningar på problem. Det som skrivs är bestående och texten förmedlas in i olika sammanhang och konversationer (a.a.).

### **Fokusgruppsintervju**

Metoden sker genom fokusgruppsintervju. Den används för att ta del av gruppens tolkning och förståelse av ett ämne som forskaren har bestämt. Gruppens interaktion och utifrån gruppmedlemmarnas berättelser om sina erfarenheter ges en förståelse och kunskap enskilt och kollektivt. Att dela varandras erfarenheter, tillsammans i samtalet analysera och dra slutsatser ur vars och ens vardag, blir ”en kollektiv process” (Säljö, 2010, s.108).

Val av metod är en ostrukturerad fokusgruppsintervju där jag som gruppleddare inleder ämnet med mina frågeställningar (bilaga 2) vilka deltagarna sedan diskuterar. Min roll blir att hålla mig på avstånd men med en lyssnande aktivitet, t.ex. genom att ställa följdfrågor eller att bjuda in deltagare som inte får utrymme i diskussionen. Det blir gruppens intressen kring forskningsfrågan som styr (Wibeck, 2010).

I intervjusituationerna är det en händelse som beskrivs men det behöver inte betyda att intervjupersoner gör på det sätt som de beskriver. Tänkandet sker inom och mellan människor genom språket. Hur samtalet blir beror på vilka gemensamma referensramar som gruppen tar och ger varandra, för att få enskild och kollektiv förståelse. Att som grupp ha ett gemensamt ämne att diskutera och hålla kvar vid, ger en gemensam förståelse och problemlösning samt ett lärande och ett nytt tänkande runt ämnet (Säljö, 2010).

Det jag funderade mycket på inför intervjuerna var hur forskningsfrågorna (bilaga 2) skulle ställas. Vetskapen om att svaren kommer ur situationen och påverkas av den som ställer frågan, vilka som ingår, hur sammanhanget är och hur stämningen är i intervjugruppen (Säljö, 2010), gjorde att jag försökte se till att jag var avslappnad och förberedd innan jag gick in i intervjusituationen.

I planeringen av hur gruppens storlek skulle se ut, tog jag del av Wibeck (2010) beskrivning av två dilemman. Det ena dilemmat är om gruppen blir större än sex personer då kan det under intervjun bildas grupper i gruppen som för sina egna samtal. En stor grupp behöver ha en ordförande som håller i talarlistan genom att fördela ordet. Resultatet blir en styrd gruppintervju och interaktionen i gruppen kommer bort. Det andra dilemmat är när gruppen blir för liten, t.ex. två - tre personer. Gruppledaren kommer då att behöva vara delaktig i diskussionen, för att samtalet ska få en dynamik och interaktion. Består gruppen av tre deltagare så kan en av dem ta på sig rollen som medlare och en spänning kan uppkomma.

Fokusgruppens deltagare kan känna varandra och arbetar kring samma elevgrupp eller elevgrupper (a.a.). Mitt val blev att bilda två stycken fokusgrupper med fyra till sex deltagare som var ämneslärare och som arbetade i samma arbetslag med år 7 till 9. Grupperna skulle komma från två olika skolor.

Wibeck (a.a.) menar att det kan finnas problem i att använda befintliga grupper och att det är viktigt med vetskapen hur gruppen fungerar som intervjuare, men för den delen finns inget hinder att använda sig av kända grupp. Det kan finnas ingående mönster som att de inte pratar om allt och det kan finnas konflikter mellan personer. Eller att de känner varandra för väl, så därför utelämnar de beskrivningar. Genom små otydliga ord eller ögonkast har de större förståelse mellan varandra än vad utomstående kan se eller förstå.

### **Pilotstudien**

Pilotstudien genomfördes med för mig två kända ämneslärare som undervisar i år 7 till 9 och en okänd ämneslärarstudent, som hade en av ämneslärarna som handledare. Meningen var att prova hållbarheten i mina frågeställningar (bilaga 2). Om det gick att fritt samtala utifrån dem utan att jag som gruppledare skulle vara aktiv i diskussionen och på det sättet styra samtalet samt se om kommunikationen, språket och interaktionen med varandra kommer fram. Pilotstudien avsikt var också att testa fokusgruppsmetoden. Enligt Patel och Davidsson (2003) är det viktigt att pröva metoden som kommer att användas i undersökningen och att den görs i mindre skala.

Vi träffades på lärarnas skola under en timme. Jag berättade om den tänkta studien och presenterade mina frågeställningar. Vi hade denna begränsade tid och diskuterade intervjuguidens frågor till första tillfället (bilaga 2). Till största delen och avslutningsvis fick var och en berätta en händelse från sina klasser, det som var tänkt att göras vid det andra tillfället i undersökningen. Under intervjun antecknades områden som kom upp ur diskussionen som jag sedan analyserade för att se om frågorna gav svar på mitt syfte. Bell (2000) menar att i en pilotstudie letar man efter teman och områden som är intressanta men också vad som kan uteslutas.

Diskussionen resulterade i beskrivningar från deltagarnas gemensamma vardag och ett bra samtal där alla var medskapare. Jag fick beskedet att forskningsfrågorna gav svar mot syftet. Utifrån förutsättningarna och att provat fokusgruppsmetoden kände jag mig trygg att genomföra undersökningen.

Svagheten i pilotstudien var att det inte gavs möjlighet att träffa lärarna vid två tillfällen som var avsikten. Detta medförde att jag inte hade möjlighet att testa delen med nedtecknade berättelser (bilaga 2) och lärarna fick inte möjlighet till reflektionstiden mellan intervjutillfällena.

## **Urval**

Fyra skolor med elever i år 7 till år 9 tillfrågades för deltagande. En av skolorna som jag var i kontakt med hade redan förfrågningar från studenter om att göra undersökningar så jag avböjde deltagande för att bespara dem ytterligare arbete. På en annan skola berodde det på implementeringens arbete av "Skola 2011", den nya läroplanen 2011, och att andra kurser låg inplanerade. Tiden för lärarna räckte inte till att göra något ytterligare uppdrag.

Studiens upplägg kom att genomföras med två stycken fokusgrupper från två skolor. Skolorna kallas för A-skolan och B-skolan. I de två skolorna som tackade ja utsåg rektorn vardera ett arbetslag som arbetade med elever i år 7 till år 9. Arbetslaget utsåg i sin tur fem till sex ämneslärare som var villiga till deltagande. Att ha en förförståelse för det som ska forskas om rekommenderas av Kvale (1997). Därför var valet givet att jag skulle intervjuva lärargrupper inom år 7 till år 9 där min profession fanns.

Medvetet val från min sida var att intervjuva okända arbetslag med ämneslärare. Jag ville inte ha någon förförståelse kring hur lärarna arbetade med elever i klassrummet eller vilka roller de hade i deras arbetslag. Att de skulle tillhöra samma arbetslag innebar att lärarna undervisade samma elevgrupp eller elevgrupper och hade en gemensam referensram in i intervjusituationen.

## **A-skolan**

Den första kontakten med rektorn på A-skolan togs för att presentera studiens upplägg och om intresse fanns att delta. Direkt kom ett jakande svar och med orden ungefär så här: "Det här är intressant och det intresserar mig mycket." Rektorn gjorde klartecken och förmedlade ett arbetslag. Rektorn förmedlade kontakt mellan mig och kontaktpersonen som var ledare i arbetslaget. Jag och kontaktpersonen tog kontakt med varandra och bestämde tider för två intervjutillfällen på vardera en timma. Kontaktpersonen meddelade att det var fem ämneslärare, undervisande i år 7 till år 9, som vara villiga till deltagande. Gruppen bestod av en manlig och fyra kvinnliga lärare och undervisade i ämnena matematik, naturorienterande ämnen, svenska, svenska som andra språk, engelska, textilslöjd och hemkunskap.

Jag skickade ett missivbrev (bilaga 1) till kontaktpersonen via mail som sedan vidarebefordrade det till alla som skulle medverka.

Den första träffen var i A-skolans konferensrum en eftermiddag på lärarnas konferenstid. De fem lärarna infann sig och intervjun inleddes med att vi gick igenom de forskningsetiska principerna (se rubrik Etik) genom att jag berättade om dem och syftet med undersökningen. Alla var positiva till att intervjun spelas in via en diktafon.

Intervjun genomfördes utifrån frågeställningarna (bilaga 2) och med någon kompletterande följdfråga av mig. Lärarna beskrev och resonerade med varandra om situationer med elever i klassrummet, hur de upplevde elevernas agerande och sitt eget agerande i förhållande till det samt vilket stöd de önskar. Vid avslutningen av intervjun gavs en uppgift till nästa

intervjutillfälle. Där skulle var och en ta med sig en nedtecknad händelse från klassrummet där en elev som störde undervisningen. Jag ville få en fortsatt kommunikation, som Säljö (2010) beskriver, för att:

... re-presentera världen för oss själva och andra, ett sätt att göra den tillgänglig för diskussion och lyfta fram de aspekter och perspektiv på händelser som är intressanta i en given situation (s.114).

När intervjun var avslutad meddelade två att de inte kunna medverka vid nästa tillfälle.

I förberedelsen till andra intervjutillfället infann sig en viss oro hos mig med anledning av att jag visste att två personer inte skulle närvara. Min oro låg i hur många som kommer att närvara och hur kommer samtalet att gestalta sig. Om vi är två eller tre personer, hur kommer min egen roll att formas i intervjun samt hur kommer interaktionen i gruppen att bli.

Vid andra intervjutillfället försvann min oro när jag träffade de tre lärarna som hade lovat att komma till detta tillfälle. Vi slog oss ner i skolans konferensrum än en gång och intervjun spelades in via en diktafon. Uppgiften de hade fått, att skriva ner en händelse från veckan som gått, hade ingen gjort. Men alla hade en berättelse att dela muntligen. Genom frågor, diskussioner och resonemang utifrån deras berättelser, förtydligades agerandet av elev och lärare samt vilket stöd som önskas i den aktuella situationen. Min roll blev att jag ställde fler följdfrågor än vid förra träffen och på det sättet blev jag mer involverad, men inte så att det störde interaktionen mellan gruppdeltagarna.

## **B-skolan**

B- skolan tillfrågades och dess rektor var villig till deltagande och gav mig förutsättningar att möta en grupp vid ett tillfälle. Rektor utsåg ett arbetslag och förmedlade kontakten till arbetslagsledaren. Jag och kontaktpersonen bokade tiden för ett intervjutillfälle på en timma och platsen bestämdes till arbetslagets konferensrum. Arbetslagsledaren berättade att det var sex ämneslärare som var villiga till deltagande. De bestod av tre kvinnliga och tre manliga, och undervisade i ämnena svenska, svenska som andraspråk, engelska, spanska, tyska och samhällsorienterande ämnen.

Jag skickade ett missivbrev (bilaga 1) till kontaktpersonen som skickade det vidare till de övriga som skulle medverka.

Innan intervjun bestämde jag mig för att genomföra intervjun utifrån första tillfallets frågeställningar (bilaga 2). I och med att det inte fanns utrymme till att träffas till två intervjutillfällen beslöt jag att lämna andra tillfallets frågeställningar helt. Tiden för reflektion och att ta med sig en händelse som hade hänt från första tillfället uteblev.

Jag och intervjugruppen träffades en eftermiddag i arbetslagets konferensrum på deras skola. Jag inledde med att fråga om alla hade fått missivbrevet och tackade för att de var villiga till att delta i undersökningen. Efter det gick jag igenom de forskningsetiska principerna (se rubrik Etik) och syftet med undersökningen. Alla var positiva till att intervjun spelades in via en diktafon.

Under intervjun ställdes intervjufrågorna med några kompletterande följdfråga av mig. Lärarna beskrev och resonerade med varandra om situationer med elever i klassrummet, hur de upplevde elevernas agerande och sitt eget agerande i förhållande till eleverna samt vilket stöd de önskade i sitt arbete i klassrummet.



Sammanfattande var det 11 stycken ämneslärare som intervjuades. A-skolan träffade jag vid två tillfällen och B-skolan träffade jag vid ett tillfälle.

### **Avgränsning**

Avgränsningar har skett i valet av intervjupersoner genom att enbart ämneslärare valdes ut för deltagande i studien. Det menar Stukát (2005) att om studien kräver en viss kategorigrupp så måste det uppfyllas. Därför blev min avgränsning att inte ha med andra vuxna på skolan som t.ex. elevassistenter, fritidsledare, elevhälsopersonal och skolledning för det var inte studiens målgrupp.

Intervjupersonerna togs inte ut från ett genusperspektiv utan det vara öppna grupper med ämneslärare som av egen vilja ville delta. I analysarbetet valdes inte att särskilja på vad flickor och pojkar gör och agerar i klassrummet så därför har analysmaterialet inte fått ett genusperspektiv.

I analysen har inte en jämförelse skett mellan A-skolan och B-skolan utan en beskrivande berättelse har skapats.

### **Etik**

Ur ett etiskt perspektiv är det viktigt att de deltagande lärarna vet vad det är för en studie som de kommer att vara med i och vad syftet är med studien, det s.k. *informationskravet* (Vetenskapsrådet, u.å.). Jag informerade rektorn och kontaktpersonen på vardera skolan vad studiens syfte är och hur studiens upplägg skulle vara. Alla deltagande lärare fick ett missivbrev (bilaga 1). Vid intervjutillfället informerade jag än en gång för att undvika oklarheter eller om det fanns frågor runt syftet med studien.

Ett dilemma är att som deltagare bli ifrågasatt av sina arbetslagskamrater om man vill kliva av intervjun. Här kan finnas en lojalitet mot mig men framför allt mot sina egna kolleger att känna sig tvungen att delta hela vägen. Detta klargjorde jag vid de första intervjutillfällena så inga oklarheter skulle uppstå. Det hela handlar om ett *samtyckeskrav* där var och en har rätt att bestämma själv om sin medverkan i en studie (a.a.). På A-skolan meddelade två lärare vid avslutningen att de inte skulle närvara vid nästa tillfälle och det blev inga följdfrågor utan ett accepterande från samtliga närvarande. På B-skolan meddelade en lärare att denne skulle gå efter halva tiden och det godkändes utan kommentarer. När tiden vara inne sade denne ”Hej då!” och gick.

*Konfidentialitetskravet* (a.a.) ställer krav på att skydda intervjupersonerna genom att byta ut namn vid transkriptionen och andra uppgifter som skulle kunna identifiera personerna. Jag har valt att inte beskriva var i Sverige intervjuerna är gjorda. Inte heller i vilka socioekonomiska upptagningsområden som skolorna befinner sig i (Johansson & Svedner, 2001; Patel & Davidsson, 2003). I analysen kommer jag inte att skriva ut om det är en man eller kvinna som uttalar sig. Jag har valt detta förhållningssätt för att skydda mina intervjupersoner inför sina kollegor på skolorna.

Konfidentialiteten måste finnas inom intervjugruppen. Gruppen bör vara överens om att inte lämna ut något som sägs i rummet. I intervjun kan det komma fram känsliga uppgifter om varandra som personer eller som grupp och det är viktigt att alla är införstådda med det

(Wibeck, 2010). Detta är ju inget som jag kan ta ansvar för men jag uppmanade deltagarna innan intervjun att beakta detta.

Under arbetets gång kommer det inspelade att förvaras på ett säkert ställe så att det inte kommer i orätta händer och efter studiens examination kommer det inspelade att förstöras. Intervjumaterialet kommer att användas enbart till denna studie och detta enligt *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, u.å.) Detta berättade jag i inledningen av intervjuerna.

### **Bearbetning och analys av datamaterialet**

I bearbetningen och analysen utgick jag från den kvalitativa ansatsen för att tolka och få förståelse av det transkriberade materialet. Genom att hitta likheter och olikheter i det berättade och från det få fram mönster och uppfattningar som resulterade i resultatet (Stukát, 2005). Analysen tolkades som en analytisk induktion där allt material samlas in och transkriberas först innan analysen påbörjades. Analysmaterialet kodades först och sedan skedde tolkningen. Resultatet sattes samman och bildade olika grupperingar (Hartman, 2004).

Analysarbetet kom att inledas med att intervjuer transkriberades så ordagrant som möjligt. Pauser, om någon säger: hummar, ja, ”näe”, och även skratt och fnysningar markerades i texten. När namn nämndes markerades det med en parentes. I parentesen skrevs vem det var i form av dessa exempel, (elevens namn) eller (skolans namn). Jag skrev inte ut något namn utan markerade enbart att det uppgavs, detta för att undanröja intervjupersonerna, andra personer, skolan eller plats. Utskriften görs av forskaren själv för att få med kommunikationen och vilken stil som används i intervjun (Kvale, 1997) och för mig vara det viktigt att vara med i hela händelseförloppet av arbetet.

Jag ville ha friheten i analysarbetet att utifrån syftet med forskningsfrågorna (bilaga 2) dela upp materialet i olika grupperingar, hitta mönster och linjer inom och mellan grupperingarna. Handfast har jag klippt, klistrat och använt färgpennor för att få fram grupperingar. Inom varje gruppering gjordes en summering för att få en överblick av allt material och se vilka mönster som kom fram. Till stöd har jag tagit del av råd från Stukát (2005) och Wibeck (2010).

Stukát (2005) menar att i analysen av en kvalitativ studie är vikten av att se ”mönster, uppfattningar eller variationer”(s.62) i materialitet. Enligt Wibeck (2010) bör man tänka på tre faktorer i analysarbetet nämligen; *frekvens*, *omfattning* och *intensitet* (s.107-108). Frekvensen handlar om hur ofta ett ämne kommer upp under intervjun. Omfattningen ser på hur många personer som talar om ett ämne. Intensiteten handlar om personerna under intervjun ändrar röstläget, talhastigheten och hur ord betonas.

I analysarbetet utgick jag från mina tre frågeställningar (bilaga 2). Började med att hitta vilka elever som beskrevs som störande i undervisningen och såg på frekvensen, omfattningen och intensiteten i materialet. Beskrivningarna delades in i olika mönster, uppfattningar och variationer (Stukát, 2005). Därefter gjorde jag på samma sätt med hur lärarna beskrev sitt agerande i klassrummet med de elever som stör och om vilket stöd som lärare önskade sig. Det insamlade materialet analyserades och sammanställdes till en berättelse.

## Resultat

Resultatet från de tre intervjutillfällena med tillsammans 11 lärarna grundare sig på beskrivningar av det som händer i klassrummet. När lärarna ger exemplen kommer det till största delen från klassen som grupp. Vid 20 stycken specifika händelser handlar det om pojkar förutom vid två tillfällen där flickor är inblandade. Vid ett av dessa tillfällen är det enbart flickor med i undervisningen för att alla pojkar skolkade från denna lektion. Vid tre tillfällen beskrivs de tillsammans ”pojkar och flickor” och då handlar det om elever som är arga på varandra och ”tjafsar”. Resultaten är uppdelade i tre grupperingar: *elever som stör*, *lärarna agerar* och *lärarnas stöd*. Inom varje grupp har materialet delats upp i undergrupper.

Utskriften från intervjun som redovisas nedan är hämtade från de tre intervjutillfällena med de 11 ämneslärarna. Jag väljer att inte markera om det är en man eller kvinna som talar eller vem av de 11 som talar. När det markeras 1,2 eller 3 menas att det är olika lärare som talar.

## Elever som stör...

En av studiens övergripande frågeställning är: *Hur beskriver lärare vad som utgör elevers agerande?* Två av lärarna inleder med att resonerar om hur de ser på elever och störande beteende:

Lärare 1: Alla kan ju vara störande på ett eller annat sätt. Det beror ju lite på hur man behandlar dom... /---/ försöker nog att betrakta dom som elever .. ibland tycker man dom är störande...

Lärare 2: Det kan ju absolut variera vilka de är. Så det är ju inte de störande eleverna som kommer in i skolan just nu. Utan det är ju olika elever, olika dagar och vissa elever är det oftare än andra. Men de är ju inte i grunden störande i genom sin blotta uppenbarelse eller så ... det är ju viktigt att poängtera ...

### ... vid rörelse

Lärarna uppfattar det mest störande beteendet är när elever helt utan anledning börjar gå omkring eller springa runt i klassrummet. En lärare beskriver en situation så här:

Lärare: De ser ju var jag är i klassrummet. Och när jag böjer mig ner och hjälper en elev, så är ju den bakom ryggen, har ju gått ut. Och det ser ju inte jag förrän jag är klar. Vart tog den vägen? Han gick! Varför gjorde han det? Ä! det vet jag inte. Han hade väl ingen lust.

Rörelsen i klassrummet görs främst av pojkarna. Det upplevs av lärarna att det sker utan mål eller med påhittade mål och inget som främjar lärandet. Exempel som ges är att eleverna springer på borden, hämtar papper, hämtar plåster och ”kollar” i fönstren eller har svårt att sitta still, skruvar på sig samt vill veta vad som händer utanför klassrummet och går på toaletten. Det beskrivs som en stor okoncentration på det lärande och undervisning som ska ske i klassrummet.

Det näst mest störande beteendet är elever som pratar. Oftast rakt ut och de avbryter utan att reflektera över om det passar sig. Oftast i dessa situationer diskuteras inte lektionens ämne utan det är allt möjligt som vad som har hänt i helgen och på festen. Även skrik, oväsen och ”tjafs” som en lärare sa: ”- han gjorde så och hon sa så...” och om hur lärare ska vara är mycket störande. En lärare beskriver situationen så här:

Lärare: Dom eleverna som inte lyssnar. För dom man inte får kontakt med dom stör... tycker jag. Dom pratar med varandra istället och man når inte fram till dom, det är störande.

Det tredje mest störande beteendet är elever som kommer för sent och med det stör undervisningen. Här är det två delar som beskrivs. För det första förstör de för sig själva genom att komma för sent. De missar då inledning av lektionen som kan bestå av en genomgång. För det andra förstör de för klasskamraterna på grund av att det blir ett avbrott. Detta beskrivs av tre lärare i en konversation:

Lärare 1: Och jag upplever också att eleverna kommer försent och att de stör. Att de inte respekterar tiden utan kommer när det passar de själva. Det är ju väldigt störande och i denna klassen så kan det vara så att några kommer efter fem minuter och några kommer efter 10 minuter och då blir det ju hela tiden att det blir avbrott det tycker jag är störande.

Lärare 2: Plus och att de inte är tysta när de kommer och visar inte respekt för dem som redan är i rummet (Lärare 1: nej, så är det ju) Man ska ju smyga in och visa respekt för dem som har kommit men det gör de ju inte... Usch...

Lärare 3: Snarare att de vill visa att här kommer jag (flera säger: ja) tyvärr (flera uttrycker samtidigt: så är det ju)...

Andra delar som nämns är elever som är utagerande och bråkar. Andra elever uppfattas vara trötta och som varken lyssnar eller orkar arbeta med sina skoluppgifter. Elever som är omedvetna som bara gör utan att ta konsekvensen eller ser sin del i det de gör. Elever som tramsar, petar på och stör andra elever som arbetar. Eleverna som hänger på det som händer runt omkring. Till alla dessa elever når inte lärarna fram till utan undervisningen blir lidande.

### **... vid inläring**

Lärarna beskriver att eleverna inte har fokus på lektionen och sitt lärande. Beteendet blir att de är oroliga och lärarna märker att det oftast handlar om att eleven saknar baskunskaper i ämnet.

Det kommer även fram att eleverna har ett motstånd att använda pennan till att skriva. Några elever vill hellre redovisa uppgifter muntligt istället för skriftligt. Eleverna upplevs störande när de byter uppgifter under lektionen och att elever inte är förberedda på vad som ska göras och vad som förväntas till en lektion. Det finns situationer då eleverna ”triggar varandra för att göra dumma saker”.

Lärarna talar om elever som inte har någon lust till skolarbetet. Den negativa inställningen till skolan beskrivs genom att lärare ger flera tillsägningar och uppmaningar. Lärarna blir frustrerade när eleven är passiv. Elever som uppträder på ett felaktigt sätt t.ex. i en No-sal. Konsekvenserna kan bli förödande om de går in där och börjar experimentera på egen hand utan lärarens godkännande. Lärarna resonerar att de upplever att eleverna inte vet hur de ska uppträda i vissa situationer eller sammanhang. Lärarna stör sig på att elever kan avvika efter gemensamma aktiviteter utanför skolan.

Klassen beskrivs som att det är lusten som styr lärandet. En mångfald av pedagogiska verktyg och påhittighet behövs för att möta varje elev. Det beskrivs som ett ”lirkande”. Lärarna talar om elevers ”mående” och hur det påverkar hela klassen. Är det en som mår dåligt visar det sig i hela klassen. Ibland är inte skillnaden större än att det är en ny dag. Om detta säger denne lärare:

Lärare: De är ju väldigt dynamiska allihop. De är ju människor hela tiden och människor mår ju olika bra. Man är ju i olika form själv då. Och saker och ting kan hända som kan göra att det blir väldigt rörigt. Och andra grejer som gör att allting funkar fantastiskt bra. Och det behöver inte vara en större skillnad än att det är en annan dag eller att någon som är sjuk eller har kommit tillbaka som har varit

sjuk eller så är det ett helt nytt sammanhang. På samma sätt som man kan ha en lektion som funkar tämligen bra i en klass. Och så kan man ha samma lektion med en annan klass och så sitter det helt klockrent med precis samma upplägg och så förstår dem alltihop och kommer fram till fantastiska slutsatser och man begriper inte hur det kan bli en sådan skillnad men det gör det.

Storleken på klassen påverkar klimatet i klassrummet. Små grupper med 5-8 personer kan bli ”för familjärt” eller så lär eleverna varandra ”dumma saker” och liten inläring sker. Stora grupper upp på 30 personer är inte heller bra för då kommer de som behöver stöd bort och läraren ser inte alla eller så försvinner de på något annat sätt. I båda fallen upplever sig lärare misslyckade för de vill göra ett bra arbete och ge eleverna goda förutsättningar för att lyckas.

Varje dag och varje lektion, beskrivs av lärarna, att de försöker tänka bort de störande momenten som hände förra gången och ger elev samt klass nya chanser. Här talar två lärare om detta:

Lärare 1: Det som jag tycker är viktigt är... jag inte tänker så mycket på... det går nog mycket av sig själv ... är att det är en ny dag varje dag, en ny lektion varje lektion, så man inte får med sig det som var från förra lektionen in ... man får ju börja om hela tiden... det måste man ju få göra och det måste dom få göra också... man kan inte utgå från... man kan inte börja skrika på någon bara för att den var störig lektionen innan... utan att man hela tiden börjar om!... Och det får man ju göra också (små skratt från lärare 1) börja om med vissa varje lektion så...

Lärare 2: Till och med på lektionerna nu börjar vi om ... Man ger nya chanser... (Lärare 1: ja)... hela tiden (Lärare 1: hummar).

Lärarna talar om föräldrarnas roll för att deras barn ska lyckas i skolarbetet. Där föräldrar har kontroll på hur sitt barn t.ex. med att de kommer i tid till skolan och arbetar med sitt skolarbete, säger en lärare och en annan håller med:

Lärare 1: Dom föräldrarna som kollar sina barns frånvaro genom nätet. Dom kommer i tid för de mesta... De gör ju sina grejer... Jag tänker på (elevs namn) han ha tagit sig rejält (Lärare 2: ja, ja) och den pappan håller stenkoll på pojken alltså (Lärare 2: Ja).

Lärarna beskriver att de upplever att det finns föräldrar som inte tar ansvar och att de har ”gett upp”. Lärarna menar att det märks i klassrummet om elevens föräldrar befinner sig i arbetslöshet, sjukskrivning eller arbete. Är det en positiv anda i hemmet så speglar det sig i elevens motivation och lust. Lärare beskriver situationer som de själva blir manipulerade t.ex. genom att eleverna vill försköna sanningen till sina föräldrar om hur det fungerar i skolan. Eleverna vill inte att lärarna säger vad de gör för fel i sitt agerande och inte heller att de inte lyckas med sina skoluppgifter. Eleverna vill att lärarna ger en annan och positivare bild än vad som är fallet.

Lärarna anser att skolan är ”en spegelbild av samhället”. Lärarna framhåller att eleverna vet sina rättigheter men ser inte sina skyldigheter. Detta är ett bekymmer i skolan för lärarna blir ifrågasatta om allt, från att sluta tidigare till att kompromissa om läxor och betyg. Funderingar ges om hur det kommer att bli i yrkeslivet när man hela tiden vill förhandla om allt och inte ha några krav.

Lärare: ... men i förlängningen så skapar det en dålig arbetsmoral. Man ska komma i tid för att sköta sitt arbete även om man inte tycker att skolan är rolig, så måste vi lära dem arbetsmoral, annars får man inte behålla ett arbete när de kommer utanför denna byggnad. Kraven ställer ju... men på något vis så ställer... de förstår inte att de går i skolan...

### ... vid användning av saker

Elevernas användning av mobiltelefon och sms-ande under lektionstid är ett stort störande inslag som lärarna beskriver. Här talar lärare om att det behöver arbetas fram en policy kring användandet inom skolan. Lika störande är att elever kastar omkring saker i klassrummet som t.ex. radergummi och lappar. Lärarna berättar att elevens kastande av lappar har minskat betydligt och att man använder sms istället för att retas. Här resonerar tre lärare om att lappar har helt försvunnit:

Lärare 1: ... men som jag väldigt tydligt, som jag ser sen jag började som lärare för tio år sedan. Då var ju massa lappar i klassrummet. Det existerar inte idag. Idag är det smyg-sms även om de inte får ha på dem på lektionen, så har dom det. (Lärare 2 och 3: hummar) De smyg sms:ar. Det finns inte en lapp som viner i rummet i dag. Vi kunde ju plocka lappar som de skrev hemskheter på och så nysta upp konflikter och så... Det existerar inte, det är helt borta.

Lärare 2: Det har du faktiskt rätt i.

Lärare 3: Kanske de kasta ett sudd.

Diskussionen kring användandet av mobiltelefonen resulterar i ett behov av att ta fram en "vettig" policy kring användandet av mobiltelefon. För idag beskriver lärarna att det är ett stort problem i och utanför klassrummet.

Andra saker som lärarna stör sig på är när elever tar en penna och skriver på tavlan utan lov och plockar saker från sina kamrater.

### Sammanfattning

Generellt talar lärare om klassen som grupp eller pojkarna som gör de störande momenten i klassrummet. När flickorna nämns finns inga pojkar i klassrummet eller med skolrelaterade uppgifter. Det kan ske vid rörelse och prat som stör undervisningen. Vid inläringen visar elever olust i att arbeta med skoluppgifter. Lärarna menar att föräldrarna spelar en viktig roll för elevens resultat i skolan. De menar vidare att skolan är en "spegelbild" av samhället. Mobilers användning i och utanför klassrummet är ett stort problem och en "vettig" policy bör arbetas fram på skolorna.

## Lärare agerar

Studiens andra forskningsfråga är: *Hur beskriver lärare sitt agerande i klassrummet?* Materialet från intervjuerna har delats upp i följande undergrupper: *struktur, motivera, relation, bemötande, förhållningssätt och ensamhet.*

### Struktur

Lärarna agerar genom att ha struktur och tydlighet på vad som förväntas av eleverna under lektionen. T.ex. genom att skriva på tavlan vad som ska hända under lektionen och vilka uppgifter som förväntas att eleverna ska göra och i vilken ordning. Kunskapsmålen i ämnet och dess olika nivåer bör göras tydliga så eleverna vet vad de har uppnått och hur de kan utvecklas vidare. Katederundervisning framställs som ett bra arbetssätt och att ge eleverna möjlighet att redogöra muntligt. Eleverna ska veta vilka "spelregler" som finns i klassrummet, sade en lärare. Dessa regler ska läraren hålla sig till och vara den som bestämmer över samt hålla lugn och ro i klassrummet. Skolans uppgift beskrivs av lärarna att de måste sätta in åtgärder i form av att lära elever rutiner hur skolarbetet fungerar och att ge än tydligare

strukturerande regler och ramar i klassrummet. Det funderar en lärare på och får medhåll av en annan:

Lärare 1: Det har blivit lite av en trend. Så fort det är något som... inte kommer... om man har fått lite mer krav på sig. Då är det ju ett himla spring och de ska ordna de ena och det andra. Men man ser att det är helt normalt begåvade barn som egentligen behöver lära sig rutiner och lära sig hur skolarbete fungerar. (Lärare 2: Ja.) Det kanske skolan skulle behöva tänka över lite grann.

## **Motivera**

Lärarna framhåller vikten av att motivera, ställa krav och medvetandegöra eleverna om sitt lärande. Ett exempel som ges för att få eleverna till detta är en loggbok där man skriver om sitt eget lärande i samband med lektion. Som lärare behöver man använda alla möjliga medel för att få igång eleverna och ge dem beröm för minsta lilla. Två lärare säger:

Lärare 1: ... att som lärare låta eleverna lyckas hela tiden. /... / när de känner att de börjar lyckats då börjar de också bli medvetna och de har nytta av det här själv. Men när de misslyckats hela tiden då spelar det liksom ingen roll.

Lärare 2: ... och det är viktigt att ge de beröm för det minsta lilla.

Det är viktigt att vända den eventuella negativa attityden till skolan och skolarbetet. Svårigheter som lärarna talar om är att motivera elever och vända deras attityd och ansvar till skolarbetet. Två lärare resonerar och upplever eleverna:

Lärare 1: ... sedan upplever jag att de är väldigt negativa gentemot skolan och när man försöker med olika idéer, hur de ska göra är det som att inget är bra. Eleverna vill gärna hålla på, på det sättet de är vana vid och vill inte ändra på något och det är ju ett litet bekymmer.

Lärare 2: ... det är besvärligt att ta ansvar, det är besvärligt att tänka efter själv och de ger upp väldigt lätt.

Detta görs bäst genom uppmuntran, beröm och möjlighet att lyckas. Men samtidigt behöver lärare ha lite, som en lärare sade, ”is i magen” och våga släppa taget för att eleverna ska få lyckas men ibland även misslyckas. Lärarna menar att allt inte kan tillrättaläggas under lektionerna utan eleven måste ta ansvar för sin planering och göra på sitt sätt för att lyckas. I detta kan misslyckande inträffa och då är det viktigt att läraren finns där för att hjälpa eleven.

Några elever har behov av andra regler än sina klasskamrater. Det som berättas om är elever som får lyssna på musik under lektionen för att hitta sitt lugn och sin motivation till skolarbetet. Någon annan behöver gå ett varv för att sedan komma tillbaka för att kunna fortsätta att arbeta.

## **Relation**

Alla lärarna skildrar att det är viktigt att bygga bra relationer till eleverna. Umgås med eleverna för att lära känna och att läraren ger empati till eleverna. Bygga varje elevrelation på ett professionellt sätt, dvs. inte på ett för familjärt eller ett för nära som en kompisrelation eller att favorisera och ”köpa elever”. Genom att ha en bra relation när det gäller skolarbetet, att föra samtal och motivera tonåringarna för deras kommande framtid. Det beskrivs av två lärare:

Lärare 1: ... sen är det är väldigt viktig att man umgås med eleverna och lär känna dem. Inte bli deras kompis men en schyst polare med dem. Det blir lättare då. Jag märker hur eleverna söker kontakt. Går

man i korridoren så ropar de i andra ändan efter en. De vill ju att jag ska se dem och bli uppmärksammade. Det går inte bara att se eleverna som en grupp som jag ska undervisa utan...

Lärare 2: ... det är viktigt att vara runt varje elev /.../ Vi måste bygga relation alltså. Det är nog det viktigaste.

Lika viktiga för elevens skolresultat är att ha en bra föräldrakontakt. Lärarna vill kunna förstå hela elevernas situation, både hem- och skolförhållande och i vilken social situation de befinner sig. Samtidigt vet lärarna att de inte ska ha åsikter om hemmet och vad som händer på fritiden men de ser och tycker sig se att det påverkar skolarbetet både positivt och negativt.

## **Bemötande**

Lärarna beskriver sig själva i form av att resultatet som blir i klassrummet beror på hur de själva mår, med orden "Vaknat på fel sida", arg på något eller ett gott humör. Allt påverkar både negativt och positivt i arbetet. Därför kan bemötandet till och mot elever hamna i båda riktningarna, att det blir ett professionellt och bra förhållningssätt eller så har man det inte. I sitt agerande med elever behöver man ha ett register av olika sätt att möta dem, t.ex. arg - glad, sträng - mjuk, och det är ett ständigt experimenterande för att hitta rätt i mötet med den aktuella klassen. Två lärare resonerar kring detta:

Lärare 1: Det funkar ju inte att bli vansinnig var endaste gång... men någon gång, men ibland blir man ju det ändå... igår blev jag de t.ex. (skratt)... men ska man bli det varenda gång så hjälper det ju inte. Då bli det ju det att det är ju hon som blir galen var enda gång

Lärare 2: Det är ju bra att ha med det i registret, att man kan bli det (Lärare 1: ja) men det har ju blivit en parodi på sig själva, att det blir det så ofta att eleverna har satt det i system att få dom sådana ö.. ö.. ö.. vi har några exempel på det. Och då blir det ju bara hopplöst för då blir det ju. Vem ska lyckas idag? Och så blir det ju en ren underhållning och se vem som ska få gubben att explodera idag.

## **Förhållningssätt**

Lärarna redogör för att de försöker ge eleverna nya chanser för att börja om och att detta förhållningssätt är en viktig utgångspunkt. Om det har varit en dålig lektion så vill de inte att det ska följa med in i nästa. Varje lektion är en ny lektion och varje dag är en ny dag.

Förhållningssättet till eleverna behöver bestå av ett register av variationer för att man som lärare inte "bara är den arge gubben". Registret som beskrivs är att lärarna skriker och blir vansinniga, skäller, använder humor, säger till och tillrättavisar.

Andra förhållningssätt som lärarna nämner är att de biter ihop, "lirkar", slänger ut elever, går emellan vid bråk, får bort eleven från fel plats, går direkt fram till eleven som gör ett något störande, försöker reda ut en situation, går och hämtar en elev som har lämnat klassrummet utan lov, lärare svarar på samma sätt som en elev har handlat, samt står tyst och stilla för att vänta på att eleverna ska bli tysta. Förhållningssättet att vara lugn och tydlig och att man skiljer på sak och person är viktigt för en lärare:

Lärare: Det handlar ju ofta om elever som är oroliga på olika vis, så tycker jag att det är. Väldigt viktigt att man är väldigt tydlig, att man kan fånga den uppmärksamheten så att det är klart och tydligt vad jag vill att dom ska göra eller inte göra... och att man själv försöker att var lugn så man inte dras med i det där... och att man skiljer på sak och person... att du är okej men gör inte det där... handlingen är inte okej... så att det inte blir så att. Han tycker inte om mig. Och för då är man ju fast i en ohållbar fälla. Utan att gör inte så. Det är beteendet som man går på och inte person.



## Ensamhet

Lärarna beskriver ensamheten i sin vardag i klassrummet och där ska de lösa allt som sker själva. Samtidigt beskrivs att ”bara ingen annan kommer in” och ser vad som sker nu. Lärare känner sig misslyckade och skäms över att inte lyckas hålla ordning på klassen eller att upplägget på lektionen inte bedrivs på ett normalt sätt t.ex. genom katederundervisning och diskussioner där eleverna sitter i sina bänkar. En lärare berättade från en lektion, där flickorna nämns för andra gången, så här:

Lärare: Det började med att... först började de att diskutera lite andra saker som inte .. vi arbetar med (ett ämne nämns) nu .. och då kom de in på andra saker som handlade om (en avvikning men i ämnet) och grejer. Så vi seglade iväg helt och hållet först. Och sedan blev det så att de sitter tre flickor längst ner som hade flest frågor. Och jag brukar göra så ibland att jag går omkring i klassrummet när jag pratar. Går emellan bänkraderna och då hamnade vi där nere tillsist. Och de stökiga pojkarna som har svårt att sitta på stolar och de hamnade på bänken bakom och till sist så satt vi där i en grupp och diskutera... det funkade i en halvtimme.

Pressen på att alla elever ska få godkända betyg i år 9 är stor och om man inte lyckas är känslan att läraren inte klarar av läraryrket på ett korrekt sätt. Förklaringen till att elever inte klarar målen i ett eller flera ämnen, förklaras av lärarna, att det är komplext och har många olika förklaringar. Det kan vara som en lärare skildrar att det finns ”tragiska människoöden som döljer sig bakom siffrorna”. En annan lärare beskriver situationen från en klass så här:

Lärare: Eleverna håller ihop på ett negativt sätt när de tänker på skolarbete. Det är ju inga med skolmotivation. Det är ingen vilja att lära. Det är det som är svårt. Har de ingen vilja, då hjälper inget vad vi gör om de inte vill själva. Det är ju väldigt komplext. Jag känner mig i alla fall väldigt maktlös. Jag kan inte göra så mycket, så mycket själv, man måste ha stöd från skollädaingen, man måste ha stöd från specialpedagogerna och det får man ju inte.

## Sammanfattning

Lärarna talar generellt om hur de agerar för att möta elever som stör och viktiga aspekter är att som lärare ha struktur och tydlighet i klassrummet. Läraren motiverar och medvetandegör kunskapsmålen för eleverna och ger dem beröm, uppmuntran och möjlighet att lyckas. Ett bra förhållningssätt från läraren är att skilja på sak och personer och bygga goda relationen mellan sig och eleven.

Agerandet från läraren beskrivs att det kan vara professionella eller oprofessionella i sitt bemötande till elever och det kan beror på lärarens välbefinnande. Lärarna säger att det behövs ett register av humor till arg för att kunna möta alla elever.

Lärarens känsla av ensamhet, utsatthet och maktlöshet för att få alla elever till att klara minst godkänt i betyg är pressande samt osäkerhet att klarar av läraryrket.

## Lärarnas stöd

Den tredje frågeställningen är: *Hur beskriver lärare vilket stöd som behövs i undervisningen? Vilket stöd ska vara i arbetet med elever som stör beskriver lärarna i intervjuerna att det finns inga enkla lösningar och lärarna får hela tiden pröva nya modeller i klassrummet. Indelningen av materialet blir: konflikthantering, ledarskap, lärarresurs och resurser.*

## Konflikthantering

Beskrivningen är att lärare hamnar dagligen i någon form av konflikt men det är konflikthantering som de har minst utbildning i eller ingen alls. Det har inte ingått i deras grundutbildning. Här uttrycker lärarna ett behov av att få fortbildning i detta kontinuerligt.

Lärare 1: Det mest underliga för mig... sen när man väl är i klasrummet och man är själv, så kan man ju inte förvänta sig att man måste hantera de flesta av de situationerna / .../ ändå är det vi själva som måste lösa de flesta situationerna och då måste man ju ha en bra grundutbildning i det och bra fortbildning i det så att man håller sig i ajour och hela tiden utvecklas naturligtvis.

Lärare 2: Jag håller helt med. Jag tycker det är en jätte stor brist faktiskt... /... / det är noll och ingenting. Det skulle verkligen behövas, som du säger, fortbildning också (Lärare 1: hummar) det tycker jag absolut!

## Ledarskap

Ledarskapet är en viktig del i läraryrket men även här saknar lärarna det i sin grundutbildning. Här framhäver de behovet av fortbildning i ämnet. Till vardags är det oerhört viktigt med en trygg och tydlig skolledning som lärarna vet att de har bakom sig. Lärarens arbetslag är viktigt för den vardagliga arbetssituationen. Här diskuteras vad som händer i klasserna och de hämta stöd i varandra i pedagogiska och relationsfrågor. Två lärare i olika sammanhang under intervjun redogör så här om arbetslagets betydelse:

Lärare 1: Ett bra arbetslag kan man ta stöd i varandra.

Lärare 2: Vi är ett starkt kollektiv (någon hummar) och det är ju vi här.

## Lärreresurs

Det diskuterades svårigheten över att vara ensam i undervisningen men även att det kan vara en belastning att vara flera lärare. De skildrar en situation av att det är svårt att räcka till för att hjälpa alla elever och att samtala med varje elev enskilt är så gott som omöjligt när man är ensam undervisande lärare. Lärarna beskriver ett behov av att vara fler vuxna i klassrummet och i första hand en lärare som kan ämnet. Här beskriver tre lärare hur det fungerar idag runt en klass i ett ämne:

Lärare 1: I år är vi ju t.ex. två lärare (Lärare 2: Ja) i den gruppen. Förra året var jag själv och kände mig väldigt otillräcklig. De är ju mest på grund av att det finns väldigt olika behov... alltså kunskapsmässigt, så ligger de på väldigt olika nivåer från år tre, en som går i år 7 är på år tre i nivå i kunskaper, och de ganska duktiga och då bli man otillräcklig, man kan inte klara av det själv, Vi har fått resurser och de har gett goda resultat men då är vi ju två. Ändå känner man sig otillräcklig ibland men man får ju kontroll och man kan hjälpa dem mycket mer. Det blir en helt annan arbetssituation.

Lärare 3: Men då ska det vara en rätt ämneslärare som (Lärare 1: ja, det ska det vara) inte bara vara en elevassistent som kommer. Det funkar inte (Lärare 1: nej) de kan ju inte undervisa i ämnet.

Lärare 1: Nej precis, så att man förstår ju att de inte kan sätta så många lärare i varje situation, man måste tänka om, för det är inte bra varken för dom här eleverna eller och inte för hela gruppen alltså hela klassen och inte bra för oss lärare för vi bränner ut oss Vi kan ju inte klara av det hur länge som helst.

Vikten av att kunna möta elevers kunskapsbehov tillsammans med att lärare här inte vill "bränna ut sig" diskuterades. De ser också att det måste finnas en balans i lärreresurser och att hur många lärare som helst går ju inte. Vidare beskriver lärarna att det kan vara bättre med en eller två elevassistenter för att stärka vuxennärvaron men inte med ett undervisningsansvar.

Lärarna funderar över om skolan skulle kunna organiseras med att två klasser kunde parallellläggas för att ha möjligheten att göra tre flexibla grupper när behovet finns. Viktigt är att dessa grupper inte blir statiska. En lärare funderar:

Lärare 1: I helklass är det som värst, men om man bryter ner gruppen, hade man haft två klasser och tre grupper till exempel, så blir det bättre för då kan man plocka. För oftast är det en eller två som gör att de andra går igång (Lärare 2: hummar med) och har man då ett öppet samarbete mellan dessa tre grupperna så man skulle kunna under terminens gång kunna ändra lite framåt tillbaka, så är det lättare att få till. Vi har ju inte möjligheten alla gånger ju att göra så men ibland går det.

## Resurser

Lärarna beskriver att det är viktigt hur man gör klassammansättningen. Klassen bör ha en positiv ledare som kan få gruppen i rätt riktning mot lärande och inställning till skolarbete. Att inte sätta ihop en viss kategori av elever i samma klass utan att sprida dessa.

När det gäller överlämning från de tidigare åren önskar sig lärarna en direkt överlämning från t.ex. den undervisande matematikläraren till den mottagande matematikläraren. Idag går informationen via specialpedagoger till mottagande lärare och här upplevs det att mycket försvinner på vägen.

En övergripande träff mellan lärarna i de olika stadierna för att diskutera hur de undervisar och att det blir så små skillnader för eleven som möjligt i övergångarna. Både den mottagande och lämnande lärare ska veta hur och vad eleverna har arbetat med och ska arbetat med. Detta skulle vara av mycket stor betydelse för alla inblandade.

Lärarna beskriver ett stort behov av att stärka resurserna i de lägre åren, för eleverna som de möter har för dåliga baskunskaper i de olika ämnena. De tror att lärarna som finns där gör ett gott arbete men att det inte räcker till.

Lärare 1: Då hävdar jag att satsa på sjuan, stärk resurserna i de ... (Lärare 2: ännu längre ner) sätt resurserna i låg- och mellanstadiet och få skola in dem i skolarbetet, så att de lära sig varför de är i skolan.

Andra stöd personer som lärarna har behov av är fritidsledare och elevassistenter som finns med på rasterna och ibland på lektioner. De är viktiga sociala personer.

I det pedagogiska arbetet finns det behov av stödpersoner i form av speciallärare och specialpedagog för lärarens egen del att samtala med men framför allt för att finnas till för eleven. En stödperson som kan vara ute i klasserna och lära känna eleverna hur de ligger till kunskapsmässigt. Utifrån det kan stödpersonen hjälpa den undervisande läraren med att anpassa material eller med andra insatser. Två lärare berättar om hur bra det var för 10 år sedan:

Lärare 1: När jag kom hit för tio år sedan hade vi ju flera specialpedagoger. Då var hon ute i klasserna ett antal timmar i veckan. Hon var med på min svenska lektion och då lärde hon känna eleverna. Vad kan jag göra här? De jobbar inte så längre.

Lärare 2: Hon var en klippa när vi hade henne. Det var fantastiskt! Så försvann hon och jobbar med annat.

## **Sammanfattning**

Lärarna diskuterade sitt stöd av behov att fortbildning i ledarskap och konflikthantering. Vidare behovet av stöd från skolledning, arbetslag och speciallärare/specialpedagog.

För att komma tillrätta med ensamheten i klassrummet gavs exempel att det har gett goda resultat för eleverna där två lärare har samarbetat i klassen. De ger förslag på att parallellägga undervisningen för två klasser och ha tre ansvariga lärare och i klassrummet. Samtidigt beskrivs en belastning av att vara flera lärare på samma gång i klassrummet.

I bildande av nya klasser vill lärarna att skolan ser över sammansättningen så att alla kategorier av elever finns med. Här är överlämningen viktig och att den går direkt till undervisande lärare.

Stödet i de yngre åren bör stärkas för lärarna tycker sig märka att kunskaperna har minskat bland eleverna.

Lärarens behov av stöd från speciallärare och specialpedagog i form av samtal i det pedagogiska arbetet och med hjälp att hitta rätt material samt andra insatser till eleven.

## **Metoddiskussion**

Den kvalitativa metoden föll sig naturlig i och med att jag ville göra intervjuer med lärare om hur de upplevde elever som störde i klassrummet och genom att få en förståelse från intervjupersonernas vardag. Detta menar Hartman (2004) är en kvalitativ metod att finna mönster och samband i materialet.

Den sociokulturella ansatsen blev given till studien för som Säljö (2010) beskriver det är det kommunikationen, språket och interaktionen med varandra som är det styrande. Det var det som jag ville få till stånd i intervjuerna.

Samuelsson (2008) ger förslaget att göra en ny forskningsstudie via fokusgrupper för att få svar på hur lärare beskriver störande beteende och hur de resonerar kring detta. Detta gav mig inspiration till att sätta mig in i hur fokusgruppsintervjuer fungerade. I min reflektion av fokusgruppsmetoden ligger den väldigt nära en handledningssituation, men med en annan utgångspunkt där en given frågeställning får möjlighet att belysas och fördjupas samt med gruppens erfarenheter, analysera tillsammans och dra gemensamma slutsatser (Säljö, 2010). Fokusgruppsmetoden kan användas i arbetet på skolor i olika frågor, där ämnen behöver belysas och en större förståelse byggas upp. Jag som blivande specialpedagog kommer att ha denna metod som ett bra stöd i mitt arbete.

Fokusgruppsintervjuer gjorde det möjligt att samla ämneslärare från arbetslag som känner varandra för att delge sina berättelser om sin vardag i klassrummet. De kom att sätta ord på det som skedde och i kommunikationen med sina kollegor fick de möjligen en breddad insyn och kunskap om sitt eget handlande och som grupp. Om jag istället hade valt att göra enskilda lärarintervjuer hade intervjuerna blivit envägskommunikationer och för mig var det en för smal ingång. Dynamiken och interaktionen hade missats och berättelserna hade fått stå oemotsagda.

Pilotstudien skedde vid ett tillfälle. Det var inte optimalt för min studie var planerad till att innehålla två intervjutillfällen. Enligt Patel och Davidsson (2003) bör pilotstudien vara så lik som möjligt huvudstudien men i en mindre skala. Det som saknades var tiden emellan intervjutillfällena för reflektion och inhämtning av en situation att ta med sig in i det andra intervjutillfället. Delen med att skriva ned situationen kom inte heller med.

I studiens fokusgrupper blev förutsättningarna olika i de två skolor som jag besökte. A-skolan hade möjlighet att mötas vid två tillfällen och B-skolan endast vid ett. Detta är inte mycket att säga om, det är dagens verklighet i skolan och lärarnas arbetsituation är pressad från många olika aktörer. Det blir en extra uppgift när en student kommer med en förfrågan och frågan i sig kanske inte är aktuell eller prioriterad i skolans arbete just nu.

För att få en dimension till i undersökningen uppmanade jag A-skolan att skriva ned en händelse. Berättelserna blev aldrig nedtecknade men förmedlades muntligt. Det var enbart tre personer av fem som hade möjlighet att skriva dem. Det hade varit intressant att se om berättelserna hade beskrivits annorlunda om de först hade blivit nedtecknade. Säljö (2010) menar att skriftspråket kan förmedla, delge eller ta emot information och finna lösningar på problem. Det hade varit intressant om det hade gjort någon skillnad i berättelserna och om andra lösningar på stöd hade kommit fram.

I mitt metodval valde jag att intervjua för mig okända lärare. Det gjordes för att jag inte ville ha någon förkunskap om hur de arbetar i klassrummet. Inte heller vilken relation lärarna hade till sina elever eller kollegor i arbetslaget. Lärarnas styrkor eller svagheter hade jag ingen kunskap om. Inte heller om vilket stöd som jag tyckte att lärarna skulle behöva i sitt arbete med eleverna. För mig blev det en aha-upplevelse av styrka, att enbart fokusera på det som skedde i rummet och att inga värderingar av förkunskap har kunnat läggas in i analysen av datamaterialet.

I intervjusituation är det betydelsefullt att vara en grupp på fyra till sex personer så att alla får utrymme för att berätta och att gemensam kommunikation sker. Blir det fler än sex personer kan det bildas grupper i gruppen och det blir svårt att få en gemensam diskussion och förståelse. Blir gruppen bestående av tre personer kan det ske att det blir två mot en diskussion eller att en person inte medverkar och då behöver intervjuaren medverka i samtalet (Wibeck, 2010). Detta märktes av i pilotstudien när det var tre lärare som deltog men inte i A-skolans andra intervjutillfälle. En förklaring kan vara att A-skolans lärare hade med sig första intervjutillfallets arbetssätt och då bestod intervju personerna av fem. Vid det andra intervjutillfället behövde jag inte gå in och styra samtalet eller få med en av de tre, men ställa fler följdfrågor. Inför denna intervju hade jag en oro för hur den skulle utspela sig. I och med att två hade meddelat förhinder efter första träffen funderade jag: "Tänk om någon mer uteblir, hur blir det då?" Det är inget som jag kunde påverka men ändå behövde vara förberedd på. Även fanns det en oro för hur diskussionen skulle utformas mellan de tre intervjupersonerna. Genom Wibecks (2010) råd om hur små grupper fungerar stärktes min medvetenhet om vad som kunde hända och om min egen roll som intervjuare. Min roll kunde behövas bli mer delaktig i kommunikationen. Förberedelsen gjorde att jag kunde hantera båda scenarierna.

Wibeck (2010) menar att intervjua befintliga grupper kan vara svårt. Det kan finnas outtalat samspel inom gruppen som är svårt att upptäcka för utomstående. Därför funderade jag på det under och efter intervjuerna vad jag upplevde. När jag upptäckte att någon satt lite vid sidan eller inte var med i diskussionen, försökte jag bjuda in denne genom att ändra på hur vi satt i

gruppen eller bjuda in i samtalet. Annat som jag upplevde var små ögonkast eller små kommentarer. Bestod de av tillrättavisande, uppmuntran eller förståelse? Frågan är om jag tolkade signalerna rätt eller om det var en jargong inom gruppen. Wibeck (2010) menar att det är svårt att uppfatta signaler på rätt sätt för en utomstående vid intervjuer och det håller jag verkligen med om. Min erfarenhet är att det tar tid att komma in i en grupp och förstå det sociala spelet.

I urvalet av ämneslärare till intervjun hade jag inte med, eller tog reda på, hur många år som de hade varit i tjänst som lärare. Är det en faktor som har påverkat diskussionen? Min erfarenhet tyder på att det är en faktor som påverkar. Äldre lärare blir tryggare i yrkesutövningen och kan hantera samt vara förberedd på olika situationer som kan uppstå i klassrummet. Prestigen kan släppa och behöver inte vara lika stor som när man kommer som ny lärare. Då vill lärare visa sig duktig och klara sig själv. Samtidigt är det mycket individuellt hur detta förhåller sig. Det kan vara det omvända!

För de deltagande ämneslärarna är min förhoppning att intervjuerna har bidragit till ny kunskap och ett redskap att använda sig av i andra sammanhang för att diskutera frågeställningar i vardagen. Säljö (2010) menar att det finns ett stort lärande och ett nytt tänk runt ämnen när grupper diskuterar samt att förståelse och problemlösningar skapas.

## Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka hur lärare talar om behov av stöd i arbetet med elever som stör undervisningen. För att komma fram till detta ville jag sätta fokus på vilka elever intervjupersonerna menade som var de som stör undervisningen. Nästa fråga blev hur agerade lärarna kring dessa elever och till sist vilket stöd behövs.

Lärarna beskriver i fokusgruppsintervjuerna att de störs mest av elever som går omkring i klassrummet. Detta överensstämmer med Samuelssons (2008) forskning. Lärarna störs även av när elever talar rakt ut och det har flera forskare fått fram i sina studier (Granström & Einarsson, 1998; Samuelsson, 2008; Thornberg, 2006).

Det som vidare stör lärarna är att de upplever att eleverna har svaga baskunskaper i de olika ämnena. Vad detta beror på och vilken förklaring det har, har jag inte fått fram i de beskrivande berättelserna. Samuelsson (2008) har i sin forskning fått fram att lärarna upplever att eleverna inte vill arbeta eller har ointresse. I denna studie använder sig lärarna av ordet lust och lägger i det in att det handlar just om ointresse eller ovilja att arbeta. Frågan kan ställas om vad som styr lusten? Kunskapskraven är satta av våra styrdokument. Frågan är om läraren möter eleven där denne befinner sig kunskapsmässigt. Ointresse kan komma fram om kraven är för lågt eller för högt ställda och om eleven inte ser meningen av kunskapen. Kan det finnas andra förklaringar som lärarna och jag inte förstår. När det gäller att lärarna upplever att eleverna har för svaga baskunskaper handlar det om att lärarna fokuserar på brister och svårigheter och tänker utifrån ett kompensatoriskt perspektiv (Ahlberg, 2001; Haug 1998; Persson, 2007a). Kan det vara så att eleverna har fått och får mer träning av samma slag och att det inte har hjälpt eleven. Detta är ett dilemma som får undersökas mer om vad olusten står för och varför lärarna upplever att eleverna har för svaga baskunskaper.

Lärarna säger att det är stort motstånd till att använda penna för att skriva med, men att diskutera och redovisa muntligt går bra. Tyder detta på att det finns ett intresse men att

arbetsmetoderna inte stämmer överens med elevens vardag. Jag kan se att dagens tonåringar har lämnat pennan och gått över till datorn eller tablets (=läsplattor) som sina skrivverktyg. Tonåringar är duktigare än sina lärare i den nya tekniken. Min uppfattning är att vi är inne i en bryttid när det gäller pennan och datorn. Frågan är om skolan hinner med i den utvecklingen? En fundering är om kommunen skulle kunna bilda centrala utbildningscentra för att samla kompetensen i IT-frågor av specialpedagoger och IT-pedagoger. Från det centralt skulle varje skola kunna söka utbildning, stöd och praktiskt hjälp till enskilda elever, klasser och lärare. Min erfarenhet idag är att det beror på hur bra läraren och specialpedagogen är i hantering av datorer och kunskap om vilka dataprogram som finns som hjälpmedel som genererar vilket stöd som elever får tillgång till.

I Granström och Einarsson (1998) studie visade sig att lärarna inte störde sig på att elever kom för sent till lektionen. Men i min undersökning var det en störande del att elever kom försent till skolan och lektioner. Detta funderade lärarna vidare på vilka konsekvenser det kommer att ge i det fortsatta arbetslivet. De menade att skolan behöver ta sitt ansvar för att lära och få eleverna att förstå vad som krävs. Kommer du inte tid till jobbet och gör det som du är anställd för, kan du bli avskedad.

Mobiltelefonen är en störande sak i klassrummet. I Samuelssons (2008) studie kom han fram till samma sak. Mobilen använder sig samtliga elever av. En reflektion som gjordes under intervjun var att det idag inte slängs några lappar i klassrummet men att det sms-ades istället. Detta har lett till att de konflikter som händer via lapparna ser inte läraren, utan det sker via mobilerna. Detta har gjort det mycket svårare att reda upp konflikter som sker mellan eleverna. Lärarna föreslår en vettig policy för när mobiler får användas i skolan. Underförstått och mellan raderna i diskussionerna tolkar jag lärarna att de vill att mobiltelefonen inte ska vara framme och sättas på ljudlöst under lektionen. Detta för att det inte ska störa undervisningen och interaktionen i klassen. Vad som händer på raster och annan ledig tid kan inte regleras av skolan.

Samtidigt är skolan en spegelbild av samhället (Granström, 2007). De rådande reglerna och förhållningssätten som finns där finns också i skolan. I samhället förekommer mobilen i alla sammanhang och ibland upplevs det att användningen sker utan någon större reflektion dvs. om det är passande eller inte. Det finns tillfällen idag där det inte är okey att ha mobilen påslagen och det är sammanträden, föreläsningar eller andra liknande tillfällen. När t.ex. föreläsningen väl är slut kontrollerar samtliga vem som har ringt eller sms-at. Ibland behöver mobilen finnas framme för att personen ska ha kontroll på den medans föreläsningen pågår. På något sätt håller samhället på att forma regler när det inte är okey att använda mobilen. Mobilen är idag en stor statussymbol. Den måste användas och synas i alla sammanhang för att visa vad jag har och vem jag är. Detta är inte enbart ett skolproblem utan ett arbets- och vardagsproblem och så länge det är det kommer vi ha detta problem i skolan. Mobilen ger å ena sidan ett stressmoment över att alltid vara nåbar och å andra sidan ett fantastiskt hjälpmedel, t.ex. med almanackan som påminner om tillfällen som inte ska glömmas. Mobilen kan användas som ett pedagogiskt hjälpmedel för elever som behöver stöd t.ex. kan de ta kort på tavlan där lärare har skrivit anteckningar och spela in en föreläsning. Listan kan göras lång det är kreativiteten och kunskapen som sätter gränserna.

Samuelsson (2008) hade i sin studie med att tuggummi, kepsar och CD-spelare var störande. Inget av detta hade jag med i denna studie. Ett exempel togs upp att en elev använde CD-spelare för att bli lugnare och kunna arbeta med sina skoluppgifter, men annars nämndes inget av detta. Det kan bero på att lärare accepterar kepsar, tuggummi och CD-spelare i

klassrummet idag. Det kanske inte är ett problem och läraren behöver inte lägga energi och tid av lektionen till att tillrättvisa. Även om det är ett problem kan det vara så att läraren inte anmärker på det. Då har denna konfliktsituation försvunnit och fokus läggs på undervisningen i stället. Kan det vara så att de intervjuade lärarna säger till eleverna reflexmässigt om tuggummi m.m. och dessa ingår i de strukturerade reglerna i klassrummet (Thornberg, 2006). Därför tänker inte lärarna på det under intervjun att det är ett störande beteende eller så är det accepterat att använda detta i klassrummet.

Hur lärarna ställer sig till att eleverna inte har med sig material eller ordning på sitt material har jag inget underlag för ur intervjuerna. Medan Samuelsson (2008) såg det i sin studie som ett bekymmer. Min egen erfarenhet visar att jag möter frustrerade lärare som inte vet hur de ska förhålla sig till elev eller elevgrupp och många funderingar hur de ska möta dessa elever.

Händelserna som beskrivs i intervjuerna hämtas ur klassrummet och klassen som befinner sig där. En intressant iakttagelse är att när det gäller specifika händelser så beskrivs pojkar i 20 olika berättelser medan flickorna står för två. Det är pojkarna som lärarna ser och i intervjusituationen var jag inte medveten om detta och ställde inga följdfrågor vilka de menade när de beskrev klassen. Jag har inte fått fram om lärarna då också menade pojkar eller om de menade pojkar och flickor tillsammans. Det verkar som flickorna ”kommer undan” för pojkarna står för normen av att vara stökiga. Vid två tillfällen nämns flickorna den ena var när samtliga pojkarna skolkade och den andra när några flickor hade många frågor i ämnet. Warrington, Younger och Willams (2000) berättade i sin studie om att pojkarna måste leva upp till sin roll som coola och inte göra något. Beskrivningarna om flickorna är att de presterar och får arbetsro så lärandet sätts i fokus. Pojkarna var de som pratade rakt ut utan att räkna upp handen medan flickorna räckte upp handen och väntade på sin tur. Holm (2009) menar på att flickor och pojkar har börjat gå in på det som förknippas med det andra könets område. Hon säger att flickorna visar sig mer i diskussioner än tidigare och att pojkarna har tagit ett steg tillbaka. Min reflektion blir att det är bra för då bygger flickorna upp självförtroendet och en ännu djupare ämneskunskap. Men om det är så att flickorna tar på sig rollen att inte göra något och vara den coola då blir det inte bra för flickorna i det fortsatta yrkeslivet. Holm (2009) beskriver att i skolan är det jämställt men inte i yrkeslivet, där har pojkarna en större möjlighet. Min mening är att om flickorna tappar koncentrationen för lärandet kommer det att ge större glapp i yrkeslivet mot pojkarna. En vinst för pojkarna är om de går in på flickornas område där lärande är i fokus.

I intervjuerna framkom det en ensamhet bland lärarna i arbetet med eleverna och en maktlöshet i arbetet att få eleverna till skolmotivation. En önskan var att kunna vara fler vuxna i klassrummet för att kunna möta alla elever där de är kunskapsmässigt. Einarsson (2003) menar att otillräcklighet och för stora klasser kan leda till ökad stress och känsla av misslyckande för läraren. Blir lärarna utarbetade förlorar eleverna, skolan och samhället på det (Granström, 2007). I intervjuerna vill inte lärarna bli utbrända och de funderar på hur de skulle kunna undvika utbrändhet. Lärarna har förslag på att parallelllägga två klasser och, vad jag förstår, vara tre lärare för att kunna göra tre flexibla grupper om det är det bästa. Ett annat exempel som kom fram var att vara två lärare i klassrummet. Gannerud (2003) visade i sin studie att det vore önskvärt att vara flera vuxna för att se, bemöta och få fysisk kontakt med alla elever i klassrummet. I båda alternativen krävs det att lärarna ges möjlighet till gemensamma planeringstider för att det ska ge ett gott resultat. En lärare kan inte bara komma in i klassrummet utan att veta vad som ska hända i undervisningen. Eleverna märker av om lärarna inte är samspelade. Viljan i undersökningen är att lösa problemen i den befintliga klassen där undervisningen bedrivs och visar på ett inkluderande arbetssätt (Ahlberg, 2001)



med en viss differentiering för att möta alla elever (Persson, 2007a). Lärarnas ensamhet, känsla av otillräcklighet och maktlöshet måste tas på största allvar. Min uppfattning är att det är väldigt komplext och även individuellt inom lärargruppen.

Lärarna beskriver brist på stöd från skolledningen. De menar att det måste finnas en grundtrygghet på skolan som bygger på en tydlig skolledning som läraren känner att den har i ryggen för att kunna hämta stöd. Min uppfattning är att det inte bygger på en ovilja från skolledningen att det kan bli på detta sätt utan en brist i organisationen. En av faktorerna kan bero på att tiden inte räcker till att vara ute i verksamheten och vara den pedagogiska ledaren.

Lärarna önskar att skolledningen ska se till att lärarna kontinuerligt får fortbildning i ledarskap eftersom det saknas i deras lärarutbildningar. Min uppfattning är att resultatet skulle bidra till tryggare lärare i sitt lärarskap och detta blir en uppgift för lärarna att se till att fortbilda sig i ledarskap.

När det gäller det specialpedagogiska stödet, enligt skolverket (Myndighet för skolutveckling, 2005), råder det resursbrist och bristfällig organisation samt okunskap när det gäller att hjälpa elever i behov av stöd. Detta kommer fram i intervjuerna att stödet från specialpedagog finns för långt bort och ibland inte alls. Här vill lärarna ha stödet närmare för att kunna få stöd i arbetet med elever i att hitta anpassat material eller med andra insatser som behöver utformas. I Einarsson och Granströms (1998) studie efterlyste lärarna stöd av specialpedagog för konsultation och handledning. Detta dilemma borde medföra och öppna diskussioner om hur man skall lyckas skapa en skola för alla elever (Persson, 2007a; 2007b) samt ur ett relationellt perspektiv att anpassa undervisningen så att alla elever får möjlighet att lyckas och bygga på en långsiktighet (Persson, 2007a).

Lärarna tycker att tiden i arbetslaget är viktig och att formerna där gör att de kan ha varandra som stöd i pedagogiska och sociala frågor. Gannerud (2003) kom fram till lärarnas önskemål att vara varandras stöd inom lärargruppen för att lyfta upp förhållningssätt och bemötande. Det visar på, enligt min uppfattning, att denna tid inte får slarvas bort utan inplanerade träffar ska kontinuerligt utnyttjas. För övrigt uppfattar jag att den spontana reflektionen i arbetslaget är minst lika viktig. Att här och nu få diskutera en händelse eller ett pedagogiskt ärende.

Elever störande beteende kan ge konflikter inne i klassrummet. Szklarski (2007) menar att lärare har en pressad arbetssituation och att det där inte ges möjlighet att ställa sig frågan vad denna konflikt handlar om. Szklarski och mina intervjupersoner ser ett stort behov av utbildning i konflikthantering. Detta ville de intervjuade ha kontinuerligt och menade att det inte fanns i deras lärarutbildning. Det är märkligt att detta inte har funnits med i grundutbildningen, för alla lärare hamnar i konflikter någon gång och då behöver lärarna ha rätt metod för att hantera situationen. Om inte annat veta varför jag själv reagerar som jag gör i den här situationen. Här skulle specialpedagoger kunna utveckla och utföra kurser och handledningar för att stärka lärarna i sina roller.

En annan viktig del är det professionella förhållningssättet till eleverna genom respekt och motivationshöjande hållning (Jenner, 2004). Det handlar om hur lärare bemöter och ser elever. Dessa faktorer kan vara helt avgörande för hur eleven ska lyckas i sitt lärande. Lundberg och Lökholt (2006) menar på att lärarens uppgift är att stå för strukturen, lyssna, fråga, bekräfta och inte gå in i en argumentation. Intervjupersonerna säger att de är i båda dikena, ibland den professionelle och ibland inte den professionelle. Mycket beror på hur de själva mår och har det runt omkring sig. Denna kommentar anger ritning av hur viktigt stödet

är från ledning, arbetslag och specialpedagog och andra aktörer, så att läraren kan hålla en så professionell hållning i arbetet med elever som möjligt. Nilholm (2003) ser detta som ett av skolans dilemman hur vi möter elever.

Ogden (1991) talar om lärarnas förhållningssätt som mycket betydelsefullt för att komma tillrätta med det svåra arbetet med störande elever. Det är inte hur många vuxna det är med i lektionssalen som är svaret utan hur lärarna bemöter elever som är den stora utmaningen för skolan. Gannerud (2003) menar också att det är förhållningssättet som är viktigt men genom att vara någon mer vuxen i klassrummet ges det större utrymmen till att se, bemöta och få fysisk kontakt till alla elever. Lärarna säger i intervjuerna att de inte ska ha en kompisrelation till eleverna men det är viktigt att se och bemöta dem med respekt. Att bygga positiva relationer mellan elev och lärare och att arbeta med detta på olika nivåer från organisation till elev är en stor utmaning för skolan.

### **Sammanfattning**

Sammanfattningsvis kan sägas att lärares behov av stöd med elever som stör undervisningen handlar i första hand om att lärare ges möjlighet att samtala om förhållningssätt och motivation för elever.

Vidare behöver lärarna ha ett nära och tydligt stöd av skolledning och i pedagogiska frågor av specialpedagog. Arbetslaget är ett viktigt stöd i det vardagliga arbetet för de pedagogiska och sociala frågorna.

Lärarna arbetar dagligen som ledare med elever i klassrummet och där kan det uppstå konflikter. Därför behöver lärarna få utbildning i ledarskap och konflikthantering för att bli tryggare i sitt lärarskap.

Forskning och framtagande av ny teknik är stort i vårt samhälle. Här behöver lärare och skolan få kontinuerlig utbildning för att ha en rimlig chans att hänga med i utvecklingen av t.ex. datorer.

### **Fortsatt forskning**

För fortsatt forskning föreslås ha ett genusperspektiv på studien och med fokusgrupper som metod. I bildandet av fokusgrupper utse enbart kvinnliga respektive enbart manliga lärare för att se om det blir några skillnader i berättelserna och dess resultat: *Hur lärare talar om elever som stör undervisningen*.

Dilemmat om vad olust står för eleven och varför lärarna upplever att eleverna har för dåliga baskunskaper skulle en fortsatt forskning kunna göras kring.

En annan forskning skulle kunna göras kring fördelarna och nackdelarna med att använda penna kontra datoranvändning och hur kreativiteten påverkas. Min uppfattning är att skolan är inne i en bryttid i användningen av pennan för att lämna över till datorn som skrivverktyg.

## Litteraturlista

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.). *Reflektion kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Colnerud, G. (2007). Rättvisa i klassrummet. I Granström, K. (red). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr.33. Myndighet för forskning: Stockholm.

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi Linköping Universitet.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.

Faucault, M. (1987). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag

Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärare arbete*. IPD-rapport Nr 2003:04. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institution för pedagogik och didaktik.

Granström, K. (1997). Pupils' perceived performances and satisfaction as a function of frame factors in the classroom. *FOG-rapport nr 35*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi.

Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet, I Granström, K. (red). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr.33. Myndighet för forskning: Stockholm.

Granström, K. & Einarsson, C. (1998). *Utmaningar och provokationer i lärares vardagsarbete*. Linköping: Institution för pedagogik och psykologi Linköpings Universitet.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Liber.

Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Malmö: Studentlitteratur.

Holm, A-S. (2009). Ungdomars syn på kön – nu och då. I Wernersson, I. (red). *Genus i förskolan och skolan – Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Forskning i fokus, nr 19. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.

- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem – social organisering och utvärdering av elever I en särskild undervisningsgrupp*. Linköping: Linköpings universitet.
- Lgr 62. (1962). *Läroplan för grundskolan*. Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Lgr 69. (1969) *Läroplan för grundskolan - allmän del*. Skolöverstyrelsen.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan – allmän del*. Stockholm: Liber.
- Lpo 94. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Lpr 11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes. Hämtat 19 maj 2011, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Lundgren, M. & Lökholt, K. (2006). *Motivationshöjande samtal i skolan – att motivera och arbeta med elevers förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen - samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Marklund, S. (1989). *Skolsverige 1950-1975. Del 6. Rullande reform*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Rapport 3. Stockholm: Liber.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (1991). *Specialpedagogik. Att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Orstadius, P.A. (2010-06-01). *Betygen står i vägen för den goda skolan*. Artikel publicerad i Göteborgspostens nätupplaga. Hämtat 23 januari 2011, från <http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.380191-betygen-star-i-vagen-for-den-goda-skolan>
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser. Specialpedagogiska rapporter Nr 10*. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik.
- Persson, B. (2007a). *Elevers olikheter och specialpedagogiska kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, B. (2007b). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E.(red.). *Reflektioner kring specialpedagogik. specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Samuelsson, M. (2008). *Störande elever korrigerande lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköping: Linköpings universitet.

Svensk författningssamling (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Fritzes.  
Hämtad 19 maj 2011, från  
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>

Skolverket. (1999). *Läget i grundskolan 1999*. Stockholm: Liber Distribution.

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

Svenska Unescorådet. (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5*. Nr 1/2001. Stockholm: Svenska Unescorådets skriftserie.

Szklarski, A. (2000). *Konfliktupplevelsens väsen. En empirisk-fenomenologisk studie bland ungdomar i två länder*. Rapport nr 7, Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.

Szklarski, A. (2007). Om konflikter och konstruktiv konflikthantering. I Granström, K. (red). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr.33. Myndighet för forskning: Stockholm.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköping: Linköping universitet.

Vetenskapsrådet. (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 4 maj 2011 från  
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Warrington, M., Younger, M. & Williams, J. (2000). Student Attitudes, Image and the Gender Gap. *British Educational Research Journal*, 26, 393-407.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilagor

(Bilaga 1)

Till lärare i X - skola!

plats och datum

Jag heter Harriet Bojestig och studerar sista termin på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Jag ska under våren 2011 skriva mitt examensarbete som jag har fokus på lärares uppfattning om störande elever.

Bakgrunden till mitt intresse är min egen erfarenhet som lärare och speciallärare med elever i år 7 till 9 och forskning inom området. Jag skriver till er med förhoppning om att få komma till er skola och ert arbetslag för att presentera min studie. Utifrån detta...

Hur beskriver/talar lärare om vad som utgör störande elever?

Hur beskriver/talar lärare om sitt agerande i klassrummet med störande elever?

Hur beskriver/talar lärare om vilket stöd som behövs i arbetet med störande elever?

Mitt önskemål är att få träffa ert arbetslag en gång under april för att göra gruppintervju så kallad fokusgruppsintervju. Ytterligare en skola kommer att delta i studien. Mitt urval är att få träffa ämneslärare som undervisar elever i år 7 till 9 och befintliga arbetslag, dvs. att ni är kända för varandra och arbetar med samma elevgrupp/er.

Er rektor xxxx och kontaktperson xxxx har förmedlat att vi kan ses xx – dag mellan kl. xx  
Jag hoppas att intervjuerna ska bli tillfällen för er i arbetslaget att reflektera över dessa frågor och att det ska bli ett lärande för er personligen och som grupp.

Om du har några frågor kan du gärna höra av dig till mig:

Mail: xxxx

Tel: xxxx

Jag ser fram emot att träffa er och ta del av era erfarenheter.

Med vänlig hälsning

Harriet Bojestig

### **Intervjuguide till första tillfället**

Beskriver vad som utgör störande elever för dig/er?

Hur agerar du/ni i klassrummet med störande elever?

Vilket stöd behöver du/ni i arbetet med störande elever?

### **Uppgift till nästa tillfälle (lämnas ut i avslutningen av första tillfället)**

Var och en av intervjudeltagarna tar med sig en händelse från klassrummet där en störande elev har agerat.

Skriv ner dina reflektioner.

### **Intervjuguide till andra tillfället**

Var och en beskriver sin händelse.

Hur agerade den störande eleven?

Hur agerade jag som lärare?

Vilket stöd hade jag?

Vilket stöd hade jag önskat att jag hade haft?