



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Eleverna behöver ramar och kramar”

En kvalitativ studie angående lärares föreställningar om störande elevbeteenden

Fia Lund och Lina Svensson

LAU390

Handledare: Anita Franke

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: HT11-2910-102



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	”Eleverna behöver ramar och kramar” En kvalitativ studie om lärares egna föreställningar om störande elevbeteenden
Författare:	Fia Lund, Lina Svensson
Termin och år:	HT 2011
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Anita Franke
Examinator:	Staffan Stukát
Rapportnummer:	HT11-2910-102
Nyckelord:	Pedagogiskt ledarskap, störande elevbeteende, lärare, elev

Sammanfattning:

Vårt syfte med detta examensarbete var att studera lärares egna föreställningar om vad de anser att störande elevbeteende är, vilka orsaker de tror kan ligga bakom och hur de hanterar störande elevbeteenden i sitt pedagogiska ledarskap i klassrummet. Vi ämnade även undersöka huruvida lärarna har medvetna strategier i hur de hanterar störande elevbeteenden. Vi har därför valt följande frågeställningar:

Vad erfar lärare i sitt pedagogiska ledarskap att störande beteende hos elever är?

Vilka orsaker anser lärare kan ligga bakom störande beteende hos elever?

Hur hanterar lärare elevers störande beteende, i sitt pedagogiska ledarskap?

Eftersom det var lärarnas egna föreställningar om störande elevbeteende som intresserade oss, valde vi en kvalitativ forskningsansats med intervju som metod. Vi har intervjuat nio lärare från tre olika skolor. Graden av mångkulturell karaktär skiljde sig mellan dessa tre skolor. De intervjuade lärarna undervisade i allt från åk 1 till åk 9.

Pratsamhet i klassrummet var det beteende flest lärare nämnde som störande. Vilka orsaker lärarna ansåg ligga bakom störande beteende var olika och låg på olika plan. De nämnde att orsakerna bland annat kunde bero på eleven själv, att lärarna inte gav uppgifter med rätt svårighetsgrad eller problem i familjen. Här kunde vi skönja att lärarna gav uttryck för tre olika förhållningssätt, där de genom sina svar menade att problemet låg hos *eleven* själv, hos *läraren* eller i *relationen mellan läraren och eleven*. Vilket av dessa tre förhållningssätt lärarna i huvudsak hade, påverkade hur de valde att hantera störande elevbeteenden. Genom att ta del av hur olika lärare förhåller sig till störande elevbeteenden, kan blivande och verksamma lärare få nya perspektiv i sitt ledarskap och i arbetet med ordningsproblemen i klassrummet.

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	3
1.1 BAKGRUND.....	3
1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	4
1.3 DEFINITION AV BEGREPP.....	4
2 LITTERATURGENOMGÅNG.....	5
2.1 STYRDOKUMENT	5
2.2 TIDIGARE FORSKNING	5
2.2.1 Skolans försök att skapa normala elever	5
2.2.2 Störande beteende som lärarna uppmärksammade.....	6
2.2.3 Lärares korrigeringar av störande beteende	7
2.3 ÖVRIG LITTERATUR	8
2.3.1 Pedagogiskt ledarskap.....	8
2.3.2 Ledarskapsstilar	8
2.3.3 Makt och Ledarskap.....	9
2.3.4 Störande beteenden	10
2.4 LÄRANDETEORIER	11
2.5 SYNTES I LJUSET AV TIDIGARE FORSKNING	12
3 METOD	13
3.1 FORSKNINGSANSATS	13
3.2 URVAL	13
3.3 ETISKA PRINCIPER.....	14
3.4 GENOMFÖRANDE	15
3.5 ANALYS	16
3.6 TILLFÖRLITLIGHET	16
4 RESULTAT.....	18
4.1 IDENTIFIERING AV STÖRANDE ELEVBETEENDE	18
4.1.1 Pratsamhet	18
4.1.2 Rörelse i klassrummet.....	19
4.1.3 Olämpliga kommentarer	19
4.2 ORSAKER TILL STÖRANDE ELEVBETEENDEN.....	20
4.3 HANTERING AV STÖRANDE ELEVBETEENDEN.....	22
4.3.1 Att förebygga störande elevbeteenden	22
4.3.2 Strategier.....	23
4.3.3 Föräldrasamverkan.....	25
4.3.4 Progression i sitt ledarskap	25
4.3.5 Samarbete med kollegor.....	26
4.4 SAMMANFATTNING	27
5 DISKUSSION	28
5.1 HUVUDSAKLIGT RESULTAT.....	28
5.1.1 Vårt resultat jämfört med Samuelssons avhandling	28
5.1.2 Skilda förhållningssätt.....	28
5.2 PEDAGOGISK REFLEKTION	29
5.3 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	31
REFERENSER	32
BILAGA	

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Pedagogiklektor Göran Svanelid är lärarutbildare och har varit på över 1000 lektioner på olika skolor i Sverige. Han berättar följande för Lärarnas tidning: "Det är för mig helt uppenbart att vi har ett ordningsproblem i skolan som vi måste göra något åt" (Arevik, 2011). Ordningsproblemen i skolan har sedan riksdagsvalet 2006 väckt stor debatt. Utbildningsminister Jan Björklund påstår: "Enligt OECD-statistik så har Sverige världens största ordningsproblem i vår skola." (Ekselius, 2008) Bland annat i P1:s program *Kris i skolan?* har påståendet angående statistikens trovärdighet ifrågasatts. Oavsett om statistiken Björklund lägger fram stämmer eller inte, är ordningen i skolan ett aktuellt problem.

Enligt professor Brophy (1999 i Samuelsson, 2008, s.53) är lärares huvuduppgifter undervisning, socialisation av elever, ledarskap i klassrummet och upprätthållande av disciplin. Stor vikt i lärarutbildningar har enligt forskaren Marcus Samuelsson (2008) lagts på lärarstudentens färdighet i ämneskunskap, medan utvecklandet av dennes ledaregenskaper ofta fått stå tillbaka. Det här är något vi själva upplevt under vår utbildning, samtidigt som vi har uppmärksammat ett stort behov av kunskap inom området när vi varit ute på VFU. Att lärares ledarskap är mycket viktigt, förtydligar Granström när han gör skillnad på lärarskap och ledarskap på följande vis (2007 i Samuelsson, 2008, s.55):

Lärarskap i klassrummet handlar om

- kunskap om ett kunskapsområde
- förmågan att förmedla kunskaper och färdigheter.

Ledarskap i klassrummet handlar om

- kunskap om klassrumsinteraktionen och grupprocesser
- förmågan att hantera klassrumsinteraktion och grupprocesser.

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet står: "Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt." (Skolverket, 2010, s.13) Det tyder på att pedagogiskt ledarskap ingår i lärarens uppdrag.

Enligt Egelund, Jensen & Sigsgaard (2006 i Samuelsson, 2008, s.16) får elever skulden av lärarna när mycket av lektionstiden går åt till att hålla ordning istället för att handla om undervisning. Dock menar de att ett stort ansvar ligger på lärarnas ledaregenskaper för att få undervisningen att fungera. Därmed finns det ett behov av att utveckla dessa hos lärarna. Ämnet ledarskap känns därför mycket relevant, vilket gör att vi i detta examensarbete har valt att hålla oss inom området lärarens pedagogiska ledarskap. Med tanke på de rådande ordningsproblemen i skolan och klassrummet, ämnar vi fokusera på de beteenden hos eleverna som kan skapa ordningsproblemen samt hur lärarna i sitt pedagogiska ledarskap erfar och hanterar dessa.

Tidigare forskning av Marcus Samuelsson (2008) har utifrån ett genusperspektiv behandlat hur lärare hanterar och korregerar störande elevbeteenden. Genom induktiva klassrumsobservationer i åk 7 har han fokuserat på hur lärare gestaltar sina förväntningar om uppförande och regler gentemot eleverna i klassen. Hans frågeställningar har bland annat berört vilka beteenden lärarna uppmärksammade som störande på lektionerna och hur lärarna korregerade dessa.

Eftersom Samuelsson har utfört observationer och utifrån dem kunnat fokusera på *mötet* mellan lärare och elev, finner vi, i likhet med Samuelsson, ett intresse av att utveckla denna forskning och undersöka hur lärarnas *egna* föreställningar ser ut av sitt hanterande av störande elevbeteenden. Stämmer dessa överens med Samuelssons (2008) resultat? Eftersom skolan är en komplex verklighet och en del av ett föränderligt samhälle, behövs det någon utanför skolan som genom sin forskning kan väcka en diskussion om hur verksamheten förhåller sig (s. 24). Ett citat av Granström (2007 i Samuelsson, 2008) bekräftar detta: "forskningens uppgift är att samla in och presentera underlag för diskussion".

1.2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med detta examensarbete är att studera lärares egna föreställningar om vad de anser att störande elevbeteende är, vilka orsaker de tror kan ligga bakom och hur de hanterar störande elevbeteenden i sitt pedagogiska ledarskap i klassrummet. Vi ämnar även undersöka huruvida lärarna har medvetna strategier i hur de hanterar störande elevbeteenden. Vi har därför valt följande frågeställningar:

- Vad erfar lärare i sitt pedagogiska ledarskap att störande beteende hos elever är?
- Vilka orsaker anser lärare kan ligga bakom störande beteende hos elever?
- Hur hanterar lärare elevers störande beteende, i sitt pedagogiska ledarskap?

1.3 Definition av begrepp

Under denna rubrik definierar vi vad vi menar med begreppen *störande elevbeteende* och *pedagogiskt ledarskap*.

I tidigare forskning återfinns begreppet *störande beteende* med många olika namn. Bland annat beskrivs det som dåligt uppförande, avvikande uppträdande eller brister på normer. I likhet med Samuelsson (2008) definierar vi begreppet störande beteende som ett agerande av eleven som avviker "från skolans och/eller lärares förväntningar kring ett riktigt, normalt, eller adekvat uppträdande på lektionerna i klassrummet." (Samuelsson, 2008, s. 36) För att avgränsa arbetet har vi valt att inte se på störande elevbeteende utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Begreppet störande beteende ställs i detta arbete i relation till lärarens pedagogiska ledarskap. De lärare vi har intervjuat har inte någon specialpedagogisk utbildning.

Ett vanligt förekommande begrepp i detta arbete är *pedagogiskt ledarskap*. Vi använder här Malténs (2000) sammanfattning: "Det pedagogiska ledarskapet innebär att sätta igång och vidmakthålla en kontinuerlig process, att vara katalysator för individers och grupper utveckling, så att uppställda mål kan uppnås i ömsesidig samverkan." (Maltén, 2000, s.36) Det pedagogiska ledarskapet används här inte i betydelse rektors roll eller en chefs roll. En lärare är också en pedagogisk ledare för sin klass. Det är just lärarens pedagogiska ledarskap i klassrummet som vi utgår ifrån i detta arbete.

2 Litteraturgenomgång

I vår litteraturgenomgång har vi valt ut de delar från styrdokumentet som har störst relevans för vår studie. Vi beskriver den forskning, bedriven inom Sverige, som anknyter till vårt ämne. Under övrig litteratur redogör vi för viktiga begrepp och teorier kring ledarskap och störande elevbeteenden. I avsnittet lärandeteorier beskriver vi de teorier vi utgår från. Avslutningsvis sammanfattar vi kapitlet i en syntes.

2.1 Styrdokument

I det här avsnittet har vi undersökt vilket stöd vi kan finna för vårt valda ämne i styrdokumentet. I läroplanen (Skolverket, 2010) står det under rubriken skolans värdegrund och uppdrag att skolan har till uppgift att vara ett stöd för familjer gällande barns utveckling och fostran. Däri har skolan även ett ansvar för att överföra samhällets gemensamma värderingar, kunskaper och traditioner till eleverna. Läroplanen förtydligar att arbetet med den överföringen sker från en generation till en annan. I och med att läraren är av den generationen som i det här fallet ska vara förebild, innebär det att läraren är ledaren för arbetet. Det här arbetet sker för att förbereda elever att leva och verka i samhället (Skolverket, 2010, s.7-12).

Under rubriken övergripande mål och riktlinjer står det att läraren har ansvar för att tillsammans med eleverna utveckla regler gällande samvaron och arbetet i den egna gruppen (Skolverket, 2010, s.13). I arbetet med att förebygga och hantera störande elevbeteenden är det viktigt att varje enskild elev känner trygghet. Vi avslutar med ett citat som ger oss stöd för det: "Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära" (Skolverket, 2010, s.10).

2.2 Tidigare forskning

Forskningsstuderanden Marcus Samuelsson har 2008 skrivit avhandlingen *Störande elever korrigerande lärare*. Under arbetet med denna avhandling har Samuelsson under åtta månader följt och observerat 74 elever i årskurs 7 på tre olika skolor. I sin avhandling har Samuelsson valt att fokusera på vilka förväntningar lärare har på elevers beteende när de kommer till skolan i åk 7, samt i vilken grad lärarna anser att olika beteenden uppfattas som störande. Samuelsson undersöker även hur lärare korrigerar elevbeteenden som bryter mot deras förväntningar. Han observerade även huruvida lärarnas samt elevernas kön hade någon inverkan på de beteenden som uppmärksammades som störande.

Samuelsson (2008) har valt att dela in sina resultat i fyra kapitel. För vårt arbetes innehåll är det främst de tre första kapitlen som är av relevans. Där analyserar och problematiserar han: skolans försök att skapa normala elever, störande beteende som lärarna uppmärksammade samt korrigeringar av störande beteende.

2.2.1 Skolans försök att skapa normala elever

Under kapitlet skolans försök att skapa normala elever belyser Samuelsson (2008) lärarnas förväntningar på eleverna i och med deras skolstart på den nya skolan. Han konstaterar att

lärarnas förväntningar och förmaningar tog sig likartade uttryck på alla de tre skolor han observerade. Han beskriver hur lärarna introducerade vilka normer och värden de förväntade sig att finna hos eleverna, såväl i den enskilda eleven, som i den grupp och det sociala sammanhang som varje enskild elev var en del av. Dessa regler rörde både vad eleverna förväntades göra, samt vad de förväntades att avstå ifrån.

2.2.2 Störande beteende som lärarna uppmärksammade

I Samuelssons (2008, kap.5) andra kapitel i analysen beskriver han vad han funnit kring störande beteende som lärarna uppmärksammade. Han beskriver och redogör för i vilken utsträckning de olika beteendena störde lärarna. Samuelsson (kap.5) delar upp olika typer av elevbeteenden som lärarna uppfattade som störande: störande aktivitet, störande artefakter, störande egenheter och störande ordning.

Under benämningen störande aktivitet delar Samuelsson (2008, kap.5) sedan in olika typer av aktiviteter så som kroppshandling, ohörsamhet och pratsamhet. Med kroppshandling menar Samuelsson (kap.5) sådana beteenden som handlar om hur eleverna står eller går i förhållande till vad läraren anser vara lämpligt för stunden. Att vandra runt i klassrummet under en genomgång anses då som ett störande elevbeteende. Även när eleverna inte utför uppgifterna de är ålagda att göra anses det som ett störande elevbeteende.

Samuelsson (2008, kap.5) delar in ohörsamhet i två underkategorier: bristande lyssnande samt felaktigt riktat lyssnande. Bristande lyssnande innebär att eleven med sin hållning eller sitt allmänna uttryck visar att den inte är förmögen att interagera med sin omgivning. Felaktigt riktat lyssnande handlar om elevers oförmåga att lyssna till sina klasskamrater eller sin lärare under gemensamma diskussioner.

Under benämningen pratsamhet fann Samuelsson (2008, kap.5) att det var två typer av pratsamhet som lärarna upplevde som störande, nämligen felaktigt tillfälle för prat och felaktiga uttalanden. Med felaktigt tillfälle för prat beskriver Samuelsson (2008, kap.5) att det främst var vid tillfällena när eleverna pratade utan att varken ha begärt eller fått ordet som lärarna i hans observationer reagerade. Felaktiga uttalanden innefattar uttryck och uttalanden av eleverna som upplevdes som olämpliga eller otillåtna av Samuelssons (kap.5) observerade lärare. Könsord och svordomar ansågs som olämpliga, medan nedlåtande kommentarer av sina klasskamrater ansågs vara otillåtna.

Benämningen störande artefakter är det andra störande elevbeteendet Samuelsson (2008, kap.5) fann att lärarna reagerade på i sina observationer. Här har Samuelsson (kap.5) delat in dem i personrelaterade och undervisningsrelaterade. Personrelaterade artefakter var till exempel elevers sätt att klä sig, eller om de åt godis i klassrummet. Under benämningen undervisningsrelaterade artefakter skriver Samuelsson (kap.5) om sådana situationer när eleverna inte hade med sig rätt material till lektionerna.

Det tredje beteendet som Samuelsson (2008, kap.5) i sina observationer fann att lärarna reagerade på var störande egenheter. Dessa egenheter kunde ta sig uttryck i att eleverna inte tog sitt ansvar i skolarbetet eller betedde sig i enlighet med de överenskommelser som rådde mellan lärare och elev. Lärarna fann det störigt när eleverna inte betedde sig i enlighet med lärarnas förväntningar på dem relaterat till mognad. Elevernas negativa inställningar och attityder till skolarbeten och skolämnen, var någonting lärarna uppfattade som störande elevbeteenden som behövde korrigeras. Även elevernas bristande tillit till sin egen förmåga

uppfattade lärarna som störande. Det kunde ta sig uttryck i att eleven ville se om kamraterna hade utfört en uppgift på samma sätt, för att försäkra sig om att eleven själv hade gjort rätt.

Störande ordning är den fjärde och sista aspekten Samuelsson (2008, kap.5) skriver om i sin avhandling. Lärarna reagerade på att det rådde ordning kring eleverna vad gällde deras egna platser och deras egna saker, så som pennor, papper och sudd, samt deras bord och stolar. Störande ordning kunde också handla om när eleverna protesterade mot någon form av struktur som läraren försökte applicera på eleverna.

Samuelsson (2008, kap.5) beskriver att av alla de 460 störningar han observerade att lärarna uppfattade som störande var det störande aktiviteter som var vanligast förekommande. Denna typ av beteende observerade Samuelsson (kap.5) 258 gånger. Samuelsson (kap.5) konstaterar att de observerade lärarna främst reagerade på beteenden där eleverna inte uppvisade ansvar över arbetsuppgifterna och projekten som låg inom ramen för lektionen. Detta kunde visa sig genom att eleven befann sig på fel plats, pratade om annat än uppgiften eller undlät sig att uppvisa en arbetsproduktiv ordning i klassrummet.

2.2.3 Lärares korrigeringar av störande beteende

Samuelsson (2008, kap.6) har även undersökt lärares korrigeringar av störande beteende i sin avhandling. Han har genom sina observationer undersökt i hur stor utsträckning lärares korrigeringar är av verbal eller icke-verbal karaktär. En verbal korrigering beskriver Samuelsson (kap.6) som en språklig korrigering. Han delar in dessa verbala korrigeringar i fem underkategorier: ironisera, peka ut, tillrättavisa, uppmana samt uppsträcka. De icke-verbala korrigeringarna har han valt att dela in i åtta underkategorier: använda gester, använda externt stöd, ignorera elever, ingripa fysiskt, närvara vid elever, titta på elever, tystna gentemot elever samt vidröra elever. Samuelsson (kap.6) väljer att kalla dem pedagogiska verktyg, som en gemensam beteckning för alla åtgärder. I Samuelssons observationer utgjordes fem av sex korrigeringar inom de verbala kategorierna. Den absolut vanligaste korrigeringen Samuelsson (kap.6) observerade var uppmaning. Han påpekar i sin diskussion att den här typen av korrigering för det mesta utfördes utan att den vanliga undervisningen avbröts. På så sätt, menar Samuelsson (s.190), blev dessa korrigeringar ett inslag i den ordinarie undervisningen.

I sin diskussion beskriver Samuelsson (2008, s.190) lärarnas användande av de olika pedagogiska verktygen som till synes godtyckliga. Han kunde under sina observationer inte se att någon lärare använde samma verktyg som återkommande åtgärd mot en viss typ av störning. På så sätt skriver Samuelsson (s.191) att de flesta av verktygen användes som olika typer av multiverktyg som kunde användas mot vilka störningar som helst.

Samuelsson (2008, s.191) beskriver i sin diskussion om ett mönster han fann i lärarnas korrigeringar av störande beteende. Läraren började med en mjuk korrigering, för att på så sätt ge eleven ansvaret att kunna åtgärda sitt beteende. Om denna korrigering inte fungerade avsiktsenligt valde läraren att trappa upp korrigeringen till en hårdare nivå för att därigenom komma till en snabbare förändring av elevens beteende. Vidare beskriver Samuelsson (s.191) att det i denna upptrappning av korrigeringar oftast startade med de vanligast förekommande åtgärderna så som uppmaningar, för att sedan övergå till de mindre frekvent förekommande åtgärderna som till exempel uppsträckning. Genom denna upptrappning, skriver Samuelsson (s.191) att läraren intensifierade sin roll som auktoritär, vilket i sin tur ledde till att läraren tog makten allt mer.

2.3 Övrig litteratur

Hur en lärare upplever och hanterar störande elevbeteenden anknyter till det pedagogiska ledarskapet. Om det pedagogiska ledarskapet har det forskats och skrivits mycket, framförallt utomlands. Vi har dock valt att utgå från författarna Arne Malténs, Christer Stensmos och John Steinbergs litteratur då de på ett vetenskapligt sätt beskriver den forskning som finns inom området. Arne Maltén är lärare, skolledare och universitetslektor i pedagogik. Christer Stensmo är docent i pedagogik, leg. psykolog och lärarutbildare vid Uppsala universitet och John Steinberg är fil. doktor i pedagogik och har arbetat som rektor.

2.3.1 Pedagogiskt ledarskap

Enligt Stensmo (2008, s.7) behövs tre kompetenser hos en lärare i dagens samhälle, nämligen ämneskompetensen, den didaktiska kompetensen, samt ledarkompetensen. Samtidigt har läraren också två huvuduppgifter – ”att vägleda *lärande* och att upprätthålla *ordning*” (Stensmo, 2008 s.16). Som vi nämnt tidigare har lärarutbildningen mycket lite fokus på just ledarkompetensen. Målet som lärare är att kunna lägga så stor del som möjligt på innehåll och metodik. Fungerar inte lärarens pedagogiska ledarskap går tid och energi åt till att hålla ordning och få arbetsro (Steinberg, 2006, s.5, Stensmo, 2008, s.7). Ledarkompetens handlar om, menar Stensmo (s.7) att leda och organisera klassen och hantera den sociala situationen i klassen, både när det gäller relationerna mellan eleverna och elevernas relation till läraren. Maltén (2000) sammanfattar det pedagogiska ledarskapet på följande sätt: ”Det pedagogiska ledarskapet innebär att sätta igång och vidmakthålla en kontinuerlig process, att vara katalysator för individers och grupper utveckling, så att uppställda mål kan uppnås i ömsesidig samverkan.” (Maltén, 2000, s.36)

Det har forskats kring ledarskap i klassrummet under benämningen *classroom management*, vilket förkortas CM. I huvudsak menar Stensmo (2008) att CM handlar om hur lärare både kan förebygga och hantera de elevbeteenden som stör undervisningen. Enligt CM handlar det om för en lärare bland annat att förstå de händelser som utspelar sig i klassrummet, samt ha färdighet att utifrån den förståelsen veta både när och hur man ska handla.

2.3.2 Ledarskapsstilar

Säljö (2003) menar att man som lärare i klassrummet påverkas i hur man leder undervisningen utifrån hur man ser på lärande.

Medan lärande i vardagen ofta sker utan explicit undervisning, bygger institutionaliserat lärande alltid på föreställningar om hur man skall undervisa, vad människor förstår eller inte förstår och så vidare. En lärare kan inte agera i klassrummet eller organisera sin verksamhet utan att medvetet eller omedvetet bygga på olika antaganden om vad som är produktivt att företa sig. En läromedels- eller läroplansförfattare kan på samma sätt inte producera sin text utan att bygga på någon form av uttalad eller outtalad bild av vad lärande är och hur det iscensätts. (Säljö, 2003, s.72)

I den tidiga forskningen kring ledarskap och ledarstilar fann den tysk-amerikanska forskaren Kurt Lewin tillsammans med Ronald Lippit tre olika typer av ledarstilar. Maltén (2000, s. 62) förklarar dem som endimensionella, eftersom man som ledare väljer en av dem. De tre olika stilarna är följande: auktoritärt ledarskap, demokratiskt ledarskap, samt ”låt-gå”-mässigt ledarskap.

Den auktoritära ledaren håller distans till gruppen, tar alla beslut själv utan att ta hänsyn till

vad gruppmedlemmarna vill och styr gruppen hårt. Den ser på människan som ansvarslös (Maltén, 2000, s.63). Grupper som styrs med denna ledarstil är arbetsprestationsmässigt snabbast. Gruppklimatet blir dock mycket otrött där det ofta inom gruppen skapas hierarki, vilket kan leda till mobbing. Medlemmarna i gruppen uppvisar antingen aggressivitet där kamraterna kritiserar varandra eller likgiltighet och dålig trivsel.

I kontrast till denna ledarstil har vi den demokratiska ledaren som samarbetar med sina gruppmedlemmar och låter dem vara med och fatta beslut genom att de får vara en aktiv del i planeringen. Gruppmedlemmarna får vara med och själva ta ansvar. Dessa grupper har den högsta kvaliteten på sina arbeten och ett gott gruppklimat med samarbete och trivsel (Maltén, 2000, s.63).

Den "låt-gå"-mässige ledaren är mycket mer passiv och ger gruppmedlemmarna råd först när de frågar efter det. Denne ledare låter gruppen klara sig själv, styr inte upp någonting och ger ingen kritik varken till gruppen som helhet eller till individer i gruppen. Den "låt-gå"-mässige ledaren är en frånvarande ledare, vars grupper presterar sämst i sina arbeten. Eftersom de saknar en ledargestalt uppstår vantrivsel och gräl mellan gruppmedlemmarna (Maltén, 2000, s.63).

Förr var den auktoritära ledarstilen självklar, även inom familjen, med den stränge fadern som ledare. Även om det har ändrats i Sverige, framhåller Maltén (2000, s.65) att den auktoritära fadersgestalten finns kvar på många håll i världen. För många av våra invandare är det en del av vardagen. Han menar vidare att det kan generera rädsla och osjälvständighet. Barnen och eleverna blir som robotar som bara gör det ledaren säger. Som reaktion mot den auktoritära ledaren kom både föräldrar och lärare i en mellanperiod att falla för en "låt-gå"-mentalitet. Får dock barnen och eleverna ostrukturerade och slapphänta fostrare leder det till vilshet och osäkerhet. Liksom den demokratiska ledaren handlar, behöver barnen tydlighet och uppmuntran till eget ansvar. Istället för att tala *till* barnen talar den demokratiska ledaren *med* barnen och lyssnar på dem. Det demokratiska ledarskapet ligger i tiden. Idag ses det som en självklarhet att välja den ledarstilen (Maltén, 2000, s.65). Dock finns det en ledarskapsstil som kompletterar den demokratiska, nämligen situationsanpassad ledarteori.

Enligt situationsanpassad ledarteori påverkas en ledare i sin roll av den situation som den befinner sig i. Det finns olika situationsfaktorer som påverkar, bland annat ledaren själv och de erfarenheter som den bär med sig. En annan viktig faktor är elevernas kompetens och mognadsnivå, vilket handlar om både ålder, motivation och erfarenhet. Gruppens unika miljö är en tredje faktor, där den skolkod som råder på en skola spelar in. Uppgiftens art och tid till förfogande är de två sista faktorerna. Ju kortare tid eleverna har på sig att slutföra något, desto mer vill en ledare styra. Maltén (2000, s.72f) menar att valet av ledarstil till största del påverkas av mognadsgraden hos eleverna och handlar om deras förmåga att ta ansvar, samt hur motiverade de är. Ju mer omogna en grupp av elever är desto tydligare och hårdare blir styrningen från ledaren (s.72f).

2.3.3 Makt och inflytande

Ett mål med relationen mellan lärare och elev är att den ska präglas av en ömsesidig respekt. För att nå det målet menar Steinberg (2006, s.24) att lärare inte i så hög grad som idag ska använda makt som medel för att nå arbetsro i klassrummet. Även om lärares fysiska makt idag är borta, finns den psykologiska makten kvar. Exempel på maktutövning från lärares håll kan vara utskällningar, sarkasmer eller att läraren hotar med att ringa hem eller sänka betyget.

Även elever har makt gentemot läraren, vilket kan ta sig uttryck i att de kommer för sent, stör på lektionen eller helt enkelt inte bryr sig (s.24).

Steinberg (2006, s.25) menar att vårt mål är att byta maktpositioner mot ömsesidig respekt. En nyckel i denna förändring är att lärare i sitt ledarskap använder sig av *icke verbalt ledarskap*. Till exempel om en elev stör andra elever i den del av klassrummet läraren inte är, är det lätt för en lärare att tillrättavisa genom att ropa över hela klassrummet. Då skapas dock en oro i klassen och alla elevers koncentration störs. Steinberg (s.25) menar att det istället ofta räcker att närma sig eleven och på det sättet visa att man *ser* vad eleven gör. Han menar vidare att det är mindre hotfullt att närma sig eleven snett bakifrån istället för att komma rakt framifrån. Då betonar man som lärare samverkan med eleven. Det ger inflytande istället för makt. Steinberg (s.80) skriver om en princip angående kommunikation som säger att 80 % av vår kommunikation är kroppslig, medan endast 20 % är verbal. Just siffrorna kan skilja mellan olika forskare, men alla är ändå eniga i att kroppsspråket har en mycket stor del i vår kommunikation.

2.3.4 Störande beteenden

Stensmo (2008, s. 10) förklarar störande beteenden som en företeelse som tar uppmärksamheten från den egentliga planerade undervisningen. Beteenden som är störande kan vara både synliga och osynliga. Med synliga beteenden menas pratsamhet, när elever pratar om annat med varandra än det som hör till den planerade undervisningen. Stensmo (s. 10) skriver även att utagerande beteenden räknas som synliga. Dit kan till exempel glåpord och våld räknas. Till osynliga störande beteenden hör när eleverna tänker på annat än på lektionens innehåll och har svårt att koncentrera sig. Synliga störande beteenden är något som påverkar hela eller stora delar av klassen, medan osynliga störande beteenden främst påverkar den enskilda eleven (s.10).

Varför störande beteenden uppstår, finns det många olika tänkbara orsaker till. Martyn Denscombe (1984 i Stensmo, 2008, s.10f) skriver om några av dessa orsaker och de möjliga åtgärder som finns och menar att problemen ligger på olika nivåer, från individnivå till samhällsnivå.

En av orsakerna till störande beteenden kan ligga hos eleven själv. Martyn Denscombe (1984 i Stensmo, 2008, s. 10f) menar att störningen kan bero på att elever uppvisar symptom som beror på neurobiologiska orsaker som till exempel ADHD och andra liknande diagnoser. Eleven kan också uppvisa störande beteenden på grund av psykologiska problem, som till exempel ångest. Som åtgärder till den här typen av störande beteenden framhåller Martyn Denscombe (1984 i Stensmo, 2008, s. 10f) specialundervisning, medicinsk behandling eller psykologsamtal.

Familjen kan vara en orsak till störande beteenden. Då beror det främst på att vårdnadshavare eller andra viktiga vuxna i elevens närhet mår dåligt och därför har svårt att fostra sina barn. Det kan leda till att eleven får svårt att anpassa sig i skolan. För att åtgärda problemet är en tät kontakt mellan hem och skola att föredra samtidigt som familjen kan behöva gå i terapi (Denscombe 1984 i Stensmo, 2008, s. 10f).

En orsak kan ha sin grund i ungdomars kultur. Eleverna gör revolt mot skolans auktoritet, medan vuxenvärlden försöker att dominera ungdomarna. En möjlig åtgärd är att skolkulturen inbegriper ungdomskulturen och tar tillvara elevernas intressen i undervisningen (Denscombe

1984 i Stensmo, 2008, s. 10f).

Dålig undervisning kan ligga bakom störande beteenden hos elever. Läraren är då orsaken eftersom den i dessa fall kan vara omotiverad eller dåligt förberedd. Åtgärder för den här typen av problem kan vara att välja ut lärare omsorgsfullt och förbättra lärarutbildningen (Denscombe 1984 i Stensmo, 2008, s. 10f).

Bristande resurser i skolan kan också vara en möjlig orsak till elevers störande beteende. Resursbristen leder till nedslitna möbler och lokaler, dålig lärartäthet och omoderna läromedel. För att komma till rätta med sådana problem krävs att skolan får ökade resurser (Denscombe 1984 i Stensmo, 2008, s. 10f).

Martyn Denscombe (1984 i Stensmo, 2008, s. 10f) menar också att orsaker kan bero på en samhällskris. Det innebär att den sociala kontrollen har försvunnit, samtidigt som samhället befinner sig i en legitimitetskris. Som åtgärd till det här problemet krävs radikala förändringar av strukturen i samhället (Denscombe 1984 i Stensmo, 2008, s. 10f).

För att få ett helhetsperspektiv på orsaker till störande elevbeteenden, menar Stensmo (2008) att man kan behöva kombinera flera av dessa förklaringsfaktorer och åtgärder. ”Det innebär att störningar som upptäcks hos enskilda elever i klassrummet och de åtgärder som vidtas, måste analyseras genom en kombination av flera nivåer: samhälle, skola (organisation), klassrum (grupp) och individ (den enskilda eleven)” (Stensmo, 2008, s.11).

2.4 Lärandeteorier

Vi presenterar här två olika lärandeteorier, behaviorismen och det sociokulturella perspektivet, som vi anser är relevanta för vår uppsats då vi i diskussionen kommer att beröra dem i förhållande till hur lärare hanterar störande elevbeteenden. Dessa båda står i många fall i kontrast till varandra och har varit aktuella under olika tidsepoker.

Säljö (2003, s.74ff) beskriver behaviorismen, som fick sitt genombrott genom fysiologen Ivan Pavlovs studier av inlärd reflex hos hundar. Det signifikanta för denna syn på lärande är att människor, i likhet med andra djur, reagerar på olika typer av stimuli och direkt respons i sitt lärande. Lärandeprocessen är således helt mekanisk och innehåller inga ytterligare faktorer som exempelvis reflektion eller tänkande. Inom behaviorismen anser man, menar Säljö (s.74ff) att lärande sker atomistiskt. Det innebär att förmågor förvärvas i små steg och byggs upp mot större komplexitet. Således kan övningar för lärande med fördel byggas upp med drill-övningar som tar den lärande från det enkla till det mer komplicerade. För att förstärka kopplingen mellan stimulus och respons och motverka att kunskap faller i glömska, använder man sig inom behaviorismen av repetition. En annan viktig aspekt inom behaviorismen är att kunskap ska vara objektiv och observerbar (s.74ff).

Inom det sociokulturella perspektivet, med Lev Vygotskij som föregångare står den sociala miljön i fokus i barns utveckling (Claesson, 2002, s.29). Säljö (2003, s.85ff) skriver att lärande är en effekt av interaktion mellan människor. Människan föds till en social värld och hon får sina kunskaper genom det sätt att tänka, agera och kommunicera som hon möter i sin sociokulturella omgivning. I och med det blir kunskap någonting som skiljer sig åt mellan olika kulturer och samhällen. Inom det sociokulturella perspektivet menar Säljö (s.85ff) att

kunskap är situationsanpassat. Det innebär att en människas förmåga att lösa en uppgift kan te sig olika beroende på i vilken situation problemet uppstår. Bara för att man klarar av att lösa en uppgift i en situation, innebär det inte per automatik att man klarar av att lösa en liknande uppgift i en helt annan situation. Vygotskij hävdade här att skolan som regel är mer abstrakt än det vardagliga livet, och således kan vissa uppgifter bli svårare att lösa i skolan. En annan viktig aspekt inom det sociokulturella perspektivet är att lärande inte enbart innebär att inhämta information eller kunskaper på egen hand, utan är någonting som kan ske genom att man tillåts delta som aktör i olika sociala sammanhang (s.85ff). Claesson (2002, s.30) beskriver att lärande enligt det sociokulturella perspektivet många gånger sker inom individens "proximala utvecklingszon". Med det menas att en individ kan klara av mer om den får hjälp och handledning av en person som har större färdighet inom det specifika området.

2.5 Syntes i ljuset av tidigare genomgång

Marcus Samuelsson (2008) har bedrivit forskning inom området störande elevbeteenden och hur lärare arbetar för att korrigera dessa. Han har i sin undersökning observerat elever och lärare på tre olika skolor. Genom sina observationer har Samuelsson (2008) funnit att de elevbeteenden som lärare uppmärksammade till största del var pratsamhet. Kvar för oss att undersöka är vilka föreställningar lärarna själva har gällande vilka elevbeteenden som stör dem i sitt pedagogiska ledarskap. Stämmer lärarnas svar överens med Samuelssons observationsresultat?

Docenten Christer Stensmo (2008) beskriver möjliga orsaker till att elever uppvisar ett störande beteende. Han menar att orsakerna kan ligga på olika nivåer så som hos eleven själv, inom familjen eller bristande resurser i skolan. Stensmo (2008) beskriver även vilka åtgärder som följer av en orsak. Vi vill undersöka vilka orsaker lärarna anser kan ligga bakom störande elevbeteende eftersom vi antar att deras syn på dessa orsaker även påverkar hur de väljer att hantera störande beteende hos eleverna. Samuelsson (2008) fann genom sina observationer att lärarna främst korrigerade elevernas beteenden verbalt genom att till exempel tillrättavisa och uppmana dem. Vi vill undersöka hur lärare själva beskriver att de hanterar störande beteende.

3 Metod

Vi beskriver i detta kapitel den metod vi använt för att få svar på våra frågeställningar. Dessutom redovisas hur vi gjort vårt urval, hur vi genomfört undersökningen och analyserat resultatet, samt etiska överväganden och resultatets tillförlitlighet.

3.1 Forskningsansats

Eftersom vi med vår frågeställning ville ta reda på lärares egna föreställningar och upplevelser kring störande elevbeteende valde vi att använda oss av en kvalitativ forskningsansats. Vår metod var intervju med respondent-karaktär. Kvalitativa undersökningsmetoder har sitt ursprung inom de humanistiska vetenskaperna. Här läggs vikten vid holistisk information, det vill säga att helheten är mer än enbart summan av delarna. Som kontrast till denna undersökningsmetod står den kvantitativa metoden. Den har sitt ursprung inom naturvetenskapen och går ut på att samla in en stor mängd data som sedan analyseras i syfte att kunna urskilja mönster (Stukat 2005, s.30ff).

Vid en intervju finns det skillnader i om man väljer att göra en informantintervju eller en respondentintervju. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2007, s.257f) liknar skillnaderna dem emellan med att den som intervjuas kan ses som ett "vittne" eller ett "undersökningsobjekt". Vid en informantundersökning ska det intervjuade "vittnet" ses som en "sanningssägare" och dess svar ska ses som information. I en respondentundersökning, som vi gjorde, handlar det däremot om att ta reda på vad den intervjuade, "studieobjektet", tycker och tänker i en viss situation eller fråga.

Jan Krag Jacobsen (1993, s.19) skriver att en av fördelarna med intervju är att den inte är så tidskrävande i jämförelse med till exempel en metod som observation. En annan fördel som han skriver om angående metoden är att den inte är lika beroende av intervjuarens kvalifikationer (s.19). Det ansåg vi vara lämpligt för oss som är nybörjare inom området. Ytterligare en fördel Krag Jacobsen (s.19) nämner är möjligheten att ställa öppna frågor. Det hade inte varit möjligt vid en enkätundersökning, varför det var en metod vi valde bort.

Vi insåg att det hade kunnat anses lämpligt att också använda oss av observationer som metod för arbetets övergripande tema. Inte minst för att därigenom kunna jämföra lärarnas svar gentemot deras observerade handlande. Dock har vi funnit att det redan har gjorts liknande observationer i tidigare forskning (se t.ex.Samuelsson, 2008). Även den tid vi har haft på oss till detta arbete begränsade oss till att använda enbart intervju som metod.

3.2 Urval

Enligt Esaiasson m.fl. (2007, s. 292) visar beprövad erfarenhet att det räcker att intervjua runt 10 personer för att få en relevant analys. Det är dock viktigt att urvalet då är väl genomtänkt. Det viktigaste för oss var att alla de vi intervjuade skulle vara lärare med en färdig lärarexamen, eftersom vår undersökning handlar om hur lärare inom sin profession identifierar och hanterar störande elevbeteenden. Stukat (2005, s. 62) skriver om metodiken strategiskt urval som innebär att man väljer ut olika variabler som bär potential att ge olika typer av svar. För att få en så stor variation som möjligt i vårt urval valde vi lärare från tre olika skolor i Göteborg och Borås. Skola A är en mångkulturell skola, där nästintill alla har ett

annat modersmål än svenska. Skola B har lika delar elever med annat modersmål än svenska som elever med svenska som modersmål. I Skola C har nästan alla elever svenska som modersmål. Vi har intervjuat tre lärare från var och en av dessa tre skolor. Bland dessa nio lärare finns en stor variation i hur länge de har varit verksamma lärare och i vilka årskurser de arbetar. Dessa informanter valde vi för att få in så många aspekter som möjligt. Vi använde oss av ett bekvämlighetsurval, vilket Stukát (s.62) menar är det enklaste sättet att göra ett strategiskt urval på. Två av skolorna har vi fått kontakt med genom att vi haft vår verksamhetsförlagda utbildning där. På den tredje skolan känner vi några av de verksamma lärarna.

Eftersom informanterna ska vara anonyma, har vi valt att numrera våra intervjuade lärare från 1 till 9. Här kommer en kort presentation av de intervjuade lärarna:

- Lärare 1 tog examen 1976 och har arbetat på samma skola sedan dess. Hon utbildade sig för åk 1 till 3 och arbetar nu i åk 1. Hon jobbar på Skola C.
- Lärare 2 avslutade sin utbildning 1982 och började på sin nuvarande arbetsplats 1986. Hon har examen för åk 1 till 3 och är nu verksam i åk 1. Hennes arbetsplats är Skola C.
- Lärare 3 har arbetat på sin nuvarande skola i tre månader. Hon tog lärarexamen 1994 i matematik och NO för åk 1 till 7. Hon arbetar nu i åk 1 på Skola B.
- Lärare 4 blev färdig lärare 2010 och har arbetat på sin nuvarande skola sedan dess. Hon är utbildad för förskoleklass till åk 5 med inriktning kultur, kommunikation och media. Hon är idag klasslärare i en åk 2 på Skola C.
- Lärare 5 har arbetat på sin nuvarande skola sedan hennes examen 2002. Hennes ämnen är matematik och NO för åk 1 till 7. Nu är hon klasslärare i åk 3 och jobbar på Skola B.
- Lärare 6 tog examen 1986 och har arbetat i 10 år på den skola hon är på idag. Hon är utbildad för åk 1 till 3. Nu är hon klasslärare för åk 6 och har Skola B som arbetsplats.
- Lärare 7 började arbeta efter examen år 2006 på den skola han är på idag. Han utbildade sig för åk 4 till 9 i SO. Tidigare har han undervisat i åk 4 till 6, men är sedan några månader lärare i åk 7 till 9 på Skola A.
- Lärare 8 har arbetat i fyra år på den skola hon är på idag. Hon tog examen 2007 i spanska och samhällskunskap för högstadiet och gymnasiet. Idag undervisar hon i åk 6 till 9 på Skola A.
- Lärare 9 blev färdig lärare 2002 för åk 4 till 9 i matematik, biologi och kemi. På Skola A har hon arbetat i drygt två månader.

För att få en än bredare variation i vårt urval, hade fler än en manlig informant varit önskvärt. På grund av att vi gjorde våra intervjuer under en period när lärarna hade utvecklingssamtal, var det flera tillfrågade lärare som tackade nej för att de inte hann. Då frågeställningarna inte behandlade ledarskapet utifrån ett genusperspektiv, spelade det ingen roll om våra informanter var män eller kvinnor. Dock hade det kunnat variera svaren på ett annat sätt om könsfördelningen vore jämnare.

3.3 Etiska principer

Vi har utgått från Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets etiska principer (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1999) när vi intervjuat. De har tagit fram fyra huvudkrav vars syfte är att skydda individens integritet. De fyra kraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. I enlighet med informationskravet har vi informerat de inblandade om studiens syfte och hur resultaten

kommer att användas och presenteras. Informanterna underrättades om att deras deltagande var helt frivilligt, samt att de när som helst hade möjlighet att avbryta sin medverkan. Eftersom vi bara intervjuade vuxna, alla över 18 år, behövde vi inte ha samtycke från målsman. Alla informanter hade själva rätt att bestämma över sin medverkan, vilket gjorde att samtyckeskravet uppfylldes. Alla skolor och informanter är avidentifierade, vilket är i enlighet med konfidentialitetskravet. Av den anledningen har vi valt att kalla våra intervjupersoner för lärare 1 till lärare 9. Skolorna har fått bokstavsnamnen A, B och C. Liksom nyttjandekravet låter påvisa har all data vi samlat in bara använts för framställningen av detta examinationsarbete. Allt inspelat material kommer att förstöras för att inte hamna i fel händer.

3.4 Genomförande

Efter att vi gjort vårt urval av informanter, övergick vi till att arbeta fram de intervjufrågor som skulle utgöra en bra grund för att få svar på våra frågeställningar. Esaiasson m.fl. (2007, s.298) menar att man i en intervjuguide behöver fundera på både innehåll och form. Innehållet ska kunna kopplas till problemformuleringen, medan formen är viktig för att det ska bli ett samtal som är dynamiskt och levande. För att skapa en god kontakt med informanten rekommenderar Esaiasson m.fl. (2007, s.298) att man inleder intervjun med uppvärmningsfrågor. Vi valde därför att börja med några enklare frågor som bland annat behandlade lärarnas utbildning och antalet verksamma år.

Vi formulerade därefter följande tre teman utifrån våra frågeställningar: identifiering, orsaker och hantering. Inom dessa olika teman utformade vi frågor som skulle hjälpa oss att ta del av lärarnas egna föreställningar kring störande beteende. Med temat identifiering ämnade vi undersöka vilka elevbeteenden lärarna ansåg vara störande och hur dessa påverkade deras ledarskap. Under temat orsaker handlade frågan om vilka orsaker lärarna ansåg ligga bakom elevers störande beteende. I vårt sista tema hantering ställde vi frågor kring hur lärarna förebygger och hanterar störande elevbeteenden. Temat behandlade även om lärarna under sin verksamma tid ändrat sitt sätt att hantera störande elevbeteenden och i så fall hur. Vi skrev också frågor under temat hantering som berörde i vilken utsträckning lärarna tar hjälp av sitt arbetslag i arbetet kring störande elevbeteenden och om det på skolan finns uttalat hur de ska hantera vissa beteenden.

Innan vi påbörjade våra intervjuer, genomförde vi ett pilotförsök på en lärare, för att se om våra frågor var tydliga och öppna. Det visade sig vara av godo, då vi efteråt insåg att vi behövde omformulera och förtydliga några av frågorna.

Vi har intervjuat varje lärare på den skola där den arbetar. Eftersom de kände till lokalerna på skolorna bättre än vi, fick de själva välja en plats de tyckte var lämplig för intervju. Esaiasson m.fl. (2007, s.302) menar att intervjun ska ske på en plats som känns bekväm för den intervjuade. De flesta intervjuer gjordes i lärarens klassrum, medan en intervju utfördes i skolans personalrum och en i skolans bibliotek. Esaiasson m.fl. (2007, s.302) menar vidare att intervjun bör hållas på en lugn plats där man kan samtala ostört. Det var dock svårt på en skola där kollegor ofta söker upp varandra. Under nästan alla intervjuer kom det in en lärarkollega och avbröt för att fråga den intervjuade läraren något. Vi upplevde dock inte att det påverkade samtalet i någon negativ bemärkelse, eftersom vi kunde komma tillbaka till intervjusamtalet igen.

Trots att vi är två som skriver, delade vi upp intervjuerna mellan oss. Det gjorde vi i syfte att

underlätta samtalet för informanten. Vi ville också hinna utföra så många intervjuer som möjligt under de få veckor vi hade till vårt förfogande för arbetet. Vi spelade in alla intervjuer. Det gjorde vi för att kunna ta del av varandras intervjuer och för att kunna gå tillbaka i materialet och hämta citat. Varje intervju har tagit allt mellan 30 minuter och en timme. För att det inspelade materialet inte ska komma i fel händer och för att lärarna ska få förbli anonyma, kommer inspelningarna att raderas efter att arbetet är färdigställt.

3.5 Analys

När intervjuerna var avslutade, började vi vårt analysarbete med att lyssna igenom materialet och transkribera de delar vi fann vara viktiga. Under hela analysarbetets gång har vi sedan fått gå tillbaka till det inspelade materialet för att fördjupa förståelsen för det lärarna gav uttryck för, samt för att finna användbara citat. Eftersom det är lärarnas egna föreställningar vi vill komma åt, finns det i likhet med det Esaiasson m.fl (2007 s.291) menar, inte några ”sanna” eller ”falska” svar. I redovisningen av vårt resultat har vi därför försökt vara så objektiva som möjligt. Eftersom vi själva som intervjuare bär med oss egna föreställningar och erfarenheter är det dock omöjligt att vara helt objektiv.

Vi har valt att analysera informanternas svar utifrån den tidigare forskning och de teorier vi redogjort för under rubriken litteraturgenomgång. Vårt huvudsakliga analysverktyg är Samuelssons avhandling (2008) där han har observerat lärare bland annat utifrån frågeställningar kring vilka beteenden lärarna uppfattar som störande och hur de korrigerar dessa. Vår resultatdel är sammanställd utefter de olika frågeteman vi använde oss av i intervjuguiden (se vidare under rubriken genomförande). Med inspiration hämtad från Samuelssons (2008) kategoriseringar har vi i det första frågetemat delat upp våra intervjuade lärares svar i de olika aspekter av störande beteenden som de nämner. I vårt andra frågetema, som behandlar det lärarna anser vara orsaker till störande beteende, använder vi Stensmos (2008) förklaringsmodell om olika orsaksnivåer som analysverktyg (se vidare under störande beteenden i litteraturgenomgången). I det avslutande temaområdet kring hanteringen av störande beteenden kopplar vi återigen våra intervjuade lärares svar till det Samuelssons (2008) observationer resulterar i. Vi kunde där gruppera svaren utifrån de olika strategier lärarna använde sig av.

3.6 Tillförlitlighet

För att få en än större tillförlitlighet till vårt resultat hade fler intervjupersoner varit att föredra. Liksom Esaiasson m.fl.(2007 s.294) skriver, står avvägningen mellan antal intervjuer och den tid man som forskare har att lägga ner på var och en av dem. På grund av de få veckor vi hade att skriva detta examensarbete på, ansåg vi oss inte ha den tiden. Stukát (2005, s.63) menar att risken finns att analysen blir ytlig om man intervjuar fler än man hinner följa upp.

En av frågeställningarna handlar om hur lärare hanterar störande elevbeteenden, något vi också frågade våra informanter om. Kan vi lita på att lärarna ärligt berättade om hur de hanterar dessa beteenden? Hur stor tillförlitlighet har deras svar? För att vara helt säkra på att deras svar stämmer överens med praktiken hade observation i klassrummen kunnat ge oss ett underlag för att svara på denna fråga. Deras svar på frågan visar dock att de är medvetna om

att de inte alltid agerar så som de själva skulle önska. Lärare 3 uttryckte sig på följande sätt på frågan om hur hon hanterar störande beteende:

Om jag är helt lugn och gör det bra, då brukar jag (...) Ibland blir jag mer störd och stressad, det drar ju igång så fler springer, då kan jag ju ropa till och (...) när jag är lite halvbra då... Lärare 3

Hon visar genom det här uttalandet att hon är helt medveten om och ärlig i hur hon hanterar situationen beroende på om hon själv är stressad eller inte.

Ett mönster vi kan se i lärarnas svar är att de tenderar att svara utifrån den rådande situationen i klassen de just nu undervisar i. Till exempel beskriver Lärare 1 att orsakerna till elevers störande beteende är på ett neurobiologiskt plan, vilket innebär att eleverna har en diagnos. I hennes klass vet vi att det finns tre elever med diagnos. Vi anser dock inte att detta påverkar vår tillförlitlighet, eftersom vi har intervjuat lärare på tre olika skolor. Genom svaren får vi en aktuell bild av den verkliga situationen på skolorna.

Att vi kände några av de lärare vi intervjuade kan ha haft påverkan på resultatet. Det är då lättare att bära med sig förutfattade meningar in i intervjun och ha fördomar om hur lärarna ”borde” svara, något som Esaiasson m.fl. (2007 s.291) varnar för. Vi var dock medvetna om detta under våra intervjuer, vilket minskade risken för att det skulle påverka resultatet.

Eftersom vi har gjort en kvalitativ studie och försökt få en så bred variation i vårt urval som möjligt, är det inte meningen att resultatet ska gå att generalisera. Stukát (2005, s. 62) menar att man i kvalitativa studier lämnar generaliseringstanken.

4 Resultat

I detta kapitel redovisar vi våra resultat utifrån vår kvalitativa analys. Vi har delat in vårt resultat utifrån de olika frågeteman vi hade i vår intervjuguide. Det första temat tar upp vad lärare identifierar som störande elevbeteenden. Nästkommande tema belyser de orsaker som lärarna anser kan ligga bakom de störande elevbeteendena och avslutningsvis skriver vi om de olika sätt lärare förebygger och hanterar störande elevbeteenden på. Lärarnas svar kan ibland skrivas under flera teman, då våra teman är en förenkling av verkligheten. Här är ett citat som visar på komplexiteten, där Lärare 4 samtidigt snuddar vid alla de olika temana:

Att lyssna är jätte viktigt. Om en elev är orolig så finns det oftast en anledning. Och då gäller det att ta sig tid och lyssna. Ibland är de oroliga och har tankarna någon annanstans. Har man bara lyssnat in det innan så kan det vara löst och då kan de fokusera sedan. Lärare 4

Hon nämner här att det finns en orsak bakom elevens beteende, samtidigt som hon också berättar hur hon hanterar beteendet och i samma stund förebygger att eleven ska bli ofokuserad.

4.1 Identifiering av störande elevbeteenden

På frågan om vilka elevbeteenden som lärarna upplevde som störande, varierade svaren. En del av lärarna lade fokus på ett fåtal beteenden, medan andra kunde identifiera ett större antal beteenden som störande. Vi hade därefter en fråga om vilket beteende som var vanligast bland eleverna i deras klass. Till stor del stämde det överens med de beteenden som de upplevde som mest störande. Vi bad också lärarna att berätta vilka störande beteenden som påverkar deras pedagogiska ledarskap mest. Vi har valt att sammanställa de olika störande elevbeteendena som lärarna gav uttryck för ur tre olika aspekter kopplade till Samuelssons (2008) analys: pratsamhet, rörelse i klassrummet och olämpliga kommentarer.

4.1.1 Pratsamhet

Den aspekt av störande beteende som flest informanter gav uttryck för var elevernas pratsamhet. Framförallt ansåg lärarna det störande när eleverna pratar rakt ut i klassrummet eller med en kamrat under en genomgång, utan att ha fått ordet. En av informanterna menade att det ofta är de i klassen med högst social status som pratar rakt ut. I och med det har den eleven tydliggjort för resten av klassen vad man ska tycka och tänka, vilket gör att inte allas tankar kommer fram.

De som inte räcker upp handen, utan bara svarar rätt på. Ledarna i klassen, eller de som gör sig till ledare. Det stör mig. Några som ska bestämma allting, bestämma vad alla ska säga. Jag vill att alla ska komma till tals. Lärare 6

Även Samuelsson (2008, s.140) uppmärksammade under sina observationer att elevernas pratsamhet var det som lärarna uppmärksammade mest som störande beteende. Vanligt var att eleverna pratade rakt ut, utan att ha fått ordet av läraren. Konsekvensen av det blev att andra elever inte fick möjlighet att tala, trots att de fått ordet.

En annan del av pratsamheten många av våra intervjuade lärare upplevde som störande, är när eleverna pratar mycket med varandra medan de ska arbeta självständigt. De menade att detta

stör arbetsron i klassen, något eleverna själva både behöver och vill ha. När många elever pratar samtidigt blir volymen mycket hög.

Man kan uppleva det som ok om det sitter två stycken och pratar men när det blir 22 stycken som sitter och pratar. Det blir ju på något sätt i en så stor grupp, så blir ett sådant beteende väldigt störande. När det blir fler som gör det. Lärare 5

Alla intervjuade lärare, utom en, ansåg att det behöver vara tyst i klassrummet för att eleverna ska få arbetsro och för att lärarna själva ska kunna vara koncentrerade i sin uppgift. Lärare 3 skiljde ut sig från övriga åtta. Hon stördes inte själv av prat i klassrummet och menade att hon inte ville ha ett tyst klassrum. En anledning hon nämnde var att eleverna lär sig genom att få prata med varandra om uppgiften.

4.1.2 Rörelse i klassrummet

Några av lärarna, som alla hade de yngre åldrarna, ansåg att eleverna som inte kan sitta still uppvisar ett störande elevbeteende. Lärarna menade samtidigt att många elever har ett behov av att röra sig. De sa vidare att de tillsammans med dessa elever kommer överens om hur och när de får röra sig. Om det är störande eller inte beror på vilken avsikt eleven har med sitt spring i klassrummet och vad man som lärare kan förvänta sig av eleven.

De kan plötsligt resa sig och gå omkring i klassrummet utan anledning. Lärare 2

Ett störande beteende kan jag tycka är när man rör sig i klassrummet för att man ska få prata med sina kompisar inte för att man har ett behov av att röra sig. Ett okynnesrörelse i klassrummet. Lärare 5

Lärare 3 nämnde spring i klassrummet som något som inte stör henne själv, men funderade över om det kanske är något som stör de andra eleverna i klassrummet. Eftersom hälften av lärarna inte nämnde rörelse i klassrummet som ett störande elevbeteende kan vi se hur olika lärare upplever denna företeelse. Detta bekräftar det Samuelsson skriver (2008, s.141ff) när han menar att lärare under hans observationer uppmärksammade elevers rörelse på olika sätt. Samuelssons (2008) motsvarighet till denna aspekt kallar han kroppshantering, vilket handlar om att lärarna reagerade på eleverna när de kroppsligen gjorde något annat än vad som förväntades av dem. Förutom pratsamhet visade sig denna kategori, i Samuelssons (2008) undersökning, vara den vanligast förekommande.

Det elevbeteende som Lärare 9 upplever påverkar hennes ledarskap mest är när eleverna visar att de inte bryr sig, genom att kroppsligen gå ut från klassrummet. När elever visar att de inte bryr sig, menar Steinberg (2006, s.24) att det är ett sätt för dem att ta makten från läraren.

4.1.3 Olämpliga kommentarer

En annan aspekt av störande beteende som några av de intervjuade lärarna upplever är när eleverna säger kränkande ord till såväl lärare som sina kamrater och uppvisar ett provocerande beteende. Lärarna nämnde detta beteende med olika begrepp så som ”uppkäftighet”, ”elaka kommentarer” och ”fula ord”. Tre av lärarna uttryckte att detta är det av alla störande beteenden som påverkar deras ledarskap mest. En av lärarna talade om sig själv som känslig och menade att det är lätt att ta ett sådant beteende personligt.

När de är elaka och säger elaka saker till kamraterna. Till exempel alla har ju rätt att säga fel, utan

att någon ska behöva skratta eller säga något åt det.
Lärare 1

Personligen är jag rätt känslig. Jag kan ta illa vid mig när någon elev är personligt elak personligt mot mig. Då gäller det ju att försöka stänga av det, vara professionell. Å andra sidan när det går bra, så bjuder jag gärna på mig själv och berättar mycket om min familj. Om det används emot mig, då är det jobbigt. Lärare 7

Samuelsson (2008, s.145) kunde under sina observationer se att lärarna reagerade på uttalanden som inte var lämpliga i klassrummet och som också var riktade mot ”en enskild elev, grupp, klass eller annan utanför skolan förekommande gruppering (...)” (Samuelsson, 2008, s.145). Det kunde vara könsord, svordomar eller nedlåtande beskrivningar av sina klasskamrater.

En lärare upplevde att hennes ledarskap blir påverkat av att eleverna uttrycker att en uppgift är tråkig. Det påverkar henne på ett personligt plan, då det får henne att känna sig otillräcklig. De lärare Samuelsson (2008) observerade uppmärksammade också elevers negativa inställningar och attityder till skolämnen som störande beteende.

4.2 Orsaker till störande elevbeteenden

En fråga i vår intervjuguide under temat orsaker handlade om vilka orsaker lärarna anser ligger bakom störande elevbeteenden. Lärarnas svar gällande orsaker till störande elevbeteenden behandlade olika nivåer. Orsakerna kunde vara kopplade till eleven själv likväl som till ett problem i samhället. Lärarnas svar har vi analyserat utifrån de olika tänkbara orsaker Denscombe (1984 i Stensmo, 2008, s.10f) redogör för.

Tre av lärarna framhöll att de elever som uppvisar ett störande beteende ofta även har en diagnos. Orsaken ligger då på ett neurobiologiskt eller på ett psykologiskt plan (Denscombe 1984 i Stensmo, 2008, s. 10f). Samtidigt hävdade en av de intervjuade lärarna att föräldrarna kan förvärra problemen om de själva inte orkar stötta sitt barn som har en diagnos. Hennes uttalande visar på ett samband mellan ett problem hos individen och familjen. Även Denscombe (1984 i Stensmo, 2008, s. 10f) skriver om vikten att kombinera olika förklaringsfaktorer.

En viss del är ju ärftliga. Det vet man ju. Sen kan det förvärras om man inte har ett hem som stöttar. Det är ju väldigt viktigt att föräldrarna orkar stötta. Men man förstår ju att, har de många barn, och alla har problem, då är det inte lätt för dem. Men hemmet betyder väldigt mycket.
Lärare 1

Lärare 6 tyckte att det underlättar när en elev har fått en diagnos, eftersom orsaken till varför eleven uppvisar störande beteende blir tydlig. Hon menade vidare att hon då får en större förståelse för eleven och verktyg i hur hon ska hantera elevens beteende.

Och jag tycker alltid att det är mycket lättare när jag har fått en förklaring. Jag landar i det och får mycket mer kraft och tålamod. Lärare 6

Vissa elever har svårt för att koncentrera sig om ett moment tar för lång tid. Eleverna tappar då intresset, menade Lärare 4. De börjar göra annat än det som har med lektionen att göra. Koncentrationssvårigheter kan vara en anledning hos eleven till störande beteende.

Två av de intervjuade lärarna ansåg att föräldrar och familj kan vara en bakomliggande orsak till elevernas störande beteende. Lärare 5 menade att hon kan se en stor skillnad idag jämfört med för tio år sedan i vilket bekräftelsebehov eleverna har. Idag är behovet av bekräftelse mycket större. En orsak till det trodde hon kan ha med familjens storlek att göra. En elev med många syskon kan ha svårt att hinna få tillräcklig bekräftelse från sina föräldrar. Det kan leda till att eleven har ett stort bekräftelsebehov i skolan. Samma lärare uttryckte att det å andra sidan även kan uppstå problem i skolan om eleven är van hemifrån att få sina behov tillgodosedda direkt. Det kan leda till att de i skolan har svårt för att till exempel behöva vänta på sin tur.

Många barn har väldigt svårt att vänta på sin tur. Många barn blir bekräftade hemifrån omedelbart. När man sitter och pratar och barnen avbryter får de hemma svar direkt. De får lära sig att vänta. Både på andra vuxna, men även på andra barn. Lärare 5

Stensmo (2008, s.11) framhåller föräldrarnas oförmåga att fostra sina barn som en av anledningarna till att eleverna har svårt att anpassa sig i skolan. Att familjeförhållandena påverkar en elevs beteende sa även Lärare 7. Han berättade att många av eleverna på den mångkulturella skolan han jobbar för tar mycket ansvar hemma. Det kan få till konsekvens att de revolterar mot lärarna istället för mot föräldrarna.

Många av eleverna känner en press hemifrån av att prestera. Eleverna kommer ofta från en annan kultur än vad vi är vana vid. De får därför "pysa" här i skolan. Utvecklingssamtalen kan därför bli jobbiga för eleven. Lärare 7

Lärare 7 upplever en kulturkrock mellan elevernas ungdomskultur och den kultur lärarna kommer ifrån. Lärare kommer ofta ifrån medelklassen i Sverige och ett homogent kulturarv. Eleverna från hans skola kommer däremot från många andra kulturer. Risken är stor, menar Stensmo (2008, s.11) att det sker en kulturkrock när vi lärare inte förstår elevernas situation. Det kan vara en av anledningarna till att ungdomar idag gör revolt mot lärare.

Bland elever kan det finnas ett stort behov av att hävda sig. Lärare 7 menade vidare att en anledning till störande elevbeteende kan vara behovet av att vara högt i hierarkin bland kompisarna. Är man långt ner i hierarkin kan man behöva göra "galna grejer" för att få vara med. Under lektioner där elevgruppen är uppblandad med kamrater man inte vanligtvis har undervisning tillsammans med, blir det gärna mycket prat och det dröjer innan lektionen kan komma igång, berättade Lärare 8. Hon har spanska som ämne på högstadiet och får då undervisa grupper med elever från olika klasser.

Eftersom det blir nya konstellationer och grupperingar, man ser det som en chans att ses. Man får träffa sina kompisar som man inte träffar annars. Det är en av anledningarna, anledningarna till att det blir pratigt. Lärare 8

En orsak till störande elevbeteende kan också vara att eleverna upplever skolan som antingen för lätt eller för svår, något som några av de intervjuade lärarna nämnde. Liksom Stensmo (2008, s.10f) skriver, kan det bero på att lärarna är omotiverade eller dåligt förberedda. Skolan kan också sakna resurser för att kunna tillmötesgå alla elever på deras egen nivå (Stensmo, 2008, s.10f).

Nästan alltid oro för att man inte ska klara... att det ska vara för svårt. Alla mina elever vill lära sig. Det är när jag inte har varit tillräckligt tydlig. När de inte känner sig trygga i uppgiften. Det är inte för att vara dum. Lärare 3

Lärare 9 pratade om de elever som har svårigheter i skolan och som har fått till vana att inte kunna. Så även när läraren anpassar nivån på uppgiften till elevens förmåga, så förutsätter eleven ändå att den inte kan och försöker därför inte.

När uppgifterna blir för svåra så blir det fler som stökar. Och det har blivit mycket av en stämning i de här klasserna, att det är många som är vana att inte riktigt kunna, och då är det inte ens någon mening att ens försöka. Lärare 9

Lärare 5 menade att barn idag blir serverade allting. Istället för att barnen bara får leka fritt och uppleva att de har tråkigt, skjutsas barnen runt till organiserade aktiviteter. Det får konsekvenser för barnens kreativitet. Hon berättade också att samhället idag erbjuder barnen många olika möjligheter att byta aktivitet om en inte passar. Barnen har möjlighet att "zappa" mellan kanaler och aktiviteter. Idag, menade hon, kallas barnen för lustbarn, medan tidigare generationer uppfostrats som plikt barn.

Nej, det här är inget kul jag byter. Eleverna har låg uthållighet. Lärare 5

Jag upplever att det är många elever idag som har mycket liten egen drivkraft. De vill gärna att någon annan ska tala om för dem vad de ska göra. Det ligger i tiden att barnen idag inte behöver ta eget ansvar, utan att de blir körda dit de ska. Föräldrarna fixar med aktiviteter. Lärare 5

4.3 Hantering av störande elevbeteenden

Det tredje temat i vår intervjuguide behandlade frågor kring hur lärarna hanterar störande elevbeteenden. Genom våra frågor önskade vi ta del av hur lärarna genom sitt pedagogiska ledarskap förebygger störande elevbeteenden och hur de hanterar dessa beteenden när de framträder. Frågorna berörde också hur lärarna upplevde en progression i sitt pedagogiska ledarskap. Även huruvida arbetslaget samarbetade i hanterandet av störande elevbeteenden eller inte, togs upp under det här temat. För att göra vår sammanställning tydligare har vi utifrån lärarnas svar delat in vårt resultat under följande rubriker: att förebygga störande elevbeteenden, strategier, föräldrasamverkan, progression i sitt ledarskap samt samarbete med kollegor.

4.3.1 Att förebygga störande elevbeteenden

Sex av våra nio intervjuade lärare framhöll vikten av att genom sitt pedagogiska ledarskap vara tydlig både i strukturen på lektionerna och i vad som förväntas av eleverna. Lärare 4 poängterade vikten av att eleverna alltid vet vad de ska göra. Några av lärarna ansåg att en förebyggande åtgärd kan vara att ge eleverna bestämda platser i klassrummet och i matsalen. Då kan läraren välja vilka som ska sitta tillsammans. Som ledare är det viktigt att ligga steget före och på det sättet kunna förebygga innan ett störande elevbeteende uppstår.

Att man är vaksam. Att man "motar Olle i Grind" när man ska göra saker, att det blir förstökningar på vissa ställen när de ska hämta något, att man delar upp sig. Då går ni och hämtar det och ni andra hämtar det, så att det inte blir kalabalik, alla på en gång. Lärare 2

Lärarna som Samuelsson (2008, s.138) observerade visade tydligt sina förväntningar på eleverna inför högstadietår den första skoldagen i åk 7. Genom att både förmana eleverna men också beskriva förhoppningar förebyggde lärarna oönskade beteenden.

Flera av våra intervjuade lärare nämnde vikten av att eleverna känner att det de gör är

meningsfullt. Lärare 3 menade att hon själv behöver ha en motivering till varför de utför ett moment om eleverna frågar. Har hon inte det, försöker hon komma på en ny uppgift. Genom att variera arbetsätten och göra elevernas lärande lustfyllt kan man förebygga störande beteenden.

Att eleverna känner att uppgiften är viktig - att den ska användas till någonting, då märker man ju att då har man med dem mer. Med smartboard till exempel, då kan de ju se vad man pratar om, visa bilder. Lärare 4

Lärarna som är verksamma för åk 5 till 9 på den mångkulturella skolan (Skola A) talade alla om vikten av att skapa goda relationer med eleverna. Därigenom menade lärarna att de förebygger störande elevbeteenden. Endast två av de övriga lärarna nämnde också relationer som något förebyggande. De påpekade dock att relationer är något som tar tid att skapa, och sker till stora delar genom samtal med eleverna. Idag behöver man som lärare ständigt vinna elevernas respekt och förtroende. Genom det förebyggande arbetet skapas en ömsesidig respekt mellan lärare och elev, vilket Steinberg (2006, s.24) menar behövs för att kunna skapa en god relation. När det finns en ömsesidig respekt mellan lärare och elev, har läraren inflytande istället för makt över eleven (Steinberg 2006, s.24).

Mycket handlar om samtal och att skapa relation till eleverna. För det här med att det skedde per automatik förr att man respekterade en lärare, så är det inte idag. Du respekterar inte en vuxen per automatik idag. I grunden måste det finnas en relation. Du måste skapa en relation med eleven först. Ur relationen så blir det en ömsesidig respekt. Man måste hela tiden prata om att man måste respektera varandra. Lärare 5

Mycket handlar ju om relationer ändå... att man måste försöka bygga bra relationer. Ibland är det lättare sagt än gjort. Just nu har jag fem klasser, och så har man kanske 20 elever i varje grupp som man ska försöka att ha nära och bra relationer till... det blir inte så självklart jättebra relationer med alla. Men om man får till det så är det väldigt mycket tror jag som blir förebyggande, för då är det mycket lättare. För mycket handlar ju ändå om deras inställning och vilja. Lärare 9

4.3.2 Strategier

Genom lärarnas svar kan vi utläsa att det finns olika strategier i hur de hanterar störande elevbeteenden.

Det gäller att hela tiden hitta på olika strategier, hur jag ska göra, för att man själv ska kunna klara med det. [tystnad] För det hjälper oftast inte att bli arg. Lärare 1

En av strategierna vi funnit att några av lärarna använder sig av är icke-verbalt ledarskap. Steinberg (2006, s.24) menar att det är en nyckel till att skapa ömsesidig respekt mellan lärare och elev. Lärare 1 brukar försöka komma överens om ett speciellt tecken med de elever som uppvisar ett störande beteende, för att med kroppsspråket kunna visa dem när de behöver lugna ner sig. Annars upplever hon att det tenderar att bli "tjatigt". Andra icke-verbala uttrycksätt som lärarna nämnde var att ta ögonkontakt med eleven, eller lägga en lugnande hand på axeln. Liksom Steinberg (2006, s.24), framhåller Lärare 4 att det många gånger är bättre att gå fram till en elev som uppträder störande istället för att ropa över klassrummet. Uppdelningen verbalt och icke verbalt ledarskap har vi även funnit i Samuelssons avhandling (2008, s.159-174), där han uppmärksammade hur lärare använde sig av att vidröra elever och fysiskt närvara som icke verbala strategier.

Om någon börjar titta åt fel håll med blicken, eller om de börjar röra på sig. Då brukar jag visa för dem med kroppsspråk, att [paus] nu är det bra. Eller om de börjar röra på sig, så kan man lägga

med bara handen på axeln, man behöver inte säga någonting utan bara. Då känner de att det betyder att nu får jag sitta. Lärare 4

Som kontrast till icke-verbalt ledarskap menade Lärare 7 att han använder sig av sin röst som en resurs i arbetet med att hantera situationer när elever uppvisar störande beteende. Han poängterade dock vikten av att låta eleven förstå att det inte handlar om eleven som person, utan om det uppvisade beteendet. Lärare 8 använder sig också av verbala tillsägelser i oönskade situationer. När eleverna är högljudda upplever Lärare 9 att hennes röstresurser inte räcker till och kan se att hennes manliga kollegor har en fördel i att de har grövre röst. Samuelsson (2008, 159-174) fann att uppmaning var den vanligaste formen av verbal strategi. Han såg att fem av sex korrigeringar var verbala.

Några av lärarna brukar hålla kvar eleverna efter avslutad lektion för att samtala om elevens störande beteende som förekommit under lektionen.

Om de varit väldigt pratiga få de stanna kvar efteråt och prata med mig och ha ett samtal om varför det blev som det blev och hur tänker du och vad ska du tänka på till nästa gång, så att de själva får reflektera över situationen. Ofta när de är själva är de på ett helt annat sätt. Lärare 8

En annan strategi vi funnit genom lärarnas svar är att belöna eleverna när de uppträder önskvärt. Genom att uppmärksamma eleverna och stärka deras positiva beteende, menade tre av lärarna (alla från Skola C) att de på sikt motverkar det störande beteendet. Lärare 1 berättade om en elev som för varje bra dag fick fylla i en del av en målad orm. Längs med ormen fanns det stationer och när eleven hade nått en sådan station, gjorde de något mysigt hemma i familjen.

Att ge positiv uppmärksamhet. Speciellt de stökiga eleverna som söker. Och där det blir mycket dålig uppmärksamhet, då lyfter man det ännu mer, och berömmar att det här, det du gjorde nu, det gjorde du jättebra. Det är så här du ska göra. Det är då du får uppmärksamhet. Då vet de också vad som är rätt. För ibland tänker jag att de kanske inte vet vad som är rätt. De vet inte vad de gör fel, de får skäll men vet inte riktigt vad som var fel, men om man visar dem att så här gör vi, det här var rätt så märker man att då sker det förändring. Lärare 4

Att som lärare följa klassens och lärarens regler konsekvent, är viktigt menade Lärare 4. Stensmo (2008, s.7) framhåller att organisera och att leda klassen är några av de viktigaste uppgifterna i pedagogiskt ledarskap. Genom att ständigt ignorera de elever som pratar rakt ut utan att räkna upp handen, får de lära sig att reglerna gäller även för dem, berättade Lärare 4. Att ignorera elever var också en av de strategier Samuelsson upptäckte (2008, s.163). Lärare 4 berättade vidare att det är viktigt att hålla på de regler man har satt upp, även om man egentligen skulle vilja ändra på dem. Hon menade att man i så fall får göra det till en annan gång.

Med de elever som har ett stort rörelsebehov och genom det kan störa arbetsron i klassen, påstod flera av lärarna att man kan låta dem få gå ut en stund i korridoren, eller springa ett varv runt skolan. Lärare 1 hanterar dessa elever genom att låta alla i klassen ta en paus i arbetet och göra rörelseramsor tillsammans.

De som snurrar runt för att de behöver röra sig lite, det glömmar jag ofta, men jag vet att det brukar ge väldigt god effekt om jag ber dem gå ut och springa lite eller ställa sig utanför och hoppa eller ta ett varv och kom sen och sätt dig igen. Det är jag väldigt dålig på, men jag vet att det verkligen funkar. Lärare 3

4.3.3 Föräldrasamverkan

Ett nära samarbete med föräldrarna ansåg många av lärarna som en viktig del i hanterandet av störande elevbeteenden. Läroplanen påvisar att skolan har till uppgift att vara ett stöd för familjerna i barnens fostran (LGR 11, s.7ff). Både Lärare 1 och Lärare 2 använder samarbetet med föräldrarna i arbetet med att belöna elevers positiva handlande. Som i exemplet vi tog upp med pojken som fick fylla i en tecknad orm för varje lektion som gått bra, var föräldrarna införstådda med att göra något roligt med sitt barn när han uppnått uppsatta mål.

Det är oerhört viktigt att ha ett nära samarbete med föräldrarna i arbetet med att komma till rätta med elevers önskade beteenden. Lärare 1

Lärare 6 talade om utvecklingssamtalet som ett forum för att på ett avslappnat sätt tillsammans med eleven och föräldrarna komma fram till lösningar till vissa av de störande beteenden som eleven visar. Lärarna för de äldre eleverna har dock inte samma nära kontakt med föräldrarna, eftersom deras elever har mentorer. Mentorerna fungerar som en länk mellan skolan och hemmet. Lärare 8 förklarade att mentorerna samlar in anmärkningar från olika lärare och ringer sedan hem.

Även om föräldrasamverkan är viktigt är det inte alltid den relationen fungerar som den ska. Lärare 9 menade att det ofta är i de fall man skulle behöva samarbetet mest som det inte fungerar. Hon tror att en anledning till det kan vara att föräldrarna efter sin egen skoltid inte känner förtroende för skolan.

4.3.4 Progression i sitt ledarskap

Lärarna fick frågan om de anser att de hade ändrat sitt sätt att hantera elevers störande beteende sedan de började arbeta som lärare. Eftersom de intervjuade lärarna har varit verksamma olika länge kan det vara av intresse att få ta del av varje lärares svar.

Lärare 1 (Skola C) har jobbat som lärare i ca 35 år. Hon ansåg att hon har blivit tydligare i sitt ledarskap genom åren. Det är någonting som hon upplever har vuxit fram. ”Man läser lite, och testar och märker att det där funkar. Man har ju plockat lite här och lite där.”

Lärare 2 (Skola C) har varit verksam som lärare i ungefär 25 år. Hon upplevde att hon har blivit tryggare i sitt ledarskap. ”Man lär sig ju mycket efter vägen. Man känner igen vissa elevbeteenden och kan generalisera lite... det här funkade på den elevgruppen som också hade det här problemet, och så plockar man fram tankar man hade då.”

Lärare 3 (Skola B) som arbetat som lärare i 17 år har alltid velat förstå varför eleverna gör som de gör. Under sina år som lärare har hon fått mer och mer förståelse för elevernas beteende. Hon nämnde också att idag är hon mer noga med att en lektion är en lektion. Tidigare kunde hon hantera konflikter längre in på lektionstid. ”Jag tror jag tillät fler konflikter gå in längre på lektionen. Lektionerna är till för att lära. Koncentrerar vi oss på att lära, tror jag inte de hinner ha så mycket konflikter.”

Lärare 4 (Skola C) tog sin lärarexamen för ca två år sedan och har arbetat som lärare sedan dess. Hon berättade att hon är tryggare i sin roll med klassen och i sitt ledarskap idag än när hon började jobba.

Lärare 5 (Skola B), som arbetat på samma skola sedan 2002, har under sina år fått fler redskap att hantera störande elevbeteenden på. Som exempel har hon lärt sig att inte ta eleverns aggressiva beteenden personligt och hon har lärt sig att bättre känna av hur hon ska bemöta dem. Idag tar hon inte upp samma diskussion flera gånger, när det gäller småsaker. ”Vi behöver inte ha en diskussion om det här igen. Detta är vad som gäller. Det här har vi kommit överens om innan. Man behöver inte diskutera det igen och igen och igen...”

Lärare 6 (Skola B) har varit lärare sedan 1986 och berättade att hon har lärt sig av sina erfarenheter och menade att dessa är en god kombination med kunskap. Ett exempel på det var när hon gick in och var för sträng i en klass och upplevde hur dåligt det blev. Den klassen behövde hon bara ha några månader och hon hade sedan möjlighet att börja om med nästa klass där hon fick mycket godare relationer. ”Man lär sig av sina misstag. Jag får tänka om mig själv som jag säger till barnen: Det är ok att göra fel, bara man lär sig av det. Sen får man be om ursäkt till den man gjort fel mot.”

Lärare 7 (Skola A) har varit på samma skola i sina fem verksamma lärår. Han upplever att han inte blir lika arg idag och har lättare för att inte personligt ta åt sig av det eleverna säger. ”Ibland får man tänka att man tar på sig ett cellofanpapper så det glider av en”. På skolan han arbetar har han hunnit bygga upp relationer med alla elever vilket han upplever gör yrket mycket lättare.

Lärare 8 (Skola A) upplever att hon har vuxit i sitt ledarskap under de fyra år hon varit färdigutbildad. Även hon berättade att hon inte på samma sätt som tidigare tar elevernas påhopp personligt. ”När man har jobbat ett tag kommer man mer in i rollen och tar inte det eleverna säger personligt längre, när eleverna är otrevliga. När man börjar jobba tänker man att det är fel på mig som lärare. Det blir att man nu håller en viss distans”.

Lärare 9 (Skola A) har arbetat som lärare sedan 2002. Hon menade att hon har fått bättre tålamod sedan hon var nyutexaminerad. Dock upplever hon att hon då hade mer positiv energi. Idag tar hon allt med mer ro. ”Jag stressas inte upp på samma sätt längre, men samtidigt kan jag bli mycket mer orkeslös och matt när jag ser att det är kanske 20 slag jag måste kämpa mig igenom varje lektion för att liksom visa att det är jag som har makten här inne.”

Gemensamt för många av lärarna, oberoende av hur länge de varit verksamma, är att de upplever att de vuxit och blivit tryggare i sitt ledarskap. En annan likhet vi kunnat skönja är att deras profession har blivit tydligare för dem, vilket tar sig uttryck i att de inte tar åt sig personligt av eleverns störande beteende.

4.3.5 Samarbete med kollegor

Bland lärarna vi har intervjuat fanns en olikhet i hur mycket de samarbetade med sina kollegor om hur de ska hantera elevbeteenden. Dock poängterade många av de intervjuade vikten av att prata med varandra och tillsammans ha en enhetlig linje inför eleverna. Lärare 6 framhöll att en elev inte ska kunna spela ut lärarna mot varandra utan veta om att de pratar med varandra. Lärare 5 menade att det ger trygghet för eleverna när lärarna säger samma sak och på det sättet visar att de står enade.

Att visa för eleverna att vi står som en enad front. De kan inte komma till mig och säga att hon sa att jag får göra så, då kan jag vara tydlig som ledare och säga att nej det vet jag att hon inte säger,

för vi pratar med varandra hon och jag. Lärare 1

Lärare 3 önskar att det fanns mer samarbete bland hennes kollegor än vad som finns i nuläget. Hon upplever att de har olika syn på eleverna och att det därför är svårt att få stöd hos varandra. Det är inte bara helt enkelt att öppna sig för sina kollegor. Lärare 1 menade att det kan finnas en rädsla i att få kritik eftersom det är lätt att ta det personligt. Dock upplever de flesta av lärarna att klimatet på deras skola är öppet. De uttryckte hur skönt det är att i alla fall med sin närmsta kollega dela hur de hanterar specifika elevers störande beteenden eftersom kollegan också känner eleverna. Lärare 9 önskar att det fanns mer resurser på skolan till att kunna vara med på kollegors lektioner och observera. Då skulle det vara lättare att tillsammans kartlägga det sociala klimatet och på det sättet kunna se vad som ligger bakom olika beteenden.

4.4 Sammanfattning

Under våra intervjuer insåg vi att ämnet vi valt ligger lärarna nära till hands. De pratade mycket och gärna utifrån de frågor vi ställde. Som en sammanfattning av vårt resultat kan vi se att många av lärarna poängterade vikten av tydlighet, gentemot sig själva i till exempel planeringen inför en lektion, såväl som inför eleverna. Vikten av tydlighet går igen i alla våra tre temaområden.

Man kan sammanfatta det med att eleverna behöver ramar och kramar. Lärare 7

Lärare 7 får avsluta resultatkapitlet med ytterligare ett citat:

Ska du plantera en ros i sand? Det går ju inte. Du måste ge den rätt jord. Har vi gett den rätt jord?
Har vi gett eleverna rätt förutsättningar?

5 Diskussion

I diskussionen redogör vi för vårt huvudsakliga resultat. Utifrån det för vi sedan en pedagogisk reflektion och avslutar kapitlet med förslag till fortsatt forskning.

5.1 Huvudsakligt resultat

5.1.1 Vårt resultat jämfört med Samuelssons avhandling

Under vårt tema identifiering av störande elevbeteende gav lärarna många olika svar på vad de upplever som störande beteende hos eleverna. Efter att vi analyserat dessa har vi fått svar på vår första frågeställning. Gemensamt för alla beteenden lärarna nämnde är att de på olika sätt avviker från de förväntningar kring elevers agerande som lärarna har. I likhet med vad Samuelsson (2008) menar förväntar sig lärare av elever att de ska uppträda normalt och riktigt. Pratsamhet var det beteende som Samuelsson (2008) i sin avhandling observerade att lärarna reagerade flest gånger på som störande. Även i vår undersökning har pratsamhet varit det som flest lärare nämnt som störande. Det innebär att våra intervjuade lärares utsagor stämmer överens med de beteenden som Samuelssons (2008) observerade lärare i praktiken reagerar mot.

Identifieringen av störande elevbeteende stämde väl överens med Samuelssons (2008) resultat. Däremot finns det vissa skillnader kring hanteringen av störande elevbeteenden. Samuelsson (2008) observerade att lärarna i hans undersökning korrigerade dessa beteenden verbalt fem av sex gånger. På frågan om hur våra intervjuade lärare hanterar störande elevbeteenden, nämnde nästan alla lärare att de använder sig av både icke-verbal och verbal strategi. Vi har utifrån lärarnas svar fått uppfattningen att båda strategierna är lika frekvent förekommande. Det skiljer sig i så fall från Samuelssons (2008) observationer. Vår slutsats är att vilken undersökningsmetod man använder påverkar det resultat man får. Syftet med vår undersökning var att ta del av lärarnas egna föreställningar kring hur de hanterar störande elevbeteenden, medan Samuelsson (2008) har valt att observera hur lärare i praktiken korrigerar elevbeteenden som stör.

5.1.2 Skilda förhållningssätt

Lärarna gav oss svar på vår frågeställning om vilken orsak de anser kan ligga bakom störande elevbeteenden och hur de hanterar dessa. När vi analyserat svaren har vi kommit fram till att de orsaker en lärare tror ligger bakom ett beteende påverkar hur läraren förebygger och hanterar beteendet. Även om de orsaker lärarna anser ligger bakom ett beteende inte har en direkt koppling till det pedagogiska ledarskapet, visar det sig att det indirekt påverkar ledarskapet. De orsaker lärare anser ligger bakom ett beteende, lägger grunden för vilket förhållningssätt läraren har och därmed också hur de hanterar beteendet. Utifrån de svar vi har fått under våra nio intervjuer har vi upptäckt att lärarna ger uttryck för olika förhållningssätt angående vari problematiken kring ordningsproblemet i skolan ligger. Lärarnas förhållningssätt kan visa sig genom vad de väljer att fokusera på i sina svar. Vi har kunnat skönja tre olika förhållningssätt hos lärarna, där de anser att problemet antingen ligger hos eleven, läraren eller i relationen mellan elev och lärare.

Lärarna gav uttryck för att problemet ligger hos eleven när de hanterar störande beteenden genom att försöka ändra på eleven. Ett vanligt svar hos lärare med det här förhållningssättet är att orsaken till störande beteende beror på att eleven har någon form av diagnos eller

koncentrationssvårigheter. Ett exempel på hur dessa lärare hanterar elevens störande beteende är att de använder sig av olika belönings- och uppmärksamhetsstrategier för att uppmuntra eleven att agera enligt önskat beteende. Det var något alla lärare från Skola C gav uttryck för.

Framförallt Lärare 3 uttrycker ett förhållningssätt där problemet främst ligger hos henne som lärare. Den orsak till varför elever betar sig störande, menar hon är att de upplever uppgiften som för svår. Det blir därför helt upp till läraren att anpassa sin undervisning efter elevernas behov. Det är enligt henne upp till läraren att skapa meningsfulla uppgifter till eleverna, så att de blir motiverade att arbeta. Kan hon som lärare inte svara på vad meningen med en uppgift är om eleverna frågar, händer det att hon väljer att inte göra den. I motsats till hennes sätt att förhålla sig, berättar hon om sina kollegor som ”stämplar” eleverna som bråkiga och inte ser sin egen del i det störande beteendet.

Det tredje förhållningssättet vi kunnat urskilja i lärarnas svar är att relationen mellan lärare och elev är nyckeln till att komma till rätta med ordningsproblemen i skolan. Alla lärare från Skola A och två lärare från Skola B uttrycker tydligt vikten av att skapa goda relationer med eleverna. Dessa lärare anser inte att orsakerna till störande beteende ligger hos eleven. Lärare 5, Lärare 7 och Lärare 9 anser att orsaken kan vara olika omständigheter i familjen som till exempel att eleverna får ta för mycket ansvar. När elevernas störande beteende orsakas av att lärare och elever kommer från olika kulturer och därför inte förstår varandra, ligger problematiken utanför eleven.

För att förebygga att störande beteende uppstår menar lärare med detta förhållningssätt att lärare och elev tillsammans måste uppvisa ömsesidig respekt. Något som dock motsäger detta är när de använder sig av verbala korrigeringar i hanteringen av störande elevbeteenden. Steinberg (2006, s.25) skriver om att icke-verbalt ledarskap leder till inflytande istället för makt.

Lärarna inom det här förhållningssättet hanterar störande elevbeteenden genom att tillsammans med eleven komma fram till gemensamma lösningar. Ett exempel är när Lärare 6 på utvecklingssamtalen kommer överens med såväl eleven som dess föräldrar, hur de ska lösa de störande beteenden som eleven uppvisar. Lärare 5 anser att hon behöver lägga tid på att bygga upp relationen till eleven, bland annat genom samtal.

Vi vill dock poängtera att våra nio intervjuade lärare i sitt pedagogiska ledarskap inte hanterar elevernas störande beteende utifrån enbart ett förhållningssätt. Vi kan trots det se en skillnad mellan lärares syn på vari problematiken ligger. En intressant aspekt är att det faktiskt skiljer sig mellan olika skolor. Alla lärare från Skola C uttrycker att problemet ligger hos eleven i mycket större utsträckning än vad lärarna på Skola A gör. Där är istället relationen mellan lärare och elev i fokus. Vad beror denna skillnad på? Är det för att det på Skola A går elever med annat modersmål än svenska som relationen är viktigare eller är det för att lärarna undervisar elever på högstadiet istället för på lågstadiet som på Skola C?

5.2 Pedagogisk reflektion

Vad får de tre olika förhållningssätten, med fokus på antingen elev, lärare eller relationen dem emellan för pedagogiska konsekvenser för elev, klass och skola? När läraren genom sitt pedagogiska ledarskap ser att problematiken kring störande beteende ligger hos eleven och därför försöker att ändra på elevens beteende genom belöningsstrategier, ställer vi oss frågan om detta ger ett långsiktigt resultat? Vi undrar om eleven då inte bara handlar utifrån att

enbart få belöningen utan att förstå vad som långsiktigt är bra för eleven själv. Att använda sig av belöningsstrategier återfinns i den behavioristiska lärandeteorin där man menar att lärande sker mekaniskt och med hjälp av stimulus och respons. Det finns inom detta förhållningssätt också vissa kopplingar mellan lärarens roll och den auktoritära ledarstilen som Maltén (2000, s.63) beskriver. Läraren lägger problematiken hos eleven, men ser inte att eleven själv vill göra någonting åt det, utan eleven blir ansvarslös och därigenom beroende av belöningar för att prestera. Den auktoritära ledaren tar själv alla beslut utan att låta eleven vara delaktig. En ledare med denna stil får klasser som arbetar snabbt, men eleverna blir å andra sidan lätt beroende av sin ledare. Vi kan ana en fara i att eleverna som ska ändra sitt beteende genom belöning inte blir självständiga utan beroende av lärarens bekräftelse. Att hantera störande elevbeteenden på det här sättet kan således bli kortsiktigt.

De lärare som ser relationen mellan lärare och elev som viktig för att komma till rätta med störande elevbeteenden, uttrycker att relationsbyggande är någonting som tar tid. Genom att skapa goda relationer menar många av våra intervjuade lärare att man uppnår en ömsesidig respekt. Konsekvenserna av detta förhållningssätt blir att man i likhet med den demokratiska ledaren, som Maltén (2000, s.65) beskriver, lyssnar på eleverna och samarbetar med dem. Eleverna får då lära sig att ta eget ansvar för sig själva och sina studier och blir därigenom självständiga och inte beroende av lärarens bekräftelse.

Till skillnad från belöningsstrategier där man som lärare får ett omedelbart resultat i hanterandet av störande elevbeteenden, tar det tid att bygga en god relation och uppnå en ömsesidig respekt. Vi kan därför anta att detta förhållningssätt fungerar långsiktigt i hanterandet av störande elevbeteenden. Vi kan skönja att lärarna som har fokus på relationen till eleven har ett perspektiv på lärande som är sociokulturellt förankrat. Inom det sociokulturella perspektivet skriver Säljö (2003) att lärande äger rum i interaktionen mellan människor. Det är där eleven lär sig hur man ska agera och tänka. De intervjuade lärarna inom detta förhållningssätt uttrycker att man är en viktig förebild som vuxen. Lärarna beskriver också att miljön runt eleven, som till exempel familjesituationen, kan vara en orsak till störande beteenden. Det går även att återfinna i det sociokulturella perspektivet där den sociala miljön står i centrum. Vilken miljö barnet växer upp i påverkar, enligt Vygotskij, barnets utveckling (Claesson, 2002, s.29). Läroplanen betonar att den sociala gemenskapen är viktig för att barnen ska kunna känna trygghet och lust att lära i skolan (Skolverket, 2010, s.10).

Lärare 3, som uttrycker ett förhållningssätt som innebär att problemet ligger hos läraren när eleverna uppvisar ett störande beteende, menar bland annat att eleverna ibland får för svåra uppgifter. Liksom Vygotskijs ”proximala utvecklingszon” antyder, är det viktigt att ge uppgifter som utmanar elever på en lagom nivå. Som lärare är man den handledare som ska hjälpa eleven att klara det som eleven inte kan på egen hand (Claesson, 2002, s.30). Även om Lärare 3 inte använder sig av Vygotskijs begrepp ”den proximala utvecklingszonen”, kan vi skönja att hon är influerad av det sociokulturella perspektivet.

Vi har nu diskuterat lärares olika förhållningssätt och vilka ledarskapsstilar de anknyter till. Elevunderlaget på de olika skolorna skiljer sig ifrån varandra. De största kontrasterna råder mellan Skola A och Skola C, både vad gäller elevernas ålder och i hur mångkulturell skolan är. Att lärarna har olika sätt att förhålla sig till och hantera störande elevbeteenden på, kan bero på skolans rådande situation och vilket elevunderlaget är. Det i sin tur kan också påverka vilken ledarskapsstil man har. Att lärarnas svar går att koppla till olika ledarskapsstilar kan tyda på att alla våra intervjuade lärare använder sig av situationsanpassat ledarskap. Maltén

(2000, s.72f) menar att situationsanpassat ledarskap innebär att läraren använder sig av den ledarskapstil som krävs i förhållande till lärarens erfarenhet, elevernas mognad, samt vilken kod som råder på skolan. Eftersom vi inte har observerat och därför inte känner till elevunderlaget tillräckligt, kan vi dock inte veta huruvida våra intervjuade lärares ledarskap är situationsanpassat eller inte.

Vår avsikt med undersökningen var inte att finna "det rätta svaret" på våra frågeställningar, utan att få ta del av lärares egna tankar och erfarenheter kring deras pedagogiska ledarskap och hur de genom det hanterar ordningsproblemen i klassrummet. Därför har vi inte heller fått ett entydigt svar eller en enkel lösning på ordningsproblemet i skolan. Vi har funnit att orsaker till störande elevbeteenden kan ligga på flera olika plan och vilket av dessa plan man som lärare väljer att fokusera på, påverkar hur man väljer att hantera problemen. Lärare har olika förhållningssätt. Precis som Säljö (2003, s.72) skriver, påverkar de omedvetna eller medvetna antaganden man har om hur och vad elever förstår, hur man som lärare agerar i klassrummet och organiserar sin verksamhet. Genom att ha fått tagit del av lärares olika förhållningssätt, har vi fått ett vidgat perspektiv på såväl orsaker till som hantering av ordningsproblemen i klassrummet. Det citat vi framförallt kommer att ta med oss ut i arbetslivet är Lärare 7:s: "[...] eleverna behöver ramar och kramar." Vi anser att detta examensarbete också kan vara till hjälp för andra blivande och verksamma lärare att få nya perspektiv i deras ledarskap och i deras arbete med hanterandet av störande elevbeteenden.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Vi har intervjuat lärare från olika skolor. Elevunderlaget på dessa skolor har skiljt sig åt, dels i antalet elever som har svenska som modersmål, och dels vad gäller åldern på eleverna. På en av skolorna hade i stort sett alla elever ett annat modersmål än svenska, på en skola hade ungefär hälften av eleverna svenska som modersmål och på en tredje skola hade nästan alla elever svenska som modersmål. På två av skolorna undervisade lärarna i åk 1 till åk 6, medan lärarna på den tredje skolan undervisade i åk 5 till åk 9. Eftersom vi endast har intervjuat tre lärare från vardera skola, hade det kunnat vara av intresse att intervjua ett större antal lärare för att undersöka om det finns några skillnader i vilka beteenden man upplever som störande och hur man hanterar dessa, och sedan jämföra svaren mellan olika skolor. Det hade också kunnat vara intressant att se huruvida lärarna anpassar sitt pedagogiska ledarskap efter elevunderlaget eller inte, genom att till exempel låta lärarna byta skolor med varandra under en tid.

Referenslista

- Arevik, Niklas (2011). *Betyget blir en tydlig signal till föräldrar*. Lärarnas tidning, nr 11, 2011.
- Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur
- Ekselius, Elin (2008). *Jan Björklunds bild av skolan ifrågasätts*. Svenska dagbladet.
http://www.svd.se/nyheter/inrikes/jan-bjorklunds-bild-av-skolan-ifragasatts_1633271.svd
Hämtat: 11-12-04
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson Henrik, Wängnerud Lena. (2009) *Metodpraktikan*. Vällingby: Nordsteds juridik
- Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1999).
<http://www.stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf>. Hämtat: 11-11-22
- Krag Jacobsen, Jan (1993). *Intervju: Konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur
- Maltén, Arne (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur
- Samuelsson, Marcus (2008). *Störande elever, korrigerande lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköping: Linköpings universitet
- Skolverket (2010). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Steinberg, John (2006). *Ledarskap i klassrummet – en kursbok*. Malmö: Gleerups utbildning AB
- Stensmo, Christer (2008) *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (red.): *Kobran nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling. (Forskning i fokus Nr 12). Stockholm: Liber Distribution

BILAGA

Intervjuguide

Uppvärmningsfrågor

- 1) Hur länge har du arbetat på den här skolan?
- 2) Vilket år tog du lärarexamen?
- 3) Vilka ämnen läste du?
- 4) För vilka åldrar?
- 5) I vilken årskurs undervisar du?

Temaområden

Identifiering

- 6) Vilka elevbeteenden i klassrummet upplever du som störande?
- 7) Hur rangordnar du dessa? (Vilket/vilka upplever du som mest störande?)
- 8) Vilka av dessa beteenden är vanligast förekommande i din klass?
- 9) Vilket beteende upplever du påverkar ditt ledarskap mest?

Orsaker

- 10) Vilka orsaker tror du kan ligga bakom de beteenden du anser vara mest störande?

Hantering

- 11) Hur kan du genom ditt ledarskap förebygga störande elevbeteenden?
- 12) Hur hanterar du de beteenden som du anser minst störande? (Ge ett exempel från en verklig situation)
- 13) Hur hanterar du de beteenden som du anser mest störande? (Ge exempel från en verklig situation)
- 14) Har du ändrat ditt sätt att hantera stökiga elever under din tid som lärare? (I så fall hur?)
- 15) Delar ni i arbetslaget med varandra hur ni hanterar stökiga elever? (Isf spontant eller planerat?)
- 16) Finns det på skolan bland personal uttalat hur ni ska hantera vissa beteenden?