



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Gruppdynamik i klassrummet
- de betydelsefulla relationerna och lärarens påverkan

Anna Olofsson

Självständigt arbete: L6XA1A

Handledare: Silwa Claesson

Examinator: Ola Strandler

Rapportnummer: HT16-2930-032-L6XA1A

ABSTRAKT

Titel: Gruppdynamik i klassrummet – de betydelsefulla relationerna och lärarens påverkan

Datum: 2017-01-15

Författare: Anna Olofsson

Handledare: Silwa Claesson

Examinator: Ola Strandler

Nyckelord: Gruppdynamik, klassrum, situerat lärande, sociala relationer, ledarskap, relationer, klassrumsklimat.

Sammanfattning

Denna studie har till syfte att få fördjupad förståelse för hur läraren kan påverka gruppdynamiken i klassrummet och vad mer specifikt gör att det i klassrummet skapas ett bra klassrumsklimat. Studien vilar på ett sociokulturellt perspektiv och använder mer precist teorin om det situerade lärandet. Den empiri som har samlats in baseras på observationer i klassrummet och kompletterande kvalitativa intervjuer med de lärare som höll i lektionen som observerades. Studien går översiktligt in på olika delar som ingår i det stora begreppet gruppdynamik. Förtroendefulla relationer, grupper, situerat lärande är näraliggande begrepp som också berörs. Resultatet visar att de studerade lärarna menar att de har en mycket viktig roll i klassrummet och att det är just relationerna med eleverna som är mest väsentlig för att få en god gruppdynamik i klassen. Ledarskapets karaktär och lärarens sätt att ”vara” visar sig också vara viktiga faktorer samt ett kontinuerligt arbete med gruppdynamik. En annan didaktisk konsekvens av studiens resultat är vad som kan ske om man som lärare inte kontinuerligt arbetar med gruppdynamik i klassrummet. Risken är att få en grupp som inte fungerar, vilket i sin tur kan leda till att eleverna känner sig otrygga och får försvagade studieresultat. En icke förtroendefull relation mellan lärare-elev, alltså en relation fylld av konflikter, även kan leda till att elever inte ingriper mot mobbning i samma utsträckning som om det finns en varm relation med en vänlig och empatisk lärare.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
2. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	3
2.1 AVGRÄNSNING	3
2.2 SYFTE.....	3
2.3 FRÅGESTÄLLNINGAR	3
3. BAKGRUND	4
3.1 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT OCH TIDIGARE FORSKNING	4
3.1.1 <i>Sociala relationer och socialt samspel</i>	4
3.1.2 <i>Sociokulturellt perspektiv</i>	5
3.1.3 <i>Situerat lärande</i>	6
3.1.4 <i>Grupper</i>	6
3.1.5 <i>Ledarskap och makt</i>	7
4. METOD	9
4.1 METODVAL.....	9
4.2 UNDERSÖKNINGSGRUPP.....	10
4.2.1 <i>Presentation av lärarna</i>	10
4.3 GENOMFÖRANDE	11
4.3.1 <i>Observation</i>	11
4.3.2 <i>Kvalitativ intervju</i>	11
4.4 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	11
4.4.1 <i>Reliabilitet och validitet</i>	11
4.5 ETISKA PRINCIPER	12
5. RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS	13
5.1 ATT FÄSTA SÄRSKILD VIKT VID GRUPPDYNAMIK.....	13
5.2 STRUKTUR OCH LEDARSKAP.....	15
5.3 FÖRTROENDEFULLA RELATIONER OCH FÖREBILDLIGHET	16
5.4 TRYGGHET.....	18
5.5 MOTVERKA TYDLIGA LEDARE I KLASSEN	19
5.6 SAMMANFATTNING	20
6. DISKUSSION	21
6.1 BAKGRUNDSDISKUSSION	21
6.2 METODDISKUSSION.....	23
6.2.1 <i>Metodkritisk diskussion</i>	23
6.3 RESULTATDISKUSSION	24
6.4 SLUTDISKUSSION.....	26
7. REFERENSER	28

1. INLEDNING

Klassrummet är en viktig del av lärarens arbetsplats och varje lärare har säkerligen en egen bild av hur de vill att det skall se ut i just deras klassrum, inte enbart utseendemässigt utan också vilket klassrumsklimat som skall prägla den egna klassen. En form av dynamik finns i alla olika typer av grupper och olika typer av grupper fungerar också på skilda sätt. I grupper finns olika funktioner som kan beskrivas som ”reglerna som styr det som händer omkring oss.” (Asplund, 2001 s. 5) En vanlig missuppfattning är att egenskaperna i en klass och reglerna som finns bland de olika funktionerna är fastlåsta (Asplund). Detta skulle betyda att en gruppdynamik som finns i en klass inte skulle gå att förändra. Vad gör man då om man har en grupp som inte fungerar?

Under mina fyra VFU-perioder har jag varit i fyra olika klasser och därmed också upplevt fyra helt olika typer av grupper. Jag intresserade mig tidigt för just gruppdynamik och allt som hör till, vilket har följt med mig i varje ny klass jag har varit i. Jag har ställt mig frågorna; Varför fungerar grupper så olika? Vad är det som gör att de fungerar på ett särskilt sätt? Hur kan läraren påverka den gruppdynamik som finns i klassen? Holme och Solvang (1997) redogör för att den utgångspunkten som forskare har är de förutfattade meningarna som finns med sedan innan, eller snarast den förståelse man har, som kommer från exempelvis egna erfarenheter som det gjorde i mitt fall, och dessa bör utmanas i en studie. Gruppdynamik är också något som inte utvecklas av sig självt och funderingar kring vilka faktorer i lärarens roll, så som relationen till eleverna, hur de leder gruppen och vad de är medvetna om i sitt handlande satte också igång mina tankar.

Det situerade lärandet innebär att det som skapas inom klassrummets väggar inte skapas på samma sätt någon annanstans. I klassrummet är läraren en ledare och besitter därför en enorm makt att förändra de förutsättningar som finns i gruppen (Asplund, 2001). Läraren kan ses som den viktigaste skaparen av ett sammanhang där eleverna tar till sig kunskap. Om läraren kan påverka sammanhanget och därmed gruppdynamiken så utgör det en maktutövning från lärarens sida. Eleverna påverkas av gruppdynamiken, både kanske av vad de lär sig i kontexten men också vad de tar med sig ut från det. Om gruppdynamiken är situationsbunden till klassrummet, av hur stor vikt är då lärarens arbete med detta? En utgångspunkt för denna studie är antagandet att läraren har makt att påverka gruppdynamiken i klassrummet och kan troligtvis förändra en hel del. Vad kan till exempel en grupp med god gruppdynamik skapa? Möjligtvis ett gott klassrumsklimat där eleverna känner sig trygga och också själva tar ansvar för sin roll i gruppen. Men en icke-fungerande grupp behöver inte vara utdömd och här kommer lärarens stora påverkan in. Det är delvis vårt ansvar som lärare att göra eleverna till goda medborgare och i läroplanen kan vi finna att läraren skall ”tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen, och samarbeta med hemmen i elevernas fostran samt klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete.” (Skolverket, 2011 s. 13) Ett av skolans mål, enligt nu gällande läroplan, är också att varje elev skall ”respektera andra människors egenvärde, ta avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling, samt medverka till att hjälpa andra människor.” (Skolverket, 2011 s. 12)

Min teoretiska utgångspunkt i den här studien är det situerade lärandets betydelse och vad det kan innebära för autentiska platser, så som ett klassrum. För att kunna få till en miljö där lärandet utvecklas som bäst krävs en fungerande gruppdynamik och möjligtvis är lärarens ansvar i lärare-elevrelationen den första och kanske en av de viktigaste utgångspunkterna? I studien utgår jag från det sociokulturella perspektivet som betonar att man lär i samspel med varandra och utvecklas tillsammans i grupp. Ett långsiktigt mål för lärare är att eleverna sedan skall ut i arbete där de skall fungera i grupp och kunna samarbeta. Det är då extra intressant

vad som utvecklas i deras olika klassrum och vad det gör med klimatet, tryggheten och framförallt; gruppdynamiken. Jag är alltså speciellt intresserad av vad gruppdynamiken i förhållande till lärar-elevrelationen kan ha för betydelse i den situerade undervisningen.

1.1 Disposition

Denna studie är uppdelad i sju huvuddelar (inledning, syfte och problemformulering, bakgrund, metod, resultat och analys, slutdiskussion samt referenser). Under huvudrubrikerna finns flertalet underrubriker för att tydliggöra innehållet. Under resultatet presenteras lärarnas intervjusvar under fem olika huvudteman. Observationerna i sig kommer inte att presenteras i studien eftersom de främst fungerade som diskussionsunderlag för mina intervjuer. I sista kapitlet finns min diskussion där jag presenterar en bakgrundsdiskussion, en metoddiskussion innehållande en metodkritisk del samt en resultatdiskussion. Avslutningsvis finns slutdiskussionen, pedagogiska komplikationer samt förslag till fortsatt forskning.

2. SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING

2.1 Avgränsning

Mot bakgrund av ett intresse för gruppdynamikens betydelse i klassrummet har studien tagit sin utgångspunkt i observationer av lärare i deras ordinarie vardagliga klassrumsmiljö. I anslutning till dessa observationer har fem lärare intervjuats angående deras syn på gruppdynamik och hur de anser att de kan påverka den samt deras uppfattning beträffande relationerna mellan lärare-elev i klassrummet.

2.2 Syfte

Syftet med studien är att få en fördjupad förståelse för hur lärare i de lägre åldrarna ser på sin egen roll i klassrummet gällande gruppdynamik samt på vilka sätt de anser att relationen lärare-elev kan vara betydande i förhållande till gruppdynamiken. För att tydliggöra mitt syfte kan detta konkretiseras i två frågeställningar:

2.3 Frågeställningar

- Hur upplever lärarna att de kan påverka gruppdynamiken i klassrummet?
- Vad har lärarna för uppfattning om vad lärare-elevrelationen kan ha för betydelse i relation till gruppdynamiken?

3. BAKGRUND

Grupper och gruppdynamik är ett väl beforskat fält och det skulle vara omöjligt för mig att gå in på ett så stort område som grupper överlag i den här studien. Som ett resultat av det kommer jag här att avgränsa studien och endast gå in och beröra grupper i relation till gruppdynamik i klassrummet, nämligen det som är mitt fokusområde. Även detta utgör ett stort forskningsfält, men jag kommer att beröra sådant som har betydelse för denna studie.

3.1 Teoretisk utgångspunkt och tidigare forskning

Nedan beskrivs inledningsvis det stora fältet sociala relationer och socialt samspel som gruppdynamik ingår i. Därefter introduceras den teoretiska utgångspunkten för den här studien - det sociokulturella perspektivet. Tidigare forskning och litteraturbeskrivning presenteras under rubrikerna situerat lärande, grupper och gruppnormer och lärarens roll i ledarskap och makt.

3.1.1 Sociala relationer och socialt samspel

Professorn Jonas Aspelin (2001) redogör för Robert Blake och Jane Moutons begrepp ”uppgiftsorienterad” och ”relationsorienterad”. Traditionellt, om vi går bakåt i tiden har skolan lutat mer åt det förstnämnda begreppet. Innebörden av ”uppgiftsorienterad” är att skolan mestadels fokuserat på prestationer i form av arbete samt att nå kunskapsmålen på det mest effektiva sättet. ”Relationsorienterad” innebär istället att mer fokus riktas på den sociala aspekten, social gemenskap och välbefinnandet. Författaren nämner också att just relationsdelen är den delen som har blivit åsidosatt i skolans värld och menar att det bästa resultatet förmodligen skulle fås genom en blandning av dessa två sätt. Doktor Holfve-Sabel (2006) konstaterar också i sin avhandling att vid en utvärdering av skolan så lägger man oftast störst vikt på kunskaper och färdigheter och inte lika mycket på det som är svårare att mäta som de sociala och emotionella praktikerna. Utöver det finns det andra viktiga syften med skolan, exempelvis attityder och värderingar.

Aspelin (2001) menar vidare att det finns två olika synsätt på hur man kan se på de sociala relationerna i undervisningen; det instrumentella och det interaktionistiska. Det förstnämnda beskriver att läraren upplevs som en typ av hantverkare där den är medveten om konstruktionerna av relationer i klassrummet och aktivt arbetar med dem. I detta arbete verkar man inom relationerna genom att komponera dem, förändra dem och omforma dem vid behov. I det andra synsättet ser man på relationerna snarare som något som skapas i samspel *mellan* människor men läraren är fortfarande närvarande och aktiv deltagare. I sin enkätstudie som har till syfte att undersöka på vilka sätt stödjande relationer har ett samband med elevernas motivation och studieresultat, beskriver Kathryn R. Wentzel just det upplevda stödet från läraren som något unikt. Den proximala utgången har visat sig i klassrumsfunktionen då eleverna tar till sig regler och normer i klassrummet. Thomas Farmer, Meghan McAuliffe Lines och Jill V. Hamm (2011) sammanställer flera forskares tankar kring det kollektiva och individuella samspelet mellan lärare-elev. Det är detta samspelet som skildrar den sociala miljön i klassrummet. Det talar också om vilka sorts relationer som existerar eleverna emellan. Den sociala miljön speglar också de sociala relationerna i klassrummet i form av samarbetet mellan eleverna och relationerna dem emellan (Holfve-Sabel, 2005).

Gruppdynamik kan betraktas som en del av det stora begreppet sociala relationer. I skolans värld kan de sociala relationerna exempelvis betyda relationer mellan lärare-elev. Tidigare forskning påvisar vikten av den typen av relation för att få till en bra gruppdynamik. I doktorsavhandlingen *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev* av Annika Lilja (2013) redogör hon för vikten av just denna typ av lärare-elev-relationer. Hon påpekar att de goda relationerna delvis uppstår genom trovärdighet, hänsynstagande till eleven och att

läraren framstår som en självklar ledare. Farmer et al., (2011) menar att för att generera betydelsefulla sociala relationer är det viktigt att sära på rollen som lärare och elev i barnens sociala utveckling. Ann-Louise Ljungblad (2016) har skrivit en doktorsavhandling som är en relationell studie där hon i sitt resultat beskriver att lärarna upplever att relationerna är betydelsefulla och att de inte fick med någon formell relationell utbildning under lärarutbildningen vilket var önskvärt från deras sida. De upplever att sådana relationer har fått växa fram tillsammans genom erfarenheter med eleverna.

I en artikel i Lärarnas tidning beskriver professor Tomas Jungert (2016, oktober) att en studie som har gjorts på skolbarn i 12-årsåldern visar på hur viktiga de varma relationerna lärare-elev är och att dessa kan göra så att elever ingriper mot mobbning. Studien visar bland annat att lärarens egenskaper som att till exempel ha en vänlig attityd och vara empatisk eller att tillsammans med eleverna arbeta mot orättvisor, speglar sig i elevernas sätt att visa empati mot skolkompisarna. Jungert menar vidare att om det finns mycket konflikter i lärare-elevrelationen så löper det större risk att eleven inte ingriper mot mobbning eller till och med att eleven själv deltar i mobbningen för att förskaffa sig makt. Vikten av lärarens kännedom om de sociala relationerna i klassrummet är utifrån detta en viktig utgångspunkt för studien.

3.1.2 Sociokulturellt perspektiv

Att vi lär oss i ett sammanhang med hjälp av en kontext och i samspel med varandra leder oss in på det sociokulturella perspektivet och den ryska pedagogen och filosofen Lev Vygotskij (1896-1934) (Lundgren, Säljö & Liberg, 2010). En teori som dominerade synen på lärandet något tidigare var det konstruktivistiska där man betonade att lärandet var en inre mental konstruktion. Under 1980-talet kom sedan den så kallade sociokulturella vändningen. I den teorin utgår man alltså istället från att lärandet är socialt konstruerat och man menade att lärandet flyttade ut ur individen och man såg nu kunskap som en "kollektiv resurs". I och med den sociokulturella vändningen fick lärandeforskningen en annan syn på den pedagogiska verksamheten i skolan. Istället för fokus på individernas osynliga mentala konstruktion av kunskap tittade man nu mer på sammanhanget där lärandet äger rum (Jensen, 2011).

Vygotskijs teori kring pedagogik var att vi inte lär oss något enskilt och ensamma utan han fokuserade på aktiviteten som sker *mellan våra huvuden*, alltså vad vi gör tillsammans med varandra. Med detta menas att utan yttre aktivitet utanför våra huvuden, som till exempel stöd av hjälpmedel i kulturella miljöer, skulle ingen inre process skapas. Med det sociala lärandet menas att det vi lär oss tillsammans kan man därefter göra själv, "mitt inre tänkande har föregåtts av yttre tänkande tillsammans med andra." (Strandberg, 2009 s. 10-11)

Synen på utveckling och lärande omfattas av att människan utvecklas konstant. Ett ytterligare känt begrepp inom den sociokulturella traditionen är "Zone of Proximal Development" – *den närmaste proximala utvecklingszonen*. Vygotskijs syn på att lärande och utveckling är ständigt pågående processer hänger samman med denna utvecklingszon. Han menade att när en elev har tagit till sig ny kunskap är den väldigt nära att ta till sig ytterligare kunskap. Utvecklingszonen är för läraren ett sätt att kunna lotsa och orientera sina elever att på bästa sätt hantera det kulturella redskapet och Vygotskij underströk att eleven har ett behov av stöd och hjälp av den vuxne för att utveckla kunskap (Lundgren et al., 2010).

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof, psykolog och didaktiker som utvecklade pragmatismen i amerikansk filosofi och som brukar förknippas med uttrycket "learning by doing". Formuleringen innebär att man gjorde arbetet i skolan mer anpassat till elever med olika sorters behov där man kan blanda in praktiska uppgifter med övriga ämnen i skolan. Dewey kopplas oftast ihop med den filosofiska traditionen pragmatismen som har en filosofisk utgångspunkt som handlar om att om människor kan använda sig av något som de lärt sig, till exempel i olika situationer eller problem de stöter på (Lundgren et al.). Såväl Vygotskij som Dewey förknippas ofta med situerat lärande och från det sociokulturella

perspektivet och pragmatismens syn på lärande kommer jag nu mer specifikt att gå på det som är av stort intresse för just denna studie; det situerade lärandet.

3.1.3 Situerat lärande

Utgångspunkten i det här avsnittet är att i ett klassrum finns en grupp som ska ta till sig ny kunskap men också fungera som en grupp för att kunna utvecklas tillsammans och samarbeta med varandra. Klassrummet är ett socialt sammanhang och kontextbunden. För att kunna komma dit där det situerade lärandet är av betydelse för elevernas kunskapsinhämtning i klassrummet krävs en fungerande gruppdynamik som då blir en grund för att ett situerat lärande skall åstadkommas.

Hult (2001) beskriver det situerade lärandet som ett lärande som när du väl har lärt dig något i en viss situation är det på den platsen lättast att använda sig av den kunskapen. Det är därför det situerade lärandet just är situerat och var lärandet sker har därför stor betydelse. Det situerade lärandet innebär alltså att man lär sig i en autentisk arbetssituation vilket Furstenau (2007) beskriver i Hossainys (2012) artikel. En människas aktivitet är alltid situerad – vi utför den i en karakteristisk miljö. Ett av Strandbergs (2009) exempel är att ”det är lättare att lära sig till bilmekaniker i en bilverkstad än vad det är på en öde ö.” (s. 11-12) John W. Schell och Rhonda S. Black (2007) menar att det är i de sociala sammanhangen det verkliga lärandet förekommer. Han diskuterar tre aspekter av sociologi som är nyckeln för det situerade lärandet, dessa tre är; utvecklandet av gemenskap som tradition, främja motivation och i så hög grad som möjligt öka samarbetet i vårt samhälle. Elevernas lärande kan påverkas av olika undervisningsstrategier som läraren väljer att använda och som kan vara i linje med dessa nämnda aspekter. Genom att välja den mest lämpliga metoden får eleverna kunskap som gynnar dem (Ünal, 2010). Den kunskap som vi förvärvar genom livet, som till exempel att läsa eller kunna ett språk finns inte med från födseln utan det är något som vi utvecklar och det är tack vare vår omgivning som påverkar vilka vi är (Strandberg, 2009).

Etnologerna Lave och Wenger (1991) har skrivit texter som har varit av stor betydelse för förståelsen av det situerade lärandet och de diskuterar termen ”legitimt perifer deltagande”. Termen är en process som sker genom att befinna sig i en social praktik kan man gå från att inte ha så mycket kunskap och därmed vistas i periferin till att anskaffa sig mer och mer kunskap i den sociala kontexten och då gå mot en full delaktighet i en sociokulturell praktik. Dock är lärandet i praktiken inte bara placerad någonstans och oberoende av något annat utan den är en integrerad del i vår levda värld. En individ som samspelar aktivt med den sociala omgivningen kan förändra sitt agerande i praktiken vilket visar på att lärandet är förenat med den sociala praktiken. Ur den sociala praktiken och ur ett sammanhang uppstår lärande och kunskap. Författarna betonar vidare att legitimt perifer deltagande varken är en utbildningsform, pedagogisk strategi eller en undervisningsteknik utan en analytisk syn på lärande vilket skall hjälpa till att förstå lärandets process. I ett sammanhang för lärande, till exempel i en utbildningsform, sker lärandet genom legitimt perifer deltagande oavsett vilken utbildningsform det är eller om det ens finns någon planerad utbildningsform.

Att läraren utmanar eleverna men även att läraren själv deltar i utmanande aktiviteter i klassrummet kan öka elevernas motivation; något som kan beskrivas genom scaffolding. Scaffolding kan ses som en funktion i situerat lärande (Hossainy, 2012) och betyder att när en elev skall lära sig något nytt så kan man se det som att den kunnige, alltså läraren, metaforiskt bygger en ställning runt eleven för att denna skall kunna ta sig vidare. I början är man som elev i behov av ett väldigt stort stöd vilket avtar ju mer eleven lär sig (Lundgren et al., 2010).

3.1.4 Grupper

Känslan av att tillhöra en grupp och känna gemenskap är något som är viktigt för elever i en klass när det gäller deras utveckling men även medvetenheten gällande gruppens betydelse skriver Löwenborg och Gíslason (2003). Författarna menar vidare att det också är oerhört

viktigt att synliggöra att det finns olika roller i gruppen vilket är en förutsättning för att kunna reformera eventuella negativa roller. Svenska Akademien (SO, 2009) förklarar ordet gruppdynamik på följande sätt; ”det psykologiska samspelet i en (mindre) grupp människor.” Stiwne (1998) beskriver begreppet grupp som en ”samling individer som kan lokaliseras i tid och rum, har ett visst antal medlemmar, en viss beständighet i tid, eventuellt är förenade av en viss uppgift och eventuellt karaktäriseras av någon grad av sammanhållning.” (s. 127)

Svaret på frågan hur det känns att befinna sig i en specifik grupp beskriver vilket typ av gruppklimat som föreligger. Atmosfären i sig utmärker känslan i gruppen som kan vara lekfull, konkurrerande, trygg/otrygg, ha speciella krav, känslan av att våga yttra sig, laganda etc. I en klass exempelvis är det inte självklart att gruppklimatet är bra och för att utveckla ett bra klimat kan en idé vara att kartlägga värderingar, normer och klimat. Det är även viktigt att gruppen tillåter ett öppet klimat som gör att man känner att man vågar ifrågasätta något som inte upplevs fungera vilket kan vara en bidragande faktor till ett fungerande gruppklimat (Löwenborg & Gíslason, 2003). I alla typer av olika gruppkonstellationer finns också normer och värderingar. Värderingar är individuella åsikter som varje individ i en grupp har. Dessa kan vara medvetna eller omedvetna, uttalade eller outtalade. För gemensamma värderingar på skolan krävs värdegrundsarbete. Normer styr vårt förfarande i sociala konstruktioner och kan ses som oskrivna regler. Till skillnad från värderingar så bär vi inte med oss normer på samma sätt. De är situationsbundna vilket betyder att de normerna som till exempel gäller i hemmet är inte alltid samma normer som gäller i skolan (Löwenborg & Gíslason).

3.1.5 Ledarskap och makt

Forskning visar på att hur läraren hanterar sin roll i klassrummet genom att arrangera och organisera påverkar elevernas välmående och även resultat gällande skolarbete (Granström, 2007). Löwenborg och Gíslason (2003) understryker vikten av att läraren som ledare ”reflekterar och medvetandegör den makt han/hon har i relation till eleverna. Det är också viktigt att läraren begrundar sin makt och sitt inflytande i utövningen av lärarledarskapet.” (s. 25) För att vara en så bra lärare som möjligt krävs det att man kan reflektera över sin ledande roll i klassrummet menar Löwenborg och Gíslason. I den rollen ingår exempelvis att utveckla metoder beträffande arbetssätt vilket i sin tur leder till överblick över gruppen. Nilsson (1993) framhäver att ledarskap i form av att hantera eller leda grupper inte är något man kan införskaffa sig, utan det är något man har eller inte har. Däremot kan man utveckla sitt ledarskap genom att förvärva kunskap genom erfarenhet och reflektion. Gruppstruktur är något som är nödvändigt för en ledare att inneha kunskaper om. Gruppstruktur består av ”yttre ramar, mål och normer (när de väl är fastlagda), roller, relationer, ledarskap, makt och inflytande” (Nilsson, s. 14), vilka är grundliga beståndsdelar i min studie.

En lärares uppgift är också att skapa ett bra arbetsklimat och vägleda gruppen skriver Löwenborg och Gíslason (2003). I Farmer et als., (2011) vetenskapliga artikel beskriver de uttrycket ”den osynliga handen” som är en metafor av Dr. Cairns och redogör för det sociala nätverket i klassrummet. Lärares roll i och med den metaforen betyder att läraren tar ett steg tillbaka i klassrummet och finns mer i bakgrunden gällande elevernas relationer. Löwenborg och Gíslason, diskuterar vidare hur det ingår i lärarens ledarskap att stärka gruppens gemenskap. Ledarskapet i klassrummet benämns ibland som klassrumsledarskap och målet är att främja lärandet. Stensmo (1997) yttrar sig i boken Lärares arbete (Löwenborg & Gíslason, 2003) angående fem nyckeluppgifter i lärarens ledarskap; *planering, kontroll, motivation, gruppering* och *individualisering*. Kortfattat kan dessa tolkas som följande; planeringen som den övergripande uppgiften då den innefattar planering för de andra uppgifterna som ledare i klassrummet. Kontrollen kan ses som den gemensamma tid man disponerar i förhållande till uppgifterna och varandra. Motivationen innefattar hur läraren finner elevernas arbetsmotivation. Gruppering handlar om på vilket sätt läraren väljer att de skall arbeta gruppvis. Främjandet av inläringens kvalitet kan påverkas av dessa olika

typer av grupper. Den sistnämnda, individualisering, innebär att läraren gör individuella studieplaner för enskilda elever. Sett från en annan vinkel än från forskningsvärlden påstår lektorn Lars-Åke Kernell (2010) att läraryrket är det mest komplexa yrket eftersom det ingår både att ha grundläggande relationer men också att konstant utveckla dessa. I den utvecklingen ingår att varje enskild individ delvis skall ha förståelse för sig själv samt för den världen man lever i och därmed omgivningen runt om en. Detta sker i direkta eller indirekta möten med människor. Författaren vill framhålla relationernas betydelse för verksamheten och menar att det relationella är i fokus för den som undervisar. Även om en elev enskilt skall försöka förstå till exempel en faktauppställning så skall det senare förmodligen användas i ett annat sammanhang med andra människor. Det går enligt detta resonemang inte att komma ifrån vikten av mötena och relationerna. Lärares flerdelade roll diskuterar även Löwenborg och Gíslason (2003 s. 212); ”en viktig uppgift för skolan är att stärka eleverna i deras utveckling mot självständighet. Det är ett ständigt mänskligt dilemma att kunna behålla sin individuella särart och självständighet men samtidigt ingå i gruppens gemenskap.”

4. METOD

I följande avsnitt presenteras metodvalen som ligger till grund för studien. De följs av beskrivning av undersökningsgruppen och innehåller en presentation av de intervjuade lärarna följt av metoderna observation och intervju samt hur genomförandet gick till. Därefter redogörs studiens reliabilitet och validitet. Avslutningsvis beskrivs de etiska forskningsöverväganden som gjorts i denna studie.

4.1 Metodval

Syftet med studien är att få en fördjupad förståelse för vad, enligt lärarna, relationerna mellan lärare-elev i klassrummet har för betydelse beträffande gruppdynamiken samt på vilka sätt läraren kan påverka gruppdynamiken i klassrummet. Valet av studie föll på att kombinera två kvalitativa metoder; observation och kvalitativ intervju. För att kunna undersöka det jag verkligen ville undersöka utfördes först observationer för att kunna se läraren och eleverna och deras vanliga agerande i klassrummet. Observationen låg sedan till grund för intervjun för att kunna använda exempel från klassrummet i samtalet med läraren samt delvis stämna av om min bild av lektionerna stämde överens med lärarens. Jag ville också få insikt i deras bild av lärarrollen i klassrummet. I en observation är fördelen att man observerar det som sker just nu men man har inte möjlighet till förklaringar till de frågor som uppstår i situationen (Kylén, 2004) och därför utgörs alltså mitt empiriska material av två metoder. För att testa utfallet av observationer som grund för intervjuerna genomfördes en pilotstudie i en mindre skala innan studien (Patel & Davidson, 1994). Pilotstudien hjälpte mig delvis att inse att upplägget med observation som grund för intervjun var något som fungerade bra samt att få mig att förstå vad jag ämnade få insikt i.

Patel och Davidson (1994) nämner två olika typer av observationer; strukturerade och ostrukturerade. I den förstnämnda kan man i förväg bestämma i ett observationsschema vad som skall observeras och i det andra fallet utgår man från sitt syfte och försöker få så mycket kunskap som möjligt. Observationerna kan också betraktas som öppna eller dolda, där man i de öppna presenterar vilka faktorer det är man observerar och motsatsen är att de inte känner till dessa faktorer. Att delta aktivt eller passivt är något man också får ta ställning till i en observationssituation (Holme & Solvang, 1997). Observationerna som gjordes i min studie kan betraktas som en blandning av öppna och dolda. Lärarna visste delvis om mitt syfte med studien men inte eleverna. Dock var den öppen i den grad att de visste att jag befann mig i klassrummet och observerade något. Rollen jag intog var en passiv roll, alltså jag deltog ej i deras aktivitet, detta för att få se så mycket som möjligt av deras vardagliga klassrumsarbete och klassrumsaktivitet.

Kvalitativa intervjuer kan ha både en låg eller hög grad av standardisering och därmed var vara mer eller mindre styrda. De är då strukturerade eller ostrukturerade (Patel & Davidson, 1994) och i mitt fall var graden av standardisering på mina intervjuer medel i form av att mitt upplägg av intervjufrågor bestod av både strukturerade och ostrukturerade frågor. Detta resulterade i att jag inte bestämde ordningsföljd utan ställde dessa som de passade in i samtalet. I sådana fall finns en del frågeområden som skall täckas, men de kan ställas på olika sätt utefter intervjuens gång och anpassas efter intervjupersonen och situationen (Kylén, 2004, Patel & Davidson, 1994 & Stúkat, 2011). Motsats är ett färdigt frågeformulär där man till exempel kan ha som mål att jämföra och generalisera (Patel & Davidson).

En betydande anledning till att detta passade bäst in på min studie var att jag hade observationerna som underlag för intervjun vilket också betyder att resultatet skulle se olika ut beroende vilken klass eller lärare jag hade kontakt med. Valet av en semistrukturerad intervju utgjordes på grund av att jag ville kunna använda samspelet med läraren och kunna ställa följdfrågor som till exempel ”vad menar du med det?” (Stúkat, 2011 s. 44) samt för att få fram

lärarens egna uppfattningar och inte vara för styrd av några intervjufrågor. En kritisk aspekt med sådan intervju är att eftersom den inte är så strukturerad så kräver det mycket i själva situationen, miljön är viktig; hur man sitter, tid och plats. En fallgrop är också att inte lägga in personliga värderingar i både intervjuerna och observationerna (Holme & Solvang, 1997). Vissa hävdar att etnografiska intervjuer (intervjuer som sker i dess vanliga miljö) skall vara ”strukturerade”. Dock uppger Ely (1993 s. 66); ”Varje intervju har en struktur. Skillnaden ligger i hur den strukturen arrangeras. För en del intervjuer är strukturen förutbestämd. För andra formas den under processens lopp.”

Ett ytterligare alternativ för mig hade varit att göra en kvantitativ studie i form av en enkät med antingen eleverna, hur de upplever att läraren påverkar gruppdynamiken i klassrummet eller då med själva lärarna. Det finns dels enkäter som skickas ut via post eller så kan man göra dem ”under ledning” och då träffar man de personer som skall fylla i enkäten (Patel & Davidson, 1994). Jag valde dock bort alternativet enkät då jag upplevde att jag skulle få ut mer av observation och intervju där jag kunde ställa följdfrågor på deras svar på ett annat sätt. En annan anledning är också att enkät kan vara ett mycket tids- och resurskrävande förlopp (Holme & Solvang, 1997) och den tidsramen fanns inte inom ramen för denna studie.

4.2 Undersökningsgrupp

Till mitt empiriska material beräknade jag att observera två lektioner och intervjua fem lärare. Jag observerade och intervjuade fem olika lärare, fyra stycken i årskurs 4-5 och en i årskurs 2. Målet var att hålla mig på mellanstadiet vilket jag inte lyckades med helt men detta bortfall är enligt mig inte något som påverkar resultatet nämnvärt eftersom det jag vill studera handlar om gruppdynamik i klassrummet vilket jag ändå fick se. I tre fall fick jag observera två lektioner med samma lärare och i de andra fallen var det en längre lektion. Observationerna var sedan, som sagt, ett underlag för de lärare som höll i lektionerna för att få gräva djupare i deras synsätt på gruppdynamik samt hur de kan påverka den. Lärarna som intervjuades är alla från samma skola i västra Göteborg. Lärarna behövde inte ha någon specialkunskap eller liknande utan mitt enda krav var att de var legitimerade lärare, hade en klass eller klasser som de undervisade större delen i. Urvalet av undersökningsenheter är en central del i själva undersökningen och syftar till att undersöka personer som kan bidra med information om det man vill veta. Då det är lärarens syn på deras påverkan av gruppdynamiken i klassrummet föll det sig ganska naturligt att intervjua just lärarna vilket också kallas respondentintervju. I en sådan intervju är personen vi intervjuar själva delaktiga i de fenomen vi studerar (Holme & Solvang, 1997).

4.2.1 Presentation av lärarna

Lärare A

Arbetar i en 5:a. Har varit lärare i 12 år. Arbetar parallellt med lärare C i två klasser. Undervisar i svenska, engelska och SO i båda klasserna.

Lärare B

Är idrottslärare i årskurserna 1-6. Verksam lärare i 30 år. Undervisar i hälften av klasserna på skolan två à 60-minuterslektioner i veckan.

Lärare C

Är inne på sitt andra år som lärare och arbetar parallellt med lärare A i två 5:or. Undervisar i NO och teknik och är resurs i svenska och matematik.

Lärare D

Svenska som andraspråkslärare. Tagit över klassen hon undervisar i mitt i terminen. Varit lärare i 9 år och har för tillfället en 4:a. Arbetar också parallellt i två klasser.

Lärare E

Lärare i en 2:a och har varit lärare i 16 år. Klassen har fyra halvklasspass i veckan där en fritidspedagog har andra halvan.

4.3 Genomförande

I studien genomfördes två metoder, observation som underlag för följande intervjuer. Nedan beskrivs hur utförandet av dessa gick till.

4.3.1 Observation

Inför observationerna hade lärarna informerats om att studien handlade om ”gruppdynamik i klassrummet” men inte mer än så, detta för att jag inte ville påverka deras sätt att bete sig i klassrummet, vilket gällde både läraren och eleverna. Eleverna visste inte varför jag var där utan endast att det var observation till ett examensarbete. Det fanns två observationspunkter som tog min uppmärksamhet; ”hur ser det ut i klassrummet när det gäller grupper?” samt ”hur påverkar läraren gruppdynamiken?” Valet av få observationspunkter var medvetet för att så bra som möjligt kunna fokusera på det jag verkligen ville få syn på. Från anteckningarna jag fick från observationerna utformade jag flertalet utgångspunkter och faktorer som låg till grund för min kommande kvalitativa intervju.

4.3.2 Kvalitativ intervju

Vid de kvalitativa intervjuerna informerade jag varje lärare vilket syfte studien hade och garanterade dem anonymitet. Mitt upplägg av intervjufrågor bestod av både strukturerade och ostrukturerade frågor och därför hade jag inte bestämd ordningsföljd utan ställde dessa som de passade in i samtalet. Varje intervju spelades in vilket sedan sammanställdes genom transkribering. Det transkriberade materialet utgör ca 19 sidor text och längden på intervjuerna är 13 – 40 minuter.

4.4 Studiens tillförlitlighet

En god validitet handlar om att undersöka det som avser att undersökas samt reliabilitet att den skall göras på ett tillförlitligt sätt. Dessa båda begrepp är således beroende av varandra. (Patel & Davidson, 1994).

4.4.1 Reliabilitet och validitet

En statistisk studies resultat innebär nästan alltid felvärden vilket beror på brister i instrumentets tillförlitlighet. Ju färre felvärden man får desto närmre kommer man det sanna värdet hos en individ skriver Patel och Davidson (1994). Reliabiliteten, pålitligheten, har en större roll i de kvantitativa undersökningarna än i de kvalitativa då de kvantitativa har en statistisk representativitet i fokus (Holme & Solvang 1997). I en kvalitativ studie innebär mätning av reliabiliteten istället att man gör en tolkning och syftet är att få en tydligare förståelse för vissa enskilda faktorer. Målet är att utifrån det man studerar skapa sig en mer nyanserad bild av vissa delar inom sociala förhållanden. I mitt fall handlar det om att det är lärare i klassrum jag studerar och intervjuar eftersom mitt syfte handlar om relationer och lärares påverkan (Holme & Solvang). Exempel på brister med denna typ av mätning är att forskaren och/eller den som blir intervjuad feltolkar frågor/svar. Även yttre omständigheter så som störningar utifrån och formen just den dagen hos den som blir intervjuad påverkar. I min studie finns det risker att mätningen av lärarnas svar har inneburit att jag har tolkat dem på ett sätt som de inte skulle hålla med om. Ett sätt att öka reliabiliteten på sin undersökningsmetod är att utföra en test-retest-metod som innebär att man repriserar sin mätning för att se om resultatet blir detsamma (Stúkat, 2011). I en kvalitativ studie, framför allt där det situerade lärandet står i fokus, utgör inte detta något forskaren alls kan sträva efter.

Med validitet menas att man mäter det som man avser att mäta, det vill säga hur giltig den är (Holme & Solvang, 1997). Författarna menar att det är lättare att få mer valid information i kvalitativa studier på grund av att man vanligtvis är närmre det som skall studeras. Ett annat skäl är också att läraren i det här fallet kan påverka sin medverkan. En svårighet i giltigheten ligger hos mig som forskare. Min tolkning av situationen behöver inte stämma överens med det som den intervjuade till exempel menar. Frågan om hur passiv eller aktiv jag skall vara för att få fram så giltig information som möjligt är också svårt att veta i förväg (Holme & Solvang).

4.5 Etiska principer

Ur samhällspunkt finns det dels ett forskningskrav som innebär att forskning skall bedrivas och den forskningen skall innefatta frågor som är betydande och kvalitén skall vara av hög klass. Det andra kravet handlar om individskyddet som kan delas upp i fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. I min studie har jag tagit hänsyn till de fyra etiska principer från Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (Vetenskapsrådet, 2002).

Om jag hade använt observationer som redovisats här så hade jag behövt föräldrarnas tillstånd att deras barn skulle ingå i en studie. I detta fall har jag alltså inte för det första redovisat detta i resultatdelen och för det andra riktade sig mitt intresse främst mot läraren och aldrig mot enskilda elever. Inför observationerna informerade jag lärarna via mail om att observationerna skulle ligga till grund för intervjuer som skulle ske efteråt samt i stora drag vad syftet med observationen var. I samband med intervjuerna informerade jag lärarna om att den skulle komma att användas till mitt examensarbete. Jag informerade dem om att intervjun skulle spelas in och garanterade dem anonymitet. I och med att de fick frågan om att delta i studien hade de själva rätt att bestämma över sin medverkan. Gällande svaren de gav mig under intervjun informerades de om att hanteringen skulle ske på ett sådant sätt att det ej skall gå att identifiera lärarna, eleverna eller skolan. Jag talade också om att materialet till intervjuerna enbart kommer användas i min uppsats.

5. RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS

Nedan beskrivs mitt sammanfattande resultat med analys utifrån intervjuerna med de olika lärarna. Jag har letat efter mönster och gemensamma nämnare i lärarnas svar och därmed funnit de olika kategorierna som besvarar min forskningsfråga. Analysen av den insamlade datan gällande lärarnas påverkan av gruppdynamiken i klassrummet har lett fram till de kategorier som kan läsas nedan. Lärarna kommer att benämnas med bokstäverna A-E som finns beskrivna under metodavsnittet.

5.1 Att fästa särskild vikt vid gruppdynamik

Grupparbeten har blivit ett mer vanligt arbetssätt i skolan och det kan i sin tur grunda sig på forskning kring lärande. Ibland kan lärare enbart arbeta med gruppdynamik när den inte fungerar i klassrummet och de avstår då från det kontinuerliga arbetet.

Lärandet i grupp

De senaste åren har lärare A börjat arbeta ännu mer med gruppuppgifter, delvis tack vare Göran Svanelid (tidigare lektor vid lärarutbildningen, Stockholms Universitet) som har hållit i föreläsningar om till exempel EPA-metoden (enskilt, par, alla) vilket lärare A har testat och upplevt att eleverna då utvecklat sitt lärande. Hon uppger att hon märker en skillnad på elevernas lärande;

Det är jättemycket gruppgrejer, just det att de skall vara fler som tänker och inte bara en och det har ju med det att göra, att jag tror att de lär sig bättre. (lärare A)

Arbeta med gruppdynamik och när det inte fungerar

Om det hade funnits ännu mer tid till att arbeta med gruppdynamik hade lärare A velat arbeta med forumteater. Hon beskriver vikten av att arbeta med grupper och gruppdynamik, speciellt om det inte alls fungerar i klassen och att man då får lägga undervisningen åt sidan;

Jag tror.. om det är så att det börjar gå käpprätt, så får man lägga undervisningen åt sidan och inte ha läroplanen i fokus. (lärare A)

Hon berättar om en tidigare klass där gruppdynamiken inte fungerade lika bra och att de då hade en kvinna från Sociala resursförvaltningen som besökte dem och gjorde övningar med klassen. Under dessa veckor upplevde hon att det var lite lugnare i klassen och alltså genom att skapa goda relationer kunde gruppdynamiken utvecklas framåt. Lärare D håller med om att gruppdynamiken måste fungera för att övriga funktioner i klassrummet skall gå i lås;

Det är ju viktigt liksom, det kan man ju inte säga annat. Det är ju som i den andra gruppen där det inte fungerar i gruppdynamiken och då fungerar ingenting /.../ Så det är A och O. Man måste få till det på något sätt. (lärare D)

Lärare B som arbetar med grupper i en annan utsträckning då hon är idrottslärare uppger att hon har några strategier för att få till en god gruppdynamik. Om det är något mätbart med, alltså till exempel en lek där man kan vinna eller förlora, delar hon medvetet in dem så att det blir så jämnt som möjligt. De gångerna när det är mer tur med i det hela använder hon något system som till exempel 1, 2, 3, 4 eller när de är födda, alltså mer slumpmässigt men hon låter inte dem välja själva. Om det är en grupp som blir väldigt passiv försummar hela klassens fart framåt och därför är hon noga med att få till en god gruppdynamik. Det gäller även för henne själv att vara aktiv och pusha där det behövs, att hela tiden var extremt uppmärksam.

Säg att vi har fyra lag och så är det ett lag som inte fungerar.. då råkar de andra tre med på det. Så det är väldigt viktigt att alla grupper fungerar. (lärare B)

Wedin (2007) menar att det är lärarens arbete med strategier som avgör hur väl relationerna fungerar. Att visa att man ser eleverna och småprata med dem kan vara en strategi men också att visa sig lyhörd, visa att man är mån om dem samt att hålla det man lovar är andra viktiga delar.

Lärare E tycker att hon själv arbetar alldeles för lite med gruppdynamik i klassrummet. Detta på grund av att det fungerar så bra i klassrummet som det gör vilket hon också påpekar är fel och hon anser att man borde arbeta med det kontinuerligt. Hon berättar att de såklart tar upp och pratar om saker om det sker något. Hon tror att avsatt tid för arbete med gruppdynamik vore en förutsättning för att åstadkomma det. Carolyn Webster-Straton (1999) beskriver i boken *Lärarens arbete* (Löwenborg & Gíslason, 2003) att det finns något som kallas den ”proaktive” läraren som förebygger arbetet i klassrummet med målet att minska framtida problem som kan uppstå. Motsatsen är den ”reaktive” läraren som arbetar med problemen när de väl uppkommer.

Det är ju när det fungerar som man skall... då skall man ju rida på det för att det bara skall fortsätta. Men där är man lite dum, då får man bita sig själv i svansen. (lärare E)

Kontinuerligt arbete

Vi har klasstid, en timme där vi har plockat minuter från alla ämnen och det är superbra för det blir liksom ingen stress över att åh nej jag måste göra det, utan här finns klasstid till att ha massage, till att ha... (lärare A)

Lärare A uppger att de försöker arbeta fortlöpande med gruppdynamik och för att få detta just till ett kontinuerligt arbete har de tagit lite tid från varje ämne och satt ihop till klasstid på schemat som de har 60 minuter en gång i veckan. Just den här terminen har de inventerat hur tryggheten är i klassen och vad det har för utvecklingsområden.

Där skall det inte vara den vanliga undervisningen, jobba ikapp eller vad det kan vara. Någon gång blir det ju så att man gör det men det skall inte vara på den tiden. (lärare A)

I skolan är tiden alltid knapp och speciellt på de korta idrottslektionerna enligt lärare B. Trots detta försöker hon att ha microlektioner där de kan prata om allt från vad statisk och dynamisk träning är men också om de sociala bitarna samt prata om vikten av att göra det kontinuerligt. Hon tycker att det i läroplanen också har blivit tydligare att det inte bara handlar om ”lek och skutt” och resultat på idrotten utan att det är så mycket mer runtomkring.

Jag tror ändå.. jag tycker det är så viktiga grejer och det står ingenstans att vi inte skall göra det i alla ämnen heller för vi har ju.. vi lyder ju under samma läroplan. (lärare B)

Alla på skolan har ett ansvar i vad gäller sociala relationer, gruppdynamik, trygghet med mera menar lärare B. Det står ingenstans att det inte skall arbetas med det i alla ämnena och oavsett om du är pedagog, vaktmästare eller sjuksköterska så har du ett ansvar.

Placeringens betydelse i klassrummet

Hur eleverna sitter i klassrummet är för många lärare en medveten strategi för hur gruppdynamiken ter sig. Lärare A och C berättar att just placeringen är mycket medveten och att det är viktigt att de som sitter med varandra också känner sig trygga ihop;

Här har vi tittat lite på vilka som kan fungera ihop. Vilka som jobbar ihop bra. Vilka som kan vara trygga med varandra. /.../ Men visst är det en tanke bakom placeringen. (lärare C)

Lärare D har även hon fokuserat väldigt mycket på placering i klassrummet och ser det som en del av en strategi för att uppnå en bättre gruppdynamik. Eftersom hon tog över klassen mitt i terminen och det var mycket som var upp och ner har hon arbetat en del med det;

Jag har ju mixtrat ganska mycket med det sedan jag kom eftersom det var mitt i terminen och då var det ju kaos. Så där har det ju blivit att man har flyttat lite där och lite där för att det skall bli mer harmoniskt på lektionerna. (lärare D)

Hon försöker ha i åtanke att de tillsammans i klassen skall ha gemensamma aktiviteter, det kan vara någon lek eller övningar som stärker gemenskapen. D tror på arbete med empati och inte att arbeta med att tjejerna ”skall ta mer plats” utan att man skall lära sig att ge plats;

Nej utan jag vill hellre jobba med den här empatin, det är inte det att man skall ta plats utan man skall ge plats, det är det mer tror jag. Det ska inte vara att tjejerna skall ta för sig mer utan killarna eller de som tar plats skall lära sig backa, det är inte bara jag här. (lärare D)

5.2 Struktur och ledarskap

I intervjuerna framkom orden struktur och ledarskap flertalet gånger vilket påvisar vikten av detta i ett klassrum. Nedan beskrivs på vilket sätt struktur och ledarskap kan komma att te sig för att nå en godare gruppdynamik.

Lärare C berättar att det ligger på henne att vara förberedd inför lektionerna samt ha en tydlighet och struktur och hon märker stor skillnad vid dem tillfällena hon inte har det. Det behövs tydliga ramar i undervisningen;

Kommer jag oförberedd eller att det händer något under dagen så blir det oftast stökigare och inte, jag upplever att de behöver i denna grupp sådana ramar för att inte bli pratiga och stökiga. (lärare C)

Strategin för att få bra struktur är att vara väl förberedd och alltid ha en annan plan i åtanke. Lärare C menar också att planering av grupper också är en viktig del vilket hon alltid försöker ha klart innan lektionen, detta för att få ihop så fungerande grupper som möjligt vilket dock beskrivs som svårt.

Just i den där här gruppen känns det som att de behöver.. har verkligen behövt en ledare som verkligen fyrkantat in dem, ramat in allting och sagt till att nu gör vi såhär. (lärare D)

I klassen där lärare D är för eleverna ny lärare samt att de inte haft en långvarig lärare på ett tag krävs det en fyrkantig ledare vilket hon menar säkerligen kan släppas efterhand ju mer man känner dem. Hon upplever att eleverna själva vill ha någon som bestämmer att ”nu gör vi på det här sättet” eller att de bestämmer tillsammans men att det finns någon ledande i spetsen. Hon tror som flera andra lärare heller aldrig på att eleverna får välja platser eller grupper själva, hur gamla de än är.

Lärare E förmodar att ett bra klassrumsklimat kräver en tydlig ledare som också ser dem. Men hon uppger att hon kanske inte alltid är så tydlig men då vet eleverna vart de har henne och hur långt de kan gå. E menar att man aldrig kan komma ifrån att det är man som lärare och ledare som påverkar gruppdynamiken. Det är du som bestämmer vilken nivå du vill ha i ditt klassrum. Är det väldigt pratigt i en klass är det du som pedagog som inte har satt ner foten. Hon menar också att det inte går att visa eleverna ett typ av ledarskap som innebär att de lyder dig som lärare för att de är rädda för dig;

Du bestämmer vilken nivå du vill ha i det här klassrummet. Man får jobba lite för det. Man kan liksom inte bara visa skräck och hot för då är det åtminstone två eller tre som vänder ryggen. (lärare E)

I sitt ledarskap strävar lärare B efter att vara en auktoritet utan att vara auktoritär. Den auktoritära ledaren präglas av att inte se efter vad medlemmarna i gruppen tycker, är noggrann med att benämna vilken makt man har och har inte för avsikt att se till att vårda relationerna i gruppen. En ledare som ser till gruppens bästa genom att tillsammans diskutera gemensamma mål, försöker uppnå delaktighet, ansvar, ett gott klimat är en grupporienterad ledare (Nilsson, 2016).

Att vara en auktoritet utan att vara auktoritär är ju en grej som är något som man kan försöka leva efter. (lärare B)

5.3 Förtroendefulla relationer och förebildlighet

Att bygga förtroendefulla relationer med sina elever var något lärarna var rörande överens om. I följande avsnitt förklarar lärarna vad det kan innebära att ha en sådan relation och på vilket sätt det kan uttrycka sig. Lärarens sätt att "vara" visade sig också vara en viktig faktor för att få till en god gruppdynamik.

Visa att man intresserar sig för dem

Lärare A påpekar att hon tror att eleverna känner av att både hon och den andra läraren som har hand om klassen är måna om dem samt att de är måna om varandra. Lärare D menar att en förtroendefull relation är att skapa en relation med alla. I en sådan relation gäller också för läraren att visa för eleven att man tycker om den även om eleven går över gränsen ibland. Man måste alltid bygga en relation. Hon tror på att med vissa elever krävs det mer arbete med att bygga en relation än med andra. Hennes mål är att eleverna skall känna att hon är på deras sida.

Jag vill att de skall känna att jag är på deras sida, jag är där för deras skull liksom. Så tydlighet och relationen, det är det som jag tror är det viktigaste. (lärare D)

Lärarens sätt att "vara"

Lärare B menar att hennes sätt att vara påverkar hur eleverna betar sig. Märker de att hon är på dåligt humör eller irriterad så blir de mer slutna. Knepet är att om man är arg så skall man inte se arg ut och prata i vanlig ton. Att skrika och gapa på dem påverkar de andra väldigt mycket.

När jag måste bli arg eller irriterad då märks det ju med en gång, inte på dem som jag blir arg på så mycket men de andra runtomkring, många gånger de här lite stillsamma mer blyga och sådär. (lärare B)

Att kunna hantera sin ilska eller utmanande känslouttryck menar Löwenborg och Gíslason (2003) är en viktig egenskap i lärarrollen samt att också vara medveten om att det är ett naturligt inslag i relationer mellan människor. Hur läraren betar sig tror lärare B är en spegel av hur barnen blir.

Lärare E berättar att hon upplever att hennes elever ser och respekterar varandra. De är individualister allihop, det är ingen som är tyst eller tillbakadragen utan alla är framåt. Hon nämner att hon tycker det är intressant att själv tänka på vad hon har för inverkan och påverkan på sina elever. Hon menar att det är hennes sätt att vara som påverkar dem mest och i relation till det så påverkas även gruppdynamiken.

Jag har nog.. eller alla pedagoger har sin påverkan på individerna och på klassen som gruppdynamik. (lärare E)

Hon upplever sig själv som lite ”laid back” vilket eleverna då vänjer sig vid men de vet också vad som gäller. Hon menar vidare att det är viktigt att kunna visa sig sårbar samt att man bara är människa.

Att man visar sig personlig och blir en mänsklig bild och kanske förhoppningsvis en förebild i det man gör. (lärare E)

Lärarens personlighet har stor betydelse och är ett viktigt arbetsredskap som är en bestående utvecklingspunkt. Det räcker inte med att enbart lära sig olika tekniker och metoder och för att förbättras gäller det att kunna utvärdera sin egen personlighet och förstå på vilket sätt den kan påverka ens arbete (Löwenborg & Gíslason 2003).

Vid ett speciellt tillfälle under observationen så skapade lärare A, enligt mig som observatör, en riktig vi-känsla i form av att samla alla elever nära sig och så fick några figurera personer från Medeltiden och de pratade om straff etcetera. A förklarar att det inte var planerat utan att det bara blir så men att hon tror på att skoja med eleverna ibland.

Det där är någonting som jag bara kommer på, att det är bättre att de kommer fram här än att de sitter. (lärare A)

Om det finns trygghet och ett avspänt klimat i klassrummet frambringar detta bra utgångspunkter för glädje och spontanitet (Löwenborg & Gíslason 2003). Lärare A menar fortsättningsvis att det är avgörande hur man är mot barnen. Om de märker att hon tycker om dem och tycker om att vara i klassrummet så går det igenom;

Jag tror att de förstår att vi gillar dem, barnen faktiskt. Att vi är måna om att det skall bli bra i klassrummet. (lärare A)

Att vara tillåtande och bekräfta dem är också viktiga ingredienser för förtroendefulla relationer, berättar A. Tiden spelar också roll, eftersom hon har dem så mycket jämfört med till exempel en högstadielärare så tror hon att hon har tid att skapa ett bra klassrumsklimat och därmed en god gruppdynamik.

Gruppdynamik som utvecklas framåt tror lärare E delvis beror på henne som lärare, att förtroendefulla relationer kommer delvis från att ha en pedagog som lyfter, berömmar och hyllar dem. Detta är ett beteende som barnen i sådana fall lätt tar efter. Hon ser sig själv som duktig på att se alla barn och visa att hon tycker om dem. Visa att det de gör och säger är viktigt. Visar hon detta och får eleverna att känna det så kan hon därmed också sätta ner foten för de vet att det är hon som bestämmer riktlinjerna i klassrummet;

Är det så att jag kräver arbetsro så skall det vara arbetsro och då anpassar de sig och känner att jag menar det från hjärtat och då bidrar de också. (lärare E)

Träffa elever på andra platser

Lärare B som har idrott berättar om att hon kan se på eleverna hur deras vanliga klassrumsstruktur är eller hur de arbetar med gruppdynamik med deras klasslärare. Eftersom hon har dem mer sällan blir det på något vis också hon som får anpassa sig efter deras vanliga struktur. För att stävja detta lite försöker hon träffa eleverna på andra platser än bara i idrottshallen, till exempel sitta med dem i bamba, träffa dem ute på rasterna eller besöka dem i deras klassrum. Hon vill skapa en relation med dem så att de inte bara skall känna att idrotten är enda gången de stöter på varandra.

Jag försöker röra mig väldigt mycket så att de märker av mig på något sätt och vis att det inte bara är två stycken 60-minuters happening i veckan utan att man är med dem mycket mer. (lärare B)

Hon menar att ju mer de lär känna henne desto mer blommar eleverna. Detta skapar en relation där hon snabbare kan gå från ”stoj och lek” till allvar. Lärare D berättar att när hon försöker skapa en relation med eleverna så är det bra att kunna bygga på den även utanför klassrummet, på rasten eller att prata enskilt med dem. Uppmuntra dem på saker som de är bra på eller visa sig där de har roligt.

Jag försöker prata med dem.. dels ute när de är på rast. Det är gyllene tillfällen tycker jag, att man liksom hittar grejer ute som man kanske märker att de är bra på eller där de har roligt. Att man är där och uppmuntrar det. (lärare D)

Lärare D försöker också utöva saker som de gör tillsammans, det kan vara någon lek eller övningar som stärker gemenskapen. Eftersom det är hon som är relativt ny för klassen så är detta delvis för de skall lära känna henne och hon lära känna dem. Hon menar att det kan vara positivt att vara ny i gruppen för då finns det ett annat behov att lära känna dem från hennes sida.

Under observationen med lärare D uppmärksammades speciellt en elev som inte kunde sitta still. Efteråt berättade läraren att hon för någon vecka sedan testade på massage. Detta får eleven helt lugn och kan sitta still långa stunder. Hon menar att det delvis krävs en förtroendefull relation för att det skall fungera men också att vissa elever gillar närhet och andra inte. Detta är något man såklart får respektera och lära sig vem som gillar vad så man inte går innanför någons ”comfortzone”. Genom att ha god kontakt med eleverna som blir trygga med en som lärare, skapar en fungerande gruppdynamik.

5.4 Trygghet

Flera lärare har samma uppfattning om ett bra klassrumsklimat och sammanhållning i gruppen och för att kunna nå det behöver de kunna känna sig trygga. Nilsson (2016) nämner termerna gruppmedlemskap och sammanhållning och säger; ”ju viktigare man tycker gruppmedlemskapet är, desto mer motiverad är man att prestera bra. Det ger ett engagemang som kan leda till en god gruppsammanhållning.” (s 75)

Lärare A upplever att de har ett bra klassrumsklimat och tror att detta beror på att de är trygga, speciellt med varandra. Hon berättar att de pratar mycket, har diskussioner, gör trygghetsövningar vilket också ger en tillåtande atmosfär i klassrummet. A nämner att hon delvis tror att klassrumsklimatet kommer från tryggheten där lärarna har en dialog med barnen;

Jag tror att hade jag bara stått rakt upp och ner eller de andra lärarna utan att ha en dialog med barnen så hade de inte fått möjlighet att bli trygga. (lärare A)

Om klimatet är tillåtande bidrar det till att fler vågar yttra sig i klassrummet. Lärare A återkommer till vikten av trygghet och att det med största sannolikhet påverkar lärandet;

Jag tror att är inte barnen trygga så påverkar det lärandet jättemycket. Är de inte trygga med mig och är de inte trygga i gruppen med varandra så.. jag tror att de barnen som är trygga med sin lärare, som är trygga i gruppen, tror jag har sådana förutsättningar för att lära sig så mycket mer. (lärare A)

Lärare C berättar att hon tror på att arbeta på så att eleverna skall må bra, trivas och känna sig trygga. Hon tror då inte att behovet att hävda sig eller skrika högst kommer vara särskilt stort om man är trygg i sin roll i gruppen. Hon upplever att med vissa saker som de har arbetat med väldigt mycket kommer upp till tals ändå.

Men sedan är det ju fortsatt väldigt mycket med det här som har varit i tjejgruppen, att jobba med det här som händer på rasterna, hur de mår och lyfta de sakerna, för att förebygga och att de skall må bättre och trivas och känna en trygghet. (lärare C)

Hon tror att anledningen är att det får eleverna att tänka efter mer och reflektera och de blir mer medvetna om relationerna i klassen. Trygghet i gruppen och i klassen kommer förmodligen från att de har humor och har roligt ihop vilket på sätt och vis talar emot dålig självkänsla. Lärare D tror också på en trygg miljö där man vågar säga vad man tycker, kunna redovisa muntligt utan problem, framföra sina åsikter;

Är man inte i en trygg miljö så kan inte alla nå målen och det är ju inte rättvist. (lärare D)

5.5 Motverka tydliga ledare i klassen

Målet att få en grupp utan tydliga ledare menar lärarna är en förutsättning för att eleverna skall må så bra som möjligt. Genom att som lärare lägga energi på det som kan göra att det blir lugnare i klassen.

Lärare A beskriver att det finns satta roller i klassen som handlar om status vilket de behöver arbeta med. På rasterna är det väldigt uppdelat vilket hon inte upplever speglar sig i klassrummet. Anledningen tror hon är att i klassrummet är det väldigt styrt från hennes sida och de arbetar alltid blandat och de får aldrig välja grupper själva.

Det är ju lite satta roller som vi behöver jobba med. Som de här tjejerna till exempel, vilka som har.. det är ju status. (lärare A)

I de klasserna jag observerade med lärare B fanns bland annat en styrande killgrupp, hon berättar att de är väldigt idrottsintresserade och sammansvetsade med varandra och upplevs därmed som väldigt dominanta. För att arbeta bort detta försöker de att ”boosta” tjejerna och låta dem blomma i sin egen grupp.

När de blir bra i sin egen grupp då blir det oftast som så att det sprider sig så att de blir liksom starka individualister, eller starkare individualistiskt också. Så jag tycker att det är båda delarna där och att motverka allt det här killar är bättre än vad tjejer är. (lärare B)

Hon menar fortsättningsvis att de generellt på skolan försöker motverka att det finns en tydlig ledare i olika grupper;

Att vi tillsammans verkligen försöker jobba på att det inte är en som skall få dominera i gruppen. Utan att man försöker plocka de här småledarna också, att de liksom får växa. (lärare B)

Genom olika metoder kan man ta reda på vem eller vilka som har hög status i en grupp. Det gäller att se efter vad det finns för rangordning i klassen, vem som kommer med idéer som andra följer med på eller helt enkelt vem som bestämmer (Nilsson, 2016). Lärare B menar däremot att det finns en svårighet i när det finns några underliggande ledare som inte är så tydliga för utomstående (till exempel lärarna) och därmed svåra att finna. Hon menar att tjejer oftast är duktigare på att dölja sådant än vad killar är där det oftast syns mycket tydligare.

Lärare D arbetar i två klasser, så som flera av de andra lärarna i studien också gör. Hon upplever en skillnad mellan klasserna som berör tydlig ledare. I ena klassen finns ingen ”hög status” eller ett mål att vara ”cool”. När det inte finns någon som har den självklara rollen blir det lugnare dynamik i klassen. I den andra klassen finns det starka ledare vilket gör att det blir konflikt dem emellan.

Det är ingen som har den självklara rollen i klassen. Det är ju verkligen en fördel för gruppen. I den andra klassen finns det många starka ledare och då blir det ju konflikt i stället mellan dem. (lärare D)

5.6 Sammanfattning

Vikten av att arbeta med gruppdynamiken i klassrummet är något som framkommer tydligt bland lärarna. Medvetna strategier som till exempel placering i klassrummet är något som används för att få till en god dynamik. För att få en grupp att gå ihop så arbetar man egentligen med gruppens dynamik konstant men det kan se ut på olika sätt. I vissa fall är arbetet väldigt tydligt och det finns schemalagd tid för det och i vissa fall är arbetet inte fullt lika medvetet eftersom gruppen fungerar bra vid tillfället. Samtliga lärare nämner att de skulle vilja arbeta mer med övningar eller liknande som har med relationerna och gruppdynamiken att göra. Detta är något som visar att vikten av just det arbetet är värdefullt. Lärarens roll som ledare i klassrummet är ett exempel på hur de påverkar gruppdynamiken. Ledarskapet innebär bland annat att man är en tydlig ledare som ser eleverna. Eleverna behöver en ledare som styr dem men det är också av stor vikt att de får känna sig delaktiga. För en behaglig atmosfär i klassrummet krävs en struktur och det är lärarens ansvar och uppgift att skapa den. En grund till en god gruppdynamik i klassrummet är att eleverna måste kunna känna sig trygga i klassrummet och för att de skall kunna göra det krävs förtroendefulla relationer, i den här studien handlar det om relationen lärare-elev. Genom att till exempel visa att man bryr sig om eleverna, visa att man är mån om dem samt att det som eleverna gör är viktigt kan man skapa sådana relationer vilket också bidrar till ett bättre klassrumsklimat. Lärarna har också en vision om att motverka tydliga ledare i klasserna vilket de tror bidrar till att gruppdynamiken överlag blir mer trivsam.

6. DISKUSSION

I detta avsnitt kommer resultatet av studien kopplas samman med syftet och forskningsfrågan. Utifrån det sociokulturella perspektivet utvecklas människor tillsammans med andra i sociala sammanhang vilket har varit en utgångspunkt i den här studien. Det sociokulturella perspektivet talar också om att kunskap växer ur samspel mellan elever och lärare (Lundgren et al., 2010). Resultatet baseras på olika lärares tankar om de sociala sammanhang som klassrummet är en del av. Studien utgår från syftet att få fördjupad förståelse för hur lärarens roll i klassrummet påverkar gruppdynamiken och klassrumsklimatet. Studien lyfter fram tidigare forskning kring sociala relationer, situerat lärande, grupper och lärarens roll i ledarskap och makt.

6.1 Bakgrundsdiskussion

Det är mycket som rymmer i det stora fältet sociala relationer. En del är den sociala fostran där skolan har rollen att komplettera hemmets huvudansvar. I samverkan med hemmen skall skolan utveckla eleverna till goda demokratiska medborgare och som lär sig att ta ansvar för sina handlingar (Löwenborg & Gíslason, 2003). Som nämns i tidigare avsnitt påpekar lärare B att alla lärare på skolan lyder under samma läroplan och menar då att alla vuxna på skolan har ett ansvar för exempelvis allt som ingår i de sociala relationerna, oavsett vad du har för roll på skolan. Något som är viktigt är att varje enskild vuxen inte bara tar sitt ansvar utan att det finns ett samarbete dem emellan på skolan. Att skolan har allmänna riktlinjer är också en stor hjälp för lärarna att inte känna sig ensamma när eleverna inte kan följa reglerna på skolan (Löwenborg & Gíslason). Skolan har gått från att vara mer ”uppgiftsorienterad” till mer ”relationsorienterad” (se Aspelin, 2001), även om fokus idag i skolan också riktas väldigt mycket mot resultat. Att relationer har tagit en lite större plats kan betyda att synen på arbetet med de sociala relationerna i skolan har utvecklats. En lärare nämner att hon på senare år till exempel har börjat arbeta mycket mer med grupper efter att ha läst forskning kring att eleverna lär sig så mycket mer då samt att hon också upplevt det själv vilket leder in på den teoretiska utgångspunkten; det sociokulturella perspektivet.

Sammanfattningsvis handlar det sociokulturella perspektivet om att vi lär oss i samspel med andra i en kontext och ett sammanhang (se Lundgren et al., 2010). Klassrummet är ett bra exempel på detta. Att skolan har gått från att mer fokusera på prestationer och nå kunskapsmålen än arbetet med sociala relationer hör troligtvis samman med den sociokulturella vändningen som kom under 1980-talet (se Jensen, 2011). När man började förstå att kunskap var en kollektiv resurs förstod man också förmodligen att det krävs arbete av relationerna i klassrummet för att lyckas utveckla lärandet vilket lärare D styrker; ”det är ju som i den andra gruppen där det inte fungerar i gruppdynamiken och då fungerar ingenting.” Relationerna i klassrummet och gruppdynamiken har alltså troligtvis ett samband.

Klassrummet som en kontextbunden plats innebär att man lär sig något där inne som man inte lär sig på samma sätt någon annanstans, vilket med andra ord kan benämnas som situerat lärande. Det situerade lärandet betyder således att man lär sig något i ett sammanhang där kunskapen sedan skall användas. Klassrummet är en sådan plats och för att det situerade lärandet skall kunna äga rum krävs en gruppdynamik som fungerar vilket framkom i resultaten är till väldigt stor del lärarens ansvar och uppgift. Med utgångspunkt i studiens resultat går det också att urskilja lärarnas uppfattning om att klassrummet innefattar en viss gruppdynamik som inte går att finna någon annanstans och det är just på den platsen som mycket av utvecklingen kan ske. Känslan av att tillhöra en grupp och känna gemenskap är något som är viktigt för elever i en klass när det gäller deras utveckling. Medvetenheten gällande gruppens betydelse samt att göra rollerna i gruppen synliga är därför av stor vikt (se Löwenborg & Gíslason, 2003). Gruppdynamiken i klassrummet är därför unik och det är bara

i skolan de kan känna just den sortens gruppdynamik och behöver den förändras är det just i klassrummet som detta kan utspelas. Begreppen situerat lärande och "scaffold" har med lärandemiljöer att göra. Scaffolding som också benämns som den proximala utvecklingszonen innebär att människan ständigt är under utveckling (jfr Lundgren et al., 2010). Detta påvisar även lärare E som diskuterar vikten av kontinuerligt arbete med gruppdynamik. Eftersom eleverna då oavbrutet utvecklas kan läraren utnyttja detta och också utveckla de relationer som finns och om det behövs – förändra beteenden hos grupper. Den proximala utvecklingszonen talar också om att när en elev har tagit till sig ny kunskap är den samtidigt nära att ta till sig ytterligare kunskap med lärarens vägledning (se Lundgren et al.). Här skulle man kunna se det som att läraren är ledaren av gruppdynamiken i klassrummet men utvecklar den tillsammans med eleverna genom stöttning. Det situerade lärandets betydelse visar sig i att en god lärandemiljö som det situerade lärandet kan skapa krävs att det arbetas med gruppdynamiken i klassrummet. En koppling kan också göras till det sociokulturella perspektivet. Trygga elever som samarbetar och lär sig av varandra kräver troligtvis en god gruppdynamik och ett bra klassrumsklimat. Alltså, för att kunna nå det situerade lärandets kraft krävs arbete med gruppdynamiken i klassrummet. Jag tror också att även om läraren kan läsa sig till kunskaper i olika böcker om gruppdynamik så tror jag att det är i det sociala sammanhanget som klassrummet är som hen kan lära sig det bäst. Läraren har då också en makt i klassrummet med sin påverkan på eleverna enligt min studie.

I resultatavsnittet går det också att utläsa att lärarna är överens om att deras ledarskapsroll och deras sätt att "vara" påverkar klassens klimat och därmed relationerna, till exempel mellan lärare-elev. Granström (2007) benämner två begrepp som han anser inte kan separeras från varandra; *ledarskap* och *lärarskap*. Kortfattat innefattar ledarskapet kunskapen om de klassrumsinteraktioner och grupprocesser i klassrummet samt förmågan att hantera dessa. Lärarskapet däremot innebär att ha kunskap om ett ämne och förmågan att förmedla kunskap och färdigheter inom det området. Att lärarna visar på en medvetenhet om detta är tecken på bra lärarledarskap menar Löwenborg och Gíslason, (se 2003) som understryker vikten av att läraren som ledare "reflekterar och medvetandegör den makt han/hon har i relation till eleverna." (s. 25) Det är inte ovanligt att människor associerar makt med något negativt då makt kan missbrukas om den används på fel sätt, exempelvis i auktoritärt ledarskap. Nilsson (2016) menar att makt varken behöver ses som något negativt eller positivt utan det är på vilket sätt den utövas. Makt som används på ett sätt som får deltagarna i gruppen att godta den kan bidra till en väl fungerande grupp i form av bättre samarbete och ett klimat som är mer öppet.

Vad som inte framkom i mina intervjuer var vad konsekvenserna kan bli av att som lärare inte arbeta kontinuerligt med gruppdynamik. Beskrivet i avsnittet tidigare forskning och litteraturbeskrivning samt utifrån lärarnas svar visar dels på att ett gruppklimat som tillåter öppet klimat är en viktig del. För att få till en fungerande grupp krävs att man vågar säga vad man tycker (se Löwenborg & Gíslason, 2003) och en annan stor del är att eleverna skall kunna känna trygghet i klassrummet, dels för klassrumsklimatet och gruppdynamiken men också för att eleverna troligtvis lär sig så mycket mer om de känner sig trygga vilket lärare D menar på; "är man inte i en trygg miljö så kan inte alla nå målen och det är ju inte rättvist." Ökade studieresultat i och med ett bra klimat med stödjande relationer från läraren avser också Wentzel (se 1998), som skriver om ett samband mellan relationerna, elevers motivation och studieresultat. Granström (se 2007) hävdar också att lärarens roll har en betydelse för elevernas resultat och välmående. Nilsson (2016) diskuterar också ett samband mellan ett gott klassrumsklimat och trygghet som kan leda till att eleverna vill prestera bättre. En tolkning utifrån den tidigare forskningen och lärarnas svar är att risken med att inte arbeta kontinuerligt med gruppdynamik i klassrummet är otrygga elever som inte kommer prestera lika bra resultatmässigt som om de hade känt sig trygga i det öppna klassrumsklimatet där goda relationer finns och där de vågar säga vad de tycker i större utsträckning. Utifrån Jungerts

artikel (se Jungerts, 2016) kan man också anta att icke kontinuerligt arbete skulle kunna öka mobbning i skolan. Som tidigare nämnt visar studien på att varma relationer mellan lärare-elev, vänlig attityd och visad empati, arbete tillsammans med eleverna etcetera är relaterat till elevernas sätt att bete sig. Dessa faktorer framkom i mitt resultat vilket visar på att lärarna känner till vad som behövs läggas fokus på i klassrummet även om de inte uttalade ordgrant konsekvenser av att inte arbeta med just gruppdynamiken.

6.2 Metoddiskussion

Mitt val av att göra en triangulering av metoder, alltså en kombination av observation och intervju (Stukat, 2011), medförde ett resultat som belyste fler dimensioner än enbart svar på intervjufrågor. Författaren menar att detta kan användas i de situationer där det som man studerar inte går direkt att frånskilja från sammanhanget. Nedan kommer en diskussion kring valet av metoder diskuteras genom en metodkritisk del.

6.2.1 Metodkritisk diskussion

I mitt fall handlar det om reliabiliteten i observationerna och intervjuerna. Patel och Davidson (1994) beskriver ”om vi använder oss av intervjuer eller observationer är undersökningens tillförlitlighet i hög grad relaterad till intervjuarens och observatörens förmåga.” Att en pilotstudie i mitt fall har genomförts ökar delvis reliabiliteten men en svaghet är att jag inte utöver det är någon expert inom området eftersom jag inte tränat på det i någon större utsträckning. Inspelning av ljud innebär en inspelning av verkligheten och därmed kan man reprisera inspelningen otaliga gånger och kontrollera tolkningarna som sker vid transkribering. När det gäller att undersöka människor handlar det oftast om abstrakta fenomen såsom inställningar, upplevelser, kunskap eller liknande. En svårighet i det är att de inte är lika konkreta som om man till exempel mäter längd eller vikt. Dock är lärarna en primärkälla som anses vara mer tillförlitliga eftersom de bygger på deras egna uppgifter och alltså inte någon som återberättar informationen (Kylén, 2004).

I mina observationer valdes en passiv och ”osynlig” roll. Holme och Solvang (1997) varnar dock för att en passiv roll kan hålla tillbaka den vanliga aktiviteten av det man studerar eller att den blir mer än vanligt och Skolinspektionen (2015) uppmanar till att skilja på tolkning och värdering vilket är en svårighet i och med observation. Det är inte svårt att tänka sig att observationer inte är något komplicerat eftersom vi egentligen observerar dagligen i våra liv. Men för en forskare som inte gjort den typen av observation tidigare krävs det att man är extra uppmärksam och intresserad för att kunna tolka sådant som man annars kanske filtrerar bort (Ely, 1993). I mitt fall fanns ett dilemma i att två av klasserna jag observerade kände jag till sedan innan vilket skulle kunna påverka min observation genom att jag värderar det jag ser annorlunda men även att eleverna och läraren kanske beter sig annorlunda för att de även känner till mig. Jag hade dock med mig detta i bakhuvudet och försökte vara så opartisk som möjligt och se just de klasserna med nya ögon. Observationen är också enbart en liten del av studien men å andra sidan är den här typen av studie också en mindre studie. Både observationerna och intervjuerna handlar också om tolkning från min sida vilket då kan bli problematiskt om man gör en helt annorlunda tolkning av resultatet än vad till exempel lärarna i det här fallet avsåg. I och med att det är någon okänd som observerar eleverna och lärarna kan det också vara så att de kanske inte beter sig helt som vanligt vilket resulterar i att det kanske inte är den riktiga verkligheten fullt ut som studeras. Mitt val av få observationspunkter föll sig i att kunna fokusera på det som jag ville ta reda på. I efterhand framkom mer information under observationerna än just de punkterna vilket var positivt eftersom det gav mig ett bredare underlag för intervjuerna.

Ett problem med lärarintervjuer är att i en sådan ostrukturerad intervjusituation är det svårt för intervjupersonerna att inte sväva iväg och komma in på andra ämnen som inte ligger tillräckligt nära min studie. Det kunde då vara svårt för mig att ibland hitta tillbaka eftersom

jag inte hade en manual att följa samt att på grund av den ovana intervjusituationen ställdes kanske inte alltid de följdfrågor som man önskar i efterhand fanns med. En god gruppdynamik är troligen något som de flesta lärare vill uppnå och således finns det en risk att lärarna har gett mig svar som de tror att jag vill höra som blivande lärare. I mitt fall innebar det också en svårighet i att jag kände till vissa lärare och elever sedan tidigare och vilket skulle kunna innebära ett större hinder att få en opartisk bild. Med hjälp av mitt teoretiska perspektiv i form av situerat lärande har jag i så stor mån som möjligt försökt att distansera mig. En annan brist i mitt fall kan vara hur ärliga svar lärarna egentligen har gett mig. Kan det vara så att de vill ge mig en speciell bild av hur de arbetar med gruppdynamik i klassrummet? Eller att de svarar det som de tror att jag vill höra? Holme och Solvang (1997) beskriver just denna närhet som ett möjligt problem genom att det kan frambringa vissa förväntningar och att de då betar sig på ett visst sätt.

6.3 Resultatdiskussion

Vad anser lärarna att relationerna mellan lärare-elev har för betydelse för gruppdynamiken och hur kan lärarna påverka gruppdynamiken i klassrummet? Hur viktig är deras roll som ledare? Som tidigare forskning samt mitt resultat visar har relationen lärare-elev en enorm betydelse för exempelvis klassrumsklimatet och gruppdynamiken där stöd från läraren bland annat motiverar och får eleverna att känna sig trygga vilket kan medföra att de tar till sig mer kunskap. Lärarna anser sig kunna påverka gruppdynamiken genom att bland annat vara en tydlig ledare, skapa förtroendefulla relationer med eleverna och vara medveten om rollerna i klassrummet. Lärarna understryker alla vikten av arbete med gruppdynamik och en tolkning är att de berör gruppdynamiken på ett eller annat sätt trots att den inte alltid är schemalagd. Samtliga uppger ändå att de skulle vilja arbeta mer med gruppdynamik och en slutsats är att förståelsen finns för att de sociala relationerna med gruppdynamiken, klassrumsklimatet och relationerna är en grund för att övrigt klassrumsarbete skall fungera. Vad är orsaken till att det inte läggs mer fokus på de sociala relationerna? En orsak är förmodligen att tidsramen för elevernas skolgång är för knapp och det är mycket annat som man som lärare känner att man skall hinna med. En annan kan vara, som nämnt under tidigare forskning, att man som lärare arbetar med de sociala problemen som uppstår i en klass när de väl uppstår. Den tredje orsaken som visade sig i resultatet var att det är vanligt att man inte arbetar kontinuerligt med gruppdynamik när det fungerar bra i klassen. Dock är ju gruppdynamik något som ständigt existerar men man kan som lärare välja att synligt eller osynligt arbeta med det. Ibland kanske det till och med handlar om att det är medvetet och omedvetet. Kan det vara så att när gruppdynamiken i en klass inte fungerar så handlar det snarare om att läraren bara är mer medveten om sitt arbete med det? I resultatet påpekade en lärare specifikt vikten av en fungerande gruppdynamik i klassrummet. En tolkning av hennes beskrivning är att om gruppdynamiken grundligen inte fungerar så kommer inget annat heller att fungera vilket också lärare D håller med om och berättar att det är A och O att ha en bra gruppdynamik för att lektionerna skall ha normal funktion samt för att klimatet eleverna emellan skall vara schysst. Carolyn Webster-Stratton beskriver i boken *Lärarens arbete* (se Löwenborg & Gíslason, 2003) den ”proaktive” och den ”reaktive” läraren. Den förstnämnda förebygger och strukturerar i klassrummet på ett sätt som minskar problemen som kan uppstå. Motsatsen är läraren som arbetar med saker när de uppstår i situationen. I sin avhandling beskriver Ann-Sofi Wedin (2007) att genom att arbeta kontinuerligt med relationerna i klassrummet skall läraren vara väl mottaglig för behoven som finns i klassen och skapa goda relationer både enskilt och i grupp med eleverna. Något som tyder på vikten av att alltid arbeta med gruppdynamiken är att en av lärarna berättar att hon upplever att med vissa saker som de har arbetat med väldigt mycket gällande gruppdynamik återkommer och de tar upp samma saker om och om igen. Här kan man se att det inte räcker att lösa en situation och sedan gå vidare utan man måste fortsätta arbeta med samma saker gällande gruppdynamik för att få en fungerande grupp och för att den skall fortsätta att fungera.

Flera av lärarna beskriver att det krävs en viss struktur i klassrummet för en behagligare atmosfär. Struktur är en av faktorerna för att få till en optimalt fungerande grupp och för att nå det krävs bland annat tydligt ledarskap (Nilsson, 2016) vilket också lärarna nämner i intervjuerna. Utifrån mitt resultat tolkar jag att det är vanligt att man som nyare lärare fokuserar mycket på sin struktur samt att ha flera lektionsplaner i åtanke även om de mer erfarna lärarna också kräver en struktur i klassrummet. Som erfaren lärare har du förmodligen andra strategier som fungerar som ens extra planer ifall det man tänkt inte fungerar bara att de lärarna inte reflekterar över det på samma sätt. För att återgå till ledarskapet så är det en balansgång mellan att vara den tydliga ledaren men också någon som de ser upp till och litar på. Detta menar också lärare E som förmodar att ett bra klassrumsklimat kommer från att det finns en tydlig ledare som samtidigt ser dem. Lärare D är, på grund av att hon är förhållandevis ny för eleverna, en relativt fyrkantig ledare. Hon upplever att eleverna vill ha någon bestämmer och är en ledande spets men att de också kan besluta saker tillsammans. Farmer et al. (2011) instämmer delvis och påpekar att läraren skall vara en ledare i klassrummet genom att ge eleverna en känsla av att någon vuxen är ansvarig men att de själva även skall få ta ansvar att stifta och upprätthålla ömsesidiga relationer mellan varandra.

Att vara ledare för en grupp individer är ingen okomplicerad uppgift. Lärarnas svar visar på att alla har en idé hur de vill vara som ledare i klassrummet men att beroende på hur situationen ser ut med just den klassen så krävs olika typer av ledarskap och man får som lärare kunna känna in vad som behövs och anpassa sig till klassens gruppdynamik. Lärarens ledande egenskaper kan vara av stor betydelse gällande elevers motivation i skolan samt att motivationen är viktig i relationerna mellan lärare-elev i deras unga år (Wentzel, 1998).

Under lärarutbildningen har det flertalet gånger diskuterats vilken typ av relation man skall ha med eleverna. Några tror på en strikt lärare-elev relation med ledarskapet i centrum medan några tror på en blandning av ledarskap och att kunna känna av när man kan vara personlig. Jag tror på att våga visa glädje och kunna bygga upp en sådan relation med eleverna att man vågar ha roligt ihop. "Humor och glädje är livsviktiga inslag i all mänsklig samvaro, och inte minst viktigt när det gäller lärande" (Löwenborg & Gíslason 2003 s. 45) vilket också Ljungblad (2016) fick fram i sitt resultat; humor och glädje kan skapa relationer och att våga improvisera kan vara mycket uppskattat av barnen. En tolkning är att genom att ha en förtroendefull relation med eleverna skapas en bättre gruppdynamik. Mitt resultat visar också på glädjens och improvisationens kraft genom lärare A som berättar om att sin improvisation i och med lektionen om Medeltiden och att hon tror på att våga skoja med eleverna ibland och att allt inte behöver vara planerat. Förutom lärarens sätt att vara är också lärarens inställning till elevernas kunskap viktig. Att som lärare visa att man tror på dem och att alla kan är en viktig faktor och inger man hopp som lärare så känner eleverna förmodligen av det. Alla elever kommer från olika hem med olika förutsättningar och att ha någon vuxen som tror på dem kan vara avgörande och är enligt mig något som kommer från hjärtat hos en lärare och går inte att öva in. Lärare E bekräftar mina tankar och menar att hur gruppdynamiken utvecklas delvis beror på henne som lärare. Det är viktigt att en pedagog lyfter, berömmar och hyllar eleverna. Det som man som lärare får tillbaka är ett beteende som barnen gärna tar efter vilket lärare B instämmer i som säger att hur läraren betar sig är en spegel av hur barnen blir.

En del av resultatet belyser vad som relationellt sker mellan lärare-elev. Vikten av de goda relationerna framkommer hos alla lärare och som tidigare nämnt flertalet gånger att de genom sitt sätt att vara påverkar eleverna och klassrumsklimatet. Löwenborg och Gíslason (2003) menar också att förtroendefulla relationer till alla elever är av stor vikt och att det ibland kan vara svårare med somliga elever. Vissa elever kan bära med sig en negativ inställning till skolan där vi som lärare måste ta reda på anledningen då det kan handla om en tidigare dålig erfarenhet, inställning hemifrån eller en rädsla och frustration hos eleven själv. Som lärare får man heller aldrig glömma att ansvaret för relationen alltid ligger hos läraren och att det är läraren som i situationer med svåra elever är den första som måste ta steget tillbaka och be om

ursäkt (Ljungblad, 2016). Att en relation är förtroendefull, handlar enligt mig inte enbart om att man som lärare visar sin bästa sida och är glad. Jag tror att det ligger mycket mer bakom det än så. En av lärarna nämnde att hon tror på att visa sig mänsklig och sårbar vilket jag instämmer i.

Utifrån lärarnas svar i resultatet tycks jag mig kunna utläsa att skapandet av goda relationer med eleverna inte är något som är enkelt eller något som sker direkt. Enligt Ljungblad (2016) tar det både tid och kraft men när relationen väl finns så är det en viktig utgångspunkt i interaktionen mellan lärare och elev. Relationen är viktig i bemärkelsen att det är en undervisningsrelation. Det måste finnas en gräns mellan undervisningsrelation och en privat relation, delvis för att kunna behålla sin roll som ledare men också för att dynamiken mellan lärare-elev är annan än dynamiken i en relation som mer liknar en kompisrelation. Den här gränsen är dock en balansgång som inte är särskilt bred. Med det sagt betyder inte detta att man inte kan vara personlig eller ha roligt med sina elever som jag nämnde tidigare utan att man som lärare är medveten om någon form av gräns för en privat relation. Från perspektivet kring det situerade lärandet tror jag att just klassrummet spelar stor roll. Det blir ett annat möte med eleverna i klassrummet än på någon annan plats vilket tyder på att gruppdynamiken är situerad.

6.4 Slutdiskussion

Mitt syfte med den här undersökningen var att ta reda på hur ett antal lärare anser att de kan påverka gruppdynamiken i ett klassrum. Jag ville också veta vad lärarna anser att relationerna till eleverna i ett klassrum har för betydelse för klassrumsklimatet. Synen på lärarens roll i klassrummet har gått från att mer vara en ditplacerad ledare som inte har särskilt mycket fokus på relationsdelen till att mer också vara en ledare som även fokuserar på den sociala aspekten (se Aspelin 2001) och det finns också ett ansvar att göra eleverna till goda medborgare. Deweys syn på om barnen kan använda erfarenheter i skolan utanför (jfr Lundgren s. 173) gör att vi kan anta att det situerade lärandet på plats är en särskild sak i sig. För att kunna nå ett klassrum där eleverna tar till sig kunskap på bästa sätt, alltså det situerade lärandet, kan vi anta att det krävs att ha en fungerande gruppdynamik på plats. Flera av kunskaperna kring sociala relationer och gruppdynamik tar eleverna förmodligen med sig utanför skolan vilket bidrar till goda medborgare. I stort så påverkas gruppdynamiken mycket av den relationella pedagogiken, alltså relation mellan lärare-elev. Då ansvaret ligger på läraren är slutsatsen att läraren har en stor påverkan på gruppdynamiken även om arbetet bör ske tillsammans med eleverna där relationerna mellan lärare-elev och lärarnas ledarskap är avgörande punkter.

6.4.1 Pedagogiska implikationer

En viktig del av lärarens arbetsplats är som tidigare nämnt klassrummet. Gruppdynamik finns överallt där det finns grupper, dock kan de se väldigt olika ut. Faktorerna som påverkar dynamiken och därmed klassrumsklimatet är många och studien belyser att läraren på många sätt kan påverka gruppdynamiken i klassrummet. Studien kan hjälpa alla lärare att själva bli medvetna om deras egen roll i klassrummet och vad den rollen betyder för själva klassrumsklimatet. Att skapa en medvetenhet hos sig själv som lärare är som tidigare beskrivet är ett tecken på bra lärarledarskap och ett viktigt arbetsredskap är just lärarens personlighet. De tekniker och metoder som finns räcker inte enbart att känna till utan utvärdering av den egna personligheten är en central del av ens lärarskap (se Löwenborg & Gíslason, 2003). Studien visar att lärarna är medvetna om att gruppdynamiken är en viktig del och en grund för att klassrumsarbetet skall fungera men trots det så förekommer det inte alltid så mycket schemalagd undervisning gällande detta. En förhoppning är att studien får fler lärare att förstå vikten av kontinuerligt arbete med gruppdynamik och att den största utvecklingen av detta sker i klassrummet tillsammans med eleverna, där av vikten av det situerade lärandet.

6.4.2 Förslag till fortsatt forskning

Som Ljungblad (2016) nämner i sin avhandling är forskningen kring relationell pedagogik ett relativt outforskat forskningsfält. Då relationerna i klassrummet enligt min studie står i fokus så är forskningen om den relationella pedagogiken intressant att utveckla kunskap om. Byte av perspektiv till eleverna hade varit önskvärt. Även om läraren har en stor roll i påverkan kring gruppdynamiken är eleverna också en stor del av den. Det hade varit intressant att se att fortsatt forskning fokuserar på eleverna i förhållande till gruppdynamiken i klassrummet.

7. REFERENSER

- Aspelin, J. (2001): Relationer i undervisningen. *Utbildning & Demokrati*, 10(3), s 27-33.
- Asplund, B. (2001). *Funktioner i grupp för lärare, ledare, chefer: gruppdynamik*. 1. Skellefteå: BJA-Asplund.
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Farmer, T.W., Lines, M. M., & Hamm, J.V. (2011): Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), s 247-256.
- Granström, K. (2007). "Ledarskap i klassrummet". I Granström, K. (red). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr.33. Myndighet för forskning: Stockholm.
- Holfve-Sabel, M. A. (2006). *Attitudes Towards Swedish Comprehensive School. Comparisons over Time and Between Classrooms in Grade 6*. (Doctoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 242). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holfve-Sabel, M. A., & Gustafsson, J-E. (2005). Attitudes towards School, Teacher, and Classmates at Classroom and Individual Levels: An application of two-level confirmatory factor analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 187-202. doi: 10.1080/00313830500048931
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hult, H. (2001). Forskningsprocessen som metafor för undervisningen. *Centrum för undervisning och lärande*. 2.
- Hossainy, F.N. (2012). Designing and implementing a situated learning program and determining its impact on the students' motivation and learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(2), 36-47.
- Jensen, M. (red.) (2011). *Lärandets grunder: teorier och perspektiv*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jungert, T. (2016, oktober). Vänlig lärare motiverar elev ingripa mot mobbning. *Lärarnas tidning*. Tillgänglig: <http://lararnastidning.se/vanlig-larare-motiverar-elev-ingripa-mot-mobbning/>
- Kernell, L. (2010). *Att finna balanser: en bok om undervisningsyrket*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, J. (2004). *Att få svar: intervju, enkät, observation*. (1. uppl.) Stockholm: Bonnier utbildning.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lilja, Annika. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev* (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 338). Göteborg: Göteborgs Universitet vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, 25.
- Ljungblad, Ann-Louise. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in educational sciences, 381). Göteborg: University of Gothenburg. Tillgänglig: <http://handle.net/2077/41112>
- Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Löwenborg, L. & Gislason, B. (2003). *Lärares arbete*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Nilsson, B. (2016). *Samspel i grupp: introduktion till gruppdynamik*. (2., omarb. och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, B. (1993). *Individ och grupp: en introduktion till gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Schell, J.W., Black, R.S. (1997). Situated Learning: An Inductive Case Study of a Collaborative Learning Experience. *Journal of industrial teacher education*, 34(4), 5-28.

Skolinspektionen (2015). *Observationer i granskning av undervisning*. Hämtad 2016-10-26 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/04-rad-och-vagledning/vanliga-brister/observationsschema-v-08.pdf>

Svenska Akademien [SO]. (2009). *Gruppdynamik*. Tillgänglig: <http://www.saob.se/artikel/?seek=gruppdynamik&pz=1>

Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Stiwne, D. (1998) *Grupper och gruppforskning*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL).

Strandberg, L. (2009). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fuskklappar*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedt.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Ünal, C., Inan, H.Z. (2010). Students' perceptions of a situated learning environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 2171-2175. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.301.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Wedin, Ann-Sofi (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Linköpings universitet vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande, 2.

Wentzel, Kathryn R (1998): Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), s 202-209.