



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vad innebär ett positivt klassrumsklimat?

- En intervjustudie om några mellanstadielärares uppfattningar

Ranin Shouedi Zackrisson

Självständigt arbete L6XA1A

Examinator: Mats Hagman

Rapportnummer: VT19-2930-052-L6XA1A

Sammanfattning

Titel: Vad innebär ett positivt klassrumsklimat? – En intervjustudie om några mellanstadielärares uppfattningar.

Title: What does a positive classroom climate mean? – An interview study on some middle school teacher's perceptions.

Författare: Ranin Shouedi Zackrisson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Mats Hagman

Rapportnummer: VT19-2930-052-L6XA1A

Nyckelord: mellanstadielärare, positivt klassrumsklimat, lärar-elevrelationer, lärarroll, konflikthantering, humor och arbetsro

Följande studie syftar till att undersöka vad lärare säger att de gör för att skapa ett positivt klassrumsklimat och vilka faktorer lärarna beskriver som bidragande till det positiva klimatet i klassrummet. Arbetet belyser även aspekter som arbetsro, humor och konflikthantering.

Studien innehåller en litteraturöversikt som består av vetenskaplig forskning och litteratur. Därefter beskrivs de kvalitativa intervjuerna som användes för att samla empirin. Samtliga respondenter är mellanstadielärare och är verksamma i någon eller några av årskurserna fyra, fem eller sex. De deltagande lärarna delade med sig av sina erfarenheter av att arbeta i olika klasser och elevgrupper. Några viktiga aspekter som uppmärksammades under intervjuerna är betydelsen av strukturer, rutiner, regler, humor, att hjälpa eleverna att våga ta för sig och höras i klassrummet samt rättvisa i konflikthantering.

Lärarnas beskrivna handlingar i föregående områden analyserades utifrån Lindqvists (2015) ödmjuka och orubbliga blickar. De två olika blickarna är motsatsen till varandra men tillsammans utgör de en helhet. De framträdande resultaten i studien är lärarnas uppfattningar kring att se eleverna, vad arbetsro egentligen innebär samt att som lärare våga visa sina brister.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och frågeställning.....	2
Begrepp	2
Litteratur och tidigare forskning	3
Engagemang, motivation och lärarstöd	3
Känslan av tillhörighet	3
Värdet av en god lärar-elevrelation.....	4
Lärarens roll	5
Teoretiskt perspektiv	6
Blicken	6
Seendets pedagogik	6
Metod	7
Val av metod	7
Urval.....	7
Genomförande av intervjuer.....	8
Analysverktyg	8
Etiskt perspektiv	8
Kvalitetskriterier för kvalitativ forskning	9
Resultat och analys.....	10
Tydlighet och struktur	10
<i>Rutiner och strukturer</i>	10
<i>Regler</i>	11
<i>Syn på arbetsro</i>	11
<i>Analys – tydlighet och struktur</i>	12
Humor.....	12
<i>Relationsrelaterad humor</i>	13
<i>Humoristisk personlighet</i>	13
<i>Kontextbunden humor</i>	14
<i>Analys – humor</i>	14
Ett tillåtande klimat	14
<i>Att aktivt våga delta</i>	15
<i>Använda sig av slumpen</i>	15
<i>Vi är också människor</i>	16
<i>Analys – ett tillåtande klimat</i>	17
Rättvisa och konflikthantering	17
<i>Olika typer av konflikter</i>	17

<i>Att arbeta förebyggande: se andras perspektiv</i>	18
<i>Vad är rättvisa egentligen?</i>	19
<i>Analys – rättvisa och konflikthantering</i>	20
Sammanfattning	20
Diskussion	21
Blick, handling och ord	21
Högljudd arbetsro	21
Lärare är mänskliga.....	22
Metod	22
Förslag på vidare forskning.....	23
Referenser.....	24
Bilaga 1	26
Intervjufrågor	26
Bilaga 2	27
Information om studien och deltagarens samtycke	27

Inledning

Redan under den första kursen i verksamhetsförlagd utbildning (VFU) blev jag intresserad av interaktionen mellan lärare och elever och hur klassrumsklimatet förändras beroende på vilken lärare eleverna har. Det jag mest lade märke till var lärarnas olika förhållningssätt och rutiner. De pratade om gemensamma regler och rutiner för alla elever i samma årskurs men trots det gjorde de olika och släppte ibland på vissa regler som kanske inte har en lika stor betydelse för dem. Enligt Ekstrand och Lelinge (2007) är regler och rutiner grunden till stabilitet och trygghet i klassrummet. Även Skollagen (SFS 2010:800) 5 kap. 5 § kräver att alla skolor ska ha ordningsregler samt att ordningsreglerna ska tas fram i samarbete med elever. Det jag sett i ett annat arbetslag är att alla lärare håller sig till reglerna de kommit överens om oavsett personliga preferenser. Det resulterade i att eleverna inte behövde fråga lärarna om tillåtelse för att bryta mot en regel eftersom de var medvetna om att alla lärare ger samma svar och det är att följa reglerna. Det kan dock se annorlunda ut på olika skolor. Vissa skolor har klassregler utöver skolreglerna som bidrar till enskilda klassers klassrumsmiljö. Skollagen (SFS 2010:800) 5 kap. 3 § kräver också att utbildningen ska utformas på ett sätt som garanterar alla elever en skolmiljö som genomsyras av trygghet och studiero. Enligt Ekstrand och Lelinge (2007) är det lärare som skapar en trygg miljö i klassrummet. De skriver att "Otrygga lärare skapar otrygga elever" (s. 14). Skolverket (2019) påpekar att arbetsro och ordningsregler behövs för att lärare och elever ska trivas och känna sig trygga i skolan. För att en klass ska fungera behövs ordningsregler som bestäms av både elever och lärare tillsammans (Skolverket, 2019). Det är på grund av mina erfarenheter i praktiken som jag blivit intresserad av att undersöka vad som gör ett klassrumsklimat till positivt.

En annan aspekt Ekstrand och Lelinge (2007) tar upp är att lärare ofta tycker att vissa metoder och rutiner är bra men att de inte passar dem eller i deras klass. Det påpekar även Fibæk Laursen (2004), att lärare ofta vill förklara de fungerande metoderna som en konsekvens av olika personligheter eller den "kemi" de har till vissa elever. Även Lindqvist (2015) tar upp samma fenomen. Det här känns igen och uttalas av flera lärare. De påpekar ofta vilken bra kemi en lärare eller elevassistent har och därför fungerar det så bra för eleven och läraren/assistenten att arbeta tillsammans. Fibæk Laursen (2004) menar att på grund av det här tankesättet kan synen på metoder och rutiner som bidrar till ett positivt klassrumsklimat verka ointressant för de här lärarna. Det handlar om kompetens snarare än personlighet och kemi (Fibæk Laursen, 2004). Jag har själv upplevt att lärare håller sig till sina rutiner och regler av bekvämlighetsskäl. De förklarar ofta att nya metoder och sätt på att de inte skulle fungera i deras klass på grund av mängden elever eller på grund av antalet elever med svårigheter eller diagnoser. Ekstrand och Lelinge (2007) menar att lärare kan skapa egna rutiner och regler som gäller i klassrummet men att de bör vara meningsfulla för eleverna genom att de kan vara med och bestämma klassreglerna. Thornberg (2013) tar upp flera olika typer av regler i skolan. Han skriver bland annat om relationella, strukturerande och skyddande regler. De relationella reglerna handlar om hur elever ska bete sig mot varandra. De strukturerande reglerna är regler som används i specifika aktiviteter eller på fysiska ställen som till exempel att stå i kö i matsalen. De skyddande reglerna är till för att skydda eleverna. Exempel på en sådana regler är att inte klättra upp på taket eller att inte kasta snöboll. De här typerna av regler anser jag vara relevanta för att skapa trygghet i klassen och skolan.

Syfte och frågeställning

Forskning visar att elevers välmående och studieresultat är kopplat till klassrumsklimatet. Med hjälp av den här studien ska jag försöka ta reda på vad det är lärarna beskriver gör för att skapa ett positivt klassrumsklimat. Därför är syftet med den här empiriska studien att undersöka vad lärare säger att de gör för att skapa ett positivt klassrumsklimat.

- Vilka faktorer beskriver lärarna som bidragande till ett positivt klassrumsklimat?

Begrepp

Enligt Skolverket (2019) utgörs klassrumsmiljön av arbetsro och ordningsregler i klassrummet. Gillen, Wright och Spinks (2011) definierar klassrumsklimatet som en stöttande miljö för elevers lärande. En annan definition av klassrumsklimat är Ekstrand och Lelinges (2007) som till stor del består av struktur, rutiner och trygghet. I den här studien kommer en stöttande och trygg klassrumsmiljö att benämnas som ett positivt klassrumsklimat.

Litteratur och tidigare forskning

I en tidigare forskningsöversikt från våren 2018 (Aldiri & Shouedi, 2018) konstaterades det att klassrumsklimatet är en viktig aspekt i relationer mellan elever och lärare. Forskningen nedan är både svensk och internationell och varierar i metod. Flertalet studier är observationer, andra är intervjuer utifrån ett elevperspektiv samt kvantitativa enkätstudier. Den valda forskningen är något långsökt på grund av att det inte finns mycket forskning om just klassrumsklimat men ämnet dyker ofta upp i samband med relationsskapandet i klassrummet och elevers engagemang och motivation. Ämnet klassrumsklimat är dock mer framträdande i litteraturen.

Engagemang, motivation och lärarstöd

Klassrumsklimatet är av stor betydelse för elevers engagemang i undervisningen, vilket tydligt framkommer i Sriklaub, Wongwanich och Wiratchais (2015) undersökning. Syftet med undersökningen är att kartlägga vad det är som gör att eleverna blir engagerade och delaktiga i undervisningen. Enligt Sriklaub m.fl. (2015) kan klimatet i klassrummet användas som ett hjälpmedel för elevers kunskapsutveckling. För att ett klassrumsklimat ska ha en positiv effekt på elevers lärande bör läraren ta hänsyn till elevers behov (Sriklaub m.fl., 2015). Sriklaub beskriver två olika lärande koncept. Det ena konceptet är lärarcentrerad undervisning och det andra är elevcentrerad undervisning. Enligt forskarna innebär lärarcentrerad undervisning att lärarens roll är att undervisa och elevens roll är att passivt ta emot kunskap. Medan i den elevcentrerade undervisningen innebär det att läraren leder undervisningen och stödjer eleven som aktivt skapar kunskap (Sriklaub m.fl., 2015). Sriklaub m.fl. (2015) menar att klassrumsklimatet gynnas av en elevcentrerad undervisning och att klassrumsklimatet består av tre komponenter, lärarens hänsynstagande till elevers behov i planeringen, lärarens uppmuntran till elevers deltagande samt lärarens stöd till elevers lärande. I strävan efter elevens målpuppfyllelse behöver läraren stödja eleven genom att vara lyhörd (Lilja, 2013). Med lyhörd menar Lilja (2013) att lektionsinnehållet ibland kan ändras om det exempelvis har hänt något som gjort att eleverna är oroliga.

Motivation hör hemma i undervisningsmiljöer eftersom det enligt Lilja (2013) är det som driver våra handlingar. Skolverket (2006) påpekar att lärarens engagemang och självsäkerhet är två viktiga faktorer för elevers motivation. Lärare införskaffar sig engagemanget genom att i sin profession uppleva att det är roligt att undervisa (skolverket, 2006). Frenzel, Goets, Ludtke, Pekrun & Sutton (2009) påvisar att det finns en tydlig korrelation mellan lärares och elevers entusiasm i skolämnen. Gemensam entusiasm hos elever och lärare är också en del av ett positivt klassrumsklimat (Ruzek, Hafen, Allen, Gregory, Mikami och Piantas, 2016). Ruzek m. fl. (2016) antyder att ett positivt klassrumsklimat är en av tre komponenter i en emotionellt stödjande interaktion mellan lärare och elever. De resterande två komponenter är lärarens ödmjukhet och tillgänglighet för eleverna samt lärares hänsyn till elevers perspektiv (Ruzek m. fl., 2016). Emotionellt stödjande interaktion bidrar till elevers akademiska framgång genom att öka elevers autonomi och motivation (Frenzel m. fl., 2009 & Ruzek m. fl., 2016). Med autonomi menar forskarna att eleverna blir mer självständiga och tar ansvar för sina studier.

Känslan av tillhörighet

För att ett klassrumsklimat ska vara positivt bör det finnas en stark sammanhållning i elevgruppen. Enligt Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana och Evans (2010) är motivation och engagemang bidragande faktorer till känslan av tillhörighet i klassen, vilket i sin tur leder till ett positivt klassrumsklimat. Raskauskas m.fl., 2010 belyser lärares olika sätt att hantera

konflikter på. Även om lärarna hanterar konflikter på ett rättvist sätt förekommer det klagomål från elever (Raskauskas m.fl., 2010). Raskauskas m.fl. (2010) menar att elever upplever att lärare inte alltid hanterar konflikter på ett tillräckligt bestämt sätt. De elever som själva inser att de mobbar andra elever känner, enligt forskarna inte någon tillhörighet till skolan. Elever som däremot anser sig vara utsatta för mobbning har en betydligt högre känsla av tillhörighet i skolan (Raskauskas m.fl., 2010). Det menar Raskauskas m.fl. (2010) kan bero på att de har en nära kontakt med sina lärare. Alltså påverkar lärar-elevrelationen känslan av tillhörighet i skolan.

Ett annat perspektiv på elevers känsla av tillhörighet i klassen är Stuarts och Rosenfelds (1994), som anser att lärarens användande av humor påverkar klassrumsklimatet. Enligt Stuart och Rosenfeld (1994) kan påverkan på klassrumsklimatet vara både positiv eller negativ beroende på vilken typ och mängd av humor lärarna använder. Elever reagerar till olika typer av humor från lärarna och upplever att humor på någon annan bekostnad skapar nervositet och stress hos eleverna (Stuart och Rosenfeld, 1994). Allmän humor eller humor som inte är på någons bekostnad upplever eleverna som uppmuntrande (Stuart och Rosenfeld, 1994). Det Stuart och Rosenfeld (1994) betonar gällande humoranvändandet bland elever är mängden humor som används. Elever, enligt Stuart och Rosenfeld (1994), uppfattar lärare som använder sig av mycket humor i undervisningen som oseriösa och opålitliga. Stuart och Rosenfeld (1994) påpekar också att lärare som inte använder någon som helst humor uppfattas av elever allvarliga och stränga. Därför menar Stuart och Rosenfeld (1994) att rimlig användning av humor i klassen är det optimala eftersom det fångar elevernas intresse och gynnar deras engagemang och känsla av tillhörighet.

Värdet av en god lärar-elevrelation

Interaktion mellan lärare och elever karaktäriseras av White (2016) som en vårdande och känslig relation. White (2016) diskuterar lärares och elevers upplevelser kring deras relation och menar att fastän interaktionen mellan dem kan ses, ur ett utifrån perspektiv, som konfliktfylld så beskrivs den av eleverna som omsorgsfull och vårdande. Även lärarna kan uppleva som att de ibland inte når alla elever men elevernas upplevelser säger emot det (White, 2016). White (2016) menar att lärarens vårdande och omsorgsfulla beteende mot eleverna påverkar elevernas upplevelse av interaktionen på det viset att elever bortser från konflikterna som uppstår ibland mellan eleverna och läraren. Den positiva inställningen hos eleverna framstår som resultatet av en god lärar-elevrelation med trygghet som grund (Hughes och Kwok, 2007). Hughes och Kwok (2007) förklarar att en sådan relation väger tungt i förhållande till elevernas målpuppfyllelse. Elevernas framgång kan enligt forskarna mycket möjligt avgöras av relationen de har till sina lärare (Hughes & Kwok, 2007). När det kommer till elevers akademisk framgång menar Brewster och Bowen (2004) att stöd från lärare har en stor betydelse. Med stöd menar författarna att läraren är lyhörd, respektfull och uppmuntrar eleverna till att lyckas.

Brewster och Bowen (2004) hävdar att lärarstöd har en betydligt större effekt hos mellanstadieelever än vad den har hos högstadieelever. Elevers uppfattning av skolans betydelse för deras framtid ökar i samband med stödet de får av sina lärare (Brewster & Bowen, 2004). I jämförelse med föräldrastödet har lärarstödet betydligt större påverkan på elevers uppfattning av undervisningens roll för deras framtid (Brewster & Bowen, 2004). Det kan ha att göra med att ju tryggare lärar-elevrelationen är desto mer vänder sig eleverna till läraren för hjälp och stöttning i undervisningen (Myres & Morris, 2009 & Hughes & Kwok, 2007).

Lärarens roll

Skolverket (2006) skriver att lärare med hög metodisk och didaktisk kompetens bidrar till ett positivt klassrumsklimat. När det talas om skickliga lärare associeras de ofta med goda ämneskunskaper och att de brinner för ämnet (Fibæk Laursen, 2004). Lilja (2013) beskriver en tydlig koppling mellan förtroendefulla relationer och lärares ämneskunskaper. Hon menar att lärares ämneskunskaper är en del av förtroendet som eleverna har till sina lärare. Ekstrand och Lelinge (2007) beskriver trygghet som en tillit till våra medmänniskor och hävdar att ett bra klassrumsklimat kräver att elever och lärare känner sig trygga med varandra.

Något som ofta nämns i samband med klassrumsklimat och lärare-elevrelationer är läraren som ledaren i klassrummet. Ekstrand och Lelinge (2007) menar att ledare som lyckas skapa trygghet i gruppen och är den pålitliga ledaren i klassrummet, är också den typen av ledare som lyckas uppnå målen i sin profession. Ledarskapet är viktigt för klassrumsklimatet i den mening att ledaren är den som bibehåller tryggheten och lugnet i klassrummet. Ekstrand och Lelinge (2007) menar att om inte läraren tar på sig ledarrollen i klassen kommer eleverna att välja sin egen ledare. Alltså någon av deras klasskamrater som de utnämner till sin ledare. Enligt Ekstrand och Lelinge (2007) är den utvalda ledaren en informell ledare som genom inflytande över klassen skapar en maktkamp som läraren dras in i. Lilja (2013) beskriver att liknande dilemma, som de flesta lärarstudenter går igenom, att vara klassens ledare eller kompis. När läraren är för bra kompis med eleverna kan det vara svårt för den att återta sin ledarroll (Lilja, 2013). Lilja beskriver att relationsskapandet och ledarrollen som en balansgång och menar att det inte går att enbart vara en roll utan att vara en person också. Thornberg (2013) belyser "ledarskapets dubbla idé" (s, 97), den uppgiftsorienterade och den socioemotionellt orienterade ledaren. Den uppgiftsorienterade ledaren hjälper och stöttar elever i uppgifter och måluppfyllelse och den socioemotionellt orienterade ledarens uppgift är att sammanhålla gruppen och uppmuntra positiva känslor och beteende i klassrummet (Thornberg, 2013). Enligt Thornberg (2013) är den optimala ledarrollen delvis uppgiftsorienterad och delvis socioemotionellt orienterad. Som det nämns ovan så består ett positivt klassrumsklimat av olika komponenter. Bland annat klassrumsregler och rutiner, relationer mellan lärare och elev samt lärarens ämneskunskaper och roll i klassrummet.

Teoretiskt perspektiv

Blicken

Den teoretiska utgångspunkten i den här studien bygger på Per Lindqvists (2015) begrepp: “den ödmjuka blicken” (s. 62) och “den orubbliga blicken” (s. 62). Anledning till det här valet av teori är att teorin är relevant i både tid och rum. Den innefattar både den “snälla” (s. 69) och den “stränga” (s.69) delen av lärarens roll i klassrummet. Det är trots allt läraren som håller ihop klassrummet och skapa det klassrumsklimat som läraren anser vara bäst för eleverna. Begreppen har en stor betydelse för yrkesverksamma lärare även om lärarna ibland inte kan sätta ord på vad det är som gör att de har ett positivt klassrumsklimat.

Seendets pedagogik

Lindqvist (2015) diskuterar seendets pedagogik som på senare tid har utvecklats i den svenska skolan. I studien talar lärare om vikten av att se eleven. Det är det här seendet Lindqvist delar i två olika blickar, den ödmjuka och den orubbliga. Lindqvist (2015) uttrycker seendet av eleven som en skyldighet i lärarprofessionen. Lärarens uppgift är att skapa relationer och att se eleverna, menar Lindqvist. Den ödmjuka blicken innefattar hur läraren ser och bryr sig om varje enskild elev och alla elever i gruppen. Det är en del av relationsskapandet (Lindqvist, 2015). Lindqvist hävdar att den ödmjuka blicken är ömsesidig, eleverna ser läraren lika mycket som läraren ser dem. Det innebär enligt Lindqvist (2015) att läraren bör blotta sitt sanna jag och bjuda på sig själv för att eleverna ska se vem läraren är. Några av respondenterna i Lindqvists studie talar om misslyckandet i att se eleven och själv bli sedd av eleven. De menar att det inte sker ett möte mellan läraren och eleven om de inte ser varandra.

I den ödmjuka blicken betonas ordet dig i “jag ser dig” (Lindqvist, 2015, s. 64), vilket ställer eleven i fokus, medan betoningen i “jag ser dig” (s.68) i den orubbliga blicken skiftar till jag, vilket ställer läraren i fokus. Skillnaden mellan de två blickarna är att den orubbliga blicken visar att läraren är envis i förhandlingar, tydlig med syftet i undervisningen samt målinriktad (Lindqvist, 2015). Den orubbliga blicken kan ibland uppfattas av eleverna som sträng men i själva verket visar lärarna självförtroende och säkerhet i sina värderingar och i vilka de är (Lindqvist, 2015). Begreppen kommer i den här studien att användas i analysen av respondenternas svar. Trost (2010) nämner att tolkning av den insamlade empirin bör ha en eller flera teoretiska perspektiv som utgångspunkt. Det är med anledning av att vi människor enligt Selander (2006) påverkas av våra erfarenheter och fördomar när vi tolkar situationer eller, i det här fallet, andras upplevelser.

Metod

Val av metod

För den här studien valdes personliga semistrukturerade intervjuer för att undersöka hur lärare skapar ett positivt klassrumsklimat. Intervjuer valdes istället för observationer därför att syftet är att undersöka hur lärare beskriver att de skapar ett positivt klassrumsklimat. För att ge ett större utrymme för diskussion och öppna svar har semistrukturerade intervjuer använts. Semistrukturerade intervjuer är enligt Bryman (2011) mer avslappnade intervjuer där respondenten får tala fritt och kan komma in på olika frågor som inte ställts än och där intervjuaren ställer så kallade standardiserade sonderingsfrågor som behövs för att föra samtalet vidare. Intervjufrågorna behöver nödvändigtvis inte ställas i följd utan kan tas upp i olika ordning (Bryman, 2011). Med standardiserade sonderingsfrågor menar Bryman (2011) att det kan vara frågor som uppmuntrar respondenten att utveckla sina svar.

Genom forskningsintervjuer försöker vi förstå människors livsuppfattning och tolka diskursen (Kvale, 1997). Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2013) nämner flera olika typer av intervjuer och menar att oavsett vilken typ av intervju som väljs är det upp till intervjuaren och hur hen väljer att hantera intervjun. Intervjuaren kan exempelvis trots ett välstrukturerat frågeformulär låta samtalet ta en annan form genom att låta respondenten styra samtalet eller uppmuntra respondenten att fortsätta på samma spår genom att ställa följdfrågor (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2013). Bryman (2011) påpekar dock att strukturerade intervjuer och kvalitativa intervjuer inte är av samma slag. Strukturerade intervjuer hör till kvantitativ forskningsmetod eftersom strukturen på intervjun gör att den är styrd och vinklad till intervjuarens syfte (Bryman, 2011). Intervjuerna i den här studien är semistrukturerade och möjliggör svar som är djupa och utförliga och öppna för tolkning.

Eftersom den valda metoden är kvalitativa intervjuer innebär det att resultatet är min tolkning av andras upplevelser. Det är det en kvalitativ metod innebär, att förstå och tolka andra människors verklighetsuppfattning (Trost, 2010). Kvale (1997) beskriver intervjun som intersubjektiv. Alltså att intervjuaren och respondenten har en något gemensam uppfattning av ämnet i fokus. Det kan mycket väl stämma eftersom deltagarna har friheten att tacka ja eller nej. Det kan ses som att de deltagare som tackat ja till intervjun är intresserade av studiens syfte och därmed har till viss del samma perception.

Urval

Inför studien kontaktades 21 lärare på åtta olika skolor runt om på västkusten. Jag hade ingen tidigare kontakt med lärarna utan mejlade rektorer och fick mejladresser till behöriga lärare som arbetar i åk 4 – 6. Samtliga kontaktade skolor är kommunala förutom en som är en friskola. De som kontaktades var alla lärare med behörighet att undervisa i åk 4–6 och arbetar i någon av de här årskurserna. Bortfallet blev väldigt stort eftersom endast sex av 21 lärare svarade och kunde delta i intervjuerna. De deltagande lärarna var från fem olika skolor varav en friskola och hade en jämn spridning i ämnesbehörigheter. Kön fördelningen i studien är ojämn med tanke på att det endast var en manlig lärare som visade intresse för deltagandet. Några av lärarna kontaktades via andra lärare eftersom det var svårt att få tag på respondenter. Vilket Bryman (2011) benämner som snöbollseffekten.

Genomförande av intervjuer

Intervjuerna genomfördes på respondenternas arbetsplats och på arbetstid vilket är en fördel eftersom den intervjuade kan neka till deltagande om intervjun är i en hemmiljö (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2013). Bryman (2011) påpekar också att intervjumiljön kan påverka respondenten på olika sätt beroende var intervjun sker. En nackdel är att om intervjun sker på respondentens arbetsplats kan hen svara på ett sätt som får hen att möjligtvis verka ambitiös (Bryman, 2011; Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2013). Det upplevdes dock inte under intervjuerna. Respondenterna valde själva ett klassrum att sitta och bli intervjuade i. Det sätt som möjligen skulle kunnat påverka respondenterna på är att de tittade sig omkring i klassrummet och tog ofta upp exempel på elever och händelser från just den klassen. Tiderna valdes av respondenterna och alla intervjuer utfördes på eftermiddagar, efter sista lektionen för elever och lärare. Intervjuerna varierade i tid. Den kortaste intervjun varade i 28 minuter och den längsta intervjun varade i 44 minuter. Eftersom respondenterna inte var kända sedan tidigare togs det hänsyn till deras nervositet genom att inleda intervjun med småprat om skolan, vädret, vilka årskurser de undervisar i samt vilka ämnen de är behöriga i. De fick även möjlighet att ställa frågor om de hade några om studien och intervjun. Samtliga respondenter upplevdes vara avslappnade under intervjuerna.

Analysverktyg

Det verktyg som användes för att analysera transkriptionen av intervjuerna är en tematisk innehållsanalys av Braun och Clarke (2006). Enligt dem är första steget att bekanta sig med den insamlade empirin genom att transkribera, läsa och anteckna idéer och tankar. I den här studien lästes transkriberingarna flera gånger och efter varje gång kom det upp nya tankar och citat som var av vikt för resultatet. Andra och tredje steget är att koda det insamlade materialet genom att fördela innehållet i grupperingar och att söka efter teman genom att placera den kodade empirin i relevanta teman (Braun & Clarke, 2006). Redan efter de första intervjuerna kunde ett några teman genomskådas eftersom respondenterna samtalade om ungefär samma saker. Senare placerades innehållet av transkriberingen i olika grupperingar som senare blev de teman som används i resultatet. Det fjärde steget i en tematisk innehållsanalys är, enligt Braun och Clarke (2006), att se över de teman som uppkommit och undersöka om det finns en korrelation mellan tema och koder, och sambandet mellan teman i helhet. I efterhand kunde de valda teman tydligt kopplas till varandra och helheten. Enligt Braun och Clarke (2006) återstår det i det femte och sjätte steget, att definiera och namnge teman samt att genomföra en slutlig analys och välja ut övertygande citat och sedan sammankoppla innehållet till relevant litteratur. Namnen på de teman som framkom i resultatet var självklara och kunde relateras till tidigare forskning och annan litteratur samt att de analyserades med utgångspunkt i Lindqvists (2015) blickar.

Etiskt perspektiv

Eftersom deltagarna i studien är få och enkelt kan kännas igen är det viktigt att anonymisera både skolor och deltagare vilket stämmer överens med Vetenskapsrådets (2002) etiska forsknings principer. Kvale (1997) menar att deltagarna bör vara medvetna om de risker och påföljder som kan uppstå på grund av deltagandet. Det är också viktigt att deltagarna ger sitt samtycke i att delta i studien men också att de tagit del av information om studien skriftligt (Vetenskapsrådet, 2002). I vissa fall kräver deltagaren muntlig information vid intervjutillfället för att försäkra sig att den skriftliga informationen stämmer. I sådana situationer menar Bryman (2011) att det är viktigt att den skriftliga och den muntliga informationen överensstämmer för att bekräfta studiens trovärdighet. Vid tillfrågan om deltagandet i studien fick alla tillfrågade

skriftlig information via mejl som Vetenskapsrådet (2002) benämner som förhandsinformation. Alltså att deltagarna får information om studiens syfte i förväg, innan de ens bestämt sig om de vill delta i undersökningen eller inte. De som frågade igen vid intervjutillfället fick samma information muntligt. De som tackade ja till deltagande fick en blankett med den skriftliga informationen som de fick skriva på för att bekräfta sitt samtycke i att delta i studien och att ha tilldelats information om studien skriftligt. Vetenskapsrådet (2002) betonar samtyckeskravet speciellt i sammanhang där personen i fråga förser författaren med information av etisk karaktär. För att inte respondenten ska känna sig pressad att delta i intervjun bör hen informeras om att hen kan avsluta sitt deltagande när som helst under intervjun och studien. Deltagandet ska enligt Vetenskapsrådet (2002) vara frivilligt och respondenten har full kontroll över sitt deltagande.

Kvalitetskriterier för kvalitativ forskning

Kriterier för kvantitativ forskning är validitet, reliabilitet och generaliserbarhet (Bryman, 2011) men eftersom den här studien är en kvalitativ studie gäller andra kriterier. Enligt Bryman (2011) är de motsvarande kriterierna för kvalitativ forskning trovärdighet, pålitlighet och överförbarhet. Begreppet trovärdighet innebär att resultatet presenteras för de deltagande för att de ska verifiera att forskarens perception av verkligheten stämmer för att ge studien en högre trovärdighet (Bryman, 2011). Den här studien brister i den här aspekten på grund av tidsbrist. Respondenterna fick inte ta del av studien innan den var avslutad. Pålitlighetskriteriet innebär att alla steg i forskningen även transkription redovisas för andra forskare för granskning för att uppnå en högre pålitlighet (Bryman, 2011). Även i den här punkten brister studien då endast ett utkast av studien granskas av andra studenter men inte transkriberingar eller inspelningar. Brymans (2011) förklaring av begreppet överförbarhet är i vilken utsträckning resultaten kan tillämpas i en annan miljö. Överförbarheten i den här studien existerar men i mycket låg utsträckning eftersom de intervjuade är så pass få och resultaten kan därför inte appliceras på andra miljöer och personer. Ett annat kriterium i kvalitativ forskning är enligt Larsson (2005) det etiska värdet i forskningen. Den här studien uppnår det här kriteriet eftersom hänsyn har tagits till Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer. Kriteriet konsistens är enligt Larsson (2005) betydelsefullt i hermeneutiska studier då samspelet mellan del och helhet är som grund för tolkningen. Han menar att de olika delarna i texten har ett sammanhang i helhetsbilden och att delarna motsäger helheten. Samspelet mellan delarna och helheten har tagits i beaktande i den här studien genom att i största mån inte tillåta delarna i arbetet ta en annan riktning än helheten.

Resultat och analys

I det här avsnittet presenteras det resultat som framkom i intervjuerna. Respondenterna hade gemensamma svar på flera frågor men det förekom även svar som inte var överensstämmande. Kärnan i intervju svaren var lärar-elevrelationerna - deltagarna betonade vikten av relationer mellan lärare och elever vid flera tillfällen under varje intervju. De intervjuade visade medvetenhet och intresse för ämnet och kunde ofta sätta ord på eller ge exempel på den så kallade tysta kunskapen som Lindqvist (2015) nämner i sin avhandling. De övergripande teman som framkom i transkriptionerna av intervjuerna var tydlighet och struktur, humor, ett tillåtande klimat samt rättvisa och konflikthantering.

Tydlighet och struktur

Samtliga lärare betonade vikten av lärarens tydlighet i både instruktioner och gränser. En av de första aspekterna en lärare bör tänka på vid arbete med en ny elevgrupp är struktur och rutiner. De menar att rutiner måste arbetas ifrån början så att både elever och lärare känner sig säkra med varandra.

Rutiner och strukturer

Eftersom respondenterna arbetar på mellanstadiet undervisar de i någon av årskurserna fyra, fem eller sex. Samtliga respondenter berättar om struktur, tydlighet och att de behöver vara "fyrkantiga", framförallt under första terminen i årskurs fyra. De menar att eleverna behöver distinkta gränser och en explicit struktur för att veta vad som är tillåtet och inte tillåtet att göra och säga. Eleverna behöver även en tydlig genomgång kring vad de ska göra, hur de ska göra och varför de ska göra något. Det är en trygghet för eleverna att hela tiden veta vad som kommer att hända och vad som förväntas av dem.

Jag är alltid fyrkantig... eller strukturerad. Eleverna behöver veta syftet med lektionen. *Varför gör vi det här?* Ju mer de vet desto mer känner de sig trygga [...] Jag upplever att de också är mer trygga, ju mer du visar vad som är tillåtet och inte tillåtet desto tryggare blir ju eleverna, desto bättre klassrumsklimat blir det. (L1)

Lärarna upplever att i klasser som de undervisat i från början i årskurs fyra där läraren är ny för eleverna eller där eleverna är nya för varandra krävs det strukturer som till viss del vägleder eleverna i hur de ska bete sig mot läraren och varandra. Lärarna påpekar att det är svårare att arbeta ihop i en klass som de tar över i årskurs fem eller sex eftersom eleverna har haft en annan struktur som de är vana vid eller i värsta fall haft flera olika lärare under en kortare period. Eleverna har inte hunnit anpassa sig efter en struktur och testat därför nya lärare för att ta reda på var gränserna går.

Har tagit över en 6:a nu i SO:n. De har haft mycket lärarbyten och inte haft någon struktur så de har inte de här rutinerna och då är det lätt att andra saker läcker igenom. För vet inte de vad som förväntas av dem så blir de ju väldigt oroliga och kan agera på väldigt olika sätt. Medans i de här klasserna har vi ju jobbat med i två år nu. Så de vet vad som väntas av dem och vad som gäller i klassrummet. (L3)

De intervjuade lärarna påpekar att rutiner och strukturer har mycket med olika grupper att göra. Det beskrivs av lärarna att det finns grupper som tar till sig och vänjer sig vid nya strukturer enklare jämfört med andra grupper. Det kan finnas grupper där läraren själv känner att det måste

finnas en struktur och att alla måste följa den punktligt, även läraren själv, för att eleverna ska känna sig trygga. Det förklaras dock i två intervjuer att rutiner ändras efter elevers behov. De lärarna menar är att rutiner finns för allas komfort och välbehag. Om vissa rutiner gör att elever känner sig obekväma på något vis eller att elever känner obehag på grund av rutinerna eller strukturen bör rutiner och struktur anpassas efter elevernas behov.

På morgonen [...] i och med att det finns så mycket bussbarn här så kommer de in drällandes kan man säga. Och så vill man avdramatisera det här med att man kommer så sent. Vi har haft massa diskussioner med föräldrar där barnen mår dåligt... och tycker att bussen kommer för sent så skäms de. Ja... så vi har faktiskt justerat starttiden så att vi börjar fem minuter senare... (L4)

Regler

Enligt lärarna behövs det regler eller restriktioner utöver rutiner och strukturer för att skapa ett fungerande klassrumsklimat. De flesta lärare menar att de inte har några specifika klassrumsregler utan att alla följer samma regler som gäller på hela skolan "...det är sånt på skolan liksom att vi respekterar varandra, vi åker inte på sparkcykel inne och sådana här saker." (L5). I efterhand kommer några av lärarna på att de har trivselregler nedskrivna eller ibland oskrivna som de formulerat tillsammans med eleverna utifrån skolreglerna. "Vi har regler som gäller på hela skolan. Sen tänker jag på olika sammanhang också. Beroende på vilken relation man har till sina elever så kan man komma överens om sina egna regler." (L4). En av lärarna påpekar att de inte har regler utöver skolreglerna men att de däremot har förväntningar.

...vad förväntar jag mig av mina elever under mina mattelektioner och vad de kan förvänta sig av mig. De kan till exempel förvänta sig bra undervisning och svar på frågor om vad vi ska lära oss idag. I vanliga fall brukar jag ha satt upp det i klassrummet med bilder. Till exempel att det är du som lär dig själv. Du kan få massa hjälp och stöttning men i slutändan är det du själv som lär dig. Jag förväntar mig att du räcker upp handen. (L5)

En annan lärare menar att det inte heller är bra med för mycket skrivna regler för det gör att det finns mer regler att bryta mot. Ytterligare en lärare uttrycker att lärare behöver själva hålla koll på alla regler och vara konsekventa. "Problemet med att ha det väldigt tydligt skrivet och uppsatt på väggen. Det är att regler har en konsekvens och då ska man orka hålla det också." (L5). De menar nödvändigtvis inte att lärare är för lata för att vara konsekventa. Utan de lyfter problematiken med regler och konsekvenser i klasser där det är en eller flera elever med diagnoser, impuls kontroll eller andra svårigheter.

Där har vi lite problem i klasser med elever med till exempel impuls kontroll. Det går inte att sätta samma konsekvenser för dem. Alltså där kanske man behöver tänka annorlunda. Jag kanske låter någon elev få 5 pauser på en lektion och någon elev får ingen. Och då kanske det blir "*men han fick studsa en boll inne*" och så är det en elev med impuls kontrollproblematik liksom. (L5)

Syn på arbetsro

De intervjuade lärarna har olika syn på arbetsro. Lärarna menar att klassrumsreglerna är en förutsättning till ett arbetsklimat där eleverna kan arbeta ostört. Två av lärarna nämner specifikt arbetsro som kontextbundna samtal. De menar att det inte nödvändigtvis behöver vara helt tyst för att det ska anses som arbetsro.

Arbetsro är inte att alla sitter tysta utan det är när vi håller oss till samma kontext. Som idag så diskuterade vi vad skillnaden på en molekyl och en atom är och då kan man diskutera det jättemycket och det gjorde de hur bra som helst och då är det arbetsro. Sen är det självklart att det kan spåra ut och då är det inte arbetsro längre. Då håller vi oss inte till de regler vi har tillsammans. (L4)

Jag tolererar ganska mycket när de arbetar i mitt klassrum just av ljudnivå. Jag är mer skrämmd av det här supertysta matteklassrummet där alla sitter och jobbar själva och självförtroendet sjunker bara men det ser ut som att det är väldigt liksom god arbetsro. (L5)

Enligt L5 kan eleverna ha högljudda diskussioner i klassen och det kan se ut som att eleverna håller på med annat men när samtalsämnet blir tydlig för läraren så upptäcker läraren att eleverna är så engagerade och uppspelta för att de tycker att ämnet är intressant eller att de äntligen funnit svaret till en svår uppgift. Hon menar att elever som sitter och arbetar i ett tyst klassrum kanske inte ber läraren om hjälp eftersom eleven inte vågar bryta tystnaden och då sitter eleven och tror att hen är den enda i klassrummet som inte förstår uppgifterna. L5 beskriver här hur hon uppfattar som en lärandesituation och arbetsro.

Det är inte alls min erfarenhet där det är bäst klassrumsklimat och så. Utan jag tror att det handlar om så mycket mer. Jag tänker att samtal i klassrum, vad är det för typ av samtal. Vad är det de pratar om? Jag menar jag kan ha en mattelektion som är jättehögljudd men när jag faktiskt går runt och lyssnar så är de exalterade över att de har hittat en lösning på en uppgift och då vill jag ju inte "hallå sänk rösterna här inne". Då är de ju exalterade över innehållet eller att de känner att de är glada över att de har hittat en lösning. Just det här, jag tror att man måste, man får inte bara tänka klassrumsklimat... att nu har jag ordning och reda, och att nu är det tyst. För det kan jag också få med "fylla i" skitenkla frågor där ingen har någon fråga, och ingen behöver samarbeta för att lösa uppgifterna, och ingen lär sig något. (L5)

Analys – tydlighet och struktur

Det är med regler, rutiner och struktur som Lindqvists (2015) orubbliga blick framträder i lärarnas svar. De beskriver både regler, oftast formulerade av skolledningen i samverkan med eleverna, och normer i klassrummet som viktiga för strukturen. Strukturen är i sin tur en bidragande faktor till elevers trygghet. Lärarna använder däremot inte begreppet sträng i samband med struktur och regler som Lindqvist (2015) gör när han beskriver lärarnas orubbliga blick. De benämner snarare att struktur och regler som tydlighet eller fyrkantighet. Den orubbliga blicken träder även fram när lärarna diskuterar oskrivna regler och konsekvenser. De menar att de inte kan vara konsekventa mot alla elever på samma sätt och om de har för många regler och släpper på vissa regler ibland kan de uppfattas som oseriösa och inkonsekventa. Det är en problematik som dyker upp i intervjuerna och som lärarna själva reflekterar över men inte verkar ha funnit en lösning till. När det kommer till regler och struktur har lärarna den orubbliga blicken för att elever ska förstå vad som gäller men som ovanstående beskriver lärarna att det är för elevernas trygghet och lärande som de har den blicken.

Humor

Samtliga lärare berättade att de använde humor i klassen men att humorn de använde är helt beroende av lärarens personlighet, vilka eleverna är och vilken relation de har till eleverna samt innehållet och sammanhanget på skämten.

Relationsrelaterad humor

Lärarna L1 och L6 menar att det är svårt att skoja med eleverna om de inte känner dem väl. Skämt kan tas på allvar när eleverna inte vet om när läraren skojar och när läraren är allvarlig. "Man känner ju av vem man kan skoja med och vilket sätt man kan skoja på. Så att det är också relationsbundet." (L6). L5 anser också att det är viktigt att lärare känner sina elever innan de kan skoja med dem. hon menar att om eleverna känner sig tillräckligt trygga med läraren kan de skoja om elevers svar om läraren är helt säker på att eleven förstår att de skrattar med eleven och inte åt eleven.

Jag skojar aldrig liksom på en elevs bekostnad, skojar inte om något svar eller så. Har man jättegod relation till eleverna. Har man haft dem i 3 år och man har det här goda klassrumsklimatet då kan man ibland tillsammans med elever skratta om de levererar ett felaktigt svar för då blir det roligt och man kan rätta sig själv så man ser att det blir en positiv stämning av det. [...] Men de skämten kommer mycket senare när man är säker på relationen liksom. (L5)

Lärarna belyser vikten av användandet av humor i klassen för att lätta på stämningen och inte tappa elevers uppmärksamhet och intresse. "Det är nog väldigt viktigt att ha mycket humor att det inte blir för tungt och så., utan man får försöka lätta upp lite grann." (L6). Men i vissa fall talas det om vilken typ av humor och vare sig eleverna uppfattar det som skoj eller inte. Följande lärare menar att sarkasm och ironi kan för yngre barn och elever med diagnoser eller andra svårigheter vara svåra att förstå. "...inte för mycket (skoj) när de är små. För de förstår inte alla sorters skämt. Det gäller att man inte är sarkastisk eller så." (L2) Återigen handlar det här om att känna sina elever och veta på vilket sätt de kommer att uppfatta skämten.

Det finns till exempel elever inom AST-spektrat (austismspektrumtillstånd) som inte vet om du skojar eller om du är allvarlig och då kan du ju inte göra det. Jag vet att jag skojade en gång [...] Vi läste om Gustav Vasa och [...] Nils Dacke. Han högg huvudet av honom och satte det på en påle för att visa, så kan det gå. Då råkade jag skoja med någon elev som jag hade "den här relationen" med. Han hade inte gjort sin läxa [...] Då så sa jag då vet du vad som händer (visar med gester, drar fingret över halsen). Då var det en av de här eleverna med AST då som hade gått hem till mamma och pappa och sagt "aaa vet ni vad fröken skulle göra med oss om vi inte hade gjort läxan?". (L1)

Humoristisk personlighet

Lärarna berättar även om att humor hänger till stor del ihop med människors personligheter och att de är sig själva i klassen och att de skojar med eleverna. L2 menar att lärare har en ledarroll i klassrummet men det betyder inte att de inte kan vara sig själva med eleverna.

Det är klart att man skojar i klassrummet också. Man lever ju i klassen. Jag är inte en person utanför klassen och en annan innanför. Men däremot så tar man ju på sig en ledarroll. [...] Men däremot att skoja och att vara glad, det är hur man är i sin personlighet lite grann tror jag. (L2)

Även L3 beskriver lärarrollen som en profession och inte en personlighet. Han menar att lärare är olika och unika precis som vilka andra individer som helst med olika personligheter. "Man kan bara vara lärare utifrån den personen man själv är." (L3).

Kontextbunden humor

Majoriteten av de intervjuade lärarna som konstaterar att humor är viktigt för undervisningen och klassrumsklimatet menar också att det inte går att skoja om vad som helst. De tar sitt uppdrag på allvar och skämtar inte bort elevernas undervisningstid. "Jag skojar aldrig bort kunskapen men däremot ska vi ha kul tillsammans. Och då finns det vissa regler att vi kan skoja men vi måste hålla oss till ämnet." (L4). De föreslår att skojandet med eleverna bör hållas till kontexten. Exempelvis kan lärare skoja med eleverna om händelse de varit med om som är lämpliga i sammanhanget. De delar med sig av sina erfarenheter och kan skämta om det men endast om de har en koppling till lektionsinnehållet. Läraren nedan beskriver att de ofta skojar om lektionsinnehållet som kan uppfattas som roligt av eleverna för att behålla fokus på ämnet.

Vi är ändå väldigt ofta i innehållet. Generellt i diskussioner och så. För att inte liksom sväva för långt ut åt alla håll och kanter. Men det finns mycket att plocka i innehållet som blir roligt. Vi kan skoja om arter. Om vi ser en rolig art i havet. Det är sånt som de tycker är kul. (L6)

Här tar L5 också upp kontextbunden humor. Han menar att det är viktigare att få eleverna att hänga med i undervisningen genom att skämta än att vara allvarlig och tappa elevernas uppmärksamhet och intresse.

Ja, alltså jag håller mig väldigt väldigt mycket till innehållet [...] Jag skojar ofta genom uppgifterna. Alltså om jag märker att gruppen är lite trött eller att det är någonting. Ja men då kan vi räkna bajskorvar då. Det viktiga är att jag får fram mitt syfte i matten och då kan vi skämta någon gång. (L5)

Analys – humor

Lärarnas perspektiv skiljer sig i liten grad gällande olika typer av humor och i de tillfällen humor användas. I det här avsnittet talar lärare om att hålla sig till ämnet och skoja när det är lämpligt. Exempelvis under raster och lunch. Min tolkning av det är att humor i klassrummet är kontrollerad och kontextbunden. Lärarna är tydliga med att de skojar om innehållet och inte om något eller någon annan. De tillåter inte att elever skämtar om varandra eller skämtar bort lektionen. Den här typen av kontrollerad humor relateras till Lindqvists (2015) orubbliga blick där han beskriver att det finns en viss envishet i att läraren alltid håller sig till ämnet och inte låter sig avledas från lektionsinnehållet. Den orubbliga blicken hos lärarna visar också tydligt att det inte är tillåtet att skoja på någon annans bekostnad utan de alla har roligt och skratta med varandra. Även den ödmjuka blicken är framträdande i att lärarna ser eleverna och visar sig för dem genom att bjuda på sig själv och exemplifiera aspekter i undervisningen genom att berätta om sina livserfarenheter.

Ett tillåtande klimat

Lärarna har olika sätt att få eleverna att våga delta i klassrummet och uttrycka sig inför sina kamrater. Flertalet intervjuade lärare nämner att de finns elever som tycker det är besvärligt att

få uppmärksamheten i klassen men att de ibland kan ha handuppräckning eller prata inför klassen som ett mål för terminen. De har olika tips på hur en lärare kan göra för att elever ska känna sig bekväma och trygga samt att våga prata och räcka upp handen. Det talas även om misstag som lärare gör ibland som exempelvis att stava eller uttala något fel samt att ibland inte ha ett svar till eleverna.

Att aktivt våga delta

Nedan påpekar L1 vikten av ett klassrumsklimat där elever vågar att misslyckas. Hon menar att det är läraren som sätter upp viktiga kriterier och ramar för hur det ska vara i klassrummet och vad som får och inte får sägas. Hon betonar vikten av att misslyckas och att lära av varandra.

...det är du som är lärare som är ledare i klassrummet som måste sätta den här gränsen.
[...] Här inne lär vi oss och vi lär av våra misstag och att våga prova och testa sig fram.
Vi lär av varandra och vi lär av att lyssna på varandra. (L1)

Den här läraren berättar om en annan princip som hon använder sig av. Hon bygger sina lektioner på elevernas svar istället för att använda exempel från matteboken. Det anser hon bidrar till elevers deltagande i undervisningen eftersom deras svar tillför underlaget för genomgången av lektionen. Genom att använda post-it-lappar menar hon att eleverna vågar framföra sina svar eftersom de är anonyma och samtidigt kan eleverna inse att de inte är ensamma om att tänka på ett felaktigt sätt. "Eleverna lär sig ganska fort att jag till exempel använder felsvar och missuppfattningar och behandlar det på tavlan för att vi ska förstå varför det inte funkar eller varför det inte stämmer." (L5). L3 betonar typen av fråga som ställs. Han påpekar att öppna frågor uppmuntrar elever att dela med sig av sina tankar och sin åsikt eftersom de inte finns ett rätt eller fel svar. Elever har en rädsla för misslyckande menar han och därför räcker de kanske inte upp handen för att svara på en fråga som eftersöker ett rätt svar.

För ställer man bara rätt och fel frågor så finns alltid risken att man har fel och det gör ju att många elever inte vill svara på sådana frågor för då kan man ju ha fel. Det finns ju också de här öppna frågorna: "vad tror du" eller "hur tänker du" och de här frågorna är nog många fler mer peppade på. (L3)

L6 pekar åter på värdet av lärar-elevrelationen som hon beskriver som förtroendefull och uppbyggd på tillit. Med en sådan relation menar hon att eleverna vet att läraren bryr sig om dem och skulle därför inte utsätta eleven för en obehaglig situation. "Att de faktiskt vågar räcka upp handen för att de vet att jag aldrig skulle sätta dem i ett sådant läge. Jag skulle bara ställa frågan till dem om jag vet att de vet (svaret)." (L6). L1 instämmer med L6, "... är de vana vid dig så vet de att du inte kommer hänga ut dem och att du kommer vara lika snäll eller go mot dem oavsett om de svarar rätt eller fel." (L1)

Använda sig av slumpen

Merparten av de intervjuade lärarna tar upp slumpandet av elever för att eleverna inte ska tröttna på att hålla handen i luften. Vidare menar de att det inte heller ska vara de elever som hörs eller viftar med armen mest som har rätt till att höras först och mest utan att alla får en chans att säga något och alla bör höras lika mycket. "Jag brukar alltid förresten dra de här (glasspinnar med elevers namn) det ska inte heller vara den som räcker upp handen och låter mest som ska få frågan." (L1). Nedan berättar L3 att det är en del av skolans uppgift att uppmuntra alla elever till att våga uttrycka sig men att samtidigt inte kräva att elever svarar. Han berättar att det är

tillåtet att elever står över en fråga om de inte vill svara. Det viktiga är att de fått en chans att svara menar han.

Sen så har vi också att vi drar glasspinnar med elevernas namn eller liknande. Det är inte heller alla som räcker upp handen och det är något som skolan ska lära dem, att våga uttrycka sig i grupp. Eller i alla fall få en chans. Man kan ju säga pass så klart om ens namn dras och man inte har något att säga. (L3)

L6 diskuterar betydelsen av frågans karaktär även vid lottning av elever. Hon berättar att lärare som känner sina elever vet vad för typ av fråga just den utlottade eleven bör få för att kunna svara. Fördelen med att slumpa elever menar hon är att det endast är läraren som ser namnet på stickan och inte eleverna, och kan därför enkelt säga någon annan elevs namn som kan svaret på just den frågan. Hon beskriver att genom att återgå till den utlottade eleven och anpassa frågan till just den elevens kunskapsnivå kan hon påverka elevens självförtroende och deltagande i klassen. "Då väntar man in den frågan som man vet att "Kalle" kan och då kommer han vara jättestolt när han svarar rätt. Och har det hänt några gånger så kommer han våga räcka upp handen." (L6)

L4 berättar att hon varierar mellan att slumpa elever och att använda sig av bikupor. Hon beskriver att det blir för mycket information för eleverna ibland och för att de inte ska tappa intresset inkluderar hon eleverna i diskussionen. Det viktiga menar hon är att eleverna får komma till tals. L4 nämner även att när eleverna är vana vid den typen av genomgång blir de mer uppmärksamma eftersom de är medvetna om att de kommer behöva diskutera i sina grupper och få en chans att uttrycka sig där. "Jag brukar liksom pendla mellan att jag pratar och sen så pratar de i sina grupper. Sedan kan vi dra, vad kom gruppen fram till." (L4). Små gruppdiskussioner eller bikupor anser L4 vara ytterligare ett sätt att få elever att gradvis våga tala inför klassen. En annorlunda tanke kring slumpvist valda elever är att det inte behövs eftersom läraren ofta känner sina elever och vet vilken typ av frågor som är passande för vilken elev. "Jag kör absolut inte slumpen. Inga glasspinnar. Det beror på att jag vet hur mina elever ligger till matematiskt så jag väljer vilken fråga jag vill ställa till vilken elev för att eleverna inte ska misslyckas i klassrummet." (L5). Hon menar att det ibland kan kännas obehagligt för eleverna att slumpa eftersom de inte vet när deras namn dyker upp och de kanske är nervösa över att få en fråga som de inte kan svaret till.

Vi är också människor

En starkt framträdande aspekt i ett tillåtande klassrumsklimat tycks vara lärarnas egna misstag och fel. Samtliga lärare hade en positiv inställning till den här punkten. Misstagen i det här sammanhanget är dels felstavning och fel uttal eller att lärarna förser eleverna med fel information. Lärarna berättar att i början i en ny klass är eleverna noga med att peka ut vad lärarna gör för fel men de menar att det minskar med tiden och tillslut förekommer det nästintill aldrig.

Det var ganska mycket i fyran att eleverna skulle rätta mig och högg då väldigt snabbt till om det var en bokstav som såg fel ut eller om man sa någonting. [...] då sa man åh tack så mycket för att du såg det. Men nu förekommer det aldrig. (L6)

Lärarna berättar att genom att tacka eleverna och visa att det inte händer något när de själva skriver eller säger fel, modellerar de för eleverna hur de vill att klimatet i klassrummet ska vara. De visar att de tar kritiken positivt och korrigerar misstaget som eleverna upplyser. Ibland kan

de skratta åt sina misstag med eleverna för att visa att det är tillåtet att göra fel och skratta åt det tillsammans. “När man ritar fult och så, kan man skratta och bjuda på sig själv. Det är ganska viktigt.” (L2). Det är mänskligt att göra fel och de är också mänskliga, menar lärarna och bör därför synliggöra det för eleverna.

Om något blir knasigt så kan man ju påpeka det som lärare också så att eleverna känner att vuxna är inte heller perfekta så att det gör ingenting om jag råkar säga fel. Så att man har ett förlåtande klimat både mot varandra och mot lärare och sig själv. (L3)

Analys – ett tillåtande klimat

Ovanstående tema handlar om att hjälpa eleverna att våga vara sig själva och uttrycka sin åsikt. Temat genomsyras av den ödmjuka blicken som lärare har när de delvis visar elever att jag aldrig kommer att utsätta dig för misslyckande varken individuellt eller inför gruppen. Blicken träder också fram i det demokratiska förhållningssättet lärarna har gällande elevers åsikter och vilka som får höras. Lärarna visar ödmjukheten genom att låta alla komma till tals och påvisa alla elevers lika värde oavsett om eleverna har svar till alla frågor eller om de är tillbakadragna och håller sina tankar till sig själva. Lärarna modellerar också ödmjukheten för eleverna genom att visa att det är tillåtet att göra fel och att det är av våra misstag som vi lär.

Rättvisa och konflikthantering

När det kommer till konflikter uttrycker de intervjuade lärarna betydelsen av gruppstorlek och elever, vilken typ av konflikt samt hur de arbetar för att förebygga och lösa konflikter. Enligt lärarna är konflikter en naturlig del av människors liv och är därför inte konstigt att de sker även i grupper och klasser med relativt positiva klassrumsklimat. Det är hur konflikter hanteras som påverkar klassrumsklimatet och lärar-elevrelationen menar de.

Olika typer av konflikter

De omtalade konflikterna i intervjuerna var fysiska konflikter, diskreta konflikter och konflikter på sociala medier. Vid fysiska konflikter menar lärarna att de måste agera omedelbart och separera de involverade eleverna. “Är det slagsmål så ska man ju skilja eleverna åt på en gång.” (L2). Lärarna menar att det inte hjälper att prata med elever i hög affekt. De behöver separeras, lugnas ner och sedan samtala om det som hänt. Det lärare bör tänka på är, enligt de intervjuade lärarna är hur de bemöter eleverna. De menar att det mest effektiva sättet att bemöta en sådan konflikt på är ett lågaffektivt bemötande. “För att aggression föder aggression.” (L2). Lärarna berättar att konflikter sällan sker på lektionstid eftersom de har kontroll i klassrummet och ser till att elevers fokus är på undervisningen istället för på varandra. “Oftast uppstår konflikter på rasterna, i kapprum på väg ut eller på väg in eller ute på rasten.” (L1). De menar att eleverna inte gör eller säger något framför en vuxen.

Den andra typen av konflikter är enligt lärarna den diskreta. “Är det någon som retar någon så är det subtilt.” (L1). De benämner den här typen av konflikt som subtil eftersom de ibland inte märker av den. “Sitter man och observerar sin klass någon gång. När någon annan lärare undervisar. Då kan man se sådana smånyp, blickar och kommentarer som är jättesvårt att uppfatta när man undervisar.” (L5). Lärarna berättar att de ofta får veta om en sådan konflikts existens i konfliktens slutskede. “För jag tänker när jag ser en konflikt så ser jag ju slutet på det. Då vet jag inte vad som hänt innan. Så det är helt omöjligt att avgöra helt visuellt.” (L4). På

motsvarande sätt får lärarna reda på konflikter som sker på sociala medier. De beskriver den tredje konflikten som något som eleverna tar med sig från fritiden. Lärarna menar att det ofta är någon eller några elever som skriver något eller lägger ut någon bild som gör att någon annan elev känner sig sårad eller kränkt. Lärarna berättar att de elever som begår en sådan handling känner ofta skuld och mår dåligt av det. Lärarna upplever ibland att de här eleverna känner sig mindre omtyckta eftersom de tror att de är elaka personer. Av den orsaken tänker lärarna att det är viktigt att klargöra för eleverna att de inte nödvändigtvis är elaka enbart för att de gjort en elak handling. I sådana tillfällen menar lärarna att det är särskilt viktigt att visa eleverna att de fortfarande bryr sig om dem och att deras förhållande till läraren inte förändrats.

Det försöker jag vara väldigt tydlig med att vara elak och göra en elak handling, det är 2 helt skilda saker. Eleverna tycker ofta att de är dåliga men nä det är inte dåliga men det här var ett dåligt val i den här situationen vi befann oss. [...] att absolut inte döma, att nu var du dålig som gjorde såhär. Man vinner så mycket på det. Då vågar man som elev våga komma och berätta att så här och så här har hänt. (L4)

Att arbeta förebyggande: se andras perspektiv

Majoriteten av lärarna anser att lärare bör arbeta förebyggande genom att till exempel arbeta med värdegrunden och grupsammanhållningen i klassen. De menar att det är viktigt att eleverna känner empati för varandra. Elevernas empatiska förmåga utvecklas enligt lärarna genom att de tränar på att sätta sig in i andras perspektiv. Eleverna behöver också träna på att lyssna för att förstå vad den andra eleven menar. "Det är ju ofta missförstånd bakom konflikterna." (L6). Några av lärarna berättar att det är svårt att konkretisera konflikter och empati. En av lärarna menar att konflikter är en del av interaktionen mellan människor, och att det är viktigt att ta vara på situationer där konflikter uppstår för att göra något bra av det.

det är av konflikterna vi alla utvecklas, så om det blir en konflikt så se det inte som ett nederlag utan som en möjlighet att utveckla gruppen. Om ingenting händer så finns det ingenting att ta upp och göra en lärandesituation. (L2)

Andra lärare hävdar att skickliga lärare ser en konflikt innan den har uppstått. De menar att lärare ofta känner sina elever väl och kan läsa av när en elev har en sämre dag än vanligt och kanske är irriterad.

Jag brukar typ tänka: vad är skillnaden på en bra fotbollsspelare och en vanlig fotbollsspelare? Det är ju att den bra fotbollsspelaren kan läsa av var bollen kommer hamna i nästa skede och fånga upp bollen och inte bara springa efter bollen hela tiden. (L4)

Förebyggande arbete förklarar lärarna är att när det väl händer något att prata om det i helklass med syftet att markera för alla elever att det är oacceptabelt att exempelvis skratta eller sucka när någon annan elev har ordet. "Det är liksom nolltolerans för sådana saker (att någon är elak mot någon annan)." (L1). Lärarna menar att elevernas tillit växer när läraren visar att hen bryr sig om sin eleverna genom att visa att alla konflikter väger lika mycket och bör lösas.

Man måste markera att man tar tag i saker så att inte eleverna känner att det aldrig är någon som gör något åt saken. [...] Och att man behöver göra det i helklass, att markera och visa att man tar det på allvar (L5).

Lärarna uttrycker att det viktigaste gällande konflikthantering är att alla elever känner sig nöjda och rättvist behandlade för att de ska vilja komma tillbaka till skolan. "Det är viktigt att efter konflikter att alla elever går hem med en skön känsla i magen och att de kommer hit nästa dag." (L6). Huvudsakligen, menar lärarna, att "struktur och tydlighet, att ha en relation till barnen och att respektera dem för vilka de är. Det gör att det inte uppstår mycket konflikter." (L6).

Vad är rättvisa egentligen?

Lärarna är överens om att det viktiga i konfliktlösning är att alltid lyssna på alla elever och låta alla berätta hur de känner. De förklarar också att rättvisa är viktigt för eleverna eftersom det gör att de känner sig hörda och sedda. Det viktiga med att eleverna får uttrycka sig är att de upplever situationer på olika sätt och behöver berätta det för varandra. Poängen med att berätta hur de känner för varandra är att de andra inblandade eleverna blir då medvetna om hur deras handlingar påverkat någon annan. Lärarna menar att lärare bör vara opartiska i konflikter både i diskussioner med elever och föräldrar för att det ska vara rättvist.

Jag brukar egentligen oavsett vad det är intervjua alla elever enskilt om vad som hänt och anteckna och dokumentera. [...] Likadant när jag pratar med föräldrar, viktigt att inte säga "*ditt barn har gjort något dumt*" utan jag brukar säga att jag vill meddela vad som har hänt idag. Det här och det här säger ditt barn och så här säger de andra barnen. Ingen värdering eller så lite som möjligt i alla fall. (L1)

De intervjuade berättar även att det är viktigt att lösa konflikter på en gång men att det kan vara problematiskt om det är en ensam lärare i en klass. Lärares val blir då att ta hand om den ledsna eller arga eleven och lämna resterande elever ensamma eller att lämna eleven och ta klassen. Ett sätt att hantera en sådan situation på är att kombinera lite av varje. De menar att antingen starta lektionen med något eleverna klarar av självständigt och låta den andra eleven vänta till de andra börjat arbeta och sedan samtala med eleven eller att låta de andra läsa tyst medan läraren samtalar med de inblandade. "Annars är tyst läsning bra. De får läsa och så får jag ta det då. Då är inte tiden bortkastad för någon." (L3). När det däremot sker något som gäller alla elever bör de tas upp i helklass för att reda ut det och kanske samtidigt sätta gränser tillsammans. Om konflikten exempelvis handlar om någon rastaktivitet kan det diskuteras i helklass. "Vissa saker som händer på rasten kan man behöva prata om i helklass och det är bra att göra det så fort som möjligt." (L2).

En lärare påpekar att unga elever inte vet hur de ska bete sig i grupp och behöver träna på det. Därför är det viktigt att läraren leder eleverna ur konflikter och hjälper dem uttrycka sig och förstå hur den andra känner sig. Det är särskilt besvärligt när konflikter uppstår där ena parten är en elev med någon diagnos eller annan svårighet som hindrar eleven från att kunna sätta sig in i någon annans perspektiv. "Sen är det vissa barn som har svårt att ta andras perspektiv för att de har en oförmåga som ligger i deras jag. Då är det svårt att lösa konflikter när man bara kan se sin egen bild." (L6). Ännu svårare är konflikter med elever som har impuls kontroll och kanske svårt att hantera situationer där det händer oförväntade saker. Det svåraste med en sådan konflikt berättar lärarna, är att den eleven som kanske blir fysiskt slagen måste acceptera att det kan hända utan förklaring. Lärarna ifrågasätter sådana situationer om de verkligen är rättvist mot alla elever.

Jag tycker ofta att det är när det vart en konflikt med någon som har en oförmåga och ingen impuls kontroll. Det blir inte löst alltid. För det finns ingen riktig förklaring till varför det blev som det blev och då känns det kanske inte toppen. (L6)

Lärarna menar att det fortfarande är problematiskt att samtala med en elev med diagnos och komma överens om hur eleven ska agera nästa gång och ge eleven strategier som kanske hjälper eleven att klara av svåra situationer. Men eleven kanske handlar på samma sätt igen efter på grund av sin impuls kontroll. Lärarna är överens om att det är viktigt att inte få eleven att känna sig som en elak individ som ingen vill vara med. Men samtidigt menar de att oavsett hur toleranta de andra eleverna är, får lärarna inte kräva att de förstår att den eleven har en svårighet. De menar att eleverna på mellanstadiet är unga och har rätt att vara barn. "...jag menar att det är otroligt mycket begärt att när man är 11–12 år ska förstå det och acceptera det att man kanske får en tallrik soppa över sig." (L6). Därför kan konflikter inte alltid lösas på ett rättvist sätt menar lärarna.

Analys – rättvisa och konflikthantering

Eftersom eleverna är unika individer och har olika styrkor och svagheter ser lärarna på alla elever med den ödmjuka blicken för att påvisa att eleverna är lika mycket värda. Därför är det också viktigt att lärarna ser på elever som utsätter andra elever för hot eller fara med den orubbliga blicken. I konflikthantering nämner lärarna att de har ett lågaffektivt bemötande till eleverna oavsett vad eleverna har gjort eller sagt. De är med den ödmjuka blicken de visar alla andra elever att den som gjort fel eller varit elak mot någon annan inte är en elak människa. De pratar om konflikter på ett förlåtande sätt för att lära eleverna att även de kan vara förlåtande och ödmjuka. Trots den problematik lärarna upplever gällande elever med diagnoser eller andra svårigheter är deras blick ödmjuk för att de har en förståelse för alla elever. När det kommer till rättvisa behandlas även den eleven med en ödmjuk blick eftersom intentionen med rättvisa inte är att straffa någon för att de gjort fel utan meningen är de ska hjälpa eleverna och ta sig ut ur konflikterna och hjälpa dem att andra tillvägagångssätt än att agera i affekt.

Sammanfattning

De fyra ovannämnda teman är de som lärarna lyfter som de mest avgörande för ett positivt klassrumsklimat. *Trygghet och struktur* med hjälp av den orubbliga och den ödmjuka blicken ramar in klassrumsklimatet för elevers välbefinnande. *Humor* i kombination med den orubbliga blicken visar eleverna att lärare och elever kan ha roligt tillsammans utan att göra det på någons annans bekostnad. Båda blickarna lyser igenom temat *ett tillåtande klimat* där lärarna modellerar att alla människor gör misstag men att de inte gör något för att vi lär oss av våra egna och andras misstag samt att förakta andras åsikter och tankesätt är oacceptabelt. *Rättvisa och konflikthantering* i form av den ödmjuka blicken påvisar att rättvisa kan se olika ut och rättar sig efter individens unika person, men även att människor inte är elaka bara för att de begår en elak handling. Lärarnas svar bekräftar i vissa avseenden definitionen av det positiva klassrumsklimatet. I resultatet accentueras goda relationer mellan elever och lärare, vänlighet och trygghet, tydlighet i rutiner och regler samt respekt och ödmjukhet.

Diskussion

Studiens syfte är att undersöka vad lärare säger att de gör för att skapa ett positivt klassrumsklimat. I de övergripande teman i resultatet framkommer flera bidragande faktorer som lärarna nämner. De huvudsakliga faktorerna anser jag vara: lärarnas sätt att visa eleverna att de ser och hör dem, innebörden av arbetsro samt lärarens transparens och mänskliga sida.

Blick, handling och ord

Respondenterna i den här studien betonar, precis som Lindqvist, vikten av att se eleverna. Lärarna menar dock att se eleverna inte är tillräckligt. Några av dem beskriver att de försöker att samtala med varje elev varje dag för att visa eleven att *jag ser och jag bryr mig om dig* med handlingar och ord. Lindqvists (2015) kallar det för seendet pedagogik och beskriver det som närhet och intimitet (s. 62). Lärarnas förklaring till det här tankesättet är att det finns elever som inte tycker om att se någon i ögonen eller ta i någons hand när de hälsar. Lärarna menar att de här eleverna inte ser att läraren ser dem. Därför behöver de med ord och handlingar visa att de också betyder något för läraren. Samtalen behöver inte vara långa. Ibland kan det räcka med "hur mår du idag?" eller "hur var dansträningen igår?". Det är en del av relationsskapandet som är avgörande för ett positivt klassrumsklimat. Hughes och Kwok (2007), White (2016), Brewster och Bowen (2004) och Lilja (2013) menar att goda eller nära lärare-elevrelationer också gynnar elevers engagemang och motivation. Vissa elever kan vara tillbakadragna och inte låta någon närma sig dem. Här bör lärarens orubbliga blick och envishet träda fram och visa de här eleverna att *jag vill lära känna dig*. Med att höra eleverna menas att lärare utifrån elevers intressen bygger upp sin planering och tar hänsyn till elevers intressen och perspektiv (Ruzek. m. fl., 2016).

Högljudd arbetsro

De intervjuade lärarna, framförallt två av dem, klarlägger innebörden av arbetsro för klassrumsklimatet. De menar att arbetsro ofta förknippas med ett tyst klassrum där eleverna arbetar enskilt och självständigt. Eftersom lärarna arbetar på mellanstadiet känner de till att elever behöver stöttning för att lyckas i skolan. De behöver stöttning av både lärare och kamrater. Därför menar lärarna att tystnaden i klassrummet kan vara oroväckande. Eleverna bör diskutera uppgifter med sina kamrater och lärare, som lärarna påpekade, de lär sig av varandra. Andra lärare kan vara oroliga över ett högljudd klassrum på grund av att eleverna kanske inte diskuterar innehållet och känner behovet av att hela tiden påminna eleverna om att diskutera lektionsinnehållet. Därför menar de intervjuade lärarna att genom användandet av humor och att inkludera elevernas intressen, göra innehållet intressant och viktigt för att eleverna ska hålla sig till kontexten. Alltså att göra undervisningen mer elevcentrerad (Sriklaub, 2015). Det här går att uppnå genom att se eleverna med den ödmjuka blicken (Lindqvist, 2015) och att lyssna på dem (Lilja, 2013). En viktig aspekt för en högljudd arbetsro är tydlighet. Instruktionerna eleverna får bör vara tydliga och enkla att förstå för att eleverna inte ska fastna vid en instruktion eller uppgift och övergå till ett annat samtalsämne. Eleverna bör också känna sig tillräckligt trygga med läraren och kamraterna för att våga delta i diskussioner. Läraren kan uppmuntra eleven och göra att eleven känner sig trygg genom att markera för klassen att det finns gränser i vad som är tillåtet att säga eller göra mot eller åt någon annan. Det visar läraren i sin orubbliga blick.

Lärare är mänskliga

Samtliga intervjuade lärare berättar att de inte är rädda för att göra misstag inför eleverna. De antyder till och med att det är viktigt att visa eleverna att lärare också kan göra fel. Utav tidigare erfarenheter har jag sett det motsatta. Lärare försöker att vara så noga som möjligt med allt de skriver eller säger. Jag uppfattar lärare som förebilder till elever och därför bör de skriva och säga saker på ett korrekt sätt. Respondenterna i den här studien menar att lärare bör visa när de gör fel för att avdramatisera normen kring misstag elever gör. På det viset modellerar lärarna för eleverna att inget farligt händer när man misslyckas. Att göra fel är mänskligt och när lärare visar att de inte är perfekta bjuder de in eleverna till att känna deras styrkor och svagheter. Enligt Lindqvist (2015) bör lärare se eleverna och visa sig för eleverna. Han menar att den ödmjuka blicken är ömsesidig. Lärarna får se eleverna men samtidigt får de bjuda på sig själv. Det är förståeligt då det är svårt att ha tillit till en okänd person. Lärarna i studien nämner också att de kan skratta åt sina egna misstag tillsammans med eleverna för att även här modellera att vi kan skratta åt ett misstag med varandra och inte åt någon. Stuart och Rosenfeld (1994) påpekar också att humor har en positiv effekt på klassrumsklimatet när det inte är på elevernas bekostnad. Humorn fungerar som ett verktyg för att engagera eleverna och att överföra lärarens positivitet till eleverna (Lilja, 2013).

I styckena ovan framkommer både den ödmjuka och den orubbliga blicken. De är som två sidor av ett mynt. Den optimala professionella läraren har en "ödmjuk orubblighet" (Lindqvist, 2015, s. 73). Det understryker även Thornberg (2013), dock benämner han det som ledarskapets dubbla idé. Läraren har flera roller i sin profession och måste varje dag balansera mellan alla dessa roller för att upprätta relationer till eleverna, skapa trygghet och åstadkomma ett positivt klassrumsklimat.

Metod

Den kvalitativa metoden valdes för att studiens syfte kräver djupa svar från respondenterna. Metoden bidrog med en mängd djupa konversationer med både förväntade och oförväntade svar, vilket förmodligen inte hade framkommit i en kvantitativ studie i form av enkäter. Ett annat alternativ hade varit klassrumsobservationer men det hade inte hjälpt studiens syfte som är att undersöka vad lärarna säger att de gör och inte vad de gör. Med intervjuer som metod satte lärarna ord på den tysta kunskapen de har. Alltså den kunskap de besitter och utövar i klassrummet men som kanske sällan uttalas. En annan faktor som bidrog till valet av intervjuer över observationer var att i observationer hade föräldrarnas medgivande varit viktigt. De som inte hade tillåtit att deras barn deltar i studien hade haft en påverkan på studien. Det hade krävts att de här eleverna blir uteslutna från observationen och det hade då inte varit en helhetsbild. Nackdelarna med intervjuerna var att respondenterna påverkades av tid, de kunde bli stressade och ibland blev respondenterna avbrutna av någon kollega eller elev eftersom vi befann oss på respondenternas arbetsplats under intervjuerna. Ett annat medvetet val gjordes mellan personliga intervjuer och telefonintervjuer. Personliga intervjuer ansågs passa syftet mer eftersom konversationerna blir längre och djupare än via telefon. Eftersom det inte var möjligt att genomföra en pilotstudie för att pröva frågornas effektivitet var det svårt att veta vilka frågor som var mest relevanta och därför finns några frågor som kunde ha formulerats på ett annat sätt. Storleken på den här studien är minimal och brister därför i pålitlighet, trovärdighet och överförbarhet.

Förslag på vidare forskning

I resultatet framkommer det att samtliga respondenter använde humor i undervisningen dels för att lätta stämningen i gruppen och dels för att inte tappa elevernas intresse. Några av de intervjuade lärarna berättade att humor är en del av deras personlighet och att de är sig själva i klassrummet. De syftar till att de inte hade kunnat använda humor i klassen om de inte hade haft en humoristisk personlighet. Det hade varit intressant att undersöka om det finns en korrelation mellan lärares personlighet i och utanför klassrummet. Ett annat förslag på forskning kan vara elevers uppfattning av vad rättvisa är i lärares sätt att hantera konflikter. Eftersom lärarna i den här studien var något tveksamma gällande rättvisa i konflikthantering. Då de uttryckte att rättvisa ser olika ut beroende på vilka de involverade i konflikten är och att det ibland kan vara orättvist mot vissa elever.

Referenser

- Aldiri, M., & Shouedi, R. (2018). *Lärarelevrelationer - En litteraturstudie om sambandet mellan lärarelevrelationer och olika lärandefaktorer* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3)2, 77-101 Hämtad 10-05-2019 från: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brewster, A. B. & Bowen, G. L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), DOI: 10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b
- Bronäs, A. & Selander, S. (2006). *Verklighet/Verklighet. Teori och praktik i lärarutbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Ekstrand, G. & Lelinge, B. (2007). *Klassen som gud glömde: hur man förebygger och åtgärdar oro och konflikter och får ett bra klassrumsklimat*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 36–57). Stockholm: Liber.
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiska läraren bli en bra och effektiv undervisare - om du vill*. Enschede: TPB.
- Frenzel, A.C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship Between Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716, DOI: 10.1037/a0014695
- Gillen, A. Wright, A. & Lucy Spink (2011) Student perceptions of a positive climate for learning: a case study, *Educational Psychology in Practice*, (27)1, 65-82, DOI: 10.1080/02667363.2011.549355
- Hughes, J & Kwok, O. (2007). Influence of student- Teacher and Parent- Teacher Relationships on Lower Achieving Readers Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51, DOI: 10.1037/0022-0663.99.1.39
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25 (1), 16–35. Hämtad 21-05-2019 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-24757>

- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 338). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad: 2019-05-13 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea_2077_32806_1.pdf
- Lindqvist, P. (2015). Ödmjuk orubblighet - En avgörande (och rimlig) kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 61–74.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95–103, DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.01.004.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2019). *Ordningsfrågor, trygghet och studiero*. Hämtad 16-4-2019 från <https://www.skolverket.se/for-dig-som-ar.../elev-eller-foralder/skolans-organisation/ordningsfragor-trygghet-och-studiero>
- Sriklaub, K., Wongwanich, S. & Wiratchai, S. (2015). Development of the Classroom Climate Measurement Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1353-1359.
- Stuart, W. D. & Rosenfeld, L. B. (1994). Student perceptions of teacher humor and classroom climate. *Communication Research Reports*, 11(1), 87–97, DOI: 10.1080/08824099409359944
- Sverige. Skolverket (2006). *Lusten och möjligheten: om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar: fördjupande utvärdering utifrån den nationella utvärderingen 2003 av grundskolans årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.
- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 18-04-2019 från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- White, K. M. (2016) “My Teacher Helps Me”: Assessing Teacher-Child Relationships From the Child’s Perspective, *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 29-41, DOI: 10.1080/02568543.2015.1105333

Bilaga 1

Intervjufrågor

Hur hälsar du på eleverna?

Hur gör du för att eleverna ska våga svara på frågor och säga vad de tycker inför klassen?

Upplever du att klassrumsmiljön är positivt?

Vad gör du när en elev svarar fel på en fråga?

Hur gör du när du skriver fel eller säger fel information till eleverna? Korrigerar du misstaget innan eleverna märker det eller säger du till eleverna att nu har jag också gjort fel?

Vad säger du till eleverna om de ställer en fråga du inte har svaret till?

Skojar du med eleverna?

Hur markerar du för eleverna att nu är det slut med skojandet?

Vad gör du om eleverna inte är tysta under genomgången?

Upplever du att du behöver höja rösten ibland för att eleverna ska lyssna på dig?

Måste eleverna alltid räcka upp handen på dina lektioner?

Upplever du att eleverna känner sig bekväma/trygga på dina lektioner?

Har ni några klassregler?

Vem har formulerat reglerna?

Upplever du att du ofta kopplar lektionsinnehållet till elevernas vardagsliv?

Hur ofta uppstår konflikter bland eleverna? Hur hanterar du konflikterna?

Upplever du att du hanterar konflikter på ett rättvist sätt?

Bilaga 2

Information om studien och deltagarens samtycke

Jag heter Ranin Shouedi Zackrisson och läser sista terminen på grundlärarutbildningen åk 4-6 med inriktning mot samhällsorienterande ämnen vid Göteborgs Universitet. Till mitt examensarbete behöver jag frivilliga intervjurespondenter för att undersöka vad lärare gör för att skapa ett positivt klassrumsklimat och hur lärare etablerar en sådan klassrumsmiljö.

Deltagandet i studien innebär är du blir intervjuad. Intervjun kommer att spelas in och transkriberas. Efter att studien avslutas kommer inspelningen att raderas. Du som deltar och skolan du arbetar på kommer att vara anonyma i studien. Det är viktigt att komma ihåg att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst.

Genom att skriva under nedan ger du samtycke till deltagande i studien om klassrumsklimat, samt att du har informerats om studiens syfte skriftligt och muntligt och hur informationen kommer att behandlas.

Namnunderskrift:

Ort och datum:

Namnförtydligande: