



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Liv under ordnade förhållanden – lärares förhållningssätt till ordning i skolan

Kalle Cederblad och Johanna Gustafsson

LAU690

Handledare: Bertil Gustafsson

Examinator: Mats Oscarson

Rapportnummer: HT 10-2611-304

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Liv under ordnade förhållanden – lärares förhållningssätt till ordning i skolan

Författare: Kalle Cederblad och Johanna Gustafsson

Termin/år: Ht 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Bertil Gustafsson

Examinator: Mats Oscarson

Rapportnummer: HT10-2611-304

Nyckelord: Utbildningssociologi, dold läroplan, lärares förhållningssätt, ordning i klassen, kvalitativ intervju

Syfte: Syftet med studien är att undersöka vilka förhållningssätt till ordningsarbete i skolan man finner hos klasslärare i årskurs 6-9 och vilka konsekvenser detta har för eleverna. Vi har undersökt vad lärare anser att ordning är, hur de konkret arbetar med ordningsfrågor och vilka konsekvenser detta har för eleverna.

Metod och material Vi har genomfört 13 halvstrukturerade samtalsintervjuer med lärare i fem skolor i Göteborgs kommun. De utskrivna intervjuerna ligger till grund för studiens vidare analys och diskussion.

Resultat Intervjusvaren låter sig sammanfattas i tre olika förhållningssätt till ordningsarbete hos lärare som vi kallar *auktoriärt*, *relationellt* och *entreprenöriellt*. Auktoritära lärare bestämmer själv i hög grad de normer som ska råda i klassrummet och ser till att dessa efterlevs. De två andra synsätten lägger ett större ansvar på elevgruppen eller den enskilde eleven för att skapa ordning. Förhållningssätten ser olika på syftet med ordningsarbetet och hur man bäst uppnår ordning. Genom begreppet *dold läroplan* identifierar vi olika dolda krav som ställs på eleverna och indirekta budskap som förmedlas till dem. Utifrån denna analys jämför vi förhållningssätten och problematiserar den kritik som vi själva och andra forskare riktat mot ett auktoritärt förhållningssätt. Hur läraren arbetar med ordning har viktiga konsekvenser för eleverna och reser många etiska frågor. Vår studie kan utgöra en utgångspunkt för lärare att reflektera över hur de själva arbetar och vilka problematiska aspekter deras förhållningssätt till ordning kan innehålla.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Inledning	4
Bakgrund	4
Syfte och frågeställningar	5
Litteraturgenomgång	5
Tidigare forskning om lärares arbete med ordning.....	6
Teoribildning	7
Forskning om den dolda läroplanen	8
Övrig utbildningssociologisk forskning	10
Metod	13
Vetenskaplig tradition	13
Val av datainsamlingsinstrument	13
Genomförande	14
Bearbetning / Analys	15
Studiens tillförlitlighet, trovärdighet och allmängiltighet	15
Resultatredovisning	18
Vilken innebörd lägger lärare i begreppet ordning?	18
Vad de vill uppnå.....	18
Vem har ansvar för ordningen	20
Vad är syftet med ordningsarbetet	22
Vad gör lärare kortsiktigt och långsiktigt för att skapa ordning?	23
Korrigera i klassrummet	23
Placering i klassrummet.....	25
Planering som ordningsskapande medel.....	25
Samtal med elever	26
Hur förklarar lärarna elevens beteende?	28
Individuella problem.....	28
Yttre faktorer	29
Elevens perspektiv	29
Förklaringar i förhållande till lärarrollen	31
Föräldrasamarbetet	33
Sammanfattning av resultatet	33
Auktoritärt förhållningssätt.....	34
Relationellt förhållningssätt.....	34
Entreprenöriellt förhållningssätt	34
Diskussion	36
Vilka dolda krav och budskap finns inom varje lärartyp:	36
Auktoritär DDL	36
Relationell DDL	38
Entreprenöriell DDL.....	39
Sammanfattning och jämförelse	40
Slutord	41
Källförteckning	42
Otryckta källor	42
Litteratur	42

Inledning

Alla lärare måste förhålla sig till ordning och reda, men gör detta på olika sätt. Vi vill börja med att berätta om en lågstadieförälska en av oss hade, som heter Katarina. Hon var klassföreståndare för en stor och mycket livlig lågstadieklass. Hon hade det inte lätt, majoriteten av ungarna hade mycket starka viljor. En av eleverna, en flicka, kom försent varje morgon. Hon kom ungefär tio minuter, max tjugo minuter försent, varje morgon, i tre år. Och varje morgon sa Katarina: ”Hej! Välkommen. Hur mår du idag? Hörrudu. Du är ju så duktig på att berätta. Kan inte du berätta vad som hände på morgonen hemma hos er idag, eller vad som hände på vägen hit. Du har alltid sådana himla roliga och spännande historier att berätta. Du är ju så duktig på det.”

Och flickan berättade, för hon älskade att underhålla. Hon berättade om sin mamma som varje morgon steg upp försent och om hur tokigt det var vid frukostbordet när mamma skulle försöka hinna till jobbet, om hur hon hade fått åka taxi till skolan, om hur lillebror vält ut skålen med guldfiskarna och om den söta vildkatten som legat vid vägrenen och mjauat så fint. Klassen lyssnade uppmärksam och skrattade på rätt ställen. Sedan satte flickan sig på sin plats och var mycket nöjd. Hon arbetade bra och var en av de duktigaste i klassen. Hon uppvisade stor tillit till vuxna i sin omgivning och hade mycket kärlek att ge till sina kamrater.

Förhållningssätt till ordning och reda berör alla lärare och är en stor del av lärares jobb. Eftersom lärare har lite olika förhållningssätt blir samtalen kring eleverna intressanta att lyssna på. Vissa lärare skrädder inte orden när de pratar om elever som stör deras undervisning, andra är mer försiktiga. Alla strävar dock efter någon form av arbetsro. Eller ”det får gärna vara liv, men det ska vara liv under ordnade förhållanden” som en lärare vi intervjuat uttrycker sig.

Bakgrund

Intresset för den här uppsatsens problemområde tog sin början i erfarenheter under vår lärarpraktik. Vi lyssnade till hur lärare pratade om elever som av en eller annan anledning upplevdes som störande, och vi slogs av vilka skillnader det fanns i hur man pratade om eleverna och vad man upplevde som problematiskt. Vår upplevelse var att det fanns en stor godtycklighet i skolan om en enskild elev uppfattades som en ”problemelev”, vare sig det gällde inlärningsvårigheter eller det som ofta kallas ”beteendeproblem”. Vi funderade på hur detta skulle kunna undersökas inom ramen för en examensuppsats. Den första tanken var att vi skulle undersöka lärarens roll i den process som slutar med att en elev skickas till psykologisk utredning för att undersöka om en diagnos föreligger. Vår hypotes var att hur läraren uppfattade och benämnde elevens problem skulle vara en viktig faktor i denna process, och att detta skulle leda till ett visst godtycke beroende på lärares vitt skilda förståelse av dessa problem.

Vi upplevde dock frågan som väl begränsad och samtidigt svår att undersöka inom tidsramarna för uppsatsen. Vi började fundera på hur lärares olika uppfattning om ”problematiska” och ”störande” beteenden i skolan påverkade alla elever. Därmed riktades vårt intresse mot ordningsfrågor i skolan i allmänhet. Den godtycklighet vi velat studera kom nu att handla om hur lärare uppfattade arbetet med ordning i skolan, främst i klassrummet, och om vilka konsekvenser deras eventuellt olika uppfattningar hade för eleverna.

Ordningen i skolan har bland annat studerats i forskningen om skolans dolda läroplan. Här finns teorier om hur klassrumssituationen och dess mer eller mindre uttalade förutsättningar får konsekvenser för vilka elever som har framgång i skolan och vilka som kommer ses som "störande" eller "avvikande" på något sätt. I denna teoribildning fann vi en koppling mellan den ursprungliga frågan om hur lärarens synsätt avgör vilka elever som "blir avvikare" och en mer övergripande syn på elevers förutsättningar utifrån vilken ordning läraren eftersträvar i klassrummet. Med denna utgångspunkt formulerade vi vårt syfte och våra frågeställningar.

Syfte och frågeställningar

Vårt övergripande syfte med uppsatsen är tvådelat. För det första vill vi undersöka lärares olika förhållningssätt till ordning i skolan och klassrummet. För det andra vill vi undersöka hur olika förhållningssätt skapar skilda förutsättningar för elever att klara av skolarbetet och finna sig till rätta i skolarbetet. Detta innebär att vi dels är intresserade av hur lärare konkret arbetar för att skapa ordning och vad de tänker om detta arbete, dels att vi är intresserade av vilka explicita och underförstådda krav som ställs på elever i relation till ordningsarbetet. Detta anknyter också till frågan om vilka elever som skolan är anpassad för och vilka som inte passar in, samt om detta varierar med den enskilde lärarens förhållningssätt till ordningsfrågor. För att uppnå detta syfte har vi formulerat följande frågor som rör sig från det mer konkreta till det mer abstrakta:

Vilken innebörd lägger lärare i begreppet ordning?

Vad gör lärare kortsiktigt och långsiktigt för att skapa ordning?

Hur förklarar lärare enskilda elevers och elevgruppers beteende?

Vilka konsekvenser får deras teorier om ovanstående för hur de försöker skapa ordning?

Vilka underförstådda krav på eleven kommer till uttryck i lärarens ordningsarbete?

Litteraturgenomgång

Det finns inte speciellt mycket svensk forskning från 1990- och 2000-talet om hur lärare faktiskt arbetar med ordningsfrågor i klassrummet och skolan som helhet. Vi tar upp en forskningsöversikt med ett internationellt perspektiv som ringar in fältet, bidrar med viktiga distinktioner och tar upp vissa generella förhållningssätt till disciplin- och ordningsfrågor. Från 1970- och 80-talet finns viktiga svenska bidrag till forskningen om det som kallas den dolda läroplanen, ett begrepp som är viktigt i vår tolkning och diskussion av lärarnas intervjuvar. Denna litteratur tar ett brett perspektiv på skolarbetet och skolan som institution, men forskningstraditionen och begreppet dold läroplan lämpar sig väl för att diskutera ordningsfrågor specifikt. Vi utgår också från två översiktsartiklar för att ringa in vilka delar av denna forskningstradition som är intressanta för syftet med den här uppsatsen. Vi använder oss också av mer specifika idéer och begrepp från den samhällskritiska och utbildningssociologiska tradition som forskningen om dold läroplan ingår i.

Tidigare forskning om lärares arbete med ordning

Lewis sammanfattar i artikeln "Discipline" i *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (ed. Saha L. J., 1997) pedagogisk forskning om arbete med ordning i skolan. Vi lyfter här fram några begrepp och distinktioner ur artikeln som är viktiga för vår diskussion.

Lewis föreslår några grundläggande distinktioner, *disciplin* och *klassrumsledning*, som tar upp olika aspekter av lärarens arbete att skapa ordning i klassrummet. Klassrumsledning innebär hela arbetet i klassrummet, t.ex. undervisningsplanering och placering i klassrummet. Disciplin innebär de åtgärder som är en mer direkt respons på störande beteende och oordning. I denna uppsats innefattas båda dessa dimensioner i beteckningen *arbete med ordning* eftersom de är svåra att särskilja i lärares praktiska arbete i skolan och klassrummet. Lewis citerar Bagely för att urskilja två huvudfunktioner med ordningsskapande i skolan:

Bagely [...] describes the functions of discipline as, first 'The creation and preservation of the conditions that are essential to the orderly progress of the work for which the school exists' [...]. Bagley viewed a second function of discipline as 'The preparation of the pupils for effective participation in an organized adult society which while granting many liberties balances each one with a corresponding responsibility'. (2007:405).

Lewis menar att denna distinktion har lett till två olika orienteringar inom ordningsskapande: en managementinriktning ("managerial orientation") som fokuserar på att få skolarbetet i klassrummet att fungera störningsfritt, och en fostrande inriktning ("educational orientation"), som ser ordningsarbete som ett sätt att skapa inläringstillfällen där eleverna kan införliva centrala värderingar och utveckla ansvarskänsla. Lewis menar att dessa två uppfattningar har stått i strid med varandra vilket inte är konstigt:

even though both aim to minimize student misbehavior, the sort of discipline which might most efficiently establish order in the classroom may not be best suited to the development of self-discipline and a sense of responsibility in students. (1997:405).

Lewis beskriver också hur synen på barn som stör och orsakerna till störande beteende har skiftat under 1900-talet. Från mitten av seklet har man rört sig från att betrakta störande beteende som avsiktligt och något som behöver kontrolleras, via en syn på störande barn som missgynnade på något sätt, t.ex. av dåliga hemförhållanden och att dessa behövde hjälp och stöd, till förklaringar som lyfte fram att barn inte engagerades av undervisningen och läroplanen, och därför reagerat mot skolan som institution när den inte motsvarade deras inlärningsbehov. Dessa tre har enligt Lewis samexisterat och tävlat om uppmärksamhet. Till detta kommer andra förklaringar och teorier, bl.a. den under 2000-talet tongivande inriktningen på diagnoser som försöker förklara störande och avvikande beteende med medicinska och genetiska faktorer (1997:405-406).

Lewis ger också en lista över förklaringar till de påstått ökade ordningsproblemen i skolan. Han summerar dessa olika förklaringsmodeller:

"it can be argued that student misbehavior is partly a function of student characteristic (for example, attitudes to school, career aspirations, and academic performance), partly related to classroom factors (for example, physical setting, clarity of instruction, levels of accountability, and complexity of task) and partly related to features of the school (for example, extent of clarity of expectations for student behavior and of discipline policy, teachers' attitudes, and resources" (1997:405-406).

Lewis refererar till forskning i USA som visar att de flesta ordningsproblemen har med vardagliga saker att göra som att avbryta och tala högt i klassrummet, röra sig i klassrummet och motsätta sig lärarens instruktioner. Viss forskning tyder också på att bristande ordning är en viktig faktor i varför lärare upplever stress och riskerar "utbränning" i arbetet. Vidare påpekas att ordningsproblem är något som uppmärksammas och ses som allvarligt i den allmänna debatten i samhället. (1997:406).

Det finns forskning som uppmärksammar vikten av preventiva åtgärder för att skapa ordning. Det finns också forskning om elevers åsikter och känslor om olika disciplinerande åtgärder: "Such research indicates that techniques such as displays of anger, lack of adequate recognition for good behavior, the use of sarcasm and even the use of group punishments may be effective in the provision of order in the classroom but do not promote an effective learning environment" (Lewis 1997:407).

Lewis (1997:407) beskriver fem huvudtyper av lärarrespons på störande beteende som ordnas efter graden av lärarintervention, allt från att pausa och titta på en elev till konsekvenser och straff som att köra ut en elev från klassrummet. Dessa tekniker ger enligt Lewis upphov till tre teoretiska angreppssätt på ordningsskapande åtgärder. Dessa skiljs åt genom hur angreppssätten svarar på två frågor: 1) Vem bestämmer vad som är acceptabelt och inte i klassrummet? 2) Vem har ansvar för att dessa normer efterlevs?

Lewis (1997:407) ser tre huvudsakliga svar på de två frågorna: båda frågorna är lärarens ansvar, frågorna är lärarens och klassens ansvar tillsammans, eller frågorna besvaras av de individuella eleverna tillsammans med läraren. Lewis kallar dessa för "interventionalist, interactionist and noninterventionalist" och utifrån dessa identifierar han tre ordningsmodeller: influensmodellen, managementmodellen och kontrollmodellen

Influensmodellen (motsvarande "non-interventionalist") utgår från det grundläggande antagandet att störande beteende grundar sig på att elevens grundläggande och rättmätiga behov inte tillgodoses. Detta synsätt medför respons från läraren som att synliggöra konsekvenserna av elevens beteende för andra människor, lyssna på och klargöra elevens perspektiv och förhandla om lösningar som både tillfredsställer elevens och lärarens behov.

Managementmodellens (motsvarande "interactionist") grundantagande är att elevernas beteende främst motiveras av viljan att passa in i och accepteras av gruppen. Lärarens åtgärder består av frågor som "vad gör du?", tillämpande av logiska konsekvenser snarare än godtyckliga straff, att erbjuda icke-straffande miljöer där barnen kan planera för en bättre framtid (konkretiseras inte) och klassmöten där lärare och elever tillsammans kommer överens om ordningsregler och förhållningssätt.

Kontrollmodellens (motsvarande "interventionalist") grundläggande antagande är att elevens beteende är avsiktligt och typiska åtgärder består av "the application of clear rules, a range of both individual and class recognitions and rewards for good behavior, and a hierarchy of rewards and increasingly severe punishments".

Dessa modeller tas i diskussionen till utgångspunkt för att diskutera lärarnas förhållningssätt till arbetet med ordning i skolan. (Lewis 1997:407).

Teoribildning

Från denna mer generella forskning om arbete med ordning i skolan går vi nu över till den speciella forskningstradition som samlas kring begreppet den dolda läroplanen (DDL). Detta

perspektiv spelar en dubbel roll i uppsatsen. I ett första steg utgår vi från denna forskning för att ringa in vad vi här menar med dold läroplan och för att tolka och diskutera våra intervjusvar utifrån detta begrepp, i linje med hur andra forskare har sett på skolan utifrån detta perspektiv. I ett andra steg jämför vi våra tolkningar och slutsatser med tidigare DDL-forskarens resultat för att se vad som är sig likt och vad som förändrats i skolornas dolda läroplaner i en föränderlig skolverklighet. Även om forskningen om skolans dolda läroplan här är huvudsaken lyfter vi också upp resultat från annan utbildningssociologisk forskning som är av intresse.

Forskning om den dolda läroplanen

Vi tar upp två översiktsartiklar om DDL-forskning och en bok som diskuterar begreppet och ger exempel på egna analyser av skolans verksamhet.

I sin artikel "Hidden Curriculum" i *The International Encyclopedia of the Sociology of Education* (1997) konstaterar Gordon att begreppet *dold läroplan* används inom litteraturen på delvis olika sätt. Begreppet etablerades av forskaren Philip Jackson i hans bok *Life in classrooms* (1968) där han utifrån ett socialantropologiskt perspektiv studerade vad elever gör och övar sig på i skolan. Broady sammanfattar i *Den dolda läroplanen* (1982) Jacksons resultat och lyfter fram två aspekter av det som menas med skolans dolda läroplan. Det handlar dels om det eleverna övar på samtidigt som de håller på med det som skolans officiella läroplan föreskriver att de ska ägna sig åt, dels om de mer eller mindre outtalade krav som i och med detta ställs på eleverna för att de ska klara av skolarbetet. Broady (1982) skriver bl.a. "konsten att vänta tränades tydligen grundligt i dessa klassrum" och ger en lista utifrån två danska forskare, Mette Bauer och Karin Borg (1977), som sammanfattar de krav som ställs på eleven i klassrummet:

- Kravet att arbeta individuellt.
 - Kravet att vara uppmärksam.
 - Kravet att kunna vänta.
 - Kravet att kontrollera sig motoriskt och verbalt.
 - Kravet att undertrycka sina egna erfarenheter
 - Kravet att underordna sig lärarens osynliga auktoritet.
- (s. 50)

Enligt Broady är det denna sorts krav som brukar kallas "den dolda läroplanen". Det är också denna förståelse som vi tar som utgångspunkt för hur vi analyserar varianter av dolda läroplaner som kommer till uttryck i lärarnas intervjusvar. Tolkningen av vad begreppet innebär förtydligas i Bertil Gustafssons kapitel "Den dolda läroplanen och skolsvårigheter – En analys av forskning" i *Specialpedagogisk forskning – en mångfacetterad utmaning* (Ahlberg (red.) 2009), där han ger en översikt över olika perspektiv (eller diskurser som Gustafsson kallar dem utifrån en diskursanalytisk ansats) inom forskningen om dold läroplan.

Det perspektiv som Jackson och Broady intar kallar Gustafsson en *skolkritisk* diskurs som utgår från "ett institutionellt DDL-begrepp". Skolan som institution ger vissa förutsättningar för undervisningen som påverkar och ställer krav på eleverna, de krav som redovisats i listan ovan. De nämnda forskarna intresserar sig främst för konsekvenserna av dels skoltvånget, dels att eleverna måste vistas i stora grupper i skolan. Varje DDL-perspektiv, som Gustafsson identifierar, tenderar att förklara skolsvårigheter på ett visst sätt: "Skolsvårigheter uppfattas i denna diskurs [den skolkritiska] om eleven får svårigheter att motsvara kraven och förväntningarna i DDL". (Gustafsson 2009:326).

Denna syn på DDL blir tydligare om vi jämför med de andra perspektiv inom forskningen som Gustafsson beskriver. Den syn på DDL som föregår den skolkritiska kallar han en *samhällsstödjande* DDL-diskurs. Inom detta perspektiv betonar forskarna att samhällets fortlevnad kräver en viss disciplin och moral hos medborgarna, och att skolan måste ta ett ansvar för att fostra eleverna till detta, eftersom man från samhällets sida inte kan ta för givet att föräldrarna gör det. Inom detta perspektiv ser forskarna en konflikt mellan skolans fostrande roll och de demokratiska värden som den ska vila på, men man menar att DDL, alltså skolans fostran och socialisering av eleverna, är nödvändig för samhällets fortbestånd. Lärarens roll som den uppfattas i det här perspektivet är enligt Gustafsson att få eleven att tycka om skolan. Läraren ska förmå eleven att frivilligt göra det som krävs av denne. Om eleven misslyckas att anpassa sig efter skolans krav förlägger man problemet till eleven eller elevens familj: "Uppstår skolsvårigheter förklaras de i den här diskursen med hänvisning till familjens socialisationsmönster eller i individens förmåga i att internalisera normer och värderingar" (Gustafsson 2009:324).

Det är visserligen intressant att den samhällsstödjande diskursens syn på DDL går igen i vissa lärares förhållningssätt, vilket inte är så konstigt eftersom det också är den officiella läroplanens perspektiv. Detta syns t.ex. i formuleringar som "Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på" (Lpo 94). Skolans fostrande roll tas upp men den principiella konflikten med samhällets demokratiska värderingar förblir outtalad. Det är dock inte detta perspektiv vi intar i vår analys av skolans dolda läroplan. Vi utgår från den skolkritiska diskursens fokus på förutsättningar i klassrummet och skolans organisation som upphov till en dold läroplan. Till detta perspektiv fogar vi delar av de två andra DDL-diskurser som Gustafsson diskuterar.

Det *strukturkritiska* DDL-perspektivet kritiserar det skolkritiska för att undervärdera de enskilda aktörernas betydelse för hur undervisningen utformas, vilka underförstådda krav som uppstår i klassrummet. Man utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och undersöker hur lärare och elever i sin dagliga interaktion bestämmer förutsättningarna för undervisningen. Forskare inom detta perspektiv har beskrivit hur lärarna utifrån sina kategoriseringar av eleverna har anpassat sin undervisning. Resultatet blir att eleverna erbjuds olika läroplaner utifrån hur lärarna uppfattar dem (Gustafsson 2009:327).

Detta är relevant för vår undersökning eftersom vi utgår ifrån vad enskilda lärare tänker om ordningsfrågor och olika elevgrupper. Ett antagande i den här uppsatsen är att det gör skillnad vad den enskilde läraren gör och tänker. Eftersom vi tolkar hur generella förhållningssätt hos lärare i allmänhet kan ge upphov till olika dolda läroplaner lägger vi oss någonstans emellan ett skolkritiskt och ett strukturkritiskt DDL-perspektiv. Där det strukturkritiska perspektivet analyserar faktisk interaktion mellan lärare och elever försöker vi istället se generella mönster i lärarnas tänkande och se vilka underliggande förutsättningar som kommer till uttryck i dessa.

Det *samhällskritiska* DDL-perspektivet avvisar inte värdet av att analysera interaktion mellan lärare och elever, men menar att man inte får glömma att det finns sociala och materiella förutsättningar som bestämmer och begränsar individernas möjligheter att konstruera elevkategorier och identiteter i klassrummet. Gustafsson skriver: "I denna samhällskritiska diskurs betonas skolans roll i skapandet och återskapandet av samhällets ideologiska hegemoni" (s. 328) och DDL-forskaren försöker klarlägga den latent ideologi som kommer till uttryck i undervisningsformer. Det faller utanför vår uppsats att genomföra en sådan djupgående ideologisk analys av de förhållningssätt till ordningsarbetet som intervjuvaren

ger uttryck för. Däremot inspireras vi av det här perspektivet när vi diskuterar hur maktrelationer mellan lärare och elev skymms undan i ordningsarbetet (Gustafsson 2009).

Låt oss sammanfatta vilket DDL-begrepp vi ringat in så här långt. Det skolkritiska perspektivet fokuserar på outtalade krav och indirekta undervisningsinnehåll som ett resultat av generella förutsättningar för arbetet i skolan. I analogi med detta menar vi att man kan tolka in olika dolda läroplaner i de generella förhållningssätt som lärare har till skolans ordningsarbete. Vi jämför också våra tolkningar av de dolda läroplaner vi identifierar med de resultat som har kommit fram i den skolkritiska DDL-forskningen.

I det strukturkritiska DDL-perspektivet finner vi stöd för vårt antagande att den enskilde lärarens handlingar och tankar kan påverka vilka dolda krav som ställs på eleverna i klassrummet. Vi ligger också nära det strukturkritiska perspektivet när vi undersöker vilka elevkonstruktioner lärarna ger uttryck för och relaterar dessa till forskning om kategorisering av elever i skolan. Från det samhällskritiska DDL-perspektivet hämtar vi insikten att klassrumsverkligheten förhåller sig till dominerande ideologier i samhället. Sorteringsprocesser i samhället längs socioekonomiska, kulturella och etniska gränslinjer kan återspeglas i skolverkligheten.

Till detta vill vi foga vissa aspekter av begreppet den *dolda läroplanen* som Gordon (1997) förstår det:

The 'hidden curriculum' refers to learning outcomes that are either unintended by the teacher (or the school in general) or are intended, but not openly acknowledged to the learners. (s. 484).

Detta lyfter fram en sida av den dolda läroplanen som förblir något otydlig i Broadys och Gustafssons presentationer av DDL-forskningen. Förutom att man i skolan indirekt övar på ett antal saker, som att vänta på sin tur, och att det ställs dolda krav på vad eleven ska bemästra, kan man också tänka sig att det finns underliggande budskap till eleven. Det kan alltså även handla om att undervisningen genom sin utformning förmedlar vissa idéer, tankar eller värderingar till eleven, som denne mer eller mindre medvetet uppfattar. Gordon (1997) beskriver denna förståelse av DDL-begreppet hos vissa forskare som anser att:

the hidden curriculum is distinguished from the manifest curriculum by the way its teachings are transmitted. The mode of transmission is implicit or unconscious. Messages are often nonverbal, and if verbal, are embedded in the "deep structure" of discourse. (s. 485).

Gordon exemplifierar med att undervisningsmaterial som använder sig av könsstereotypa exempel kan förmedla vissa föreställningar om manligt och kvinnligt utan att det är det undervisningen handlar om på ytan. Men vi menar att man kan tänka sig en mängd generella och specifika meddelanden som undervisningen kan förmedla till eleven. Till den skolkritiska DDL-forskningen som Broady och Gustafsson beskriver den, med fokus på outtalade krav som ställs på eleven (oavsett om han eller hon är medveten om det) lägger vi Gordons mer kognitiva perspektiv. Förutom outtalade krav på eleven som kommer till uttryck i lärarens generella förhållningssätt till ordningsarbetet, kommer vi också undersöka dolda budskap som kommer till uttryck genom lärarens handlande och tänkande (Gordon 1997).

Övrig utbildningssociologisk forskning

I det följande tar vi upp några resultat och begrepp från utbildningssociologisk forskning med anknytning till vårt problemområde.

Problem med disciplinåtgärder

I *The Sociology of Education – A systematic analysis* (Ballantine m.fl., 2009) diskuteras ordningsfrågor i ett amerikanskt perspektiv. Även om situationen vad gäller hot och våld, samt skolans åtgärder mot detta framstår som mer extrem kan följande belysa mer auktoritära inslag även i svenska skolor:

Some sociologists believe discipline problems represent power struggles between students and adults in a system where students are powerless and often rebel against the authoritarian rules restricting their thoughts and behaviors. These sociologists contend that unless the coercive, alienating power structure surrounding students is radically altered, discipline will always remain a problem. School actions may encourage a culture of violence (s. 61).

Konkreta exempel på den maktstruktur som diskuteras är bl.a. polisiära insatser från speciell säkerhetspersonal på de amerikanska skolorna och fängesliknande arrangemang som användande av metalldetektorer och visitationer av elever. Även om situationen är en annan i de skolor vi undersökt kan man fortfarande fråga sig om det inte är så att lärarnas åtgärder leder till en maktkamp som motverkar sina egna syften. Det sättet att resonera kommer nära det reproduktionsteoretiska DDL-perspektivet som diskuterades ovan.

Skolans förändrade fostransuppdrag

En annan studie som är intressant för vårt syfte är Johanna Melléns (2010) analys av entreprenöriella policydokument. Mellén beskriver hur en förskjutning har skett i skolans fostransuppdrag. Hon skiljer på ett tidigare medborgarideal för fostransuppdraget som skiljer sig från ett nytt entreprenörsideal:

Till exempel ska entreprenören liksom medborgarsubjektet I SOU (1992:94) vara ansvarstagande. Entreprenören beskrivs dock samtidigt som en individualist. Det entreprenöriella subjektet är opportunistiskt, oberoende och risktagande och den dimension av ansvarstagande som innebär att svara an och visa solidaritet gentemot medmänniskan återfinns inte i talet om fostran till entreprenörskap (s. 37).

Mellén kopplar detta nya entreprenörssubjekt till en nyliberal marknadslogik där individens ansvar förstås som ett ansvar för sin egen anställningsbarhet på en föränderlig marknad, snarare än ett solidariskt ansvar för ett gemensamt samhälle. Även begreppet kreativitet får en ny innebörd och ses som individens förmåga att kunna utnyttja de tillfällen som bjuds på denna osäkra och föränderliga marknad. Mellén (2010) tillägger: ”samtidigt pekas icke-entreprenören ut, det vill säga det subjekt som inte är ’benägen att utnyttja de möjligheter som står till buds’” (s. 40). Detta entreprenöriella subjektet ska enligt Mellén också ständigt vara redo att reflektera över och omvandla sig själv i enlighet med marknadens krav.

Uppdraget att utbilda till entreprenörskap innebär att skolan görs till en arena för en nyliberal rationalitet där subjektet som konstrueras hela tiden ska söka nya möjligheter och vara villig till omdaning av självet för att kunna ta sig in och fram på en föränderlig och konkurrensutsatt marknad (s.41).

Denna entreprenöriella syn på eleven kan sättas i samband med vilka underförstådda krav som ställs på eleven utifrån ett DDL-perspektiv.

Samhällets intimisering

Intressant för diskussionen om lärares förhållningssätt är Gunilla Granaths (2008) tankar om skolans intimisering. Hon tar upp teoretiken Saugstads diskussion av läraryrkets intimisering. Saugstad utgår från sociologen Sennetts teori om att medborgarnas offentliga roller, som gav en viss distans till det privata självet, har upplösts. Nu finns istället ett krav på ”äkthet och autenticitet i livets alla skeden” (s. 27). Saugstad menar att det viktigaste i relationen mellan läraren och eleven har blivit den nära personliga relationen. Hon för fram en tydlig kritik av detta närhetsideal:

[...] ju större närhet, desto mer äkta och autentisk upplevs den sociala relationen. Istället för att fylla sin lärarroll i egenskap av ämneskunnig kapacitet, flyttas tyngdpunkten till att läraren har sin styrka i lyhörddhet, inlevelse och närhet (Granath 2008:27).

Hon menar att detta kan förskjuta elevens fokus från ämnet till lärarens värdering av eleven som person.

Hon menar till och med att handledningspedagogiken i sig kan leda till narcissistiska tendenser hos eleverna: Blir jag sedd? Är jag god nog? Vilket intryck gör jag? Lärarens kritik av en uppsats ämnesinnehåll kan i detta sammanhang lätt uppfattas som personlig kritik. När lärande reduceras till ett individuellt projekt får inte eleverna tillgång till den måttstock på kunskap och ämnesinnehåll som elever och lärare i ett klassrum kollektivt kan ge varandra (Granath 2008:28).

Saugstads tankar om vilka konsekvenser förändrade pedagogiska ideal kan ha för relationen mellan lärare och elev är också intressanta att beakta i diskussionen av lärares syn på arbetet med ordning i skolan.

Lärares förståelse

En annan teoretisk utgångspunkt av intresse finner vi i en avhandling med titeln (*Special)pedagogik och social utslagning* (Sivertun, 2006). Ulf Sivertun skiljer på två typer av utsagor om och förväntningar på elever hos lärare: framgångsorienterade och förståelseorienterade (s. 56). Framgångsorientering bygger på föreställningar om vilken kommunikation och vilka metoder som ger bäst resultat för att uppnå en förbättring givet vissa mål. Sivertun menar att man därmed fokuserar på individen och hur denne kan förändras till det bättre. I vårt sammanhang blir det fråga om hur en individuell elev kan förmås anpassa sig till ordningsregler och kultur på skolan. Får man med framgångsorientering enligt Sivertun (2006) är att politiska och etiska problem betraktas som frågor om individuella elever och tillkortakommanden och hur dessa effektivast ska lösas, och han tillägger ”Det finns en ekonomisk underton som handlar om optimering av medel och prioritering (s.56).

Förståelseorientering handlar i stället om att skapa sig en bredare och mer mångfacetterad förståelse av orsakerna till ordningsproblemen och av de strukturella och samhälleliga faktorer som påverkar elever, föräldrar och lärare när de försöker arbeta med problemen. Det en förståelseorientering, enligt Sivertun, försöker uppnå är inte entydiga svar och effektiva metoder ”utan möjligheter till undersökande och prövande diskussioner som skapar förutsättningar för en breddad förståelse av situationen i området och skolan, även från skolans sida” (s. 57).

Metod

I detta kapitel placerar vi in vår undersökning i relevanta vetenskapliga traditioner, diskuterar vårt val av kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod och berör frågor om studiens tillförlitlighet och trovärdighet, samt huruvida resultaten är möjliga att generalisera och etiska spörsmål i samband med studiens genomförande.

Vetenskaplig tradition

Vi förhåller oss i första hand till tre vetenskapliga traditioner. Livsvärldsfenomenologin avser att beskriva världen såsom den framstår för individen själv (Claesson, 2009:57 ff). För vår del innebär det att vi är intresserade av vilken innebörd de lärare vi intervjuat själva lägger i centrala begrepp som t.ex. ordning, vilka situationer de upplever som problematiska och på vilket sätt, hur de upplever elever som ”stör” undervisningen – vad är det i deras värld som stör dem. Vi är också intresserade av deras tankar om arbetet med ordning, hur tolkar de själva det de gör för att skapa ordning och vilka förklaringar och beskrivningar av situationen agerar de utifrån. Vårt intresseområde och den fenomenologiska traditionen ligger väl i linje med valet av kvalitativa intervjuer. Kvale (1997) skriver: ”med ett fenomenologiskt perspektiv följer koncentration på livsvärlden, öppenhet för den intervjuades upplevelser, prioritering av exakta beskrivningar, försök att sätta förkunskapen inom parantes och sökande efter oföränderliga väsensmeningar i beskrivningarna” (s. 42). Dessa idéer har väglett oss i hur vi genomfört intervjuerna.

Eftersom vi är intresserade att gå bortom lärarnas egen tolkning av vad de säger och tänker förhåller vi oss också till den hermeneutiska traditionen. Redan att avgöra vad lärarna själva menar förutsätter en tolkning som man måste förhålla sig ifrågasättande till och pröva mot det läraren säger i resten av intervjun. Detta är en del av det som inom hermeneutiken kallas den hermeneutiska cirkeln, dvs. att sätta delen i relation till helheten och vice versa. För oss innebär det också att tydliggöra vår förståelse av de aktuella frågorna som en utgångspunkt och något att förhålla sig kritiskt till. Vi siktar också på att tolka in dolda budskap och krav i det lärarna beskriver att de gör och tänker. Detta för oss in på den tredje traditionen som är av vikt för denna uppsats.

Forskningen om den dolda läroplanen, som den beskrivits i teorikapitlet, kan nämligen ses som en egen forskningstradition som ingår i en större samhällskritisk tradition influerad av bland annat marxistiskt tänkande. Detta tar sig uttryck i både det vi kallat den skolkritiska och den samhällskritiska DDL-forskningen då man ser till objektiva förhållanden som klasstorlek och skolplikt, samt maktförhållanden mellan framför allt lärare och elev som är oberoende av vad de ingående individerna tänker eller gör. Att läsa in DDL-krav och DDL-budskap i situationer i skolan innebär att anlägga ett speciellt tolkande perspektiv, som också måste göras med både noggrannhet och en självkritisk inställning.

Val av datainsamlingsinstrument

Eftersom vi ville veta hur lärarna själva uppfattar och förhåller sig till arbetet med ordning i skolan, tyckte vi att det lämpade sig att prata med dem om detta. Vi genomförde först ett antal provintervjuer där vi försökte följa de praktiska råd om ”hur man skall göra” som vi fann i boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Kvale, 1997):

I ett intervjusamtal lyssnar forskaren till vad människor berättar om sin livsvärld, hör dem uttrycka åsikter och synpunkter med sina egna ord, får reda på deras uppfattning om den egna arbetssituationen och familjelivet, drömmar och förhoppningar. Den kvalitativa

forskningsintervjun försöker förstå världen ur de intervjuades synvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före de vetenskapliga förklaringarna. (s. 9)

Forskningsintervjun vi använt oss av beskriver Kvale som en halvstrukturerad livsvärldsintervju. Det innebär att intervjun struktureras av ett antal teman som forskaren är intresserad av. Dessa teman kan behandlas i olika ordning eftersom man i första hand försöker följa den intervjuades tankegångar. Forskaren ställer följdfrågor för att se till att allt som ska behandlas tas upp, och även för att den intervjuade ska kunna förtydliga innebörden i olika begrepp och tankegångar. Syftet är att få rika beskrivningar av hur den intervjuade upplever sin vardagsvärld för att sen forskaren ska kunna se mönster och göra mer långtgående tolkningar av det som kommit fram. Eftersom vår undersökning handlar om att undersöka lärares skilda förhållningssätt till ordning ansåg vi att denna metod skulle kunna ge intressanta resultat. Kvale (1997) ser just den halvstrukturerade intervjuens styrka i att den kan fånga upp många personers olika uppfattningar om ett ämne och påvisa mångsidigheten och motstridigheterna i en mänsklig värld (s. 13-14).

Möjliga alternativ för att ta reda på hur lärare tänker om ordning hade varit enkäter med både förvalsalternativ och öppna frågor. Eftersom vi var intresserade av hur lärarna tänkte och till exempel förstå vad de överhuvudtaget anser vara ordning så bedömde vi att det skulle vara svårt att ställa frågorna tillräckligt förutsättningslöst i en enkät. Risken vi såg var att de öppna frågor vi ville ställa inte skulle få tillräckligt utförliga svar genom en skriftlig enkät.

Det andra alternativet vi övervägde var att genomföra klassrumsobservationer eller komplettera intervjuerna med sådana. Enbart observationer hade i alltför liten grad gett oss tillgång till lärarnas eget tänkande, det hade blivit en studie om vad de gör i relation till eleverna, inte om hur de tänker och ser på ordning. Att komplettera intervjuerna med observationer valde vi bort av det enkla skälet att tidsramarna inte tillät det. Vi såg det som viktigare att försöka uppnå *teoretisk mättnad*, det vill säga att genomföra så många intervjuer att "det inte framkommer några nya relevanta aspekter av det fenomen som står i centrum för undersökningen" (Esaiasson m.fl., 2007:292). Vi ville därmed täcka in de viktigaste sätten att tänka om ordning hos lärare.

Med denna ansats gav vi oss in i praktiken. De intervjuade lärarna pratade mycket och gärna om ämnet och återgav glatt exempel från verkligheten från olika undervisningssituationer. Vi förstod ganska omgående att vi skulle få ihop ett rikt och intressant material genom att arbeta med kvalitativa forskningsintervjuer. Vi upplevde att det fanns ett stort intresse hos lärarna av att beskriva sitt arbete med ordning och reda och belysa detta ur olika aspekter.

Genomförande

De lärare vi ville prata med var vanliga lärare i årskurs 6-9 och vi eftersträvade variation i både kön och ålder. Vårt mål var att genomföra så många intervjuer att vi ansåg oss uppnått mättnadseffekt (Esaiasson, 2007 m.fl.). Vi kontaktade rektorer på ett antal skolor och frågade om de kunde tänka sig att vidarebefordra mail till sina anställda angående intervjuer om lärares förhållningssätt till ordning och reda. Om rektorn var positiv till detta så skickade vi ett mail där vi presenterade oss och vår undersökning. Lärare hörde sedan av sig till oss via mail eller på mobiltelefon. Det slutliga valet föll på lärare från två kommunala innerstadsskolor, en friskola och två skolor i ytterområdena inom Göteborgs stad. Vi fick spridning över kön genom att vi valde att tacka nej till flera kvinnor. Vi intervjuade sammanlagt åtta kvinnliga och fem manliga lärare.

De flesta intervjuerna genomfördes på de skolor där lärarna undervisade. Lärarna försökte i största möjliga mån tillgodose vårt krav på att kunna genomföra intervjuerna utan att bli störda eller avbrutna. Detta innebar oftast att lärarna låste upp ett för tillfället outnyttjat arbetsrum. Intervjuerna varade ungefär en timma vardera. Intervjuerna dokumenterades med diktafon och anteckningsblock tillhanda. Vid intervjutillfället var vi ensamma, det vill säga bara en av oss och den intervjuade närvarade. Vi transkriberade sedan intervjun så autentiskt som möjligt för att inte missa något viktigt. Transkriberingen genomfördes samma dag så att vi kontinuerligt under intervjuprocessen reflekterade över om något kunde förbättras. Vi märkte att det var av stor vikt att be lärarna precisera sig då de pratade om konkreta situationer. Dessa partier i texterna speglar hur läraren resonerar när det uppstår ordningsproblem. Vi arbetade efter Kvales sex steg där vi strävade efter att i de första två stegen låta den intervjuade reflektera fritt och att tolkning kommer sedan i och med att intervjuaren sänder tillbaka meningen och den intervjuade får bekräfta eller omformulera, ändra sig eller precisera sig. Vi fortsatte på detta vis tills vi tyckte oss ha klarlagt och utvecklat lärarnas uppfattningar och förhållningssätt till ordning i klassrummet. (Kvale, 1997:171).

Bearbetning / Analys

Vi transkriberade som sagt intervjuerna samma dag som de genomförts och eftersträvade att vara så noggranna att lärarens mening och nyanser i tonfall och pauser framgick. I rapporten har vi sedan bearbetat lärarnas uttalanden ytterligare för att anpassa dem till lättläst skriftspråk och få fram den väsentliga meningen så effektivt som möjligt utan att göra våld på det lärarna sagt. Det har framförallt inneburit att vi tagit bort omtagningar och andra upprepningar. Dock innebär detta att en viss tolkning redan har skett i transkriberingsfasen (se Kvale 1997: kap 9).

I analysfasen läste vi igenom utskriften flera gånger och försökte se var det fanns intressanta likheter och skillnader mellan lärarnas förhållningssätt. Vi prövade olika kategorier för att se hur vi bäst fångade in de mest typiska likheterna och olikheterna bland lärarna. Detta kan ses som det Kvale (1997) beskriver som ad hoc-analys där meningskoncentrering var den dominerande analysmetoden (s.184). Vi plockade alltså ut centrala citat och försökte formulera med egna ord vad som var kärnan i det det läraren sade. Detta återspeglas i resultatredovisningen där vi försöker välja ut de mest representativa citaten för en viss åsikt eller hållning.

Studiens tillförlitlighet, trovärdighet och allmängiltighet

Angående reliabiliteten finns en risk i att vi utfört intervjuerna på olika sätt i och med att vi varit två som jobbat med intervjuerna. Men reliabiliteten stärks å andra sidan av att vi planerat och stämt av med varandra hela vägen. Att vi stämt av med varandra innebär att vi från början arbetade fram en intervjuguide (se bilaga) som vi båda använt oss av. Vi lade ner mycket arbete på att jobba fram en intervjuguide som vi båda följde så att alla våra intervjuer berörde samma teman. Vidare lyssnade vi igenom varandras intervjuer och kom överens om en nivå för hur detaljrika vi skulle vara när vi transkriberade texterna och strävade därefter att göra likadant.

För vår undersökning finns två viktiga nivåer där validiteten kan ifrågasättas. Dels handlar det om vi faktiskt har fått svar på de frågor vi avsett ställa till lärarna. Dels handlar det om hur trovärdiga våra tolkningar av lärarnas svar är. Den första frågan har att göra med det Kvale (1997) kallar forskarens hantverksskicklighet (s. 218). Ett första steg är att vara inläst på sitt

ämne så att man förstår vad det är som är mest intressant i lärarens berättelse under själva intervjun; det innebär att man ber om utvecklingar och preciseringar kring de frågor som berör de mest centrala temana för undersökningen. Detta krav har vi försökt att tillgodose genom att läsa den litteratur som tas upp i litteraturgenomgången. Det har också varit viktigt att diskutera våra erfarenheter från skolan som rör dessa frågor. På så sätt har vi förtydligt vår förförståelse.

Utifrån denna förförståelse har vi konstruerat en intervjuguide som vi diskuterat och provat genom två provintervjuer för att se vilka svar vi kan förvänta oss. En princip för intervjuguiden har varit att vi börjat med mer basala frågor om vad lärarna anser att ordning är och hur de konkret arbetar med detta. Först efter att ha fått utförliga svar på dessa frågor har vi ställt frågor om hur de tänker om sitt arbete och vilka skäl de ser till ordningsproblem i skolan. På det sättet anser vi att vi försäkrat oss om lärarnas spontana berättelser innan vi fört in mer problematiserande perspektiv i intervjusamtalet. Vi har också kontinuerligt lyssnat på varandras intervjuer under processen och ifrågasatt vårt tillvägagångssätt, för att därigenom förbättra vår intervjuteknik. Den princip vi strävat efter är att försöka blanda oss i samtalet så lite som möjligt och i största möjliga mån låta lärarna berätta spontant. Sedan har vi försökt få dem att utveckla och precisera vad de menar på intressanta punkter (se Kvale 1997:171).

Vad gäller tolkningarnas validitet har vi en viss fördel av att vara två som skriver arbetet. En tolknings validitet bekräftas genom att den prövas och överlever andra föreslagna tolkningar (se Kvale 1997:219). Därför prövas tolkningarnas validitet på allvar när texten läses av andra. Vad gäller DDL-perspektivet blir tolkningarna mer osäkra. Gordon (1997) diskuterar kritik som har framförts mot DDL-begreppet. Det har hävdats att för varje tolkning av ett dolt krav eller budskap i undervisningen kan man presentera flera andra, och med den första tolkningen motstridiga, förslag på tolkningar. Kritikerna har menat att det inte går att hävda den ena tolkningen framför den andra på principiella grunder och därmed skulle DDL-begreppet vara teoretiskt oanvändbart (s. 485). Man kan här försvara vårt tillvägagångssätt med att många tidigare forskning utifrån samma teoretiska utgångspunkter har väckt stort intresse. Det är många som har funnit teoretiskt intresse och användning av DDL-forskningens resultat. Själva ser vi risken med att tolkningarna blir spekulativa ibland, men anser trots detta att perspektivet ger ovärderliga insikter om mer svårfångade aspekter av arbetet i skolan.

Enligt Esaiasson m.fl. (2007) handlar generaliserbarhet när det gäller kvalitativa studier om frågan om man har kartlagt några eller alla de relevanta varianterna av "möjliga tolkningar av världen" i relation till ett visst fenomen. En "defensiv strategi" enligt Esaiasson m.fl. är att argumentera för att de tanke kategorier man har identifierat faktiskt finns. Man kan alltså förvänta sig att finna fler fall av de *sätt att tänka* som analyserats fram i undersökningen. En offensiv strategi är att hävda att man uppnått teoretisk mättnad och uttömmande kartlagt alla relevanta *sätt att tänka* om fenomenet ifråga. Att vi har uppnått det senare är inte rimligt att tro. Däremot har vi uppnått stor variation i informantgruppen, vad gäller kön och ålder och typ av arbetsplats, och därför finns det goda skäl att tro att de förhållningssätt vi har analyserat fram kommer att återfinnas på andra skolor än de vi undersökt. Med Esaiassons m.fl. ord vågar vi hävda att de tanke kategorier vi beskrivit "faktiskt finns". (s. 189).

Förutom att garantera informanternas och deras skolors anonymitet tar Kvale (1997) upp den etiska frågan om att undersökningen också ska syfta till "att förbättra den undersökta mänskliga situationen" (s. 105). Undersökningen visar att lärare arbetar utifrån vitt skilda förhållningssätt, med viktiga skillnader för eleverna som resultat. Därför anser vi att det är viktigt att göra sig medveten om dessa frågor, till exempel för att förstå varför elever gör

motstånd mot en viss lärares ordningsarbete. Frågorna reser också viktiga yrkesetiska och även didaktiska frågor beroende på hur man ser på ordning i förhållande till resten av undervisningen.

Vi har vidtagit alla vanliga åtgärder för att försäkra oss om lärarnas och skolornas anonymitet, vilket de inblandade har informerats om innan. Vi har i ringa grad behövt ändra i lärarnas svar för att de inte ska kunna identifieras.

Resultatredovisning

Vi presenterar våra resultat i två steg. När vi läste intervjuerna slogs vi av hur intressant det var att ta del av konkreta berättelser och tankar i förhållande till enstaka situationer som på något sätt hade med ordningsfrågor att göra. Därför har vi valt att låta den första och utrymmesmässigt större delen av resultatredovisningen struktureras av underrubriker som ligger nära empirin. Vi vill visa på hur stora skillnader det finns i synen på vad ordning är, vad läraren räknar in i arbetet med ordning, hur lärarna tänker om olika åtgärder och långsiktiga strategier, hur lärarna uppfattar eleverna, vilket syfte man menar att normer och regler i klassrummet har, hur man bäst skapar ordning och vilka orsaker man ser till att elever ur lärarens perspektiv ”stör”. I det andra steget för vi in lärarnas svar som framkommit så långt under tre olika förhållningssätt till ordning.

Vilken innebörd lägger lärare i begreppet ordning?

Vad de vill uppnå

Vi började intervjuerna med att fråga hur de ser på ordning i allmänhet. De flesta lärare uttrycker att det är mycket viktigt för dem.

Jag tycker att det är en förutsättning. Det är grunden för att det skall funka överhuvudtaget. Det är också att man skall kunna se alla olika elever, va? (J1)

Som en av de viktigaste grunderna, det är svårt att få saker och ting gjort om man inte har ordning i klassrummet. Men ordning är ju ett ganska vitt begrepp. Jag har ju ämnen som kräver mycket diskussioner, prat, ganska högljutt [...] och då är det ju okej. (J2)

Alla lärare uttrycker på något sätt tankegången att det krävs en grundläggande ordning för att det ska gå att bedriva undervisning och eleverna ska kunna arbeta i klassrummet. Det är viktigt att kunna ha en lugn arbetsmiljö i klassrummet när det krävs, men flera påpekar också att det många gånger behövs ett lite friare klimat när man ska ha eget arbete, samt grupp- och klassrumsdiskussioner. Ett nyckelord som går igen är ”arbetsro”. En lärare utvecklar:

I en sådan klass som jag är nöjd med så ska det vara ganska enkelt att skifta mellan elevernas egna arbete och lugn-och-ro-arbete om man säger, och grupp- och helklassdiskussioner. (K4)

Den här läraren preciserar att han vill skapa en klassrumskultur som kännetecknas av flexibilitet där man smidigt kan växla mellan olika arbetsformer.

En annan aspekt som flera lärare tar upp är stämningen i klassen som en del av arbetsron:

Jag vill ha ganska bra ordning. Jag strävar efter arbetsro och att man skall känna sig bekväm i klassrummet. Det skall alla göra, både lärare och elever. (J4)

Ordning är här egentligen att vi har skoj och att ingen far illa. (J7)

De här lärarna lägger vikt vid att det ska kännas tryggt och roligt att vistas i klassrummet vilket också hänger ihop med respekt och rättvisa:

Jag tycker det är viktigt att eleverna respekterar varandra, att de är tysta när andra pratar så alla får en syl i vädret. (K2)

Ordning är när alla kan arbeta, men det handlar också om att man ska kunna få vara den man är. Ordning på det sättet att alla blir respekterade och kan uttrycka sig utan att någon fäller kommentarer eller gör grimaser. (J8)

Ordningen ses här som en förutsättning för att eleverna ska kunna uttrycka sig fritt och respektera varandra. Ordningen ges en funktion att stävja negativa gruppprocesser där elever blir hämmade och kränkta. Om vi går tillbaka till J1 ovan så ser hon också att ordningen är en förutsättning för att läraren ska kunna se alla elever och behandla dem rättvist.

Vi tar också här upp frågan om vad lärarna egentligen upplever som störande. Alla lärare tycker att ordningsfrågorna är viktiga, men vissa lärare har en högre toleransnivå.

Du såg hur jag hade möblerat därinne. Vi har ett långt bord, där de inte har bestämda platser där man sitter när man jobbar. Sen har vi ett runt bord bredvid, och där sitter man om man behöver hjälp av magistern eller om man vill sitta i armhålan på magistern. Till det runda bordet går man om man vill ha hjälp, men också om man vill tjöta litegrann och ha sköj. Ibland lär vi oss grejer, ibland lär vi oss inte nåt, och ibland måste jag säga att nu ska bara du, du och du sitta här och ingen mer. (J7)

Jag hittade dem nere vid gymnasalen där de åt chips och drack cola, några grabbar. Jag sa inget om det, men vi hade lektion sen och då behövde vi ju få bort de där colaburkarna. "Vem var det" fungerar ju inte. Så jag säger "Vill ni hjälpa mig få bort dem, så ingen skadar sig, vi ska ju spela boll". (J4)

Jag hade en tjej i sexan som satt i en timma med ryggen mot mig och pratade med dem som satt bakom. Hon både störde de andra och fick ingenting gjort själv [...] Till slut fick jag säga att "Hur ska du ta igen den här tiden [...] men hon är en väldigt resonabel elev och fattar ju grejen". (K3)

De två första lärarna anser att det är viktigt med ordning men deras förhållningssätt inför "stökiga" situationer och brott mot skolans ordningsregler skiljer ut sig från de andra intervjusvaren. Citaten visar på en viss möjlighet till dialog mellan elev och lärare. J7 möblerar klassrummet med tanke på att elevens kapacitet till stillasittande arbete och koncentration kan bero på dagsform. Det behöver heller inte vara samma elever som sitter kring det runda bordet varje dag eftersom eleverna inte har bestämda platser. J4 straffar inte eleven utan ber istället om hjälp. J4 påpekar inte brottet mot skolans ordningsregler utan ber alla de inblandade grabbarna om hjälp och förklarar samtidigt varför, att det har en reell konsekvens, någon kan skada sig. Det anmärkningsvärda i citatet hos K3 är att hon låter en av sina elever underhålla ett gäng andra elever under lektionstid en till två timmar innan hon säger ifrån.

Andra lärare markerar tydligare och lämnar inget större utrymme för dialog.

Jag är ganska sträng och är tydlig med gränser. Blir lätt ilsken om någon stör. Jag reagerar ofta med ilska, men utan att vara arg, men om jag blir arg går det över fort. Det finns olika förhållningssätt här på skolan, jag upplever många andra lärare som otydliga. Det är kaos på lektionerna... jag får panik när jag kommer in på en sådan lektion. (J3)

Här ser vi exempel på en lärare med betydligt lägre toleransnivå.

Vem har ansvar för ordningen?

Lewis (1997) menar att det finns två grundläggande frågor att besvara vad gäller ansvaret för ordningen i klassrummet: 1) vem bestämmer vad som tolereras och inte? 2) vem har ansvar för att normerna respekteras. Vi undersöker hur lärarna ser på dessa frågor utifrån intervju-svaren.

En grupp av intervjuerna tolkar vi som att det främst är lärarna som bestämmer vad som är acceptabelt beteende och inte:

Man får planera väldigt mycket för att det ska bli ordning, man får verkligen vara klar och tydlig och måla upp rammar, detta är okej, detta är inte okej idag, så vet man att så här och så här får ni göra. Bryter ni mönstret och går utanför ramarna så får det bli konsekvenser. (K5)

Jag försöker behårt jobba med att mina elever skall veta vad som gäller på mina lektioner, att de ska veta vart gränsen går, så de förstår när jag reagerar [...] de ska veta vad som är det normala när min lektion börjar och den måste man försöka driva igenom från start. (J2)

Hos K5, J2 och de andra lärarna som trycker på tydliga och klara regler tolkar vi det genomgående som att det är läraren eller lärarlaget som bestämmer vad det är som gäller. Ett antal lärare säger inget entydigt i frågan medan en lärare (J7) beskriver att det förs en dialog mellan honom och klasserna. Han gestaltar det genom små dialoger mellan sig och eleverna:

Sen kan man alltid diskutera: L – 'får man inte prata med den som sitter bredvid? E – 'Jojomensen' L – 'Måste du ropa till den som sitter tvärsöver salen eller kan du gå över, får vi gå härinne? E – 'ja vi får gå härinne L – 'kan du gå dit då istället så stör du ingen' [...] L – 'Är vi tjugo, tjugofem härinne bestämmer vi hur vi vill ha det?' E – 'Ja'. (J7)

Dock lägger samma lärare lite senare till:

Men som så mycket annat i skolan så är det ju någon form av diktatorisk demokrati. Jag utgår ju från vad jag vill och sen lurar jag ju dem att vara med på vad jag vill, fast åttio procent fattar ju att 'aaa det är det han vill'. Men så länge man inte lurar dem till rena rama dumheter, det är ju inte att oj vad förödande det här var, det leder ju någonstans. (J7)

J7 för alltså en dialog med eleverna kring hur det ska vara i klassrummet där eleverna delvis faktiskt, delvis skenbart, får vara med och påverka vilka normer som ska gälla i klassrummet. Där de föregående lärarna tydligt försöker kommunicera vilka normer som gäller försöker J7 mer diskutera sig fram till vad som ska gälla, också genom att ta upp att människor är olika och har olika behov för att kunna koncentrera sig. Han försöker förankra att man bör ta hänsyn till varandra.

Om vi går över till frågan om vem som har ansvaret för att normerna efterlevs ger intervjuerna olika svar. Generellt kan man säga att de som trycker på tydliga regler och normer tänker sig att läraren har huvudansvaret, som vi tolkar det. Ovan talas det om att "jobba behårt" (J2) och andra talar om att vara stränga eller att tjata och skälla, vilket vi tolkar som att de tar på sig att upprätthålla ordningen. På en skola talar man om "hot och knep" (J6) för att få eleverna att sköta sig:

Om det är någon som pratar rakt ut skriver jag upp namn på tavlan och så ett streck, och varje gång någon pratar stör får man markering på sitt namn. Så vet de det, har man, har de fått tre streck ringer jag till mamma och pappa efter lektionen, lite sådana (skratt) knep och hot så. (J6)

Eftersom det finns tydliga regler och konsekvenser för de elever som inte rättar sig efter dem, menar vi att eleven får mindre ansvar för att reglerna efterlevs. Andra lärare ser det istället som elevens ansvar:

Det är egentligen inte min roll att se till att det är ordning i klassrummet [...] det tycker jag nog att eleverna har mest ansvar för [...] om någon missbrukar det ansvaret eller inte tar sitt ansvar så får jag försöka se det som en del av lärandet, men de flesta elever har nog en föreställning om att det är jag som ansvarar för ordningen i klassrummet men jag tycker egentligen inte att det är det i ett första steg [...] jag lägger över ganska mycket ansvar på eleverna att man ska sköta sig i klassrummet och jag tycker inte om att peka med hela handen å plocka ut elever [...] sen är det klart att jag har ett yttersta ansvar för att alla elever når målen. (K4)

Utgångspunkten att eleven har ansvar för att ordningen tar sig olika uttryck hos olika lärare. Vissa använder sig medvetet av grupptricket i klassen för att få uppslutning kring regler och normer. J4 ger till exempel elever som stör en chans att vara med när man ska börja en aktivitet i idrott, men om de inte kommer då får de inte vara med sen heller:

Då vill de två vara med, men då säger jag 'ni ville ju göra andra saker, så gör ni det, nu gör vi det här, vi som är i den här gruppen'. Då blir de utanför, vilket är ganska obehagligt och de vet inte riktigt hur de ska hantera det här, så nu är det ett problem, för om de nu kommer och sätter sig lugnt och fint, så tappar de ju ansiktet lite grann. (J4)

En annan lärare (J7) talar om att vända uppmärksamheten mot den som pratar eller stör i klassrummet så att eleven uppmärksammas av de andra i gruppen, ett slags mjukare form av grupptrick, som läraren jämför med äldre tiders "klassbonk", dvs. att den som gjorde läraren arg fick stryk av kamraterna efter lektionen: "då har man någon slags teoretisk klassbonk, det blir ju att alla vänder sig om". Principen är alltså att eleverna får skämmas inför de andra eleverna för att de är jobbiga.

Andra lärare betonar att eleven ska förstå att ordningen är en förutsättning för att de ska kunna arbeta och att det ska leda till att de tar ansvar för att vara tysta och fokusera på arbetet:

Nu har ju vi på skolan det här entreprenöriella lärandet och det är ju förhoppningsvis en väg till att skapa en mer lärande miljö, även om den är pratig så är ju det ändå en ordning i, som gör att de kan se att de lär sig för sin egen skull. Det är den dagen de fattar att de ska göra saker och ting för sin egen skull och att de faktiskt lär sig bäst när det är tyst eller bra ordning på det viset, då kommer det ju att bli det också. (K3)

K4 som säger att han lägger över mycket ansvar på eleverna ger också uttryck för den här synen. Han ser ordningsfrågorna som "en del av lärandet" som man bäst hanterar genom att prata med den störande eleven enskilt och där

tycker jag det känns vettigast att eleven själv skall komma fram till vad det är som har gått och hur man kan förändra det på nåt sätt (K4)

För att sammanfatta kan vi se att Lewis (1997) tre olika förhållningssätt till respektive fråga om vem som bestämmer normerna och vem som ser till att de efterlevs går igen i lärarnas svar. De lärare som ser det som sin uppgift att sätta ramarna är också de som lägger störst vikt vid korrigerande åtgärder och lägger därmed ansvaret för efterlevandet på sig själva (ffa J2, J3, J6 och K5). Vissa lärare har ett mer dialogiskt förhållningssätt till klassrumsnormer, även om det fortfarande är de som sätter gränserna för vad som kan förhandlas om. Dessa lärare betonar också grupstryck som en del av arbetet med att normerna efterlevs, alltså att klassen tillsammans med läraren tar ansvar för ordningen (ffa J4 och J7). Ingen lärare verkar förhandla om vilka normer som gäller med elever enskilt, men däremot lägger vissa lärare tonvikten på att varje elev själv ska ta ansvar för ordningen utifrån en förståelse av ordningens syfte (ffa K3 och K5).

Vad är syftet med ordningsarbetet

Utifrån Bagelys (i Lewis 1997:504) beskrivning av två huvudsakliga funktioner med ordningsarbetet i skolan kan man fundera på vilka syften lärarna själv ser med att skapa ordning i klassrummet. Bagelys identifierar en funktion som att skapa villkor för att skolans arbete kan fortskrida smärtfritt och en annan funktion som är att lära eleverna viktiga värden och bli ansvarsfulla. Utifrån de citat vi redan tagit upp kan man identifiera vissa huvuddrag.

Det nästan alla lärare nämner först är arbetsro vilket kan sägas svara mot den första funktionen. Några lärare uppfattar även detta som en garant för trygghet och god stämning i klassrummet. Detta antyder att arbetsron kan uppfylla båda funktionerna samtidigt. Den lärare som talade om "hot och knep" säger också:

arbetsron är viktig, för [eleverna] är ju lite oroliga, till både kropp och själ och det är mycket som händer. Skolan ska stabilisera trygghet och lugn. Det ska vara en god plats liksom. Strunt samma vad som händer i ditt liv hemma, vad som än har hänt igår eller innan du gick in genom dörren, men när du kommer in här i ditt klassrum [...] så är det bara det som gäller. (J6)

Det här kan man tolka det så att den ordning som ska möjliggöra att arbetet fortskrider samtidigt syftar till att erbjuda eleverna en trygg plats där de kan skapa en skolidentitet som skiljer sig från den man har utanför skolan. Denna tolkning förstärks av att läraren på ett annat ställe pratar om att eleverna uppmanas att representera skolans värderingar utanför skolan. Detta kan alltså tolkas som en fostrande aspekt av den ganska rigida ordning som gäller på den här skolan.

De lärare som lägger tonvikt på ordningen som en garant för respekt i klassrummet ger ett mer tydligt uttryck för ordningens fostrande natur. Klassrummet ska präglas av respektfulla värderingar och principer för hur man bemöter varandra som är viktiga i samhället i stort. Vissa lärare trycker på att skolpersonalens eget bemötande och uppträdande är viktigt här:

Det handlar mycket om hur läraren själv betar sig mot barnen. Det är något man måste börja jobba med redan från början, sätta standarden för hur vi betar oss mot varandra. (J5)

De som är med barnen, inte skolan i sig, men de som är med barnen, hur de agerar, är oerhört väsentligt. (J4)

K3 som ovan pratar om att eleverna ska förstå och själva ta ansvar för ordningen ger också uttryck för ett tydligt fostrande syfte där det eleven ska lära sig av ordningsarbetet snarare

handlar om att eleven ska utveckla självständighet och en förståelse för självdisciplinens vikt för det egna arbetet.

Vad gör lärare kortsiktigt och långsiktigt för att skapa ordning?

Intervjusvaren beskriver olika kortsiktiga och långsiktiga åtgärder och strategier som lärarna använder sig av för att skapa den ordning de vill ha i klassrummet. Att dela upp detta i enskilda kortsiktiga åtgärder och mer långsiktiga strategier är visserligen aningen artificiellt, den enskilda handlingen är alltid del av en övergripande strategi, men vi utgår från detta för att strukturera intervjusvaren. Det kan trots detta vara intressant att reflektera över vad en tillsägelse eller ett enskilt samtal kan ha för konsekvenser för eleverna. Man kan här ifrågasätta den uppdelning Lewis gör mellan disciplin, som en mer avgränsad kategori av ordningsskapande åtgärder, och klassrumsledning som mer övergripande processer. De två förhåller sig hela tiden till varandra.

För vissa elever kanske den enskilda tillsägelsen eller ”utslängningen” är det enda de medvetet upplever eller reflekterar över. Tar vi inte upp helhetssynen kan enskildheter få en skev tolkning eftersom de alltid förhåller sig till ett vidare sammanhang av övergripande pedagogik och skolkultur. Det är också intressant att lyfta upp när enskilda åtgärder kommer i konflikt med den mer övergripande strategin eller avsikten. Vi börjar med att lyfta fram konkreta saker som läraren gör på dagligen för att skapa ordning och sedan diskuterar vi det som kommit fram om helhetsperspektivet och kompletterar med fler citat där lärarna berättar om sina långsiktiga strategier.

Korrigera i klassrummet

Flera lärare tar upp sådana åtgärder som man kanske spontant förknippar med ordning och disciplin:

K1 beskriver en situation med en ”stökig” klass som hon tyckte att hon hanterade bra:

Då var jag helt enkelt bara väldigt tjugig, liksom ’nu går du och sätter dig här’, någon tog jag om axlarna och som förste tillbaka till klassen, tjugig och konsekvent och jag gav mig inte. (K1)

En elev som krävde mycket uppmärksamhet under lektionerna på ett störande sätt hanterade K1 så här.

I: Och vad gjorde du när han lade sig på katedern och sådana grejer?

K1: Ignorerade (med eftertryck)[...] han ville ju att jag skulle avbryta min genomgång för att ägna mig åt honom, och genom att inte göra det kunde jag hålla den röda tråden, och uppmuntrade inte vidare till sådant beteende, tänkte jag, det var min strategi. (K1)

K3 uttrycker osäkerhet och tvivel över vilka åtgärder som egentligen har någon effekt, och ser också en gräns för vad man som lärare kan göra i klassrummet

ska man skälla eller ska man vädja, ska man resonera eller vad ska man göra, eller ska man ge dem någon möjlighet att välja hur de vill hantera det, jag vet inte. [...] Jag lyfter ju inte ner elever från bänkarna [...] och man får ju säga till henne och upprepade gånger och sen så, då vägrade hon, så ja, vad ska jag göra? (K3)

Man kan ändå utgå från att hon till skillnad från vissa lärare (se nedan) använder sig av tillsägelser och kontrollerande åtgärder direkt i klassrummet, trots de tvivel hon uttrycker. Hon berör också att hon kommer till en gräns där direkta klassrumsinterventioner inte fungerar längre. En elev som medvetet ignorerar läraren kan inte talas till rätta, och det leder till en frustration hos läraren. Nästa steg är att försöka resonera med den aktuella eleven utanför klassrumssituationen.

Andra lärare ser i motsats till detta att interventioner från läraren i klassrummet fungerar:

Jag är ganska sträng och väldigt tydlig med gränser. Bli lätt ilsken om någon stör, reagerar ofta med "ilska" utan att vara arg, och om jag blir arg går det över fort. (J3)

[...] och då märker man, vilket är lite sorgligt, att när man brusar upp, när man höjer rösten, kanske slår handen i bordet eller spänner ögonen i någon, att det är först då man får respons [...] det blir lite tuffaktning, man brusar upp sig och då känner man och det känns inte jättekul heller, att det inte funkar att vara vänlig, att det direkt uppfattas som ett svaghetstecken [...]. Det är mer hot som funkar, att man låtsas ta upp boken och skriva (K5)

Du måste kunna reagera ordentligt på elever [...] ibland har det ju hänt att man både gått in och sagt till på skarpen och skällt ut av bara fan. Så får man dåligt samvete efteråt. [...] så får man sätta sig lite och prata sen: 'förstod du varför det blev så här'. (J2)

De här lärarna använder sig medvetet av stränga tillsägelser och kontrollerande åtgärder som bygger på dominanta beteenden. J3 verkar inte se några problem med det här, medan både K5 och J2 känner sig kluvna till de här metoderna. Intressant är också att de två första citaten berättar om ett slags rollspel, där läraren spelar känslor eller hotfullhet för att kontrollera eleverna. J3 använder sig på ett medvetet sätt av olika känslouttryck för att styra kommunikationen med eleven:

Sen när vi ska prata efteråt så kan man inte vara arg, fortsätta vara arg, det är meningslöst. Då stänger eleven av. Då får man resonera: 'förstod du varför det blev så här?', 'vad var det som hände', prata lugnt. (J3)

Skolan där J6 jobbar på är en mycket stökig skola. Hon beskriver hur de har två skolvårdar som kan bistå när det uppstår "extrema situationer". Det är där de kör med "hot och knep" som att ringa föräldrar efter att man har fått ett visst antal anmärkningar under en lektion. Hon beskriver andra kontrollerande åtgärder:

Sen har vi ju principen att vi kör ut dem, att de får gå ut, sätta sig på bänken utanför [...] och nästan alltid kommer någon av skolvårdarna och frågar [om vad som hänt], så får de sitta och skämmas lite grann och sen så får vi ta ett litet snack och så får de komma in igen, om de inte betett sig väldigt illa, då får de inte komma tillbaka. (J6)

Här kan vi se att köra ut elever är en generell metod i skolan, vilket möjligen kan påverka hur eleverna uppfattar det. Här ses inte syftet enbart som att skapa arbetsro för de andra eleverna i stunden, utan tanken är också att eleven ska skämmas och därigenom korrigera sitt beteende. J6 problematiserar inte heller den här åtgärden annat än att hon ser ett problem med att eleverna "kan ställa till skit i korridoren eller störa andra klassrum".

Ett annat angreppssätt kommer till uttryck i hur J4 pratar med elever som stör i klassrummet. Det han ser som syftet med ordningen är att både lärare och elever ska känna sig bekväma.

Inget skäll och inget straff eller så. Till vissa kan jag ju säga 'nu får du inte vara här, nu får du gå ut' och om de inte går ut, eller håller på att fortsätta störa, så säger jag 'ja då behöver du inte komma nästa timma, det måste ju fungera för oss Jag tycker inte det här är så trevligt', kan jag säga, 'Jag känner mig obekvämt'. (J4)

J4 ber visserligen också elever att gå ut ur klassrummet men tonen är en annan. J4 synliggör också direkt i sin kommunikation med eleven att det är de andra elevernas arbetsro som ligger till grund för åtgärden. Läraren tvingar inte heller eleven att gå ut om han eller hon inte hör-sammar lärarens tillsägelse. Det som skiljer sig mest från det J6 säger om "utkörningar" är citatets sista del där läraren kopplar elevens beteende till sin egen känsla och upplevelse. Läraren hänvisar inte bara till en princip eller en regel och lutar sig inte heller mot en generell förklaring av hur elevens beteende påverkar klasskamraterna utan ger eleven respons på hur hans eller hennes beteende påverkar läraren.

Placering i klassrummet

Vissa lärare nämner olika strategier för placering av elever i klassrummet:

det är ju jättevanligt att jag flyttar, att jag flyttar på den eleven eller att jag har bestämda platser i klassrummet, det är kanske nåt utav det vanligaste, att jag bestämmer vilka platser eleverna ska ha. (J8)

Det här kan man förmoda att fler lärare som inte nämner det använder sig av. Det kan vara värt att notera att sådana ingripanden från läraren kan kommunicera något till eleverna även om det kan verka oskyldigt och oundvikligt. En mer radikal variant av detta beskrivs av K5 som beskriver hur han försöker "skärma av" elever som stör de andra eleverna för mycket genom att placera dem i avskilda grupper:

man sätter en grupp som stör klassen mycket och som nästan aldrig jobbar, att de får sitta i grupprummet och halvtjota lite och så stänger jag dörren och så kan resten av klassen i alla fall få komma igång och så går jag in i grupprummet efter ett tag där jag satt de här eleverna. (K5)

K5 kommunicerar tydligt, liksom i citatet ovan om att brusa upp och spela hotfull, att han är missnöjd med det här sättet att arbeta, men att det är en konsekvens av de kaotiska förhållanden på den skolan han arbetar.

Ett annat sätt att arbeta med placering och möblering i klassrummet tog vi upp ovan under rubriken tolerans, där J7 beskriver hur han skapar olika zoner för pratsamt och lugnt arbete i klassrummet, och som eleverna själva kan reglera hur de utnyttjar.

Planering som ordningsskapande medel

Det kan man väl säga är väl att när det handlar om lugn och ro i klassen så tror inte jag att det viktigaste är att man är på ett visst sätt när lektionen börjar eller under lektionen, utan det viktigaste tror jag är att eleverna känner att läraren på något sätt har koll över hela terminen och att man bygger upp ett förtroende redan från dag ett egentligen. Så jag tror att ifall eleverna är stökiga på mina lektioner, att det snarare handlar om att det finns ett slags känsla i klassen av att jag inte riktigt har kontroll över kursen eller terminen [...] Jag upplever det som att eleverna får förtroende för mig när de märker att jag kan mitt ämne [...] det är nog mycket viktigare än att man är glad och trevlig. (K4)

K4 kopplar väldigt tydligt ordningsfrågorna till att eleverna har förtroende för honom som ämneslärare. Han kopplar inte respekt och auktoritet till ett visst beteende från hans sida. Han beskriver hur denna allmänna idé om ämnesfokus kommer till uttryck i att eleverna får en terminsplanering och specifika kursplaneringar där de successivt får mer inflytande över hur lärandemålen ska nås. Han menar att detta bygger en förståelse hos eleven att de behöver koncentrera sig på arbetet:

Jag tycker att de flesta elever förstår att när man ser hur många lektioner man har på sig att klara av de här målen, så brukar de flesta förstå ganska väl att man inte kan balla ur liksom. Så att vara tydlig med målet och tillvägagångssättet tycker jag brukar funka ganska bra. (K4)

Andra lärare ger uttryck för liknande åsikter:

Jag är tydlig, skriver alltid på tavlan vad som ska hända varje lektion, det ska inte finnas några tveksamheter och eleverna ska alltid veta vad som händer på lektionen. Man dämpar de elever som man vet lätt blir störda med att ge dem uppmärksamhet. (J5)

Vi har en stark, tydlig lektionsstruktur, alla lektioner börjar ungefär likadant. (J6)

Här ser vi exempel på hur mer övergripande strukturer för arbetet kopplas till ordningsfrågor.

Samtal med elever

Vad som ska ses som en korrigerande åtgärd i klassrummet och vad som ska ses som ett samtal är inte klart åtskilda kategorier. Under den här rubriken tar vi upp handlingar från lärarna där det finns en tydlig kommunikativ aspekt och eleven i någon mån kommer till tals. Samtalen kan ske i klassrummet eller i efterhand som en följd av en ”störande incident”. Alla lärarna säger att de samtalar med eleverna efter att något har hänt, men syftet med samtalen och hur de går till varierar:

Några lärare fokuserar på att berätta för eleverna på vilket sätt de bryter mot normerna och hur och varför man bör bete sig på ett visst sätt:

[...] och pratar lite om varför man inte tycker just det beteendet är okej i klassrummet och liksom försöker få eleven att förstå hur dess beteende påverkar de andra eleverna. (J8)

Jag sa att jag tycker inte att man säger så till en tjej för det är kränkande, även om inte du ser det så, för det hade han sagt till mig. [...] Även om du tror att du tolkar det på ett visst sätt, så tolkar säkert inte den här tjejen det på det sättet. Hon tar säkert väldigt illa upp. (K2)

Här verkar lärarna utgå från att de har en korrekt förståelse av situationen och vilket beteende som är lämpligt, samt av hur andra elever upplever saken, och försöker få eleven att acceptera lärarens värderingar, tolkningar av situationen och av elevens beteende. Det här kan ses som en korrigerande åtgärd i samtalets form. Andra lärare har en annan syn på samtalets syfte:

Den allra bästa situationen [...] för den typen av lärande tycker jag är när man träffas i ett bra samtal och inte ett samtal där jag försöker korrigera dem eller rätta dem eller tala om hur man ska sköta sig utan snarare ett lärande samtal där man kan diskutera kring hur man upplever en situation och vilken förmåga man har att uppleva hur andra kan uppleva situationen [...] så tycker jag det känns vettigast att eleven själv ska komma fram till vad det är som har gått fel och hur man kan förändra det på något sätt. (K4)

Här utgår inte samtalet från lärarens förståelse av det som inte fungerar, eller att läraren ska förklara för eleven vad som gäller, även om uttrycket "lärande samtal" visar att läraren vill att samtalet ska ta upp vissa saker och röra sig mot ett visst mål; lärande förutsätter att den lärande inte förstår något som läraren har bättre kunskap om. En liknande syn ger J4 uttryck för.

Jag kan ta dem i korridoren, bara byter några ord där och frågar 'hur var det där?' och 'hur funkade det?'. Ingen skällning, inget skäll och inget straff eller så. [...] Jag skäller inte på dem utan jag uppmuntrar dem att prata, och de börjar prata med mig och *då* kan jag få fram mitt budskap, och jag kan fråga 'varför?'. (J4)

Även här utgår samtalet från elevens förståelse av situationen. Läraren vill att eleven ska formulera hur han eller hon ser på saken och ge en förklaring till sitt beteende. J4 betonar också genom intervjun den positiva och förtroendefulla relationen med eleverna vilket kan ses i citatet där läraren berättar att han undviker negativ kommunikation.

J7 både liknar och skiljer sig från de två föregående lärarna. Han tillämpar en konfrontativ dialog med elever som han upplever "jävlas, antingen gentemot mig eller mina kamrater". Han vill få eleven att berätta vad som är problemet:

[till eleven] 'Vi skulle inte avbryta varandra, räcka upp handen, vänta på min tur när den har pratat färdigt [...] är det någon av de här reglerna som du inte begriper' och ofta [eleven] 'näe' [J7] 'jamen vad är det då? Säg vad det är, jag förstår om du är arg, det körde ihop sig med morsan imorse, mamma har skilt sig, pappa har skaffat ny tjej, vi har inga pengar [osv ...] säg det till mig då för annars, du och jag kommer bli ena sjujävla ovänner och det kan jag lova dig, jag är så jävla envis, har jag fått 24 stycken att va tysta så lovar jag att jag kommer få den 25e att vara det [...] Jag är här för att hjälpa dig, jag är inte här för att bli förbannad på dig, det är inget skoj, är det skoj om jag blir förbannad på dig?' (J7)

J7 säger också att han utgår från att de flesta elever fattar precis vad som gäller och att eleverna är motiverade att hålla sig till ramarna om de uppfattar läraren som juste, och att de elever som ändå bryter mot reglerna har något annat som förklarar deras beteende. Citatet visar att han försöker få fram en öppenhet kring vad elevens beteende beror på så att de kan lösa problemet tillsammans. J7 tycks vilja kommunicera att han är där för eleven och bryr sig, men han skiljer sig från J4 och K4 (i citaten ovan) i att han inte lika förutsättningslöst efterfrågar elevens version av problemet.

En annan dimension som kommer fram i intervjuerna är hur man ser på när samtalen ska föras:

Jag tycker det är viktigt att man pratar med elever, om man tycker att det är någonting som stör, alltså jag och eleven, så man inte drar in andra elever i det, att man tar det i ett grupprum utanför. (K2)

Jag skulle aldrig ta strid under en lektion inför tjugo elever om det är en som har keps på. [...] Jag har liksom inte lust att döma någon inför en hel klass [...], det kan vara kränkande tycker jag, att utdöma ett straff där, att nu får du gå ut eller sådär. (K4)

Citatet visar att de här lärarna ser problemet som något som finns mellan eleven och läraren och man drar sig för att lyfta ett problem inför hela klassen. K2 utvecklar detta i intervjun

med att det kan skapa dålig stämning i klassrummet och vända elevgruppen mot läraren. K4 vill istället värna elevens integritet genom att inte ta upp problem inför hela elevgruppen. Snarast motsatt inställning märks hos de lärare som berättar att de reagerar tydligt i klassrummet:

Du måste kunna reagera ordentligt på elever. Är det något som eleverna själva blir upprörda över, så är det när en lärare inte reagerar med kraft när någon gör något riktigt jävla dumt. (J2)

J2 anser alltså istället att det är viktigt att visa för hela gruppen vad som går an och inte. Att säga till en elev som ”gör något dumt” blir ett sätt att visa hela gruppen vad som gäller och ett sätt att vara rättvis. Flera citat vi tagit upp under avsnittet ”korrigera i klassrummet” kan tolkas som att det finns en liknande tanke bakom, genom att korrigera elever inför alla visar man på de normer som gäller för alla. K5 berättar efter att intervjun formellt sett avslutats, att han vid ett tillfälle gick in i ett gräl mellan två elever som använde grova skällsord mot varandra och förklarade att den typen av beteende och språk skulle bli ett problem för dem i livet efter skolan, att de måste lära sig sociala koder som fungerar i samhälls- och yrkeslivet. Även här anar man att den konkreta situationen ses som ett exempel som kan lära alla elever någonting.

Dessa reflektioner och andra saker som redan tagits upp har redan fört oss in på nästa avsnitt som handlar om hur lärare uppfattar att elever lär sig anpassa sig till skolans och lärarens normer. Vad är det som skapar ordning och vilka orsaker ser lärarna till att elever inte ”sköter sig”.

Hur förklarar lärarna elevens beteende?

Under den här rubriken tar vi upp vad lärarna tror är orsakerna till att elever ”stör” undervisningen. Det innebär att vi också kommer in på deras teorier om vad som bäst löser det som de anser är ett problem. En del lärare tar spontant upp vad de tror att elevernas beteende beror på under intervjuens gång, men vi frågade också öppet vad de tror är anledningen till att elever ”stör” undervisningen.

Individuella problem

En del av svaren handlar om den enskilde eleven

Totalt empatilös. Hade ingen förståelse för någon annan människa på hela jorden. Bortskämd. Han beskriver hur hans morsa går upp mitt i natten och lagar pannkakor åt honom, för att han vill ha pannkaka, mitt på natten. Otroligt bortskämd. Han var helt galen. [...] Det var väl brist i uppfostran, inga gränser osv. (J1)

Han är inte den aggressiva typen utan mer som en stor treåring ibland [...] avbryter var femte minut, ganska medvetet [...] Han pratar när jag pratar och han söker bekräftelse [...] och kan gå och lägga sig på katedern för att få uppmärksamhet. (K1)

Han blir lätt aggressiv, svårt att vara tyst, svårt att rätta sig efter regler och känner sig kränkt [...] så fort man säger till honom saker. Han kan inte tygla sitt humör och han är en sån pojke som vi har ögonen på hela tiden. [...] Han är en sån elev [...] det är ju hela tiden ett arbete kring honom. (J6)

De tre svaren förenas av att lärarna ser förklaringen till problemen hos individen. Det handlar om förklaringar som huvudsakligen är psykologiska: eleven ”saknar empati”, är ”omogen” eller har ”dålig kontroll över sina känslor och impulser”. K1 beskriver utöver ”omognaden”

ett ”behov av uppmärksamhet” hos eleven. Man kan tolka K1 som att elevens ”dåliga kontroll” av ”sökandet efter uppmärksamhet” förklaras av elevens ”omognad”. J6 ser roten till elevens problem i traumatiska erfarenheter och familjens sätt att hantera dessa när hon fortsätter:

Det hänger ju ihop med vad som händer hemma. Han har ju varit med om ganska tragiska saker när han var liten och det vill de gärna inte prata om så vi vet att pojken går och bär på hemska saker och mamman säger ’det är Guds vilja’ och vill inte prata om det, så vi kommer inte längre där. (J6)

Det som förenar de ovanstående förklaringarna är att elevens eventuella egna avsikter med sitt beteende inte tas med i beräkningen. Det gäller också för de intervjusvar som tar upp sociala och samhällsliga faktorer som en förklaring till ordningsproblem.

Yttre faktorer

En överväldigande majoritet av de elever som har mycket problem av det slag vi diskuterar, så är det socialt. [...] Det kan vara allt från föräldrar som inte vill veta av dem, till föräldrar som inte klarar av sina barn. Det är väldigt få elever jag haft som haft jättebra hemma och det skiter sig helt i skolan. (J2)

diagnos eller inte spelar ingen roll, tror jag, det beror på överstimulans, att de har behov av för mycket intryck, [...] alla snabba klipp på TV som är nu. [...] Vissa blir både mer utsatta och är känsliga för intryck, det blir aldrig långsamt eller tråkigt. (J3)

det är många sociala problem och med helt andra förebilder. Det är inte säkert att man har två föräldrar som jobbar och det kan vara en stress i sig. Folk som man ser upp till är ofta killar på gården, en storebror som kanske håller på med helt andra saker, håller på med lite brott, eller slåss mycket eller har farliga kompisar. [...] Folk har inte alls den tryggheten och de manliga förebilderna runtomkring sig. (K5)

I de här svaren ser alltså läraren problem i samhället, sociala omständigheter eller familjen som orsak till problem i skolan. K5 utmärker sig genom att se kamratkretsen som en betydande faktor, vilket kan verka anmärkningsvärt eftersom kamratgruppens inflytande över beteende i och utanför skolan får anses väletablerad.

Hos K3 finner vi en förklaring som tar fasta på elevernas bristande förståelse av varför de är i skolan:

Jag tror att det kan bero på att de är många, att klasserna är för stora. Det är klart det är lättare att hålla ordning på tjugo än på trettio. Och det faktum att de inte vet varför de ska göra saker och ting. Att de inte har fattat att de gör det för sin egen skull. Utan de gör det för sina föräldrar skull eller för lärarens skull, men det blir inte äkta för dem. (K3)

Man får ett intryck av att K3 betonar elevernas kognitiva förmåga att förstå varför de är i skolan. Hon tycks utesluta att det finns en viss rationalitet i elevernas åsikt att skolan är meningslös. Det finns något att fatta som eleverna inte förstår och skolarbetets mål framstår i K3's svar inte som något man kan föra en dialog om.

Elevers perspektiv

K4 verkar vara inne på samma tankegångar som K3 ovan när han i ett tidigare citat pratar om att eleverna själva ska förstå vad som har gått fel och hur det ska förändras. Lite senare för K4

dock detta resonemang om varför elever inte anpassar sig till regler och normer i klassrummet, och utgår då mer från elevernas perspektiv.

Det kan ju vara hundra olika orsaker men ska man prata i generella termer så tycker jag ofta det handlar om att eleverna har fokus någon annanstans, hos klasskamrater i klassrummet, eller någonting som har hänt under rasten innan, eller något som kommer att hända på kvällen eller helgen. Så på något sätt har de eleverna svårt att fokusera och byta fokus ofta. Tyvärr är det ju så i skolans värld att eleverna måste byta fokus ofta. Det är nog jättesvårt för många och det kan kompliceras ännu mer om det är en elev som har ett funktionshinder, som är diagnosticerad för ADHD eller ADD kanske. (K4)

K4 är här inne på två olika förklaringar samtidigt. De saker som han tar upp först skulle lika väl kunna beskrivas som problem i den sociala miljön eller hemmet, men K4 förklarar det istället ur elevens subjektiva perspektiv, var elevens uppmärksamhet är riktad någonstans. Andra lärare är inne på liknande förklaringar:

[...] så är det ju naturligtvis att de är oroliga med en fot i två länder, både språkligt och kulturellt, de är en helt annan person i skolan än de är hemma. Det är ju en del av det, att de kämpar med sin identitet, att de inte är svenskar, inte är libaneser. (J6)

jamen i den åldern, de ska hitta sig själva, vem de är och man laborerar ju med olika beteenden, liksom vad får jag för bemötande på det här och så vidare, så man får vara medveten om att det är en stor del av att växa upp och blir tonåring. (J8)

J6 nämner identitetsproblem som många elever på hennes skola brottas med. Här framstår eleven i högre grad som någon som gör något än i de individ- och socialt fokuserade citaten vi inledde med. På samma sätt ser J8 ett medvetet laborerande hos eleverna med vad som är accepterat att göra i skolan.

Några lärare lyfter mer tydlig fram elevernas egna avsikter när de bryter mot skolnormerna. K2 är inne på att eleverna kan se skolan som en arena för att hävda sig.

man tycker inte skolan är sådär jätterolig och så kanske man har föräldrar som tjar på en och sen när man kommer till skolan är det någon som tjar på en, man bara, alla ska bestämma över mig, och man måste visa att man har rätt någonstans. Så blir det antagligen i klassrumssituationen, nu ska jag minsann bestämma här. (K2)

En liknande tanke ser vi hos K4

K: Du sa 'slogs för sin rätt' tänker du om elever att det är det de gör?

Alltså, de tycker ju att de ibland kämpar för sin rätt att få bete sig på ett visst sätt och... 'vi lever ju i ett fritt land' och så vidare och 'luften är fri'. Och att lärarna kränker dem om de säger till dem att ta av sig jackan och sådär. (K5)

K2 uppfattar att lärare, inklusive henne själv, har en intention med sina tillsägelser och korrektioner som kan få en helt annan innebörd i elevens värld och att därför lärarens beteende kan förvärra problemen. K5 diskuterar också konflikten mellan lärarens och elevens synsätt även om hans svar antyder en lite mer skeptisk syn på elevernas perspektiv. J6 som arbetar på en skola som hon menar har stora "ordningsproblem". Hon har en annan syn:

De matas ju hela tiden, med pekpinna och råd och tips, 'det här är din framtid', 'hur ska du nå skolframgång?' och visst finns risken att de bara skakar av sig, men jag tror inte att

de gör det bara i protest... för de är ju så fulla av sig själva och de tänker inte riktigt att de ska göra det bara för att jävlas. (J6)

J6 tror alltså inte att eleverna avsiktligt vänder sig mot skolans fostrande undervisning. Här ser vi olika synsätt på och medvetenhet om hur eleverna uppfattar skolans kommunikation och vad som påverkar hur den mottas. Det hänger också ihop med hur man ser på eleverna, om man tänker sig att de medvetet förhåller sig till skolans auktoritet och eventuellt revolterar mot den eller inte.

Den andra delen av K4's citat ovan ("tyvärr är det ju så i skolans värld att eleverna måste byta fokus ofta") lägger förklaringen i de förutsättningar som skolsituationen innebär, och att vissa elever har svårare att klara av den. J2 är inne på liknande tankar:

Många av de som stör lektionerna har en stor umgängeskrets. Det är ingen av de här eleverna vi pratar om som varit den där enstöringen. De har haft stor social umgängeskrets, men klarar inte av klassrumssituationen, kompisar ibland, lärare. Det här med att man måste sitta still, socialt samspel, att man måste jobba, hela den biten. (J2)

Det finns få exempel på att lärarna i intervjuvären hävdar att elevernas problem skulle bero på skolan som sådan, fastän vi frågade explicit om det.

Förklaringar i förhållande till lärarrollen

Två lärare som ger innehållsrika svar som berör flera av dimensionerna vi tagit upp väljer vi att redovisa lite utförligare. De är också intressanta för att det på ett tydligt sätt visar vilka konsekvenser förklaringsmodeller kan ha för vilken lärarroll man intar. Vi tar också upp en lärare till för att kontrastera deras synsätt.

Vi börjar med J4 som utgår från en enkel modell för att förstå elevens problem och vilka åtgärder som kan vara lämpliga.

De här [stökiga] elevernas problem är att de har något de inte är så duktiga på. Det kan vara svårt med det sociala. Jag brukar rita upp det så här med eleverna, jag har fyra stycken grupper elever [J4 ritar upp en graf där en linje representerar "kunskap och lärdomar" och en hur "socialt kunnig man är". Han pekar i sitt diagram] Det är den ideala eleven, den eleven som skolan är uppbyggd för. Så vill alla vuxna, alla föräldrar, alla politiker och allting ha eleven – de har denna eleven som bild [...] ++-elever kallar jag dem. (J4)

J4 utvecklar sedan att man får jobba olika med de här eleverna och att det finns mönster i hur olika elevgrupper kommer i konflikt med varandra. Han säger t.ex. att "lite kunskap och svårt socialt hänger ihop va", medan han menar de som har god kunskap men är dåliga socialt är de mest provocerande eftersom de är duktiga på att provocera. Han avslutar denna ganska långa förklaring.

Det är inte någon skillnad på någon. Jag skall vara lika positiv att förstärka dem och dem och dem och dem [pekar i sitt diagram]. Det är ingen som jag skall särskilja. (J4)

J4 går alltså inte in på vilka utomliggande orsaker som ger upphov till de här elevgruppernas typiska egenskaper, utan har hittat ett sätt att förstå olika elever utifrån den kunskap och sociala kompetens de uppvisar i skolan. Man kan tolka hans kommentarer om att inte särskilja som ett försök att skapa likvärdighet genom att behandla olika. Han särskiljer ju uppenbarligen eleverna genom att kategorisera dem och behandla dem olika därefter, men

intentionen är att alla på ett mer generellt plan ska få samma positiva förstärkning som J4 tror är det effektivaste sättet att lära folk ordning.

J4's syn på vikten av att förstärka eleverna återspeglas i hans förhållningssätt till eleverna. Han söker en positiv spiral där lärare och elev hamnar på samma sida och stärker varandra i positiv anda:

De har säkert en tuff situation i hela sitt liv och då får de i alla fall någonstans där det funkar, de har fått någon grund eller någon ledning [...]. Jag har ju ett annat ämne också, så jag vet att det inte handlar om ämnet. Mitt sätt att vara gentemot eleverna på hela skolan, för jag har ju alla elever. All elever hejar ju på mig och gör highfive också, för de vill det. De vill ha den där kontakten. De vill att jag ska se dem och de ser ju mig och varje gång jag får göra highfive så lyfter jag ju mig. Det är ju härligt, det lyfter ju båda. Det är en win-win-situation. Och alltid bara se, försöka med positiv förstärkning, och jag hjälper dem; är de i något trubbel så kan jag skämta med dem. (J4)

J4's åsikt, att eleverna behöver stärkas och att de har behov av goda vuxna förebilder, har konsekvenser för hur han hanterar elever som inte anpassar sig till normerna. J4 lägger vikt vid den positiva relationen med eleverna där han ser att även han stärks av det förtroende han får från eleverna. Det personliga kan dock här ses få en mer specifik och från läraren genomtänkt innebörd där läraren ger sig själv rollen som 'en god vuxen' som kan visa på konstruktiva sätt att förhålla sig till vuxna auktoriteter och skolan. Kommentaren om att "skämta" även när eleverna "är i trubbel" tyder på att J4 låter den positiva och tillitsfulla relationen gå före att korrigera elevernas beteende.

J7 utgår från en syn på orsaken till elevens problem som vi redan sett ovan, men drar andra slutsatser:

Men det är jättemycket i den här oron och det stökande sättet, att det finns inga barn idag som får tillräckligt med uppmärksamhet. [...] den här eleven som jävlas och stökar, för det är klart att de finns, men oftast för att de mår dåligt, och varför mår de dåligt, jo för att de inte har fått tillräckligt med uppmärksamhet egentligen va. (J7)

J7 vidareutvecklar att föräldrar är upptagna med så mycket annat idag, bl.a. sina mobiltelefoner. Denna utgångspunkt får J7 att dra slutsatser om sin lärarroll. Han accepterar att eleverna vill ha mycket uppmärksamhet av honom och att han uppfyller olika behov för olika elever:

man är lärare egentligen va, men det är man inte, man är storebror, och lillebror och kompis och även om det låter konstigt, så till flera utav tjejerna fast man naturligtvis inte är , är man ju nån slags pojkvän också va, fast man ändå inte är det. [...] man blir granskad och antingen bestämmer man sig för att NÄ, det går jag inte med på eller också går man med på det och det märker barn fort som fan att det här ... är på riktigt. (J7)

Även här ser vi alltså en koppling mellan vad läraren tror är orsaken till att elever "stör" och hur han eller hon väljer att vara och göra i klassrummet. Den här läraren tror att barnen kommer till skolan med ett stort behov av vuxennärvaro och väljer att acceptera det och se det som en del av sitt jobb. Detta kan kontrasteras med K1 som ser annorlunda på sin roll när hon diskuterar en elev som hon också tolkade som att han behövde mycket uppmärksamhet:

men är läraren rätt person att uppfylla det behovet är en annan fråga (ja, vad tycker du?) bara till den grad att det inte påverkar de andra elevernas undervisning, för där är jag

främst lärare, jag är där för att kunna handleda dem till att lära sig saker och sådär och även om jag skulle vilja hjälpa den eleven att må bra och lära och få den uppmärksamhet som han uppenbarligen behöver, så är det inte det jag är där för i första hand och jag kan inte uppfylla båda sakerna samtidigt. Det handlar om prioritering, jag kan inte både vara lärare och något annat samtidigt. Jag klarar inte av det i alla fall. (K1)

Det bör påpekas att den elev K1 diskuterar gick i gymnasiet vilket rimligen påverkar hur man ser på sitt uppdrag, men liknande tankar finns säkerligen på högstadiet. Det intressanta är att läraren gör samma analys av orsaken till det störande beteendet men drar andra slutsatser av det, vilket bygger på en annan förståelse av vad det är skolan ska lära ut och hur läraren ska förhålla sig till olika behov hos eleverna som kan påverka undervisningen. Vi har ju också tidigare sett hur vissa lärare utifrån samma analys korrigerar hur de rör sig i klassrummet och på ett mindre radikalt sätt än J7 försöker ge de här eleverna lite extra uppmärksamhet. Det intressanta i vårt perspektiv är att tämligen lika syn på vad som är problemets orsak leder till skiftande slutsatser om hur problemet bör hanteras.

Föräldrasamarbetet

Flera lärare betonar vikten av samarbetet med föräldrarna för att skapa god ordning och vissa tar även upp det som en orsak till problem när samarbetet fallerar.

Jag tänker speciellt på en elev som jag hade problem med, som var lite jobbigare...men det gick bra för honom. Eleven gick ut med betyg i alla ämnen. I den här elevens fall gick det bra, trots att han hade en del att träna på. Jag hade en rak och tät kommunikation med föräldrarna som jag tyckte fungerade bra. Båda kom alltid på utvecklingssamtalen trots att de var skilda. Det var ett gott samarbete kring eleven, vad de skulle träna hemma, vad som skulle göras. (J3)

Föräldrarna dyker inte alltid upp när de har stödsamtal och utvecklingssamtal och missar tider och lite sådär ... föräldrarna tar barnens parti ... det blir aldrig 'jag förstår, jag ska ta det här med min son eller dotter' ... så tror jag att föräldrakontakten är superviktig för det skiljer sig alldeles för mycket mellan hur man ska bete sig i skolan och hur man beter sig hemma och det måste komma lite hemifrån att även när du är borta från hemmet är det viktigt att du agerar på ett visst sätt. (K5)

Vi ser här att det är viktigt för lärarna att ha ett positivt samarbete med föräldrarna och att föräldrarna förstår skolans perspektiv, vilka krav som ställs på eleven i skolan och hur hemmet kan stödja arbetet i skolan. Vi uppfattar det som att lärarna anser att det är viktigt att föräldrarna förstår de krav som ställs på eleven i skolan för att samarbetet ska upplevas som fruktbart för lärarna.

Sammanfattning av resultatet

Vi sammanfattar här undersökningens resultat genom att föra in lärarnas olika förhållningssätt till ordning under tre kategorier. Dessa kategorier återfinns inte i ren form hos någon av våra lärare, utan vi försöker renodla de olika konstrasterande synsätt som kommit fram i intervjuerna. Kategorierna förhåller sig till Lewis (1997:407) tre ordningsmodeller, men vi menar oss i första hand bygga dem från mönster som framträtt i intervjumaterialet. Ett antal lärare lyfter fram ord som "auktoritär", "pondus", "sträng", "hot och knep" och vi menar att ett synsätt som detta pekar på kan kallas *auktoritärt*. Några lärare betonar "trygghet", "förtroende", "lyssna på eleverna" och "vi tillsammans" och detta pekar ut ett förhållningssätt som vi kallar *relationellt*. En tredje grupp samlar sig kring ord som "elevens ansvar", "för sin

egen skull”, ”förstå [ordningens syfte]” och ”lärande”. Utifrån J3 som sätter dessa huvudord i anknytning till den entreprenöriella pedagogiken kallar vi detta förhållningssätt *entreprenöriellt*.

Auktoritärt förhållningssätt

Det här förhållningssättet fokuserar på arbetsro i syfte att arbetet ska fortskrida störningsfritt. ”Störande” beteenden i klassrummet försöker man kontrollera genom korrigerande åtgärder som tillsägelser eller hot om föräldrasamtal. Går det för långt får inte eleven delta i undervisningen och detta motiveras utifrån de andra elevernas behov av att kunna arbeta. Vad det innebär för den elev som avvisas från klassrummet problematiseras i låg grad. Syftet är istället att eleven ska förstå att den gjort fel och skämmas för att på så sätt anpassa sig till den ordning som gäller. Det är läraren eller lärarlaget som bestämmer vilka normer och regler som gäller. Det är också i första hand läraren som tar ansvar för att dessa efterlevs genom att eleverna korrigeras, kontrolleras och får ta tydliga konsekvenser av sitt beteende. Det är främst lärare som ligger nära ett auktoritärt förhållningssätt som tar upp föräldrarnas roll (ffa J6 och K5) och vi tolkar deras inställning som att föräldrarna ska ta till sig lärarnas bild av ordningsproblem gällande barnen, och hjälpa läraren att anpassa eleven till skolans normer. Vissa lärare låtsas känslor och spelar till viss del en auktoritär roll.

Relationellt förhållningssätt

Det här förhållningssättet har generellt sett en toleranter syn på vad som anses vara störande i klassrummet. Man eftersträvar arbetsro men den ses som resultatet av att lärare och elever tillsammans kommer överens om normer som främjar alla men samtidigt tar hänsyn till olika elevers behov (se J7). Läraren för ofta ett samtal om normernas betydelse för att arbetet ska fungera för alla och att alla ska trivas. Samtidigt utnyttjar man gruppsycket för att få elever som ”stör” att anpassa sig till de gemensamma normerna. Det gemensamma förhandlandet tillåter en process där konflikter och en ”stökigare” process kan ges utrymme. Här ser läraren både arbetsfrämjande och fostrande funktioner i ordningsarbetet. Man betonar relationen och det informella samtalet som ett sätt att få eleverna att få förtroende för läraren och stärka deras vilja att respektera ordningen i klassrummet (se K2 och J4). Man ser det också som att om eleverna litat på läraren får de större lust att ta till sig dennes undervisning och därmed blir ordningsproblemen mindre. I detta förhållningssätt tror man att elevernas lojalitet med läraren kan minska gruppens tolerans mot de elever som stör undervisningen så att gruppsycket arbetar till lärarens fördel.

Entreprenöriellt förhållningssätt

Även det här förhållningssättet är toleranter än det auktoritära mot störningsmoment i klassrummet. Man eftersträvar arbetsro men ser den som ett resultat av att den individuella eleven själv har förstått att hans eller hennes arbete förutsätter det (se K3). Elevens egen erfarenhet av ordningens påverkan på den egna prestationen ses som ett steg i processen mot denna insikt. Man kan också tolerera mer stökiga eller pratiga processer om dessa anses främjande för individens lärande. Betoningen ligger på ordningsfrågornas fostrande sida enligt Bagleys (i Lewis, 1997) distinktion, men här gäller det att fostra en självständig individ som tar ansvar för sitt eget lärande och sin personliga utveckling. Samtalet mellan läraren och den enskilde eleven för att lösa ordningsproblem betonas och syftet är att eleven själv ska inse vad som inte fungerar och tänka ut positiva strategier, ”ett lärande samtal” som K5 säger. Vem som beslutar om vilka normer som gäller vacklar mellan att läraren ansvarar för detta, och att det är i det enskilda samtalet mellan lärare och elev som detta bestäms. Den som har ansvar för att normerna efterlevs är i det här perspektivet eleven. Eleven ska lära sig

självkontroll och att rationellt anpassa sitt beteende för att uppnå sina egna mål med undervisningen. Denna förmåga kopplas till de möjligheter eleven som individ har att ta sig fram i samhället. K5 kopplar elevernas förtroende för honom som lärare till hans ämneskunskaper.

Diskussion

Resultanalysen har visat hur lärarna tänker och handlar för att skapa ordning i klassrummet. Avslutningsvis sammanfattade vi resultatet i tre förhållningssätt till ordning hos lärare. Det är nu dags att tolka denna sammanfattning i ljuset av det DDL-begrepp som vi har ringat in i teorikapitlet. Det handlar om att tolka vilka indirekta krav som respektive förhållningssätt kan tänkas ställa på eleverna, och vilka budskap som mer eller mindre dolt förmedlas till eleven av varje lärartyp. Utifrån det samhällskritiska perspektivet på DDL frågar vi oss också i vilken utsträckning maktförhållandet mellan lärare och elev synliggörs eller döljs i de olika förhållningssätten, och i så fall på vilket sätt. Vi jämför också våra tolkningar av respektive förhållningssätt med den bild av DDL som kommer fram i det skolkritiska perspektivet som det beskrivs av Jackson, Broady och Gustafsson. Diskussionen tar även upp övrig utbildningssociologisk litteratur som belyser vårt resultat.

Vilka dolda krav och budskap finns inom varje lärartyp:

Under denna rubrik tar vi upp varje förhållningssätt för sig och identifierar dolda krav och budskap inom dessa.

Auktoritär DDL

I det auktoritära arbetssättet är arbetsro viktigt. Det främsta syftet med ordningen är att undervisningen ska kunna fortgå ostört, det som Lewis kallar "managerial orientation" (1997:405). Det auktoritära förhållningssättet stämmer också i stort överens med kontrollmodellen i Lewis teori (1997:407). Det vill säga att läraren avgör vilka normer som gäller i klassrummet och tar ansvar för att dessa respekteras. Ordningen upprätthålls genom kontrollerande åtgärder som direkta och tydliga markeringar mot regelbrott, samt med tydliga konsekvenser för beteende som anses störande, till exempel att eleven avvisas ur klassrummet eller samtal hem till föräldrarna. Lewis menar också att man i kontrollmodellen utgår från att eleven med avsikt bryter mot skolans regler. Detta ser vi inga tydliga exempel på i empirin. Däremot är det vanligt att orsaken till "ordningsbrotten" förläggs till den enskilde eleven och förstås som uttryck för psykologiska problem eller bristande mognad.

Lärare med detta förhållningssätt tycks eftersträva förhållanden i klassrummet liknande dem som beskrivs i den skolkritiska DDL-forskningen. Det ställs krav på att eleverna ska sitta stilla och kunna kontrollera sig både motoriskt och verbalt.

Läraren förväntar sig också att hans eller hennes auktoritet ska accepteras. Elever som inte anpassar sig efter lärarens struktur eller inte hör samman lärarens tillsägelser kan beskrivas som att "de tjafsar emot" eller att de är "stökiga". Inom det här perspektivet tenderar man att se den enskilde eleven som problemet när denne inte lever upp till skolans krav, vilket överensstämmer med Broadys analys av skolans dolda läroplan (1982:50-51).

Men lärarna inom det här perspektivet kan också använda sig av mjukare medel för att hantera elever som har svårt att leva upp till kraven. Att strategiskt röra sig i klassrummet och ge extra uppmärksamhet åt elever som behöver mycket stimulans kan inte beskrivas som ett relationellt eller entreprenöriellt förhållningssätt. Det etableras ingen personlig relation till eleven, och inte heller läggs något ansvar på eleven att självständigt förstå sitt beteende. Här bygger det inte heller på att eleven accepterar lärarens tysta makt, men mildrar samtidigt kravet på att eleven själv ska kunna leva upp till kraven att anpassa sig till strukturen. Dessa strategier visar på att man inom ett auktoritärt förhållningssätt kan hjälpa elever som har svårt för DDL-kraven, förutsatt att läraren är medveten om dessa.

J6 förhållningssätt kan karaktäriseras som till största delen auktoritärt. Hennes beskrivning av ”utkörningar” och ”skolvårdar” som alltid befinner sig i korridoren kan ses i ljuset av Ballantines diskussion om hur kontrollerande insatser inom skolan riskerar att ge motsatt effekt. Ordningsproblemen på J6 skola är uppenbarligen stora, där våldscincidenter även inom klassrummen är vanliga. När skolan möter detta med hårda disciplinåtgärder är det lätt att tänka sig att effekten inte är att eleverna ”skäms” och förstår att de gjort fel, utan istället lär sig att vuxensamhället behandlar dem kränkande.

Samtidigt beskriver J6 hur uppmuntrande budskap rullar på TV-skärmar i korridorerna som uppmanar eleverna att satsa på skolan och att de kan lyckas om de anstränger sig. J6 tror inte själv att eleverna ”protesterar” mot detta eller att budskapen kan ha omvänd effekt. Man kan dock fråga sig om inte eleverna är medvetena om att de tillhör ett strukturellt missgynnat område, och att därför inte budskapen uppfattas som så oskyldiga som läraren tror. Utifrån Gordons syn på DDL kan man också tänka sig att de elever som inte lyckas i skolan uppfattar det dolda budskapet i denna positiva uppmuntran: det är ditt eget fel att du inte lyckas. Därmed täcks de strukturella skillnader som är en lika stor förklaring till elevernas misslyckande över.

K5 beskriver hur han ”skärmar av” de elever som ”stör”undervisningen allra mest. Här kommer DDL´s sorterande funktion till ett ovanligt tydligt uttryck. De elever som har allra svårast att anpassa sig efter de krav som skolan ställer får lite eller ingen undervisning alls, utan offras för att de andra eleverna ska få arbetsro. Det kan knappast undgå de här eleverna varför de skiljs ut, så det är stor risk att läraren förmedlar ett indirekt budskap som ’ni är hopplösa, med er är det ingen idé att ens försöka’. Denna särbehandling och detta budskap riskerar att bidra till en destruktiv självbild hos eleverna som ytterligare kommer försvåra deras fortsatta skolgång.

K5 tar också upp hur hot om konsekvenser inte följs upp i verkligheten. Här skulle man kunna problematisera den auktoritetskritiska forskning som t.ex. Ballantine framför. Hon menar ju att hårdare tag från skolan gör att situationen eskalerar och spär på de beteenden man uppfattar som destruktiva. Å andra sidan kan man tänka sig att frånvaron av konsekvenser signalerar just det motsatta till eleverna: ’ni kan bete er precis som ni vill, det kommer ändå inte hända något’. Eftersom skolan representerar det etablerade samhället kan det vara allvarligt att förmedla ett sådant budskap till eleverna.

K5 anser att föräldrarnas bristande vilja att hjälpa skolan i ordningsarbetet är ett stort problem. Broady (1982:124) diskuterar svårigheter för föräldrar från arbetarklassen att förstå sig på den progressiva pedagogiken, vilket kan ställa till problem i samarbetet med skolan. Vi menar att detta problem aktualiseras även när skolan har ett mer traditionellt förhållningssätt som det auktoritära kan sägas vara. Ur ett DDL-perspektiv framstår det som att den elev som inte förstår de underförstådda kraven är beroende av att föräldrarna istället gör det. Och elever till föräldrar som inte gör det kommer att missgynnas. Detta kan kontrasteras med J3’s positiva uttalande om den familj där båda föräldrarna var samarbetsvilliga. Risken är att lärarna förmedlar negativa attityder till föräldrarnas och hemmets normer. Eleverna kan då hamna i en lojalitetskonflikt mellan skolan och hemmet.

K5 berättar om sin och andra lärares frustration över många föräldrars samarbetsvilja. I den skola han arbetar på dominerar elevgruppen av socioekonomiskt missgynnade områden. Ur ett reproduktionsteoretiskt perspektiv kan man fråga sig om budskapet från skolan blir att de

sociala sammanhang som eleverna kommer ifrån inte anses vara lika bra som de normer skolan representerar. Då skolan i förlängningen representerar det etablerade samhället kan ett sådant förhållningssätt från lärarnas sida bidra till att befästa klyftor och misstänksamhet mellan olika grupper i samhället.

Relationell DDL

De lärare som ligger nära det här perspektivet fokuserar mycket på en förtroendefull relation med eleverna som en väg till ordning. De använder sig också ofta av gruppsycket för att elever som bryter mot de gemensamma normerna ska anpassa sig som ett resultat av de andras ogillande, ffa J4 och J7. K2 har stor tilltro till att skapa ordning i och utanför klassrummet genom att visa intresse för eleverna och ta upp det som engagerar dem. K5 som vi identifierade som huvudsakligen auktoritär lägger också stor vikt vid det informella samtalet med eleverna på skolbussen och i matsalen. Förhållningssättet har inslag av både ”managerial” och ”educational” pedagogik (Lewis 1997:405). Användandet av gruppsycket framstår som både ett sätt att hantera gruppen för undervisningens skull, men också som ett sätt att medvetandegöra eleven om sociala färdigheter som är viktiga i samhället. Här kan vi se inslag av både influensmodellen och managementmodellen som Lewis (1997:407) beskriver i sin artikel. Influensmodellen märks i lärarens intresse för elevens perspektiv, medan managementmodellen syns i antagandet att elevens vilja att passa in i gruppen är viktigt för anpassningen till normerna.

Det relationella förhållningssättets intresse för elevens person avviker från den traditionella DDL som Broady (1982:50) presenterar. Där är det ett dolt krav att elevernas privatliv inte ska förekomma i undervisningen. Här är det istället något som eftersöks och uppmuntras. Man kan då tänka sig att en annan DDL-komponent uppstår, nämligen den att de elever som är mest intresserade av att kommunicera personligt med läraren kommer att gynnas. De som vill hålla distans till skolan och läraren är sämre anpassade till ett relationellt förhållningssätt och riskerar att få ut mindre av undervisningen. Här kan man se likheter mellan det relationella förhållningssättet och det Broady kallar progressiv pedagogik: ” ’Barnet i centrum’ blev slagordet. Undervisningen skulle ta utgångspunkt i den enskilde elevens erfarenheter och behov” (1982:62). Broady (1982) menar att denna vällovlige intention kan ha konsekvensen att skolan utökar sin kontroll över eleverna: ”Förmodligen fanns förr större möjligheter för elever att undandra tankar och känslor, erfarenheter och privatliv” (s. 63). Att arbeta med ordning utifrån ett relationellt förhållningssätt riskerar att på liknande sätt inkräkta på elevernas integritet.

Ett annat dolt krav som uppstår i det här förhållningssättet är att elever som har mycket spännande att berätta om sina personliga liv kommer att premieras och få mer plats i klassrumsundervisningen. Ett dolt budskap till de elever som är tystlåtna eller blyga kan bli att ’här måste man ta för sig, och har du inget att berätta är du inte intressant’. Här är det värt att nämna den skolkritiska DDL-forskningens intresse för skoltvångets konsekvenser. Här ser vi att eleven vare sig han eller hon själv vill tvingas gå till ett ställe där det finns ett socialt tryck att vara öppen hjärtig och personlig. Detta ligger nära Saugstads tankar om riskerna med skolans intimisering. Hennes tankar om att eleverna kan uppmuntras till narcissism kan också ses som en del av den relationella lärarens dolda läroplan (i Granath 2008:28).

Att använda gruppsycket kan nog vara både ett effektivt sätt att skapa ordning och att medvetandegöra eleverna om vad som fungerar i sociala sammanhang. Men ur ett DDL-perspektiv kan man ändå se problematiska punkter. I jämförelse med det auktoritära perspektivets tydlighet med att det är läraren som bestämmer skjuts ansvaret delvis skenbart

över på eleverna. J7 visar medvetenhet om detta då han talar om "diktatorisk demokrati". DDL blir mer dold eftersom den verkliga makten maskeras. Detta maskerande kan även ses i betoningen av den personliga relationen. När läraren framstår som en kompis blir också lärarens maktposition mindre tydlig för eleven. Även här ser vi likheter mellan det relationella förhållningssättet och progressivism i Broadys (1982) mening: "också den progressiva pedagogiken kännetecknas av begränsningar, styrning och kontroll, men ofta på ett oväntat sätt och mindre synligt" (s. 133).

Ur ett reproduktionsteoretiskt perspektiv kan man också se utnyttjandet av grupptricket för att skapa ordning som ett sätt att premiera konformism och straffa de som avviker. Lärarens undervisning bär ett indirekt budskap att man ska rätta sig efter gruppen. Denna tolkning har vi inte stött på i den forskning om skolans dolda läroplan som vi har tagit del av. Möjligen är det att dra den kritiska tolkningen för långt, men vi anser ändå att frågan är värd att reflektera över. Vilka indirekta lärdomar elever gör när lärarna bjuder in elevgruppen att påverka i ordningsfrågor och andra sammanhang vore intressant att studera ur ett DDL-perspektiv. För att göra de intervjuade lärarna rättvisa bör vi dock lyfta fram J8 som, kanske lite anmärkningsvärt är den enda som kommenterar det positiva bidrag de elever lämnar som hörs mycket och avbryter läraren och andra elever.

Entreprenöriell DDL

Det entreprenöriella förhållningssättet domineras av ordningsarbetets fostrande funktion i Lewis (1997:405-407) terminologi och hans influensmodell svarar mot kärnan i detta perspektiv. Lärarna inriktar sig på förhandling med den enskilde eleven för att hitta lösningar på de beteenden läraren anser vara störande. Där Lewis beskriver att läraren påvisar vilka konsekvenser beteendet har för andra, går lärare med det här förhållningssättet ett steg längre och vill att eleven själv ska upptäcka konsekvenserna och lämpliga förändringar. Här är också konsekvenserna för eleven själv minst lika viktiga som hur hans beteende påverkar andra. Fostran inriktar sig här i första hand på att eleven ska kunna ta ansvar för sitt eget lärande, i skolan och senare i vuxenlivet, och ordningsarbetet kopplas därmed samman med detta ansvar.

Hos de entreprenöriella lärarna finner man en högre tolerans mot oordning eftersom tanken är att eleverna så småningom med lärarens hjälp själv ska förstå sitt eget bästa. I och med detta tonas det ursprungliga DDL-kravet på att sitta still och kontrollera sig motoriskt ner något, eller lärarna har åtminstone en annan syn på detta. Utgångspunkten är alltid det egna lärandet. Kärnan i det här förhållningssättets DDL är kravet på elevens självständighet och på förmågan att förstå vad som krävs för att uppnå undervisningsmålen. Med den förståelsen ska eleven själv kunna anpassa sitt beteende och planera sitt lärande. De som inte klarar av detta riskerar att lämnas åt sig själva och ett indirekt budskap kan här vara 'det är ditt eget fel'.

Detta kan ses i ljuset av Melléns (2010) studie av policydokument om entreprenörskap i skolan. Hon beskriver hur ordet ansvar har fått innebörden av individens ansvar för att själv kunna ta sig fram på en föränderlig arbetsmarknad (s. 37). Denna betoning av individen är tydlig hos vissa lärare (ffa K3 och K5). Förutom självständighet är kravet på en hög förmåga till självreflektion utmärkande för det entreprenöriella förhållningssättet. Lärarna sätter höga förhoppningar till elevernas förmåga att utifrån egen förståelse förändra sitt beteende. Även detta anknyter till Melléns diskussion av hur policydokumenten skriver fram en elev som är förmögen att reflektera över och omdana sig själv för att anpassa sig till arbetsmarknaden. Mellén beskriver hur detta synsätt upprättar en motsatt position: den elev som inte lyckas leva upp till entreprenörsidealet (s. 41). Hennes slutsatser ligger alltså i linje med hur vi här förstår

en entreprenöriell dold läroplan. Att misslyckas i det här förhållningssättet är att inte vara självständig och ha förmåga till självreflektion. Ur ett reproduktionsteoretiskt DDL-perspektiv är det lätt att föreställa sig att barn till högutbildade föräldrar från medel- och överklass är mer övade i dessa förmågor och att dessa barn därför har lättare att ta sig fram i en undervisning som präglas av detta synsätt.

I motsats till riskerna med intimisering och att undervisningen töms på ämnesinnehåll som vi med hjälp av Saugstad identifierat i det relationella perspektivet, finns här ett annat fokus på lärande. Detta lärande omfattar även ordningsfrågorna där eleverna "själva ska förstå" vad som har gått fel. Här maskeras på lite annat sätt, än i det relationella perspektivet, lärarens makt. Det finns en öppenhet för elevens perspektiv och synpunkter, men samtidigt är intrycket att det är läraren som i slutändan avgör vad som har rätt svar på vad som går fel; det är läraren som avgör om eleverna drar rätt slutsatser om hur de ska bete sig i klassrummet för att lära sig på bästa sätt.

Sammanfattning och jämförelse

Vad är då de principiella skillnaderna mellan de tre förhållningssätt och tillhörande dolda läroplaner som vi här beskrivit? Och kan man säga att något av förhållningssätten är bättre?

Både det relationella och det entreprenöriella förhållningssättet överensstämmer på viktiga punkter med det Broady (1982) kallar progressiv pedagogik. Inom den progressiva pedagogiken finns en ambition att ta vara på elevernas erfarenheter och egna intressen, samt att uppmuntra eleverna till ett mer självständigt kunskapsökande. Men Broady menar också att den dolda läroplanen blir mer dold inom den progressiva pedagogiken. Detta stämmer med våra slutsatser ovan om att maktförhållandena i de relationella och entreprenöriella förhållningssätten på olika sätt maskeras genom att ansvaret skjuts över på elevgruppen, respektive den enskilde eleven. Både Broadys och vår analys kan här lyfta fram problem med förhållningssätt som i en mer beskrivande teori som Lewis (1997) presenterar lätt förblir osynliga. Det är lätt att värdera influens- och managementmodellen i hans teori, som mer demokratiska och mer respektfulla mot eleverna. I och med de dolda krav och budskap som vi identifierat i det relationella och det entreprenöriella synsättet (de som motsvarar Lewis två nämnda modeller) blir en sådan värdering problematisk.

Det är dock lätt att uppfatta det auktoritära förhållningssättet som problematiskt. De krav som Jackson (1968) identifierade och kritiserade på 1960-talet verkar här leva kvar tämligen oförändrade. I ljuset av Ballantines teori (1997) om att hårdare tag från skolan genererar ännu mer och våldsammare brott mot skolans normer och regler från elevernas sida är det lätt att känna sig tveksam till de metoder som lärarna beskriver. Samtidigt har vi sett av även denna teori kan problematiseras utifrån en analys av de dolda budskap skolan förmedlar om man inte ingriper.

De två andra förhållningssätten ställer höga krav på elevernas sociala kompetens, respektive deras självständighet och reflektionsförmåga. Det finns skäl att misstänka att socioekonomiskt missgynnade elever har sämst förutsättningar att leva upp till dessa krav. Därför kan man fråga sig om inte de här eleverna skulle löpa stor risk att misslyckas i de två mer progressiva förhållningssätten till ordning. Detta skulle i så fall överensstämma med Broadys diskussion av hur socioekonomiskt misslyckade elevgrupper missgynnas av progressiv pedagogik. Därför kan man likaväl se att de auktoritära lärarna visar en omsorg om sina elever genom att inte ställa krav på dem som de med stor sannolikhet inte kommer kunna leva upp till.

Vi har också sett att de lärare som arbetar utifrån ett auktoritärt förhållningssätt har mildare metoder för att hjälpa de elever som inte klarar av de dolda kraven, t.ex. att ge mer uppmärksamhet och väl avvägd stimuli till elever som är oroliga eller rastlösa.

En fördel med det auktoritära förhållningssättet skulle kunna vara att DDL blir mindre dold än i de andra perspektiven. Läraren är tydlig med vad han förväntar sig av eleverna och tar själv stort ansvar för att denna ordning ska hållas, genom tydliga konsekvenser för att bryta mot ordningen. Detta ligger i linje med Broadys något paradoxala påstående att den dolda läroplan blev dold i och med progressivismens genomslag.

Slutord

Några enkla slutsatser går inte att dra ur våra resultat eller analysen av dessa. Att se skolan och lärarnas arbete utifrån den dolda läroplanen innebär till stor del att man identifierar problem och undersöker varför goda intentioner är svåra att realisera i praktiken. Därför har också diskussionen inriktat sig på de problem som varje förhållningssätt till ordning rymmer. För oss var det något överraskande att vi började omvärdera det förhållningssätt som vi här kallat det auktoritära under arbetets gång. Om diskussionen verkar överdrivet positiv till detta förhållningssätt ska det förstås i ljuset av att vi från början var mer positiva till det ordningsarbete som innehöll mer progressiva inslag. Därför var det denna förförståelse som vi själva fann störst anledning att problematisera. Vi misstänker dock att detta gäller för flera lärare och lärarstudenter och att den kritiska diskussionen av det relationella och entreprenöriella förhållningssättet därför är av intresse för alla lärare som vill fördjupa sin förståelse av ordningsarbetets problem och konsekvenser.

Sivertun (2006:56-57) skiljer på framgångsorientering och förståelseorientering när lärare vill söka förståelse av elever i skolan. Det förra avser en förståelse som resulterar i effektiva metoder för att uppnå de mål man satt upp, i det här fallet arbetsro; med det senare menas en fördjupad förståelse av alla de faktorer på individuell och strukturell nivå som påverkar elever, föräldrar och lärare när det uppstår ordnings- och samarbetsproblem i skolan. Den här studien har visat att lärares förhållningssätt till ordning innehåller många och komplexa problem som inte lätt låter sig lösas på något entydigt sätt. Den lärare som samtidigt kämpar med att skapa arbetsro, behandla eleverna respektfullt och försöka införliva mänskliga och demokratiska värden i sin undervisning kan nog ofta önska sig effektiva metoder för att lösa ordningsproblemen, alltså det Sivertun kallar framgångsorientering. Men med tanke på frågornas komplexitet skulle vi snarare förorda att man eftersträvar en förståelseorienterad kunskap om problemen. Vilket förhållningssätt en lärare väljer i sitt arbete med ordning har olika konsekvenser för olika elevgrupper och resultatet varierar också med eleverna. Mycket av det man gör med de bästa intentioner har i vår studie visat sig ha problematiska dimensioner; läraren ställer kanske ovetande krav på eleverna som inte alla klarar av och förmedlar indirekt andra budskap än de som avses. Vi tror att både lärare och elever skulle ha glädje av en fördjupad diskussion av ordningsfrågornas många dimensioner och vi hoppas att vår uppsats har gett ett bidrag till denna diskussion.

Källförteckning

Otryckta källor

Bandinspelade samt transkriberade intervjuer. I författarens ägo.

Litteratur

- Ballantine, Jeanne H (1993). *The Sociology of education: a systematic analysis*. 3. uppl. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Broadly, Donald (Tredje förkortade utgåvan 1982). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion bokförlag.
- Claesson, Silwa (2009). *Lärares hållning: klassiska undervisningsidéer och observationer av undervisning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson P., Gilljam M., Oscarsson H., Wängnerud L., (2007). *Metodpraktikan*. Vällingby: Elanders Sverige AB.
- Gordon, D (1997). "Hidden Curriculum" i Lawrence J. Saha (red), Oxford: Pergamon.
- Granath, Gunilla (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gustafsson, Bertil, (2009). "Den dolda läroplanen och skolsvårigheter – En analys av forskning" i Ahlberg, Ann (red), Lund: Studentlitteratur.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lewis, R (1997). "Discipline in schools" i Lawrence J. Saha (red), Oxford: Pergamon.
- Lpo94 - Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpo. 94. Stockholm: Fritzes.
- Mellén, Johanna (2010). *Entreprenöriella förhållningssätt – en studie av policytexter avseende utbildning till entreprenörskap*. Magisteruppsats: Göteborgs universitet.
- Saha, L.J. (red.) (1997). *International encyclopedia of the sociology of education*. Oxford: Pergamon.
- Sivertun, Ulf (2006). *(Special)pedagogik och social utslagning: perspektivering - möjligheter och dilemman*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2006.

Bilaga

Intervjuguide

Följande frågor låg till grund för intervjuerna. Frågornas ordning visar på en tänkt grundstruktur, men utifrån vårt val av halvstrukturerade intervjuer som metod lät vi i verkligheten lärarnas svar styra i vilken ordning frågorna togs upp.

1. Hur ser du på ordning i klassrummet (i allmänhet)?
2. Hur gör du för att få ordning i klassrummet?
3. Hur ser du på lärarens roll/ansvar när det gäller ordningen i klassrummet?
4. Kan du berätta om någon klass där ordningsproblemen varit stora?
5. Om ja, vad tror du att det berodde på?
6. Kan du ge exempel på någon elev du upplevt som särskilt störande?
7. Om ja, vad tror du att just den elevens problem berodde på?
8. Tar du hjälp från kollegor och andra yrkesgrupper på skolan?
9. Om ja, vad kan de bidra med?
10. Hur tänker du kring ditt arbete när du upplever ordningsproblem?
11. Vart någonstans (av vem eller hur) har du lärt dig hur man jobbar med ordningsfrågor?
12. Vart någonstans (av vem eller hur) har du lärt dig hur man jobbar med elever som stör undervisningen?
13. Kan du minnas att du förändrat något i ditt sätt att jobba kring ordningsfrågor, under din karriär?
14. Hur ser du på föräldrarnas roll/ansvar i arbetet med ordning kring eleverna?
15. Hur var du själv som elev i högstadiet?