



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Studiero

---

- *En studie om lärares uppfattningar av studiero i klassrummet*

Amina Mlayeh

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Ola Strandler

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: VT18-2930-040-L6

# Sammanfattning

Titel: Studiero – En studie om lärares uppfattningar av studiero i klassrummet

Classroom climate – A study about teachers' perceptions on classroom climate

Författare: Amina Mlayeh

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

Handledare: Ola Strandler

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: VT18-2930-040-L6XA1A

Nyckelord: studiero, klassrumsklimat, stark inramning, svag inramning.

Studiens utgångspunkt har varit den mediala och politiska diskussion, som de senaste åren till stor del kommit att handla om möjligheten att tillförsäkrar elever studiero i svensk skola. Förutom detta har egna erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning (VFU) legat till grund. Syftet var att undersöka hur grundskolelärare i årskurs 3 - 6 resonerar kring studiero, samt hur de arbetar för att skapa studiero i klassrummen. För att besvara studiens syfte användes följande frågeställningar:

- Vad anser grundskolelärare i årskurs 3 - 6 är studiero i klassrummet?
- Hur arbetar grundskolelärare i årskurs 3 - 6 för att främja studiero i klassrummet?
- Vilka faktorer påverkar studieron i klassrummet enligt grundskolelärare i årskurs 3 -6?

Fem verksamma lärare i årskurserna 3 - 6, från fyra skolor i Västra Götaland intervjuades. Insamlad data bearbetades genom tematisk analys utifrån inramningsteorin samt tidigare forskning.

Studiens huvudsakliga slutsatser är att lärarnas uppfattningen om vad studiero innebär, är beroende av situation. Eleverna ska kunna ägna sig åt varje enskild lektions syftet. Bristen på studiero hänger ihop med avsaknaden av tydlig kontroll (stark inramning). Strategier inom stark inramning blir ofta lösningen när studieron försämras. Elevernas fysiska välbefinnande, som måttad och sömn, var enligt lärarna faktorer av betydelse för studieron, såväl som placeringar, kommunikation och lektionsstruktur. Det råder en attraktion och dragningskraft mot svag inramning (implicit kontroll), där eleverna inkluderas i beslutfattande. Trots detta har det visat sig att samtliga lärare i studien använder strategier som karaktäriseras av både stark och svag inramning för att skapa och upprätthålla studiero.

## Innehållsförteckning

1	Inledning .....	1
2	Studiens syfte och frågeställning .....	2
2.1	Syfte .....	2
2.2	Frågeställningar.....	2
3	Litteraturgenomgång .....	3
3.1	Forskningsöversikt – klassrumsklimat.....	3
3.1.1	Faktorer som påverkar klassrumsklimatet .....	3
3.1.2	Elevuppfattning om klassrumsklimat.....	4
3.1.3	Lärares strategier.....	5
3.1.4	Orsaker till användandet av särskilda strategier.....	5
3.2	Studiero .....	6
4	Teoretiskt perspektiv.....	8
4.2	Kontroll genom svag eller stark inramning.....	8
4.2.1	Bernsteins exempel .....	9
4.2.2	Användande av teorin i studien.....	11
5	Metod .....	12
5.1	Motivering av metodval .....	12
5.2	Urval.....	12
5.3	Genomförande och analys av datamaterial .....	13
5.4	Undersökningsetik.....	13
5.5	Studiens tillförlitlighet .....	13
6	Resultat och analys.....	15
6.1	Vad är studiero? .....	15
6.1.1	När studieron störs .....	16
6.1.2	Orsaker till att studieron störs .....	17
6.2	Arbetet för att främja studiero.....	17
6.2.1	Diskussion med eleverna.....	17
6.2.2	Relationernas betydelse.....	18
6.2.3	Kollegialt arbete .....	19
6.3	Formen av kontroll och elevers inflytande.....	20
6.3.1	Tids disponering och upplägg .....	20
6.3.2	Placering.....	21
6.3.3	Kommunikation.....	23
6.3.4	Klassrums- och skolregler.....	23
6.4	Den svaga inramningens attraktion.....	24

7	Diskussion och slutsatser .....	27
7.1	Grundskolelärares syn på studiero .....	27
7.2	Arbetet för att främja studiero i klassrummet .....	27
7.3	Synen på påverkandefaktorer av studieron .....	29
7.4	Slutsats - Attraktionen av svag inramning .....	29
7.4.1	Förslag till vidare forskning .....	30
8	Referenser .....	31
9	Bilaga 1 .....	33

# 1 Inledning

Under 1900-talet har två kraftfulla instrument för disciplinering i skolan försvunnit. Först förbjöds skolaga år 1958 och cirka tio år senare togs betyget i ordning och uppförande bort. Svensk skola har gått från att ha varit hierarkisk och regelstyrd, till att ha blivit målstyrd med allt större elevinflytande. Ordning och reda får inte längre upprätthållas genom hot och våld, så som det en gång gjorts (Arvik, 2014). I medierna har en bild målats upp, av att skolutveckling mot traditionella värden och tydliga krav är positivt, efter en längre tid av rapporteringar om bristande ordning och sjunkande resultat (Wiklund, 2006).

I den juridiskt vägledande texten, *Mer om... Trygghet och studiero* (Skolverket, 2018, s. 1) står det, ”Utbildningen ska utformas på ett sådant sätt att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero”. För att möjliggöra detta ska arbetet mot ett gott arbetsklimat bedrivas gemensamt med elever, lärare och annan personal inom skolan (Skolverket, 2018). Begreppet studiero är diffust och man kan fundera över vad det innebär, samt vilken möjlighet lärare idag har att skapa den omtalade studieron. Meningarna är delade om vad som är vägen till studiero. Regeringen vill satsa på mindre klasstorlekar och i medierna diskuteras struktur, tydlighet, lärarledarskap och relationer, men hur resonerar lärarna själva i frågan?

En artikel i *Lärarnas Tidning* (2014, maj), lyfter pedagogers åsikter om hur de behöver mandat och befogenheter för att till exempel kunna ”lyfta ut” elever, även om fysiskt avlägsnande bör ses som en sista utväg. Samtidigt finns exempel där lärare faktiskt fört ut elever som stört och vandaliserat klassrummet, vilket lett till att lärarna fått skadestånd (Arvik, 2014). Önskan om ökat mandat hos lärare, är kanske ett annat uttryck för att andra verktyg behövs i uppfyllandet av Skolinspektionens krav på studiero. Lärare står inför ett dubbelt uppdrag där de både ska undervisa och fostra. Utöver detta uppdrag bör eleverna även inkluderas och lärarna ska hålla ordning och reda, vilket ibland blir ett dilemma (ibid).

Under mina fyra år på lärarutbildningen har jag haft möjlighet att uppleva läraryrket under fyra praktikperioder. Jag har också haft möjligheten att följa olika pedagoger och därmed se deras olika strategier och metoder för att skapa studiero. För några lärare räckte det att visa sig i klassrummet för att få eleverna att samla sig och vända fokus framåt, medan andra verkade ha svårt att överhuvudtaget fånga elevernas uppmärksamhet även om de upprepade gånger höjde rösten. Vid vissa tillfällen verkade snarare lärarnas strategier sätta igång eleverna och gav motsatt effekt i upprättandet av ordning. Min samlade upplevelse var att studieron i klassrummen varierade mycket mellan olika tillfällen. Detta ledde mig till vidare funderingar kring hur elevgrupperna reagerade och vilken auktoritet de olika pedagogerna haft samt varför de olika strategierna gav så olika resultat i termer av studiero. Utifrån medierapporteringar är min uppfattning att det skett en förändring i skolvärlden under det senaste årtiondet. De krav som ställs på lärare idag kommer från flera håll. Elever har blivit medvetna om sina rättigheter, föräldrars inblick har ökat och den politiska debatten har i hög grad kretsat kring hur den svenska skolan ska förbättras.

## **2 Studiens syfte och frågeställning**

Lärare har alltid stått inför ett dubbelt uppdrag, där de både ska utbilda och fostra. Dagens lärare förväntas göra detta utan att tillämpa våld. Det är sällan det finns ett rätt svar på hur de ska utföra sitt arbete, ändå är det många som vill vara med och tycka till om hur det bör vara. Förutom läroplan och kursplaner ska lärare bland annat förhålla sig till sin arbetsplats, varje individuell elevgrupp samt elevernas föräldrar. Ibland hamnar lärarna i dilemman där det är svårt att avgöra hur de bör och får agera, för att både tillgodose elevinflytande och studiero. Samtidigt finns en skyldighet om att tillförsäkra en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero (Skolverket, 2018).

### **2.1 Syfte**

Syftet med denna studie är att undersöka hur grundskolelärare i årskurs 3 - 6 resonerar kring studiero, samt hur de arbetar för att skapa studiero i klassrummet.

### **2.2 Frågeställningar**

Vad anser grundskolelärare i årskurs 3 - 6 är studiero i klassrummet?

Hur arbetar grundskolelärare i årskurs 3 - 6 för att främja studiero i klassrummet?

Vilka faktorer påverkar studieron i klassrummet enligt grundskolelärare i årskurs 3 - 6?

### 3 Litteraturgenomgång

Att studiero uppstår i klassrummet, är något som tycks bero på olika faktorer. Det är inte något som finns permanent, utan skapas i en kontext påverkad av omgivningen och de människor som befinner sig i sammanhanget. I tidigare forskning används ett nära relaterat begrepp till studiero: klassrumsklimat. Denna term omfattar såväl psykosociala och fysiska aspekter, som relationer, ledarskap och det fysiska utformningen av klassrummet (Gillen, Wright & Spink, 2011). Skolinspektionen har tagit fram en rapport som heter *Skolans arbete för att säkerställa studiero* (2016), där det istället för klassrumsklimat är innebörden av studiero som diskuteras. Begreppen är nära besläktade med varandra då liknande påverkandefaktorer lyfts i båda fallen. Dock är begreppet studiero något smalare och syftar främst på ett tillstånd i klassrummet, där eleverna har möjlighet att ägna sig åt lektionens syfte (Skolinspektionen, 2016). I jämförelse rymmer begreppet klassrumsklimat lite mer, allt det som påverkar den upplevda kvalitén inom ramen för klassrummet (Adelman & Taylor, 1997). Med andra ord blir studiero en viktig del av klassrumsklimatet. För att avgränsa följande uppsats har begreppet studiero valts att användas i resultat, analys och diskussion. Däremot kommer begreppet klassrumsklimat att användas under följande stycke där tidigare forskning beskrivs, för att ligga så nära källorna som möjligt. Efter avsnittet om tidigare forskning följer ett stycke om studiero där Skolinspektionens (2016) resonemang kring begreppet redogörs, följt av ett förtydligande av hur det kommer användas vidare i uppsatsen.

#### 3.1 Forskningsöversikt – klassrumsklimat

Klassrumsklimat kan beskrivas som den upplevda kvalitén inom ramen för klassrummet. Det anses vara en avgörande faktor för beteende och inläring. Klimatet i klassrummet och skolan ses som en reflektion av värden, ideologier och traditioner som inom skolan återspeglar rådande skolkultur. Det finns ett samband mellan klassrumsklimat och skolklimat, där båda delarna inverkar på varandra (Adelman & Taylor, 1997).

##### 3.1.1 Faktorer som påverkar klassrumsklimatet

Något som visat sig betydelsefullt i upprättandet av positivt klassrumsklimat är klassrumsmanagement. Klassrumsmanagement handlar om lärares förmåga att skapa ordning, engagemang och samarbete med elever. Begreppet täcker både aspekter som rör skapande och upprätthållande av ordningen, utformandet av effektiva instruktioner samt att handskas med elever både individuellt och i grupp för att anpassa undervisningen efter gruppens individuella behov (Emmer & Stough, 2001). Emmer och Stough (2001) presenterar två huvudprinciper för vad som ligger till grund för lyckat management. Gynnsamt klassrumsmanagement är förebyggande snarare än reaktivt där läraren både identifierar och lär ut önskvärt beteende till eleverna. De menar att effektiva lärare startar skolarbetet med att skapa och lära ut hur passande uppförande ser ut i skolkontexten. På så sätt kan lärare handskas med eventuella problem innan de dykt upp. Genom att tidigt betona och ge eleverna feedback på positivt beteende läggs en grund som genomsyrar studieåret och bidrar till ett gott skol- och klassrumsklimat (ibid). Sannolikheten att elever respekterar och följer den givna strukturen är större när lärare visar vad som är accepterat beteende genom att själva följa samma regler. Exempel där lärare kommit försent och använt ett respektlöst språk mot eleverna visar att eleverna då får svårt att

accepterat läraren som auktoritet. Tillitsfulla relationer mellan lärare och elev, där båda parter visar ömsesidig respekt, bidrar till ett positivt klassrumsklimat där läraren får förtjäna sin auktoritet. I tillitsfulla relationer där ett samarbete mellan lärare och elev uppstår kan bestraffningar undvikas (Mokhele, 2006).

I en studie om lärar-elev relationer i förhållande till disciplin i skolan ställer sig Mokhele (2006) frågan hur lärare hittar balansen mellan positiva relationer och disciplinerande strategier. Lärarna i studien uppgav att mycket av undervisningstiden bland annat försvann på grund av att elever kom försent eller bråkade i klassrummet. Det har visat sig att lärare tycker det är svårt att hålla goda relationer till sina elever på grund av alla svårigheter de möter i uppdraget med att leda klassen. Enligt Mokhele (2006) ligger problemet i lärarnas tillvägagångssätt för att skapa disciplin. Lärare med denna problematik använde strategier som utgår från att läraren har makten. Positivt klassrumsledarskap och lärarauktoritet som riktat sig mot positiva lärar-elev relationer minskade negativt beteende i klassrummet (ibid.). I uppbyggandet av ett positivt, stödjande skol- och klassrumsklimat är relationer mellan olika parter en betydelsefull komponent. Det handlar inte bara om relationer mellan lärare och elev, utan alla relationer som finns inom skolan. Omtänksamma relationer som bygger på tillit och respekt hjälper till att skapa positiv atmosfär i skolan och bör finnas såväl mellan lärare och elev som bland eleverna. Denna tanke styrks av Haynese, Emmons och Ben-Avie (1997). Klassrumsklimat som karaktäriseras av varma, respektfulla och emotionellt stödjande relationer har dessutom visat sig leda till bättre elevprestationer (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012). All skolpersonalen bör engagera sig i eleverna och ha positiva förväntningar på dem för att uppnå ett positivt klimat i skolan. En svårighet ligger i att få eleverna att själva driva arbetet utan att ständigt övervakas eller ledsagas. Detta problem, bland andra, försvårar möjligheten för lärarna att skapa och upprätthålla ömsesidiga relationer präglade av tillit och respekt gentemot eleverna (Mokhele, 2006). Lyckas dessa betydelsefulla relationer mellan lärare och elev implementeras, har det visat sig att det hjälper elever att i förlängningen utveckla självdisciplin och ansvar över lärande och beteende (Krskova & Baumann, 2017). Kontakt och relationer med föräldrar är också en bidragande faktor för att utveckla elevernas egna drivkraft (Mokhele, 2006). En annan studie visar dessutom att involverandet av föräldrar har positiv effekt på det generella skolklimatet (Haynes et al., 1997).

### **3.1.2 Elevuppfattning om klassrumsklimat**

En studie som undersökte elevers uppfattning om aspekter för ett stödjande och positivt klassrumsklimat, visade att flera faktorer var betydelsefulla för eleverna (Gillen, Wright & Spink, 2011). Forskarna identifierar faktorer som rör fysiska och sociala aspekter, ordning och organisation samt lektioners struktur och innehåll. Innan elever överhuvudtaget funderar över psykosociala aspekter behöver de rent fysiska behoven vara tillgodosedda. Det rör sig om grundläggande fysisk komfort, så som hur klassrummet är utformat. Den sociala aspekten visade på vikten av vänskap och stöd från klasskamrater. För eleverna i studien var det exempelvis viktigt att få välja vem de skulle få sitta vid. Relationen till läraren var inte av samma vikt, men ändå betydelsefull i ett positivt och stödjande klassrum. Vad det gäller ordning och organisation, menar Gillen et al. (2011) att eleverna tyckte det var viktigt med fri tid. Det vill säga stunder under lektionen då eleverna själva fick ha inflytande över vilka aktiviteter de skulle ägna sig åt och hur lektionen skulle organiseras. Slutligen visade



resultatet att lektionsstruktur och innehåll hade betydelse i skapandet av ett positivt och stödjande klassrumsklimat. Flera olika och varierande uppgifter under en lektion som presenteras och instrueras på ett tydligt sätt var det som eleverna föredrog (ibid). En annan studie om elevers uppfattning av skolan, visade att effektiv undervisning och inläring kräver stöd från en skola där utbredd framåtsträvande kultur råder. Skolans vision behöver stödjas av en organisation som gynnar initiativtagande och delade upplevelser samt gemensamma överväganden kring problem, av ett positivt inriktat arbetslag (Glover & Law, 2004). Att rektorn visar hänsyn till samtliga inom skolan och genom ledarskap guidar och visar vägen menar Haynes et al. (1997) är av betydelse för att skapa ett positivt klimat i hela skolan.

### **3.1.3 Lärares strategier**

Många lärare har uppgett att de har svårigheter att handskas med ledarskapet i klassrummet (Mokhele, 2006). I en amerikansk studie jämför forskarna två kategorier av lärare, deras strategier och dess påverkan på klassrumsklimatet (Ratcliff, Jones, Costner, Savage-Davis & Hunt, 2010). Lärarna delades in i kategorierna ”starka lärare” och ”i behov av utveckling”. Klimatet i de starka lärarnas klassrum ansågs vara mer produktivt, fokus låg kvar på inläring under hela lektionen. I dessa klassrum var det få elever som sysslade med saker som inte rörde lektionen, det rådde ett gott klassrumsklimat. I motsats till detta, misskötte sig eleverna upprepade tillfällen i klassrummen hos lärarna som ansågs vara i behov av att utveckla sitt ledarskap. Stora delar av lektionen ägnade eleverna sig åt att vässa pennor, leka med linjaler och kriter, planlöst vandra omkring samt argumentera mot läraren. Forskarna såg mönster som upprepade sig, 1) elever misskötte sig, 2) läraren försökte kontrollera elevens uppförande, 3) eleven fortsatte att missköta sig, 4) läraren gav frustrerat vika, 5) eleven misskötte sig än mer. I dessa fall gick mer tid åt till att försöka skapa disciplin, än att undervisa. Lärarnas strategier innebar att de främst började med tillsäkringar om att eleverna skulle sitta ner, öppna böckerna och arbeta. Därefter övergick lärarna till att be och vädja om att eleverna skulle arbeta. Till slut när lärarna blivit allt mer frustrerade övergick vädjan till hot om till exempel utvisning från klassrummet eller telefonsamtal hem (Ratcliff et al., 2010). I kontrast till detta kontrollerade de ”starka lärarna” eleverna med disciplinära strategier som innebar att de uppmuntrade och berömde positivt beteende inför hela klassen. De använde positiv förstärkning genom att till exempel tacka eleverna för att de lyssnat och följt angivna direktiv. Endast vid fåtal tillfällen gav lärarna vika för elever som misskötte sig, i jämförelse med den andra lärargruppen (ibid).

### **3.1.4 Orsaker till användandet av särskilda strategier**

Det har gjorts försök att identifiera vilka faktorer som påverkar hur och varför lärare använder olika strategier för att upprätthålla ordning och disciplin i klassrummet (Tadić, 2015). Resultatet i Tadićs (2015) studie tydde på att lärare med större frihet i att uttrycka egna åsikter och delta i beslutfattande inom skolan i större utsträckning visade respekt inför elevernas intressen, samt använde konversation och positiv förstärkning för att upprätthålla disciplin. Å andra sidan fanns ingen relation mellan kontroll och press på läraren och hans eller hennes praktiserande med mer kontrollerande klassrumsstrategier. Tadić (2015) föreslår att andra variabler som lärarens personlighet, deras övertygelse, sammanhang, känsla av kompetens och framgång snarare spelar in än skolförhållanden. Jacobs, Wet och Ferreira (2013) finner ett samband mellan lärarnas tillvägagångssätt och skolförhållanden. I deras studie

visade det sig att lärare i låg- och mellanstadiet använde vad forskarna kallade för progressiva och liberala strategier (mindre yttre kontroll) än lärare i högstadiet och i skolor där det var blandat låg- hög och mellanstadieelever. Det framgick även att storleken på skolan hade betydelse. Skolor med färre än 250 elever, eller fler än 500 elever använde mer progressiva strategier. I fallet med små skolor föreslår forskarna att det i dessa fall är enklare att använda positiv disciplin.

### **3.2 Studiero**

Som tidigare nämnts, är studiero något som ryms i begreppet klassrumsklimat. I syfte att avgränsa studien kommer begreppet studiero ligga till grund för resultatanalys och diskussion. Studiero en viktig del för elevers lärande och lärare uppges ägna mycket tid åt att enbart skapa ordning i klassrummet (Skolinspektionen, 2016). För att elever ska kunna ta till sig kunskap och värden bör arbetsmiljön vara trygg och stimulerande. Ett betryggande socialt klimat är lika viktigt som att intellektet utmanas. Med studiero syftar Skolinspektionen på undervisning som bedrivs med få störande inslag, där fokus kan riktas mot undervisningens syfte (2016). De definierar begreppet på följande sätt, ”Undervisning som är fri från störande inslag som har negativ inverkan på elevernas möjlighet att ägna sig åt lärande. En lärandemiljö där optimala studieförhållanden råder för en viss elevgrupp” (Skolinspektionen, 2016, s. 34). Vidare kompliceras begreppet genom dess subjektivitet. Det vill säga att studiero är beroende av person och kontext, den specifika situationen och omgivningen som berörs (ibid).

Trots att begreppet kan tolkas olika utifrån situation, identifierar Skolinspektionen (2016) några grundläggande faktorer som tycks gynna främjandet av studiero. Tre viktiga komponenter menar de är ledarskap, lektionsstruktur samt skolans gemensamma arbete. Tydligt ledarskap hos läraren som ansvarar för undervisning, klassrumsmiljö och ordning är något att sträva mot. Kollegialt arbete lyfts fram som ett medel i arbetet med skolpersonalens kompetens inom ledarskap. Skolor där kollegiet arbetar långsiktigt mot en gemensam syn kring normer och värden, lyckas i större utsträckning utveckla studiero. Framgångsrika skolor omprövar och diskuterar undervisningen för att nå önskat resultat. En förutsättning för att arbeta på detta vis är en rektor som ansvarar för att utveckla och förbättra generellt arbete med normer och värden. Skolor med god arbetsro har vanligen gemensamt arbetat fram ett fåtal skolregler. Skolreglerna har då kompletterats med klassrumsregler som är mer konkreta och utformade utifrån de olika ämnenas specifika karaktär. Klassrumsreglerna uppfattas som viktiga och betydelsefulla av eleverna, men elever som inte fått vara delaktiga i framtagandet av regler uppger att de inte heller efterföljs i någon större utsträckning (ibid).

Vad det gäller lektionsstruktur, bidrar välplanerade lektioner till ett naturligt flöde. När eleverna aktiveras och engageras ökar förutsättningen för studiero. Varierade arbetssätt med tydligt fokus menar Skolinspektionen (2016) är positivt, både i bemärkelse av studiero och engagemang. Läraren som är på plats i klassrummet före eleverna för att förbereda och startar lektionen med en tydlig introduktion minimerar risken för att eleverna inte vet vad som förväntas av dem. Om dessutom en öppen dialog förs med klassen under instruktionen, ges möjligheten att uppfatta eventuella problem eller otydligheter, vilket förebygger oroligheter. Förutom tydlig struktur efterfrågade eleverna i undersökningen lärare som brydde sig om att skapa relationer med dem. Lärarna som prioriterar att skapa goda relationer till sina elever lyckas i större utsträckning upprätthålla ett gott arbetsklimat (ibid).

Fortsättningsvis i uppsatsen kommer resultat, analys och diskussion avgränsas till användandet av begreppet studiero framför klassrumsklimat. Undantag görs då koppling till tidigare forskning görs, eftersom klassrumsklimat är det begrepp som främst används i forskningen. När begreppet studiero används i uppsatsen kommer det i likhet med Skolinspektionens (2016) definition betraktas på följande sätt; undervisning som bedrivs med få störande inslag, där fokus kan riktas mot det lektionen avser. En lärandemiljö där optimala studieförhållanden råder för en viss elevgrupp och det specifika tillfället.

## 4 Teoretiskt perspektiv

Den engelska lingvisten och sociologen Basil Bernstein har främst haft skolan som studiefokus och byggt teorier kring företeelser inom skolvärlden, bland annat i teorin om inramning och klassifikation (Lundgren, 2017). Inramning handlar om vem som kontrollerar vad (Lindblad & Sahlström, 1999). Klassifikation berör istället hur strikt avgränsade grupper som överför eller förvärvar är (Bernstein & Lundgren, 1983). Graden av inramning och klassifikation kan ses som en skala mellan de två motpolerna stark respektive svag inramning/klassifikation. På ena sidan har vi det som utifrån Bernsteins teori kallas för stark inramning och klassifikation. Kontrollen är explicit och tydlig, det råder inget tvivel om att läraren är den som bestämmer. På andra sidan sker kontrollen snarare inifrån individerna och eleverna kan agera friare inom ett visst spelrum. Granath (2008), som stödjer sig på Foucault, menar att även om läraren är den som i slutändan bestämmer, är kontrollen implicit och mindre synlig. Bernsteins teorier bygger på att samhället ständigt rekonstrueras och att befintliga maktrelationer återskapas. Genom tiderna har olika kategorier av grupper vuxit fram, grupper med ojämnt fördelad makt. Med hjälp av begreppen klassifikation och inramning förklarar Bernstein hur det kommer sig att denna ojämna fördelning kvarstår (Lundgren & Bernstein, 1983). Begreppen hänger i viss mån samman, men för att ytterligare avgränsa uppsatsen kommer endast *inramning* användas vid tolkning och analys av lärarnas arbete med studiero. När Lindblad och Sahlström (1999) tolkar Bernsteins begrepp, lyfter de aspekter som rör kontrollen över urval, turordning, hastighet, bedömningskriterier och grunden för kommunikation. Granath (2008) tillägger att kontrollen även berör faktorer som kontroll av val, organisation, elevernas platser, språk, kroppshållning och klädstil, men även hur klassrummet är utformat och möblerat. Vidare menar Johansson (opubl.) att inramning kan ses som dolda faktorer i värderingar och attityder, något som på så sätt reglerar beteendet hos specifika grupper. Bernstein och Lundgren (1983, s. 24) beskriver inramning på följande vis:

”[...] Vidare är lärare indragna i ett förhållande som har med överföring och förvärv att göra, enkelriktat men också ibland ömsesidigt. Begreppet *inramning* syftar på *principen* som ligger bakom detta förhållande” (Bernstein & Lundgren, 1983, s. 24)

Utifrån ett skolperspektiv är inramningen stark när det är tydligt att läraren styr över ovan nämnda aspekter. Vid svagare inramning synliggörs elevernas möjlighet att påverka, det skiftar från en yttre kontroll mot en som kommer inifrån eleven. I tidigare forskning diskuteras disciplin som ett medel för att nå positivt klassrumsklimat (Mokhele, 2006). De disciplinära strategier som enligt tidigare forskning bidrar till studiero, går också att identifiera utifrån Bernsteins inramningsbegrepp, där kontrollen blir mer eller mindre synlig. I följande stycke diskuteras disciplinära strategier som medel för att skapa studiero, i relation till inramning. Därefter förtydligas Bernsteins begrepp genom två konkreta exempel. Avslutningsvis förklaras kopplingar till intervjuguide samt tematisering av resultat och analys med inramningsperspektivet.

### 4.2 Kontroll genom svag eller stark inramning

De två riktningarna, stark och svag inramning, går att identifiera i de strategier och metoder som används i syfte att skapa studiero. Elevernas möjlighet att påverka reglering av klassrum

och kommunikation ges i liten utsträckning vid stark inramning, kontrollen är explicit och tydlig. Vid svag inramning har eleverna möjlighet att påverka kommunikation och organisationen i klassrummet, men inom särskilda ramar (Granath, 2008). Det går att likna denna syn vid något Granath (2008) på ena sidan kallar för yttre kontroll- och maktmedel och på andra sidan inre kontroll eller självdisciplin. Beskrivningen av kontroll som tvåsidig, yttre/inre, explicit/implicit eller svag och stark stämmer väl med Jacobs et al. (2013) syn på disciplin. Forskarna delar upp begreppet disciplin i två kategorier, traditionell/tvångsmässig samt liberal/progressiv. De förklarar traditionell och tvångsmässig disciplin som behavioristisk, läraren styr klassrummet och reglerar eleverna genom bestraffning eller belöning. Det rör sig om strategier där en elev som inte uppfört sig kan bli straffad genom till exempel uppläxning, isolering i eller utanför klassrummet, extra arbete eller kvarsittning. Det kan också innebära att eleven berövas privilegium eller skickas till rektorn. Klassrumsregler är systematiserade utan att eleverna involverats. Liberala och progressiva strategier innebär istället positiv disciplin. Klassen får vara med i framtagandet av förhållningspolicys, värden betonas och eleverna uppmuntras till att känna stolthet (Jacobs et al., 2013). Även Mokhele (2006) talar om hur involverandet av elever fungerar som en disciplinerande strategi för att motverka oönskat beteende i klassrummet. Han pekar på hur regler som skapas tillsammans med eleverna följs i större utsträckning än de som lärare tagit fram på egen hand. En annan metod för involverandet av eleverna, innebär att de övertar ledarskapsrollen under enstaka klassrumsaktiviteter. Förutom att det kan leda till bekräftelse och erkännande för individen i fråga, visade Mokheles (2006) studie att eleverna var mer benägna att lyssna och bete sig respektfullt när en klasskamrat bad om det. Formerna av disciplin går att likna vid formerna av inramning. Inom den traditionella disciplinen är reglerna tydliga och läraren bestämmer, inramningen är stark. Den liberala disciplinen involverar och gör eleverna mer delaktiga i bestämmandet, en rörelse i riktning mot svag inramning.

Granath (2008) menar att diskussioner om skolans uppdrag mer eller mindre alltid handlat om de två uppgifterna att fostra (disciplinera) och att utbilda elever, där fostran eller disciplinering handlar om att forma elever till demokratiska medborgare genom olika former av påverkansprocesser. Disciplinering ses som ett sätt att forma, socialisera och utveckla elever i riktning mot vad läraren anser önskvärt. Vidare pekar Granath (2008) på hur synen på disciplinering förändrats med tiden, från att ha varit ett yttre kontroll- och maktmedel, till att idag handla allt mer om att hjälpa eleverna uppnå självdisciplin. Dagens fostran (disciplinering) i skolan handlar om att skapa vilja till livslångt lärande hos eleverna (ibid). Den historiska förflyttningen från yttre kontroll och makt, mot reglering som kommer inifrån eleven i form av självdisciplin, kan ur inramningsperspektivet ses som en förflyttning från stark mot svag inramning. Rörelsen mot svag inramning innebär däremot inte att kontrollen upphört, utan snarare att formen förändrats (Granath, 2008). För att förstå vad det innebär med en annan form av kontroll, blir det intressant att se på ett konkret exempel från Bernstein (1975), där han diskuterar stark och svag inramning samt klassifikation.

#### **4.2.1 Bernsteins exempel**

Bernsteins (1975) konkretisering av begreppen inramning och klassifikation (stark och svag) görs utifrån hur det hade sett ut i de olika fallen i en toalettcontext. Genom att parallellt applicera Bernsteins toalettexempel i en skolkontext, går det att föreställa sig hur disciplinära strategier skulle ges uttryck utifrån ett klassifikations- och inramningsperspektiv.

I exemplet beskriver Bernstein den första toaletten som bar, tom och oklanderlig med strikt vita väggar och inredning. Kring handfatet är allt noggrant ordnat med en vit fyrkantig tvål och en elegant vikt vit handduk. I takt med förflyttningen mot den fjärde toaletten blir inredningen allt mer avslappnad och gränsen mellan toalett och utsida suddas ut. Väggarna i den fjärde toaletten är täckta med en brokig blandning vykort. Det finns gott om föremål som kanske normalt inte hör hemma inne på en toalett (Bernstein, 1975). Om det istället hade handlat om klassrum, skulle bänkarna troligen varit ordnade i prydliga rader riktade fram mot lärarens kateder i det första klassrummet. Tavlan hade varit tydligt strukturerad med schema och all nödvändig information. Väggarna pryds endast av sådant som fyller en funktion. Var sak har sin plats och återlämnas som den var efter användandet. I takt med en förflyttning mot det fjärde klassrummet förändras stämning. Väggarna i det fjärde klassrummet är förmodligen täckta av olika elevkreationer. Kanske finns rastleksaker som bollar och hopprep samlade i ett hörn av rummet. Övriga föremål i rummet tycks inte vara ordnade på något särskilt sätt utan står huller om buller. Bänkarna är placerade i grupper, vilket innebär att vissa elever kommer sitta med sidan mot läraren. Troligen väljer eleverna själva vart de vill sitta inför varje lektion.

Åter till toaletterna, där den första toalettdörren stängs och låses så fort någon gått in. I den sista toaletten är det däremot mycket möjligt att dörren inte är försedd med ett fungerande lås. Besökare kanske inte ens stänger dörren efter sig, för att kunna fortsätta en påbörjad konversation med någon utanför under besöket (Bernstein, 1975). I en klassrumskontext hade dörren stängts och låsts under lektionstid i klassrum nummer ett, så att inga obehöriga kan komma in och störa. Eleverna hade förväntas sitta tysta vid sina förbestämda platser samt avlägsna eventuella huvudbonader och ytterplagg som inte hör hemma i klassrummet. Läraren börjar troligen lektionen med en genomgång. Om eleverna vill svara på frågor eller själv fråga något sker det endast när läraren fördelat ordet. Skulle eleverna bryta mot någon av klassrumsreglerna skulle det mest troligt bli konsekvenser. I sista salen lämnas dörren öppen under lektionstid. Kanske kikar någon annan elev eller lärare in under tiden. Innan lektionen börjat småpratats det i bänkarna och läraren är delaktig i samtalen. Någon har en keps på huvudet, en annan tuggar tuggummi.

Slutligen, regleringen är tydlig i den första toaletten, önskat beteende är explicit för besökande, det råder stark klassificering och inramning. Den sista toaletten kan vid första anblick verka ha få regler som avgör vad som fås ta in och hur kommunikationen under besöken får se ut. Men om någon skulle sätta ett vykort på väggen i den fjärde toaletten där uppförande verkar oreglerat, är det möjligt att en betydelsefull vuxen skulle kommentera och föreslå att kortet justeras för att passa in. Vykorten på väggen är ordnade på ett särskilt sätt, men dessa principer är implicita och svåra att upptäcka. För en besökare till den fjärde toaletten kan det ta lång tid innan hen tillägnat sig de underförstådda regler som råder i rummet. Utan kunskap om hur rummet får användas, krävs lång tid av socialisering för att tillägna sig förståelse. Den sociala kontexten verkar först förespråka individens möjlighet att uttrycka sig på ett avslappnat sätt. Hierarkiska strukturer är otydliga, men vid närmare analyser blir det synligt att kontrollen är implicit vilket möjliggör fullständig övervakning (Bernstein, 1975). Tillbaka till klassrummet, där läraren småpratar lite med gruppen innan instruktioner ges, under tiden kommer en elev in lite försent. Den sena ankomsten noteras av läraren som påminner eleven om att hålla ett öga på klockan under rasterna. Under instruktionen avbryter en elev och ifrågasätter lektionsinnehåll eller arbetssätt. Läraren för en dialog med hela gruppen för att slutligen bestämma hur lektionen struktureras och hur länge eleverna ska arbeta med de olika momenten. Någon elev vill se på film under hela lektionen

men får avslag av läraren. Precis som Bernsteins (1975) exempel med toaletterna råder stark klassifikation och inramning i det första klassrummet. Därmed inte sagt att det sista klassrummet är fritt från kontroll. Som Granath (2008) skriver, finns kontrollen där, men i en annan form. Den är inte lika självklar och tydlig. I likhet med den betydelsefulla vuxna i toalettexemplet, som tillrättavisar ett beteende som någon trodde var acceptabelt, har två elever i sista klassrummet svårigheter att urskilja var gränsen går. Läraren bemöter båda eleverna genom att kommunicera vad som gäller och går sedan vidare. Dialogen som hålls med eleverna om lektionsupplägget får gruppen att känna sig delaktiga i beslutet om strukturen. Däremot har läraren visst inflytande på vad som kan väljas. En elev trodde att filmvisning var ett lika relevant alternativ som de andra, men så var inte fallet. Med andra ord, även vid svag inramning och klassifikation är kontrollen närvarande, om än på ett annat sätt.

#### **4.2.2 Användande av teorin i studien**

I denna uppsats kommer Bernsteins begrepp *inramning*, användas i analysen av resultatet och diskussion. Med tanke på studiens frågeställningar som bland annat handlar om lärares arbetssätt för att skapa studiero, snarare än maktfördelningen mellan kategorierna lärare och elev, blir begreppet klassifikation inte lika relevant. Det hade visserligen varit en intressant aspekt att undersöka hur strikt avgränsade kategorierna är i sammanhanget, men för att avgränsa arbetet kommer fokus ligga på inramningsaspekten. Det vill säga på vilket sätt lärarna ger eleverna möjlighet att ha inflytande i frågor rörande tidsdisponering och upplägg, placeringar, kommunikation och regler.

Frågeställningar i intervjuguiden (se bilaga 1) har utformats för att dels synliggöra i vilken mån lärarnas arbetssätt kan klassas som stark eller svag inramning. Exempel på detta är fråga nummer 8 och 16, som handlar om hur lärarna agerat vid specifika tillfällen, men även hur de arbetar för att skapa studiero i klassrummet. Även frågor som nummer 12, 18, 19, 20 och 23 där klassrumsregler, lektionsstruktur, elevinflytande, kommunikation och placering tas upp, användes för att bredda uppfattningen om huruvida undervisningen lutar mot stark eller svag inramning. Kompletterande frågor om hur lärarna känt i stunder när de handskats med störande inslag, hur de önskat göra, samt huruvida de haft möjlighet att göra som de önskat (fråga 9 -11). Dessa frågor syftade till att fånga upp lärares uppfattningar kring hur idealbilden ser ut, det vill säga, vilken väg är rätt att gå i skapandet av studiero, mot stark eller svag inramning. Det teoretiska perspektivet ligger till grund för tematiseringen av resultatet och analysen. Avsnittet delas in i kategorierna: *vad är studiero?*, *arbetet med studiero*, *formen av kontroll* och *attraktionen av svag inramning*.

## 5 Metod

Nedan följer motivering av metodval, beskrivning av hur urval gjorts, förklaring över hur genomförandet gått till samt hur insamlad data bearbetats.

### 5.1 Motivering av metodval

Detta är en kvalitativ studie där datainsamling skett genom semistrukturerade intervjuer med grundskolelärare i årskurserna 3 - 6. Eftersom syftet med denna studie är att förstå den sociala verkligheten för en viss grupp människor valdes intervjuer, vilket enligt Bryman (2018) är en metod som används för att skapa djupare förståelse. Intresset ligger i att skapa förståelse över lärarnas sätt att resonera, reagera och handla, alltså att skapa förståelse över deras situation, vilket Trost (2010) menar möjliggörs genom intervjuer. Eftersom studiens syfte fokuserar på just lärarnas bild av studiero samt vilka möjligheter de upplever sig ha att skapa studiero i sin undervisning valdes intervjustudie som metod. Intervjuerna var av semistrukturerad karaktär för att få så rika och utvecklade svar som möjligt. Det innebar att en intervjuguide med ett antal frågor utformades (se bilaga 1), men intervjutillfället var flexibelt där respondenten påverkade hur intervjun tillslut tog form. Beroende på svaren tillkom i vissa fall följdfrågor och ordningsföljden av frågorna förändrades något. Följdfrågor och flexibilitet i ordningsföljd kan bidra till djupare förståelse (Bryman, 2018).

### 5.2 Urval

Urvalet har skett genom att lärare på olika skolor och i olika årskurser strategiskt valdes ut. Detta är ett sätt att öka chansen till variation (Trost, 2010). Det är ett icke-sannolikhetsurval. Vid icke-sannolikhetsurval väljs respondenterna till exempel utifrån yrke och erfarenhet, istället för att slumpas fram (Denscombe, 2016), vilket också är fallet för studiens urval. Skolorna ligger i tre olika kommuner i Västra Götaland. En av dem är en friskola och de övriga kommunala. Intervjuer har skett med fem personer. Enligt Trost (2010) är ett litet antal intervjuer på mellan fyra och åtta personer att föredra i en kvalitativ studie. Vid för många intervjuer menar han att materialet kan bli ohanterligt och att man snarare riskerar att missa viktiga detaljer som sammanfogar eller skiljer respondenterna åt. Man bör hellre utgå från några väl utförda intervjuer, än många där kvaliteten brister. Vid fall där insamlad data blir bristfällig kan komplettering göras med fler intervjuer i efterhand (Trost, 2010). Kompletterande intervjuer har dock inte ansetts nödvändiga i följande studie. Vid citat av de medverkande lärarna kommer de benämnas som L1 - L5 i enlighet med följande tabell.

Benämning vid citat	Nuvarande årskurs	Antal år i yrket
L1	3	28
L2	4	1,5
L3	5	12
L4	6	3 månader
L5	Ämneslärare 4 - 6	25



Samtliga respondenter är, eller har arbetat som klasslärare, varav en i nuläget endast är ämneslärare. Med klasslärare avses de som även är mentor för en elevgrupp, medan ämneslärare innebär att läraren endast undervisar i något eller några ämnen i flera klasser utan att vara mentor. Spridningen på yrkeserfarenhet ligger mellan tre månader och cirka 28 år.

### **5.3 Genomförande och analys av datamaterial**

Intervjuerna genomfördes på respondenternas arbetsplatser eller i deras hem samt i ett fall över telefon. Enligt Trost (2010) finns för och nackdelar med samtliga platser. De platser som valts har varit fördelaktiga för den intervjuade och det har inte funnits andra på platsen som kunnat höra vad som sagts. Det har även varit platser där störande moment har varit relativt små, vilket Trost (2010) menar är något som bör tas i beaktning. Vad det gäller telefonintervju skriver Bryman (2018) att det finns belägg för att det inte blir någon märkbar skillnad mellan intervjuer som sker över telefon eller ansikte mot ansikte.

För att få ut så mycket som möjlig av intervjuerna spelades de in för att sedan transkriberas. Det medförde möjligheten att återgå till vissa svar vilket resulterade i en noggrannare och mer tillförlitlig analys av data (Bryman, 2018). Dessutom går det även i efterhand att uppfatta tonfall och ordval. Vid transkribering synliggörs vad som sagts ordagrant. En fördel med inspelningar är att anteckningar inte behövs och fokus kan riktas mot vad respondenten säger (Trost, 2010). Intervjufrågorna skickades med e-post till respondenterna i förväg för att de skulle ha möjlighet att tänka ut exempel som efterfrågades i vissa frågeställningar (se bilaga 1). Insamlad data har analyserats tematiskt utifrån det teoretiska perspektivet.

### **5.4 Undersökningsetik**

Följande studie utgår från forskningsetiska principer från Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Arbetet förhåller sig till de fyra huvudkraven informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet för att tillgodose individskyddskravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet innebär att forskaren informerar de berörda om forskningens syfte (Vetenskapsrådet, 2002). Vid förfrågan om intervjuer informerades personerna om syftet med studien, samt att deras deltagande var frivilligt. De blev även informerade om möjligheten att avbryta sin medverkan om så önskades. Vidare innebär samtyckeskravet att deltagaren själv har rätt att bestämma om hen vill medverka eller inte. Detta var också något respondenterna fick veta innan intervjutillfället. Konfidentialitetskravet handlar om att personuppgifter behandlas så att ingen obehörig kan ta del av dem. Slutligen går nyttjandekravet ut på att de uppgifter som insamlats om enskilda personer endast används i forskningsändamål (ibid.). Även dessa punkter blev respondenterna informerade om före intervjutillfället.

### **5.5 Studiens tillförlitlighet**

Trovärdigheten i kvalitativ forskning går inte att bedöma på samma sätt som för kvantitativ forskning. En annan forskare kan inte genomföra samma studie vid ett annat tillfälle, då den sociala inramningen inte går att kopiera. Det skulle även bli problematiskt att hitta människor att intervjua med motsvarande bakgrund (Denscome, 2016). En andra aspekt enligt Denscome (2016) är att i kvalitativa studier blir forskaren så nära involverad i insamling av data och

analys, att det skulle bli svårt för någon annan att få fram liknande data. Bryman (2018) delar in tillförlitlighet i fyra delar: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet samt möjligheten att styrka och konfirmera att dessa fyra delar är jämförbara med den kvantitativa forskningens validitet, reliabilitet samt objektivitet.

Trovärdighet svarar mot den kvalitativa forskningens interna validitet. Det innebär både att forskning genomförs utifrån de regler som finns samt att resultatet rapporteras till respondenterna för att säkerställa en korrekt uppfattning (Bryman, 2018). Denna studie är genomförd i enlighet med de forskningsetiska principerna, däremot har respondenterna inte haft möjlighet att ta del av resultatet innan uppsatsen färdigställts, vilket påverkar trovärdigheten negativt.

Den kvalitativa forskningen handlar mer om att skapa djup än bredd. Det medför vissa problem om någon skulle tillämpa forskningen i en annan kontext. Överförbarhet handlar således om att ge så mycket detaljer om den studerade företeelsen som möjligt, så att var och en kan avgöra huruvida resultaten är överförbara till en annan kontext (Bryman, 2018). Urvalsgruppen presenteras på ett sådant sätt att deras anonymitet kan tillförsäkras dem. Tack vare ljudupptagning av intervjuer och transkribering har direktcitaten kunnat återges precis så som respondenterna sagt, vilket ökar överförbarheten. Det faktum att resultatet stämmer väl överens med vad tidigare forskning säger om klassrumsklimat bidrar till ökad tillförlitlighet.

Det som kallas reliabilitet inom kvantitativ forskning går att jämföra med pålitlighet inom kvalitativ forskning. Detta innebär att forskningsfrågor, urvalspersoner och hela forskningsprocessen presenteras (Bryman, 2018). Intervjuguiden är bifogad som bilaga, den har använts som en guide och kompletterats med följdfrågor efter intressanta svar för att skapa djupare förståelse. Följdfrågorna finns däremot inte med i bilagan, då de varierat under de olika intervjuerna. Under avsnittet metod finns en kort redogörelse av urvalspersoner, val av metod samt genomförande och analys av data. En mer utförlig beskrivning av urvalspersoner och deras arbetsplatser hade kunnat öka pålitligheten.

En forskare som ägnar sig åt kvalitativa studier bör vara medvetna om att absolut objektivitet inte går att uppnå i samhällsrelaterad forskning och utifrån de insikterna visa att hen agerat i god tro. Möjlighet att styrka och konfirmera innebär med andra ord att personliga åsikter eller teoretiska ståndpunkter inte ska påverka utförande eller slutsats (Bryman, 2018). Arbetet har utförts med medvetenhet om problematiken.

## 6 Resultat och analys

I resultatdelen presenteras insamlad data genom tematisk analys kopplad till studiens frågeställning, tidigare forskning och det teoretiska perspektivet. För att tydliggöra resultatet presenteras det under fyra huvudteman som grundats i inramningsperspektivet. I det första temat, *vad är studiero?*, synliggörs lärarnas bild av studiero samt hur de går att tolka deras bild utifrån inramningsperspektivet. Tema två, *arbetet med studiero*, landar i hur lärarnas arbetssätt och strategier kan ses utifrån stark och svag inramning. Det tredje temat, *formen av kontroll*, visar på de disciplinära strategier som används samtidigt som de analyseras utifrån stark och svag inramning. Det avslutande temat, *den svaga inramningens attraktion*, handlar om den rådande attraktionskraft som svag inramning tycks ha inom skolan. Dessa teman följs av underkategorier där lärarnas tankar synliggörs med hjälp av direktcitat och kopplas till forskning och teori.

### 6.1 Vad är studiero?

Uppfattningen av vad studiero innebär är snarlik mellan de fem respondenterna. Majoriteten belyser det faktum att vad som innefattas i studiero kan variera beroende på lektion och situation. Framförallt menar lärarna att det innebär att eleverna har möjlighet att arbeta fokuserat med det som är syftet under lektionstillfället utan att bli störda av varandra.

Studiero är när alla elever vet vad som förväntas och är engagerade (L1).

För mig innebär det att eleverna kan arbeta utan att bli störda i sitt arbete av andra elever (L2).

Det är när man sysslar med den där uppgiften, eller temat, eller problemet, eller det där som är det aktuella studieområdet som man håller på med [...] de sysslar inte med saker som inte har med problemet eller uppgiften att göra så att säga (L5).

Det ska ändå vara en ljudnivå som gör att det inte blir ohållbart, utan man måste ändå på något sätt hela tiden prata om att nu ska vi ha studiero även om vi ska prata med varandra, men det innebär ju givetvis olika saker på olika lektioner (L2).

Två av lärarna menar även att när det råder studiero vet eleverna vad som förväntas av dem och en tillägger att eleverna är engagerade och gör sitt bästa i arbetet med uppgiften. Vad gäller ljudnivån under lektionstid tar flera av lärarna upp att studiero inte behöver betyda absolut tystnad. Det är arbetsmomentet som avgör vad som är passande. De menar även att när det är tillåtet att prata så bör det ske i normal samtalston. Det finns bestämmelser om hur kommunikationen får se ut och de tycks vara svagt reglerat förutom när absolut tystnad krävs (Lindblad & Sahlström, 1999). De stunder eleverna får lov och kanske till och med ska prata, är de stunder då studieron sakta försämras i och med att ljudnivån ökar allt eftersom, tills läraren genom tillsägelser måste påminna. Utifrån inramningsperspektivet skulle detta skede motsvara en rörelse från svag, mot stark inramning. En rörelse som visar hur stark inramning blir lösningen när studieron brister. Sammantaget stämmer lärarnas syn på studiero överens med Skolinspektionens (2016, s. 34) definition, ”Undervisning som är fri från störande inslag som har negativ inverkan på elevernas möjlighet att ägna sig åt lärande. En lärandemiljö där optimala studieförhållanden råder för en viss elevgrupp”. I diskussionen om klassrumsmanagement kommer även Emmer och Stough (2001) in på vikten av att utforma

effektiva instruktioner för att skapa ett positivt klassrumsklimat. Detta speglas i lärarnas svar om vad studiero är. De uppger att när förväntningarna på eleverna är tydliga ägnar de sig också i större utsträckning åt det som lektionen avser. Dessa svar kan ses som att stark inramning, där tydlighet kring vad som gäller, bidrar till studiero.

### 6.1.1 När studieron störs

Utebliven studiero handlar enligt samtliga lärare om att elevernas fokus hamnar på annat än lektionens syfte, vilket oftast orsakas av två faktorer, irrelevanta samtal eller rörelse.

När eleverna börjar prata om helt andra saker, om något de har sett på tv kvällen innan eller sådär och blir jätte upphetsade över det. Det är också när elever är oroliga och inte kan klara av att hålla sig på sin plats. Om de springer och petar på varandra och sådana grejer, springer in och ut ur klassrummet kan det vara. Det kan räcka att det är en elev som är sådan, som inte får ihop sig liksom, som är rastlös (L5).

Hela tiden behöver man ju utvärdera och anpassa sig efter de elever man har (L3).

Om det är en klass med problem, där det är dålig studiero, då känner jag att jag måste vara mycket mer på tårna och direkt om det är något som är som det inte ska. Då är jag väldigt på om man säger så och vaken, det är ingen som får komma undan (L5).

Det första citatet från L5 är representativt för samtliga respondenter. Citatet handlar om att elever som samtalar om saker som inte rör uppgiften stör övriga klasskamrater samtidigt som de själva inte får något gjort. Elever som springer runt, kastar saker och petar på klasskamrater bidrar till ett oroligt klassrum där det blir svårt för samtliga att fokusera på rätt saker. Lärarnas konstaterande att det finns samtal som är irrelevanta ger uttryck för vad som får sägas när behöver regleras. Inramning rör den sociala grunden för kommunikation (Lindblad & Sahlström, 1999) och lärarnas sätt att styra kommunikationen kan ses som ett steg i riktning mot stark inramning. Samtal om annat än lektionen och rörelse i rummet påverkar lärarens möjlighet att hålla genomgångar och instruera klassen så att förväntningar och syfte når fram till alla. Att tydliga instruktioner och förväntningar uteblir kan utifrån inramningsperspektivet ses som avsaknad av stark inramning (Granath, 2008). Välstrukturerade lektioner är en aspekt Skolinspektionen (2016) lyfter för att möjliggöra studiero: det ska vara tydligt för eleverna vad syftet med undervisningen är samt att de vet vad som förväntas av dem. Detta styrks av Gillen et al. (2011), där de kommer fram till att eleverna själva tycker att klassrumsklimatet blir bättre när lektioner börjar med tydliga instruktioner om vad som ska göras. I lärarnas svar går det att urskilja en ond cirkel som uppstår. När introduktionen av lektionen störs blir det svårt för klassen att uppfatta lektionens syfte och vad som ska göras, något som i sin tur bidrar till en fortsatt orolig lektion. Den onda cirkeln går att jämföra med hur Rattcliff et al. (2010) identifierar ett mönster i upprepat negativt uppförande hos elever. De menar att under lektioner de observerat handlar lärare och elever på ett sätt där det ena följer det andra, ett mönster som kan bli svårt att bryta. Samtidigt skriver de att när elever missköter sig bör läraren inte förbise beteendet utan agera direkt, vilket L5 också är inne på (sista citatet). Det rör sig om explicit agerande för att klart och tydligt stoppa eventuella negativa spiraler, en förflyttning mot stark inramning.

### 6.1.2 Orsaker till att studieron störs

Vid störande beteende som påverkar studieron negativt resonerar flera av respondenterna kring orsaken på liknande sätt. Aspekter som mognad och lekfullhet, bristande fokus på grund av för svåra eller för enkla uppgifter samt avsaknad av intresse eller engagemang lyfts fram. Ett par av lärarna tar upp rent fysiska aspekter som sömnbrist och hunger, däremot menar de att eleverna sällan är ute efter att störa.

Orsaken kan vara brist på intresse [...] det gäller att vara väl förberedd och tydligt och klart gå igenom förväntningar samtidigt som uppgifterna ska vara anpassade efter elevernas nivå (L1).

Att de inte hänger med på vad som händer (L2).

Var och en gör så mycket de kan och gör de inte rätt finns en anledning till det. Sen om det kan vara för lätta eller för svåra uppgifter, de kan vara att de haft en dålig morgon hemma, att de inte ätit eller sovit. Det finns ju något talesätt att barn gör rätt om de kan och jag brukar försöka ha det i tankarna (L3).

Det är inget ont, de är bara lekfulla, fulla av liv, de har kli i kroppen, omognad helt enkelt (L5).

Svaren stämmer med Skolinspektionens (2016) konstaterande om att eleverna bör vara intresserade, uppgifter ska anpassas efter individernas kognitiva nivå. Både Mokhele (2006) och Skolinspektionen (2016) beskriver vikten av att läraren är förberedd inför lektionen. Lärare som kommer oförberedda har svårt att skapa ett gott arbetsklimat, en aspekt som flera av respondenterna tagit upp. Flera forskare är inne på vikten av att ha en klar och tydlig lektionsstruktur för att behålla studieron (Gillen et al., 2011; Emmer & Stough, 2001). Åter igen går det att dra paralleller mellan efterfrågan på strukturerade lektioner där förväntningar på eleverna är explicita och stark inramning. I Bernsteins exempel med toaletterna, är det någon som inte är med på de implicita reglerna för vykortens placering vilket leder till oönskat beteende (Bernstein, 1975). Citatet av L2, tyder på liknande problem, studieron störs för att eleverna inte förstått den implicita strukturen. Utan explicit reglering kan lång tid av socialisering krävas för att förstå de osynliga förväntningarna (ibid).

## 6.2 Arbetet för att främja studiero

I genomgången av respondenternas arbetssätt och metoder för att främja studiero, framkommer att de använder strategier som syftar till studiero på det vis begreppet definierats tidigare i avsnitt 3.2.1, det vill säga undervisning som bedrivs med få störande inslag, där fokus kan riktas mot vad lektionen avser. Utifrån lärarnas svar har de fyra kategorierna *diskussion med eleverna*, *relationer*, *kollegialt arbete* och *kontakt med hemmet* identifierats och kommer presenteras en åt gången.

### 6.2.1 Diskussion med eleverna

Respondenterna var eniga om hur en öppen dialog med eleverna positivt bidrar till studiero i större utsträckning, jämfört med rena tillsägelser. I detta fall används involverandet av eleverna, för att läraren ska slippa att bara säga ifrån. Ur inramningsperspektivet går det att se hur svag inramning används i hopp om att undvika starkt inramade strategier (Granath, 2008).

Flera av lärarna brukade göra olika överenskommelser med klassen, några elever eller en enskild elev inför lektionen för att tydliggöra hur de ville att lektionen fortgå. I de fall där olika typer av överenskommelser fanns menade lärarna att det många gånger räckte att påminna eleverna om överenskommelsen för lektionen.

Vi pratar mycket med varandra. Och sen är väl jag ganska klar med innan att den här lektionen ska vi ha det såhär och såhär, ibland får jag påminna dem (L4).

Jag brukar prata med honom mellan fyra ögon. Jag brukar prata med honom innan lektionen börjar, hur ska vi ha det idag då? Jag försöker göra en deal med honom. Vill du ha matte halva tiden? Så brukar vi inför varje gång ha någon slags uppgörelse. Jag har pratat med honom om de här tillfällena, de andra vill jobba i fred och sådär. Då går det lite bättre [...] vi pratar dem till rätta helt enkelt (L5).

Jag som lärare har en önskan att uppmuntra och hitta vägar framåt, till exempel utifrån deras intressen (L1).

I Skolinspektionens (2016) observationer av lektioner har de sett hur en öppen dialog med klassen resulterar i studiero i större utsträckning än att läraren bestämmer själv. Denna strategi går också att likna vid Jacobs et al. (2013) liberala eller progressiva syn på disciplin. Alltså en form av disciplin där eleverna har möjlighet att vara med och fatta beslut. Tadić (2015) kommer fram till att lärare använder konversation och positiv förstärkning som en form av disciplinering, i större omfattning på skolor med färre än 250 elever, vilket är fallet för samtliga respondenter. Eftersom inga lärare från större skolor deltagit i denna studie, är det dock svårt att se huruvida storleken på skola även spelar in i Sverige.

Respondenternas citat ovan visar på varierande sätt att använda kommunikation som en strategi för studiero, de ger uttryck för olika grad av inramning. De två första citaten väger över mot stark inramning. I ena fallet är läraren klar med innan att ”den här lektionen ska vi ha det såhär och såhär” (L4) och i det andra fallet används kommunikation för att prata eleverna ”till rätta”. I motsats använder L1 kommunikation för att ”uppmuntra och hitta vägar framåt”, ett sätt att leda eleverna genom svag inramning. Utöver riktningarna i de nämnda citaten, går det att identifiera ytterligare en variant av inramning. Flera av lärarna beskrev hur de gör en ”deal” eller uppgörelse med eleverna, de möts någonstans på mitten. Överenskommelsen kan för elever uppfattas som om de ges stort inflytande, troligen är det däremot läraren som har mest att säga till om i frågan. Det kan tolkas som ett medel för läraren att förklara en starkt inramad strategi, för att skapa uppfattningen om elevinflytande och svag inramning.

### **6.2.2 Relationernas betydelse**

Även när det kommer till kopplingen mellan relationer och ordningen i klassrummet var samtliga lärare inne på balansen mellan det strikta och det mer avslappnade stunderna. Läraren ska även kunna vara en kompis, kunna skoja och ha trevligt med eleverna. Detta var en viktig punkt för de flesta.

De förstår att när jag säger till dem så är det för att jag bryr mig om dem. Det tycker jag man känner, att de liksom accepterar det jag säger än innan vi hade den här relationen till varandra (L3).

Rå men hjärtlig, haha! Nä jag bara skojar. Det känns bra, jag kan ha skojigt med eleverna och har jag inte det då är det något fel och det måste vi göra något åt [...] Men det är klart att jag vill ha den relationen där de vet att det är jag som bestämmer såklart (L5).

Jag tror det är bra att man inte bara är den här läraren, utan kompis också[...] Vi är ändå, det är inte bara auktoritet, utan man måste kunna bjuda på sig själv och ha trevligt tillsammans (L4).

Alla elever ska känna att de är fantastiska och bra [...] Att mötas varje dag i det lilla, det skapar goda relationer [...] Respektfullt bemötande är A och O när möten sker. Omtanke och glädje är mitt motto (L1).

L3 är inne på att den goda relationen hjälper hen att få eleverna att acceptera det som sägs. Något som kan ses som ett exempel på vad Granath (2008) menar med annan form av kontroll, eller svag inramning. L5 och L4 är båda inne på att de vill att eleverna vet vem som bestämmer, samtidigt som de ska kunna ha roligt ihop. Flera av respondenterna lyfter även fram vikten av ömsesidig respekt. Det är inte bara eleverna som ska uppföra sig, utan även lärarna. Emmer och Stough (2001), menar att lärare som föregår med gott exempel och visar hur man betar sig förtjänar sin respekt. Respondenternas syn på relationer kopplat till studiero stämmer även med Mokheles (2006) studie. Han menar att i relationer som bygger på tillit och ömsesidig respekt får läraren förtjäna sin auktoritet, vilket bidrar till ett positivt klassrumsklimat. Vidare kommer Mokhele (2006) fram till att lärare som inte lyckas att skapa ordning i klassrummet har svårigheter med att hitta balansen mellan positiva relationer och disciplinerande strategier. Dessa lärare använde strategier som innebar att de ensamma har makten i klassrummet. Utifrån respondenternas svar går det att konstatera att de är eniga med Mokhele (2006) om att ett positivt klassrumsklimat bygger på omtänksamma relationer präglade av respekt och tillit snarare än autokrati. Det går att konstatera en önskan om svag inramning framför stark.

### 6.2.3 Kollegialt arbete

I samtliga skolor respondenterna arbetar i samarbetar kolleger, rektor och övrig personal, om än på lite varierande sätt. Många gånger handlar det om olika mötesformer där lärarna delar erfarenheter och pratar ihop sig för att skapa en gemensam bild av hur arbete kring särskilda frågor bedrivs.

Studiero diskuteras på både APT (arbetsplatsträff, min förklaring) och kategorimöten. Rektorn har en stor del i samordnandet (L2).

”Bussresan” är något vi har arbetat fram framförallt EHT (elevhälsoteamet, min förklaring), tillsammans med oss pedagoger. Det är en speciell struktur vi följer och jobbar tillsammans med eleverna. Det handlar om trygghet och trivsel, men det hänger ju ihop med studiero [...] Det hör ju till det främjande och förebyggande arbetet, det är mycket det som vi som kollegium är inne på, att man istället för att släcka bränder hellre är steget före (L3).

Vi har börjat med styrda rastaktiviteter [...] Det som händer på rasterna hänger med in i klassrummet. Har det varit konflikter på rasten är det svårt att hitta studiero (L3).

Vi pratar ju liksom, ger varandra tips och råd och försöker ha lite röd tråd skolan igenom (L4).

Långsiktigt kollegialt arbete mot gemensam syn kring normer och värderingar är enligt Skolinspektionen (2016) ett medel för att möjliggöra upprättande av studiero i skolorna. Denna tanke styrks även av Glover och Law (2004), som menar att där effektiv undervisning bedrivs finns gemensam framåtsträvan i arbetslaget, där kollegerna hjälps åt med varandras problem. L1 nämner rektorn som samordnare i arbetet med studiero. Enligt Haynes et al. (1997) är rektorn en viktig komponent i utvecklandet av positivt skolklimat, där hen ska guida och agera som en vägvisare. En av lärarna (L3), är inne på förebyggande arbete som ska hjälpa dem ta itu med saker innan det blir problem. Hen berättar om att skolan börjat med rastaktiviteter där en vuxen är med på rasterna och styr i fasta aktiviteter, något som hen menar minskar konflikterna som annars följer med in på lektionerna. Denna form av förebyggande arbete istället för reaktivt handlande är enligt Emmer och Stough (2001) en grundläggande princip för lyckat klassrumsmanagement, som i sin tur leder till ett gott klassrumsklimat. Å andra sidan kan det även betraktas som ett sätt att utöka den starka inramningen till att inte bara gälla inom klassrummets ramar, utan även under rasterna. Raster som ofta betraktas som fri aktivitet, styrs upp, regleras och struktureras av de vuxna.

### **6.3 Formen av kontroll och elevers inflytande**

Utifrån Bernsteins inramningsperspektiv går det att analysera en rörelse i respondenternas agerande för att skapa studiero, där de pendlar mellan stark- och svag inramning. Kontrollen skiftar mellan explicit och tydlig, samt implicit och diffus (Bernstein, 1975). Med detta perspektiv blir det intressant att se vem som kontrollerar vad inom ramen av klassrummet (Lindblad & Sahlström, 1999). Det rör sig bland annat om tidsdisponering, placering, innehåll och den sociala grunden för kommunikation (Lindblad & Sahlström, 1999; Granath, 2008). Nedan kommer respondenternas svar analyseras med inramningsglasögon utifrån *tidsdisponering, placering, kommunikation* samt *skol- och klassrumsregler*, kategorier som kommer från Bernsteins inramningsteori.

#### **6.3.1 Tidsdisponering och upplägg**

Vad det gäller planering och disponering av tid är det ingen av respondenterna som direkt för en dialog med eleverna om hur lång tid olika moment får ta. Gemensamt är att tiden istället anpassas allt eftersom, beroende på hur klassen och individerna arbetar.

Ja där kan man väl säga att de får jobba på i sin takt. Det är klart att vissa kan man behöva pusha lite, andra kanske man behöver stoppa lite, att nu har du lite bråttom [...] Så på så sätt kan man väl säga att tiden anpassas efter dem, men inte riktigt så att de säger det (L3).

Sen kan jag lägga upp en tidsplan som ryker [...] sen märker jag att de inte orkar mer, då bryter jag så gör vi något annat (L4).

Jag brukar säga när vi börjar med något nytt, vi säger tre veckor så ser vi vart vi hamnat då. Tycker jag att det behöver mer tid efter tre veckor så får dem det (L5).

En av lärarna (L3) förklarar hur hen snarare reglerar de olika eleverna för att de i viss mån ska ligga i fas med varandra. I det sista citatet menar L4 att hen själv gör en tidsplan, men att den kan frångås beroende på vad eleverna orkar och hinner med. Vid första anblick kan tidsuppläggen ha karaktären av stark inramning, där det är läraren som själv gör upp en plan, men utifrån deras flexibilitet och anpassning efter elevgruppen rör det sig mot svag



inramning. Även om eleverna inte muntligt uttrycker sina preferenser är det ändå de som avgör hur lång tid ett område behandlas.

I frågan om hur lektionerna utformas när det rör sig om innehåll, ordning och upplägg skiljer sig respondenternas sätt att strukturera undervisningen. I citaten nedan går det att urskilja en rörelse från stark inramning mot allt svagare inramning från det första till det sista, vad det gäller elevinflytande på lektionsinnehåll.

Inte alls skulle jag säga. Jag tror det är viktigt att det finns en struktur, annars blir det väldigt rörigt för många (L2).

Det kan vara olika moment, oftast har väl jag bestämt innehållet utifrån kursplanen liksom, att det här ska vi jobba med nu och så brukar jag låta eleverna vara med och bestämma, i vilken ordning skulle ni vilja lägga upp det här. Så valfrihet inom vissa ramar (L3).

Ja alltså de är alltid delaktiga. Jag är ganska säker på att i alla fall de som har varit med, som inte är alldeles nya elever på vår skola, vet att de kan komma med invändningar eller förslag och idéer. Men med jämna mellanrum brukar jag påminna dem om det också, har ni andra idéer så säg det (L5).

I det första citatet är det läraren som bestämmer över lektionernas urval, med motivationen att det annars kan bli rörigt för somliga elever. L3 uttrycker att hen oftast bestämmer innehåll utifrån kursplanen, men att eleverna däremot kan vara med och påverka upplägget av de förbestämda momenten. I jämförelse med citat ett, har elevernas möjlighet till inflytande ökat, men det är fortfarande tydligt att läraren bestämmer över det faktiska innehållet. Utifrån det sista citatet går det att tyda att eleverna får ytterligare lite att säga till om. Där kan man ana att eleverna kan komma med både idéer och invändningar om vad lektionen ska beröra. Denna skiftning i elevernas möjlighet att påverka innehållet stämmer överens med Granaths (2008) beskrivning av hur elevernas inflytande över urval blir större vid svag inramning. Från att eleverna i citat ett har lite rörelseutrymme, stark inramning, till att de i det sista citatet har mycket att säga till om, svag inramning.

### 6.3.2 Placering

Var, och bredvid vem eleverna får sitta varierade något mellan respondenterna. När det handlar om stark inramning får eleverna inte vara med och bestämma placering (Granath, 2008), vilket är fallet i det första citatet.

Jag som lärare planerar placering noggrant, utifrån kooperativt lärande. Jag har samma placering länge för trygghet (L1).

Det är vi pedagoger som bestämmer. Vi jobbar nära EHT och just det här med kärnbarn, mittenbarn och utanförbarn, där fick vi tipset att sätta kärnbarnen ihop så att de stärker varandra [...] Men sen har vi också tagit elevernas önskemål om vart i rummet de vill bli placerade, möblering i klassrummet och bredvid vem de arbetar bra (L3).

Det har jag och den förra läraren bestämt. Sen på vissa lektioner kan de få flytta runt lite om de vill, men då vet de att blir det för högljutt får de sätta sig på sina platser igen (L4).

För det allra mesta bestämmer de det själva. Det är i speciella lägen, när det blir oro, elever som irriterar varandra och inte fungerar bredvid varandra, så bestämmer jag (L5).

I det andra och tredje citaten syns en rörelse mot svag inramning på två olika sätt. I det första fallet har eleverna fått möjlighet att önska hur de ska bli placerade, men det är läraren som fattar det slutgiltiga beslutet. I det andra fallet har två lärare i samråd bestämt platserna, men det finns utrymme att frånga dessa under vissa stunder. I det sista citatet är regleringen ännu mer uppluckrad och eleverna ges ett större inflytande. Däremot kan läraren komma att bestämma placeringen när de givna reglerna inte följs och när studieron påverkas negativt. Det kan ses som det Granath (2008) menar att kontrollen finns kvar, fast den ter sig annorlunda, vilket även syns i följande citat.

De brukar oftast fråga mig, får jag sitta bredvid den. Då brukar jag säga att det går bra, men de vet vad som gäller liksom. Då får de det ansvaret (L4).

Kontrollen uppmuntras i första hand att komma inifrån eleverna, i form av självdisciplin. Lyckas de inte med detta är de medvetna om att det finns en yttre makt, läraren, som kan komma att justera deras val. Detta visar sig även i L4s citat nedan, där ansvaret lämnas över till eleverna, så länge de kan förhålla sig till förutbestämda regler.

### 6.3.3 Kommunikation

När regler om till exempel kommunikationen i klassrummet är explicit och utformade av läraren är inramningen stark (Bernstein, 1975). Denna beskrivning av stark inramning stämmer överens med första citatet där L1s utformade system över hur kommunikationen får se ut i skolsammanhanget, och reglerna över hur och när eleverna får prata är explicita.

Vi visar med färger vilken ljudnivå det får vara. Grönt, de får prata, till exempel under rast. Gult, de får prata med klasskamraten bredvid i normal samtalston. Rött, det ska vara tyst [...] Vi drar stickor med elevernas namn (L1).

Sen får de såklart diskutera så tar vi handuppräknings, vad har ni kommit fram till? (L3).

Under introduktionerna försöker jag alltid få dem delaktiga, ställer många frågor, försöker få dem att tänka till [...] Jag vill att de är med hela tiden, det ska inte vara någon föreläsning (L4).

De får alltid lov att prata med normal samtalston. Det är när ljudet går upp.. Då demonstrerar jag för dem, såhär lågt kan jag prata, du kommer förstå mig ändå (L5).

I L3s fall tycks det finnas en viss struktur över samtalet, även om den inte är lika explicit uttalad. Eleverna får diskutera vissa frågor först, för att sedan vänta på att de blir tilldelade ordet. L4 uttrycker önskan om att göra eleverna delaktiga för att komma bort från att det blir en föreläsning, utan att ge vidare förklaringar på hur ordet fördelas. I det sista fallet blir situationen något omvänd, ordet är fritt, men när det blir för hög ljudnivå demonstrerar läraren istället hur det får lov att vara. Vad som är accepterat kan verka diffust för eleverna. Det är först när det går utanför den tillåtna ramen som läraren tillrättavisar dem och demonstrerar hur det ska vara. Denna form av svag inramning och kontroll kan liknas vid Bernsteins (1975) exempel med vykortet på väggen. Vid första anblick verkar det inte finnas någon ordning för hur korten är placerade, men när någon tillför ett kort utanför den tillåtna ramen, kommer en betydelsefull vuxen och justerar så att det ska passa in.

### 6.3.4 Klassrums- och skolregler

Även här går det att referera till stark inramning när regler är explicita och tydliga för eleverna (Bernstein, 1975). Samtliga respondenter tycks ha en önskan och strävan mot att inkludera eleverna. Trots detta är det endast i frågan om klassrumsregler det går att diskutera svag inramning. Vad gäller skolregler rör det sig i större utsträckning om stark inramning och beslutfattandet ligger utanför elevernas möjlighet att påverka.

Vi har klassrumsregler som eleverna är med och tar fram varje nytt läsår (L1).

Istället för regler, så i början av läsåret så tog vi tillsammans fram framgångsstrategier för lärande [...] Så det är ju inte riktiga regler, utan mer förhållningssätt, som man ibland kan påminna om [...] Så det är ju en liten luring av mig, det är ju en slags regler som har kommit från eleverna själva. Men jag kände att jag ville på något sätt få med eleverna och att det skulle komma ifrån dem. För det tycker jag hjälper mer än att jag ska ha satt upp regler med vad jag tycker ska gälla (L3).

Klassrumsreglerna är liksom inte på skrift eller så, men det är helt vanliga saker som skrik inte, eller stör inte varandra, men det står ju inte på något papper eller så (L5).

L1 har klassrumsreglerna uppskrivna, vilket tydligt hänvisar till vad som är accepterat och inte. Däremot gör involverandet av eleverna att inramningen blir svagare eftersom klassen blivit delaktiga i framtagandet av vad som ska gälla. I det andra citatet har läraren medvetet valt att kalla reglerna för förhållningssätt och luckrar på så sätt upp den explicita kontrollen något. Ordvalet är intressant då det åter tyder på önskan om svag inramning. L3 är även inne på att involverandet av eleverna "hjälper mer" än om hen bestämt förhållningssätten själv. Den tanken stämmer överens med vad Skolinspektionen (2016) kommit fram till, att regler elever fått vara med i att ta fram följs i större utsträckning. Det sista citatet ger uttryck för friare reglering, där implicita överenskommelser tyder på svag inramning i enlighet med Bernstein (1975). "Det är helt vanliga saker"(L5), citatet antyder att det rör sig om så självklara saker för läraren, att de inte behöver dokumenteras för att tydliggöras. Trots att reglerna inte finns på pränt är de närvarande, eleverna vet kanske inte i förväg exakt vart gränsen för rätt och fel går, men skulle de göra något opassande hade de troligen blivit uppmärksammade på det. Detta är ännu ett fall som går att likna vid Bernsteins exempel med vykortet på väggen (1973): kontrollen finns, om än implicit.

I frågan om skolregler går många av de tankar som finns kring klassrumsregler igen i respondenternas svar. De olika skolornas sätt att behandla frågan sprids ut något på inramningsskalan, från starkare inramning där reglerna är explicita för eleverna och bestäms av skolpersonalen, till ett exempel där skolan har ett par regler som mer betraktas som värderingar.

Vi har tio ordningsregler på skolan. De har tagits fram ut av oss kollegor [...] Vi sätter upp bilderna i kapprummet så att reglerna hela tiden syns och att man vet vad som förväntas (L1).

Vi har sådana fasta ordningsregler, som att samla in alla mobiltelefoner på morgonen och att alla elever har uterast. De är satta av oss lärare tillsammans med rektor såklart och det är ju för elevernas bästa. Vi kanske lyfter det på ett klassråd eller elevråd (L3).

Jag vet att det med flit är så få regler som möjligt på skolan. Vi har aldrig haft regler om att man inte får lov att ha keps till exempel, men det är för att vi inte ska behöva jaga dem i onödan så att säga, för struntsaker som inte hör till. De handlar mer om grundläggande värderingar och attityder (L5).

I citat två går det att ana skolpersonalens försök att få eleverna att känna att de är delaktiga genom klassråd och elevråd, trots att det egentligen inte har någon större möjlighet att påverka resultatet. Skolan i det tredje citatet har valt att ha få regler för att slippa konsekvenserna av att elever bryter mot regler. I stort menar L5 att det mer handlar om hur alla som går eller arbetar på skolan ska vara mot varandra. Det blir en reglering som enligt Johansson (opubl.) kan gå att se som dolda faktorer i värderingar och attityder för att reglera grupperns beteende.

#### **6.4 Den svaga inramningens attraktion**

Nedan pratar respondenterna om vikten av att inkludera och göra eleverna delaktiga för att nå studiero. Utifrån inramningsperspektivet handlar det om en rörelse mot svag inramning (Bernstein, 1975). Åter igen går det att läsa en strävan mot svag inramning.

Går de att inkludera dem så vill jag gärna göra det [...] Jag bestämmer inte bara rakt av om jag inte har goda skäl till det (L4).

Det viktiga i engagemang är att få eleverna delaktiga (L1).

Vi pedagoger har valt ett ganska traditionellt arbetssätt i den här klassen, för att det är det som liksom har fungerat bäst. Men jag har beställt en bok om kooperativt lärande, som handlar mycket om det här med elevsamarbete och mycket samtal eleverna emellan (L3).

Läraren i det sista citatet är medveten om att det nuvarande arbetssättet är ”ganska traditionellt” (L3), men belyser det faktum att hen vill arbeta mer utifrån kooperativt lärande som bland annat innebär ökat elevsamarbete. Ett sätt att hålla fast vid kontrollen men ändå bjuda in elevernas åsikter och tankar syns i följande citat där eleverna har fasta val inför ett bedömningstillfälle.

Nu har vi haft redovisningar, då fick de själva bestämma om de ville jobba i en grupp eller enskilt, redovisa via plansch eller powerpoint, men även där då var ju innehållet styrt till att det skulle vara ett nordiskt land (L3).

Inramningen är relativt stark och elevinflytandet begränsat. I nästa citat sker en förflyttning ytterligare ett steg mot svag inramning.

Nu under historian när vi skulle ha prov så frågade jag dem vad de tyckte var viktigt att kunna, vad vi skulle fokusera provet på. Jag försöker inkludera dem så mycket som möjligt, sen måste jag utgå från läroplanen också (L4).

Eleverna får vara med och påverka vad som är viktigt att kunna inför det kommande provet. Däremot antyder läraren att det finns begränsningar hen själv inte kan råda över, läroplanen. Citatet blir ett exempel på vad Granath (2008) menar med att svag inramning inte innebär att kontrollen upphör, utan att formen av kontroll förändras. Attraktionen av svag inramning går också att ana i respondenternas sätt att resonera kring tillfällena de hade velat agera annorlunda för att skapa studiero. Nedan följer några exempel då lärarna inte själva varit helt nöjda med de lösningar de använt.

Jag brukar se till att han får springa av sig någon annan stans. Det har inte varit någon bra lösning att plocka ut honom, det tycker jag inte är bra, utan man vill försöka hitta en lösning på plats (L5).

Sen har vi rastbank också [...] de samlar poäng eller minuter. Är det lektioner som går bra, där de jobbar på bra så får de pluspoäng. Lektioner där de får massa varningar och där de är dålig koncentration så får de minus, då drar vi av liksom. När de samlat tillräcklig många minuter så gör vi något roligt för dem [...] Jag var tvungen att ställa in fotbollen förra veckan för att några inte skötte sig och det tycker jag inte är kul att det drabbar andra (L4).

Ibland kan jag skoja bort allting jättebra och det fungerar på en gång. Ibland om jag är trött och frustrerad kanske inte det tålamodet eller den humorn som annars är en teknik finns där, då kan det hända att man bara blir arg istället (L3).

I lärarnas svar går det att skymta en viss frustration över att det ibland är svårt att göra på det sätt de önskar för att skapa studiero. I de två översta citaten syns exempel på någon form av bestraffning, även om eleven i det första citatet själv var nöjd med lösningen var det inte så för läraren. I det andra citatet är det den kollektiva bestraffningen som bekymrar läraren, där ”oskyldiga elever” drabbas. Utifrån ett inramningsperspektiv glider lärarna över mot stark inramning där rätt och fel blir lite mer svart och vitt. Kontrollen och vem som besitter makten blir tydligare (Granath, 2008).



## 7 Diskussion och slutsatser

Syftet med denna studie var att undersöka hur grundskolelärare i årskurs 3 - 6 resonerar kring studiero, samt hur de arbetar för att skapa studiero i klassrummet. Nedan kommer diskussionen utformas utifrån studiens tre frågeställningar, där kopplingar och resonemang till tidigare forskning och teori kombineras med egna tankar och insikter. Avslutningsvis kommer några sammanfattande slutsatser där även förslag till vidare forskning presenteras.

### 7.1 Grundskolelärares syn på studiero

I frågan om vad studiero innebär landar samtliga respondenter nära den definition av studiero som studien utgått från; undervisning som kan bedrivas med få störande inslag, där fokus kan riktas mot det lektionen avser. En lärandemiljö där optimala studieförhållanden råder för en viss elevgrupp och det specifika tillfället. Denna syn stämmer också med Skolinspektionens (2016) definition.

Flera av de intervjuade lärarna konstaterade att ”barn är barn” (L4), vilket gör att det är naturligt med vissa svårigheter som att behålla fokus eller sitta stilla. Förutom de rent fysiska faktorer, som hunger och sömnbrist, går det att ana ett annat gemensamt drag när studieron brister, nämligen bristande struktur eller otydliga förväntningar. Samtliga faktorer rimmar med begreppet svag inramning, där regler och förväntningar är implicita och svaga (Granath, 2008). Det implicita otydliga vid svag inramning, skulle kunna vara den bakomliggande förklaringen till uttryck som ”att de inte hänger med på vad som händer” (L2), varpå studieron uteblir. I Mokheles (2006) forskning dras paralleller mellan förberedda lektioner och gott arbetsklimat. Vid en mindre förberedd lektion går det att föreställa sig att struktur och förväntningar blir otydliga, vilket överensstämmer med bilden respondenterna gett. I motsats går det att ana hur en väl förberedd lektion istället inger tydligare strukturer och förväntningar och att inramningen blir starkare i jämförelse med den oförberedda lektionen. Denna tanke stärks i kommentarer som ”det gäller att vara väl förberedd och tydligt och klart gå igenom förväntningar samtidigt som uppgifterna ska vara anpassade efter elevernas nivå”, där L1 reflekterar över möjliga orsaker till bristande studiero. Många av de tillfällen lärarna menar att studieron brister, hänger ihop med den implicita struktur som begreppet svag inramning beskriver. Bernstein och Lundgren (1983) menar att olika samhällsklassers förutsättningar att lyckas inom skolans värld skiljer sig åt. Skolans implicita struktur blir svårare att uppfatta för barn från arbetarklassen, medan medelklassen får ett försprång tack vare sin hemsituation. Även om samhällsklasser inte varit något fokus i uppsatsen går det ändå att göra liknelser. Elever som inte lyckas tolka den svaga inramningens implicita krav i dagens skola, missgynnas av de otydliga ramarna. Dessa elever behöver längre tid för att uppfatta de dolda förväntningarna som råder i den svaga inramningens struktur.

### 7.2 Arbetet för att främja studiero i klassrummet

De främsta arbetssätt som lyfts i respondenternas svar angående arbetet för att skapa studiero är de som presenterats i kategorierna: *diskussion med eleverna*, *relationer* och *kollegialt arbete*. Arbetssätten innebär inkludering av eleverna genom vägledning och uppmuntran, metoder som i enlighet med Granath (2008) stämmer väl med svag inramning. I sättet lärarna

talat om hur de använder diskussion som ett medel kombinerat med deras resonemang om att skapa relationer syns en rörelse mot stark inramning samtidigt som en önskan om svag inramning uttrycks. Konversation används för att inkludera eleverna samt tydliggöra förväntningar och lektionsupplägg, men även som ett sätt att tala elever till rätta. I de två senare fallen handlar det om att läraren tydliggör vad som gäller för eleverna. De regler som gäller görs explicita av läraren och tillvägagångssätten kan därför klassas som en form av stark inramning. L3 säger att relationen till eleverna hjälper hen i arbetet med studiero. I det fallet kan relationsskapande ses som en metod för att få med sig eleverna på omvänt sätt. Gissningsvis försöker lärarna skifta från yttre kontroll till någon form av inre kontroll. Det blir en metod för att utveckla självdisciplin hos individerna, kanske för att undvika situationer där tillrättvisande krävs. I vissa fall verkar den yttre kontrollen, den starka inramningen, vara ett nödvändigt ont för att kunna upprätta studiero, medan önskemålet om att överföra kontrollen till en inre form kvarstår. Lärarna verkar främst vilja använda svag inramning, där lärarens yttre kontroll kan övergå till en inneboende självdisciplin hos eleverna. Ett intressant mellanting ur inramningsperspektivet är överenskommelsen, eller ”dealen” där lärarna möts i en uppgörelse med eleverna. Det går att spekulera i att läraren ändå någonstans har sista ordet, eleven kan argumentera för sin sak, men läraren sätter troligen ramarna. I varje enskild situation väger ”dealen” över mer eller mindre mot stark inramning.

Kollegialt arbete och upprättandet av skol- och klassrumsregler är ytterligare en strategi för att utveckla studiero. I en av respondenternas skola hade kollegiet utvecklat styrda rastaktiviteter, som en del i att få ökad kontroll över hela skoldagen. Ur inramningssynpunkt innebär det starkare inramning även under raster. Trots att generella skolregler redan påverkar eleverna under raster blir den styrda rastaktiviteten ytterligare ett steg tydligare och mer explicit. Rörande skolregler tycks det finnas en önskan om att göra eleverna så delaktiga som möjligt. Även i de fall de egentligen inte har något att säga till om, visar L3 att lärarna i viss mån får eleverna att känna sig delaktiga genom klass- och elevråd. Detta kan vara ett uttryck för skolans önskan om svag inramning, men där det ändå landar i stark inramning.

I motsats till skolreglerna får klassrumsreglerna i större utsträckning karaktären av svag inramning. De lärare som jobbade med klassrumsregler, lät dem komma från eleverna. Lärarnas upplevelser så som de framträtt i intervjuerna, bekräftar Skolinspektionens (2016) slutsatser om att regler blir mer meningsfulla för elever som får delta i framtagandet. Involverandet i klassrumsreglerna ger uttryck för svag inramning, där det sker en förflyttning från yttre kontroll mot inre kontroll och självdisciplin. Detta kan liknas vid den historiska förflyttningen av styrning som Granath (2008) lyfter. Alltså att styrningen idag sker allt mer inifrån eleverna, vilket på ytan kan uppfattas som svagare kontroll, men i själva verket möjliggörs en högre grad av kontroll.

Positiv förstärkning och god föräldrakontakt är också en del i arbetet mot svag inramning, då lärarna förstärker önskat beteende och uppförande. Det går att likna vid den typ av förebyggande arbete Emmer och Stough (2001) syftar på när de skriver om hur lärare kan handskas med problem innan de dykt upp. De menar att feedback på positivt beteende bidrar till gott klassrumsklimat. Det blir en inre kontroll genom uppmuntran till önskat beteende.



### 7.3 Synen på påverkandefaktorer av studieron

Förutom relationer och regler som berörts i stycket ovan finns flera faktorer som lärarna menar påverkar studieron. Dels de rent fysiska faktorer som hunger och sömnbrist, där det praktiska arbete i klassrummet inte spelar in. Dessa faktorer kan i viss mån leda till irrelevanta samtal och omotiverad rörelse, två andra punkter som lärarna menar påverkar studieron. För att i möjligaste mån handskas med de störande inslagen visade sig tre punkter vara av betydelse: *placering i klassrummet, grunden för socialisation samt kommunikation och lektionsstrukturen.*

Respondenternas sätt att handskas med klassrumsplaceringarna skiljde sig åt, från att eleverna fick välja själva, till att läraren bestämde fasta platser som behölls en längre tid. Oavsett val av strategi menade samtliga lärare att placeringen var en faktor som påverkade studieron. En av lärarna hade en strategi där så kallade ”utanförbarn”(L3) spreds ut för att öka möjligheten att skapa studiero. I de klassrum där placeringarna bestämdes av eleverna (hela tiden eller ibland) fanns dock en överenskommelse om att läraren kunde komma att flytta elever som störde undervisningen eller varandra. Här blir de olika lärarna representanter för stark, respektive svag inramning, där de som väljer elevernas platser representerar stark inramning. I fallen med överenskommelser om eventuella förflyttningar utgår lärarna från svag inramning och högt elevinflytande. Men, när studieron uteblir hårdnar regleringen och stark inramning blir lösningen för att återgå till en lektion med färre störande inslag.

Det går att inte att påstå att det finns en önskvärd form för kommunikationen i klassrummet, utan att det är högst beroende av vilken situation det rör sig om. Oavsett situation menar respondenterna dock att kommunikationen bör ske under sådana former att eleverna ändå kan fokusera på det som är undervisningens syfte. Hur lärarna sedan bar sig åt för att hålla kommunikationen på önskvärd nivå varierade. I ett fall var det genom stark inramning, med ett väl strukturerat system där form av kommunikation tydliggjordes för eleverna med hjälp av färgerna i ett stoppljus. En annan lärare menade att grunden för kommunikation i klassrummet var väldigt fri, ”de får alltid lov att prata med normal samtalston” (L5). Trots denna kommentar som tyder på svag inramning, glider läraren över mot stark inramning när studieron blir lidande, genom att markera och modellera hur kommunikationen får lov att se ut.

Respondenternas uppfattning att tydlig lektionsstruktur är viktig i främjandet av studiero stämmer överens med tidigare forskning (Emmer & Stough, 2001; Gillen et al., 2011). Däremot skiljer sig respondenterna något åt i deras sätt att strukturera lektionerna. En av dem är inne på att struktur och innehåll bestäms helt av hen som lärare, då det annars blir väldigt rörigt för många elever. Denna bild visar att läraren använder stark inramning som ett medel för att skapa studiero. Andra lärare bjuder in eleverna att påverka lektionsupplägget, samtidigt som de betonar att påverkan sker inom vissa ramar. Ramarna består antingen av lärarens färdiga planering, eller innehållet i läroplanen. Oavsett om upplägget helt sköts av läraren, eller om eleverna bjuds in att ha åsikter, görs det i syfte att främja studieron. Hos majoriteten av respondenterna syns viljan om elevinflytande.

### 7.4 Slutsats - Attraktionen av svag inramning

Avslutningsvis går det att konstatera att uppfattningen om studiero är beroende på situation. Studiero handlar om att eleverna ska kunna ägna sig åt vad som är syftet för lektionen. I vissa

fall kan det innebära att eleverna pratar i mun på varandra i en livlig diskussion, medan det i andra stunder betyder total tystnad. Lärarnas strategier för att främja studiero varierar, men ett gemensamt drag är att bristen på studiero hänger ihop med avsaknaden av stark inramning. De faktorer lärarna främst menar påverka studieron är både elevernas fysiska välbefinnande, men även aspekter som placeringar, kommunikation och lektionsstruktur.

Oavsett om det handlar om arbetssätt för att främja studiero, eller tankar kring påverkandefaktorer, rör sig samtliga lärare konstant fram och tillbaka mellan stark och svag inramning. En reflektion är att bristande studiero och uteblivandet av stark inramning tycks gå hand i hand. När inramningen är svag och studieron brister, blir lösningen för att återställa lugnet främst strategier som kan kategoriseras som stark inramning. Trots detta verkar attraktionen och dragningen mot svag inramning vara stark. Samtidigt visar lärarna att ett konsekvent relationsarbete och ökat förtroende hos eleverna möjliggör en annan form av kontroll som kommer inifrån eleverna, det vill säga svagt inramning. Anledningen till att explicit kontroll, eller stark inramning, undviks tills det blir nödvändigt kan ha med den rådande synen på modern skola att göra. Hierarki och disciplin i klassrummet kanske förknippas med en föråldrad skola där aga var tillåtet och ordningsbetyg ett faktum. Den frustration som några av lärarna gav uttryck för, när de inte såg någon annan utväg än att bestraffa eleverna, tyder på ett visst missnöje med användandet av strategier som utgör stark inramning. Det tycks på något sätt finnas en uppfattning om att det är finare, eller kanske rent av mer modernt med undervisning som karaktäriseras av svag inramning. I denna studie går det däremot att konstatera att samtliga lärare pendlar fram och tillbaka mellan stark och svag inramning, både i sina värderingar och sitt tillvägagångssätt under en dag och enstaka lektioner.

#### **7.4.1 Förslag till vidare forskning**

I Gillen et al. (2011) studie undersöker de klassrumsklimat utifrån ett elevperspektiv. På liknande sätt hade det varit intressant att bredda forskningen genom att byta perspektiv till elevers uppfattning av studiero, då lärares upplevelse legat i fokus för denna studie. En annan intressant aspekt skulle vara att undersöka studiero i förhållande till lektioner i olika ämnen. Exempelvis hur och om innebörden av studiero skiljer sig mellan en matematik- och bildlektion.

## 8 Referenser

- Adelman, H. S., Taylor, L. (1997). Addressing barriers to learning: Beyond school-linked services and full-service schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 408-421. doi: 10.1037/h0080243
- Arvik, N. (2014, 14 maj). Hur skapas arbetsro i svenska klassrum? *Lärarnas tidning*. Hämtad 2018-04-17 från: <https://lararnastidning.se/hur-skapa-arbetsro-i-svenska-klassrum/>
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. XXXX, VOLX(X)
- Bernstein, B., & Lundgren, U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik*. LiberFörlag: Lund.
- Bryman, A. 2018. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Lund: Liber.
- Denscome, M. 2016. *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Emmer, E. T., Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: a case study. *Educational Psychology in Practice*, 27(1)65-82. doi: 10.1080/02667363.2011.549355
- Glover, D., Law, S. (2004). Creating the right learning environment: The application of models of culture to student perceptions of teaching and learning in eleven secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 313-336. doi: 10.1080/09243450512331383232
- Granath, G. (2008). *Milda makter!* (doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 263). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/10128>
- Jacobs, L., Wet, N. C., Ferreira, A. E.
- Johansson, S. (opubl.) Vilka koder styr oss? Verktyg för en organisations- och undervisningsanalys Umeå: Umeå Universitet
- Lindblad, S., Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 73-92.
- Lundgren, U. P. (2017). Läroplansteori och didaktik. I Lundgren, Säljö & Liberg (Red.), *Lärande skola bildning grundbok för lärare* (s. 265-350). Natur & Kultur: Stockholm.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Savage-Davis, E., Hunt, G. H. (2010). The elephant in the classroom: The impact of misbehavior on classroom climate. *Education*, 131(4), 306-314.
- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete för att säkerställa studiero – det räcker inte att det är lugnt, eleverna måste lära sig något också*. Stockholm: Skolinspektionen. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/studiero>
- Skolverket. (2018). *Mer om... Trygghet och studiero*. Skolverket. Hämtad 2018-04-17 från <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4s4W5ar1EzcJ:https://www.skolver>

ket.se/polopoly\_fs/1.148959!/Trygghet%2520o%2520studiero%2520reviderad%2520februari%25202018.pdf+&cd=2&hl=sv&ct=clnk&gl=se

Trost, J. 2010. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

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

Wiklund, M. (2006). *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. (doktorsavhandling, Örebro studies in education, 17). Örebro: Universitetsbiblioteket. Tillgänglig:  
[https://scholar.google.se/scholar?hl=sv&as\\_sdt=0%2C5&q=Kunskapens+fanbärare+wiklund+2006&btnG=](https://scholar.google.se/scholar?hl=sv&as_sdt=0%2C5&q=Kunskapens+fanbärare+wiklund+2006&btnG=)

## 9 Bilaga 1

### Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilken årskurs arbetar du i?
3. Hur många elever har du i klassen?
4. Hur många elever går det i skolan?
  
5. När tycker du att eleverna stör undervisning?
6. Kan du ge något exempel på när en elev stört undervisningen?
7. Vad tror du var anledningen till det? (Anledningen vid andra tillfällen)
8. Vad gjorde du då?
9. Hur kändes det?
10. Hade du velat göra på något annat sätt?
11. Vilka möjligheter upplever du dig ha att agera på det sättet du vill?
  
12. Har ni klassrums-/skolregler? I så fall, hur har de tagits fram?
13. Vad händer om dessa regler bryts?
14. Hur ser det gemensamma arbetet på skolan ut för att främja studiero och eventuella skolregler?
  
15. Vad är studiero i klassrummet för dig?
16. Hur arbetar du/ni för att skapa det önskade klimatet?
17. Finns det något särskilt arbetssätt som du tycker är särskilt effektivt?
18. Hur struktureras vanligen en lektion, kan du ge exempel?
19. Hur delaktiga är eleverna i lektionsplanering rörande: innehåll, form, arbetssätt, tidsdisponering och bedömningskriterier?
  
20. När får eleverna lov att prata i undervisningssammanhang?
21. Hur mycket får de prata?
22. Vad händer om de pratar mer än så?
23. Hur bestäms elevernas placering i klassrummet?
24. Hur bestäms grupper under grupparbete?
25. Hur skulle du beskriva din relation till eleverna?
26. Hur gör du för att skapa relationer till eleverna?