



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Den taktfulla lärarens ideala klassrum

- En kvalitativ studie om tre lärares syn på den goda lärmiljöns didaktiska grundpelare

Sandra Björnåsen

Självständigt arbete L3XA1A

Examinator: Annika Lilja

Rapportnummer: HT18-2930-030-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: Den taktfulla lärarens ideala klassrum - En kvalitativ studie av tre lärares syn på den goda lärmiljöns didaktiska grundpelare.

English title: The tactful teacher's ideal classroom - A qualitative study focusing on three teachers' views on the didactic foundation of the good learning environment.

Författare: Sandra Björnåsen

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

Examinator: Annika Lilja

Rapportnummer: HT18-2930-030-L3XA1A

Nyckelord: Allmändidaktik, disciplinering, pedagogisk takt, bemötande, klassrumsklimat.

Allmän didaktik är den vetenskap som läraren behöver för att kunna undervisa
– Johann Friedrich Herbart (1976)

Så skrev Herbart år 1806 enligt von Oettingen (2018). Allmändidaktiken sträcker sig långt tillbaka och redan för över 200 år sedan kunde Herbart se att lärare behöver allmändidaktisk kunskap för att lyckas med sin undervisning. Herbart menade även att den var uppbyggd av tre grundpelare, varav styrning av barnet var den pelare som behövdes för att stötta de andra två och göra lärandet möjligt. Senare har von Oettingen omarbetat de tre grundpelarna något och benämner istället denna grundpelare för ”disciplin”.

I denna kvalitativa studie gjordes semi-strukturerade intervjuer och -observationer, där tre verk samma lärare, två i förskoleklass och en i årskurs sex, medverkade. För studiens genomförande användes ett observationsschema och en intervjuguide samt en mobiltelefon för inspelning av intervjuerna. Lärarna blev intervjuade om deras syn på ’det ideala klassrummet’ och hur de tänker kring ett gott klassrumsklimat, en god lärmiljö, ’ordning och reda’ och ’disciplin’ samt hur de jobbar med bemötande och anpassningar i sitt pedagogiska arbete. Syftet var att undersöka hur de resonerade och agerade kring allmändidaktikens grund generellt och disciplin speciellt. Frågeställningarna som skulle besvaras fokuserades kring bemötande av elever, gynn samma lärmiljöer och resonemang kring disciplin.

Analysen av resultaten visade tydligt att lärarna både tänker på och arbetar med disciplinering av eleverna och anser att det är väsentligt för lärandet, även om ordet ’disciplin’ inte är något som de vill förknippa med sin undervisning. Analysen visade även att det krävs struktur och konsekventa lärare för att skapa goda förhållanden i klassen, där alla kan trivas och utvecklas. Framst visade analysen att en god relation, att vara positiv i mötet av eleverna, en tro på att de kan och en taktfull smidighet hos läraren skapar de bästa förutsättningarna för att uppnå det ideala klassrummet.



Innehållsförteckning

1. Inledning.....	4 -
1.1 Syfte och frågeställning	5 -
1.2 Centrala begrepp.....	5 -
1.2.1 Disciplin / disciplinering	5 -
1.2.2 Pedagogisk takt	6 -
2. Tidigare forskning	7 -
2.1 Allmän didaktik, god disciplin och taktfullhet	7 -
2.2 Det relationella, komplexa, orubbligt ödmjuka yrket.....	7 -
2.2.1 Problemhanteringsmodell utifrån ett relationellt perspektiv	9 -
2.3 Affektmedvetenhet som organiserar och lugnar.....	9 -
3. Teoretiskt perspektiv	11 -
3.1 Von Oettingens didaktiska synsätt	11 -
4. Metod	12 -
4.1 Kvalitativ semi-strukturerad observation	12 -
4.2 Kvalitativ semi-strukturerad intervju.....	12 -
4.3 Genomförande av studien.....	13 -
4.3.1 Observationerna	13 -
4.3.2 Intervjuerna	13 -
4.4 Etiska ställningstaganden	14 -
4.5 Validitet	14 -
4.6 Reliabilitet	15 -
4.7 PALS	15 -
4.8 Urval.....	15 -
5. Resultat.....	17 -
5.1 Fler lärare och färre elever, rutiner och struktur.....	17 -
5.2 Anpassningar i klassrummet för en gynnsam lärandemiljö.....	18 -
5.3 'Ordning och reda' och 'disciplin' i undervisningen.....	19 -
5.4 Värme, trygghet, glädje och en positiv syn på eleverna	21 -
5.5 Reflektioner över bemötandet och PALS	23 -
6. Diskussion	25 -
6.1 Metoddiskussion.....	25 -
6.2 Resultatdiskussion	26 -
7. Slutsats	28 -
7.1 Vidare forskning	28 -
8. Litteraturförteckning	29 -
9. Bilagor.....	31 -

9.1	Bilaga 1.....	- 31 -
9.2	Bilaga 2.....	- 32 -
9.3	Bilaga 3.....	- 33 -

1. Inledning

Liksom Frelin (2013) och Kernell (2010) betonar, kan vi alla hålla med om att läraryrket är komplext och mångfacetterat. Förutom att man som lärare ska följa läroplanen ska man även ha koll på elevernas nivåer i förhållande till kunskapskraven och lära ut på ett sätt så att alla elever kan förstå och utvecklas. Det finns sällan ett rätt sätt för någonting inom lärarprofessionen och läraren måste ständigt göra avväganden ”å ena sidan - å andra sidan” (Frelin, 2013; Kernell, 2010). Ämnesteori och undervisning i all ära men som lärare har man dessutom väldigt många fler arbetsuppgifter. De flesta lärare har även fått agera skolsköterska, kurator, lokalvårdare, vaktmästare, lekledare och mycket mer under sin arbetstid. Med alla dessa arbetsuppgifter i yrket, kan man även som utbildad börja undra om det inte är ett omöjligt uppdrag vi lärare tar på oss när vi försöker axla lärarmanteln? Undertecknad vill med denna studie belysa de basala delarna allmäntdidaktik och disciplinering och visa på goda exempel för att främja lärandet och det goda klassrumsklimatet i skolan.

För att kunna bedriva skolverksamheten på ett framgångsrikt och effektivt sätt krävs att vi fokuserar på det som är själva basen för en fungerande undervisning, det vill säga ordningen i klassrummet. ”Ordning och reda”-begreppet har florerat både inom politiken och i debattartiklar skrivna av allmänna tyckare. Det påstås ofta att skolan behöver struktureras upp och fås ordning och reda på. ’Ordning och reda’ är något som många gånger, men i lite olika former, nämns i läroplanen LGr11 och Skolverket lyfter även studierens betydelse i klassrummen (Skolverket, 2018; 2019). I en debattartikel i Aftonbladet (2017) menar skribenterna att ordningsomdömen till elever borde införas så att eleverna förstår att de behöver ta ansvar över sitt eget agerande. Huruvida ett ordningsomdöme gör att elever börjar agera ansvarsfullt eller ej, kommer dock inte att belysas i denna studie. Däremot ligger en del av dessa åsikter till grund för detta arbete, då debatten är väl utbredd och engagerar många (Dagens Samhälle, 2015; Stockholm Direkt, 2018; Vänsterpartiet Bollnäs 2013). Utifrån detta blev jag intresserad av att forska kring hur lärare som arbetar med elever ser på saken och hur de arbetar för att försöka skapa en god lärmiljö i sina klassrum. Forskningen genomfördes genom kvalitativa semi-strukturerade observationer och intervjuer med två lärare som arbetar i förskoleklass och en lärare i årskurs sex.

Von Oettingen (2018) skriver att vi måste disciplinera eleverna för att skapa en ordning och struktur i klassrummet, vilket i sin tur leder till möjligheten att vägleda och undervisa eleverna. Ordning, struktur och disciplin är alla tre begrepp för det som är fundamentet i en fungerande undervisning och som sammanflätat allt vi gör i skolan, förklarar han. Att lyckas skapa en god lärmiljö kräver disciplinering av barnen vilket i sin tur kräver en didaktiskt kunnig lärare (Oettingen, 2018). Disciplin är ett centralt begrepp i denna studie och därför valde jag att ha med ordet redan i titeln på arbetet. Detta ord kan för många tolkas negativt och innebära straff och hårda tag. Jag vill klargöra att i detta arbete är ordets innebörd inte av sådan karaktär menad. Användandet av ordet är ett försök att vända på gemene mans tolkning av det och istället syfta till ordets etymologi ifrån latinets disciplina (Etymonline, u.å.). Disciplina betyder ’handledning’ och ’skolning’ men även ’övning’ och ’uppfostran’. Därav passade ordet disciplin utmärkt i detta arbete, som syftar just till att lyfta skolningen av elever och kartlägga hur den kan ske på ett ödmjukt och tryggt sätt. Därför blev denna studies strålkastare riktade mot den allmänna didaktikens ädla konst, eller kort och gott: “disciplinering av eleverna”.

Läroarutbildningen fokuserar mycket på att utveckla ämneskunskaperna hos oss studenter och kring allmän inlärningspsykologi, medan litet fokus läggs på hur vi kan skapa så kallad ordning och reda i klasserna. Det handlar om hur vi får en god sammanhållning i klassen, med en trevlig och tillåtande lärmiljö där eleverna känner respekt gentemot varandra och läraren. Ett klassrum där eleverna känner glädje och motivation till att lära och utvecklas, där de har goda relationer till lärarna (Aspelin, 2011) och andra elever och där förhållningssätten är tydliga och åtföljs av samtliga. För att få en balans mellan dessa många aspekter behövs taktfulla lärare (van Manen, 1991; Oettingen, 2018; Rinne, 2015), vilket tas upp redan under 'centrala begrepp' och sedan återkommer i denna studie.

Kanske främst för att "ordning och reda" redan är ett så väl debatterat och problematiserat ämne, önskade jag lyfta de goda exemplen och de positiva sidorna av lärarnas arbete. Det finns många inom skolvärlden som arbetar aktivt för att utveckla relationer och främja den goda gemenskapen i klasserna och därigenom försöker höja skolresultaten hos sina elever (Göteborgs-Posten, 2018). En nyanserande sida med svårigheterna som finns och avväganden som måste tas lyfts också, under rubriken 'diskussion'.

Studiens mål har varit att kartlägga den dolda kunskap som lärare besitter och visa hur stor del av yrkeskunskapen som tas för givet eller inte syns så väl men som ligger till grund för all form av pedagogik och inläring som ska ske. Det ligger en stor utmaning i att skapa ett klassrumsklimat där alla trivs och mår bra och där respekten är ömsesidig, från och till alla, oavsett olikheter och förmågor. Förhoppningen är att detta arbete ska ge läsaren en mer positiv inställning till allmäändidaktikens, disciplinens och klassrumsklimatets avgörande roller för en välfungerande och harmonisk lärmiljö för eleverna.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka hur tre lärare i F-6 förhåller sig till och hanterar disciplinära situationer i den pedagogiska praktiken.

Studien utgår ifrån följande frågeställning:

- Hur bemöter lärare elever i syfte att skapa en gynnsam lärandemiljö?
- Hur resonerar lärare kring disciplin med utgångspunkt i sin undervisning?

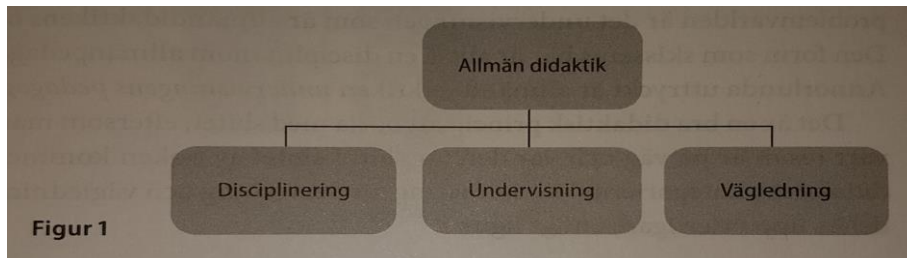
1.2 Centrala begrepp

Nedan följer två begrepp som är basala för studien och som återkommer frekvent. För att ge läsaren en förståelse för hur begreppen är använda och syftade i denna text, kan de behöva en förklaring på förhand.

1.2.1 Disciplin / disciplinering

Ordet disciplin och disciplinering är i denna studie baserat på von Oettingens beskrivning av begreppen. Han skriver "disciplinering handlar om den pedagogiska ordning som läraren måste trygga för att undervisningen ska utgöra en strukturerande samvaro kring elevernas individuella och gemensamma läroprocesser" (Oettingen, 2018, s. 25). Med det menar han att kaosartade eller slumpmässiga förhållanden inte leder till en bra lärmiljö för eleverna. Därför krävs det att eleverna disciplineras i skolan, för att få en god samvaro och pedagogiska lärojligheter. I studien är begreppen 'disciplinering' och 'disciplin' baserade på von Oettingens allmäändidaktiska synsätt på begreppen. Han skriver om den pedagogiska treenigheten och att disciplin

spelar en basal roll för att möjliggöra de två andra didaktiska områdena som hör därtill – 'undervisning' och 'vägledning'. Von Oettingen hävdar att disciplin skapas genom att läraren både upprätthåller undervisningens organiserade form och samtalar med, berömmar och motiverar eleverna. Disciplinering krävs för att strukturera barnet och organisera skolan och därmed skapa en möjlighet till lärande. Det ska dock inte ses som ett mål i sig, utan ska möjliggöra de två andra delarna av den pedagogiska treenigheten (Oettingen, 2018).



Figur 1: Bild från boken "Allmän didaktik" (Oettingen, 2018, s. 25).

1.2.2 Pedagogisk takt

Det andra centrala begreppet för denna studie är 'pedagogisk takt' som bland andra van Manen (1991), Rinne (2014) och von Oettingen (2018) belyser. Von Oettingen förklarar pedagogisk takt som synonymt med begreppen 'omdömeskraft' och 'visdom' vilka används inom filosofin. Det handlar om att lärare inte enbart använder sig av sin teoretiska kunskap när de undervisar, utan även måste hantera och värdera sådant som de inte planerat för eller räknat med. När det inom didaktiken syftas till denna anpassningsförmåga och omdömeskraft skriver von Oettingen (2018) att det var Herbart som myntade begreppet pedagogisk takt. Ett taktfullt agerande av läraren är när denne kan skapa en växelverkan mellan teori och praktik genom sitt didaktiska kunnande och agerande (van Manen, 1991; von Oettingen, 2018). Rinne (2014) skriver även att lärarens yrkeskunnande inte enbart kan syfta till metodik och pedagogiska tekniker, utan också måste involvera känslor och en förmåga att se till varje individs bästa. Hon menar att det är i sammanflätandet av dessa dimensioner av teori och praktik som den kunniga läraren kan agera taktfullt.

2. Tidigare forskning

I följande forskningsbakgrund tog denna studie avstamp. Källorna valdes utifrån studiens fokus som skulle läggas på just lärares bemötande av elever, viktiga ingredienser för att få en bra lärmiljö i klassen och de många aspekterna av vad ”god disciplin” innebär. Den tidigare forskningen kategoriserades utifrån tre övergripande teman – allmän didaktik, relationell pedagogik och affekt.

2.1 Allmän didaktik, god disciplin och taktfullhet

Människan lär sig genom två sätt – socialisering och undervisning (von Oettingen, 2018). Många saker lär vi oss genom att leva och erfara och när vi umgås med andra människor. Vissa saker behöver vi dock undervisning i för att lära och förstå. Framst gäller det i kunskaps- och färdighetssammanhang, där den undervisade läran är fundamental för att vi ska kunna delta på ett vuxet sätt i samhället. För att kunna skapa goda undervisningsmöjligheter krävs en kunskap om allmän didaktik:

Didaktik är undervisningsteori och därmed kunskapen om undervisning. Härmed avses inte bara det teoretiska kunnandet om vad undervisning är, utan även den praktiska kunskapen om hur man utför undervisningen i dess rätta form. – von Oettingen (2018, s. 13)

Von Oettingen (2018) motiverar vikten av en god relation till eleverna, men han går även in mer i detalj på den allmänna didaktikens roll i skolan och vikten av att ha en respektfull stämning i klassrummet och att elever måste disciplineras, utan att man för den sakens skull hämmar deras fria tankar och tyckanden.

Förmågan hos läraren att undervisa i samband med didaktiken är, enligt von Oettingen, något som Herbart kallade för *pedagogisk takt* (von Oettingen, 2018). Herbart förklarade begreppet som att läraren agerar taktfullt, när denne kan skapa ett gott samspel mellan teori och praktik istället för att endast använda teorin i sin praktik. Lärarens professionella omdöme är kärnan i dennes auktoritet, ansåg Herbart (ibid.). Allmändidaktiken i undervisningsteori vilar mellan två pelare: teoretisk kunskap om vad undervisning är och praktisk färdighet i att kunna undervisa taktfullt.

I en pedagogisk handling går det alltid, enligt van Manen (1991) att urskilja två sammanflätade principer – en empirisk som består av fakta och en etisk som utgår ifrån lärarens individuella förhållningssätt till elever. En lärare som kan förhålla sig på ett balanserat sätt till båda dessa principer på samma gång, kan i högsta grad kallas för pedagogiskt taktfull. Rinne (2014) påtalar att de två principerna alltid är sammanvävda med varandra och inte skapar en god harmoni var för sig. Hon ger ett exempel ”om en lärare besitter omfattande ämneskunskaper, som hen inte kan förmedla till sina elever, blir de inte särskilt användbara i undervisningspraktiken. Om all tid ägnas åt omsorg och omtanke om eleverna överskuggar det istället undervisningen.” (2014, s. 66). På så vis krävs en god växelverkan mellan lärarens empiriska kunskap och etiska ställningstaganden, vilket van Manen menar är en färdighet som inte går att tillägna sig på teoretisk väg utan vilken behöver utvecklas genom erfarenhet.

2.2 Det relationella, komplexa, orubbligt ödmjuka yrket

De flesta är överens om att lärarprofessionen är komplex och krävande. Det är ett väldigt mångdimensionellt arbete lärare förväntas utöva och det är viktigt, menar Frelin (2013) att vara öppen

för situationer och vändningar som uppstår i arbetet med barnen, då de kan vara av stort värde i utbildningssyfte. Läraren behöver hela tiden väga sin på förhand gjorda planering mot situationer som uppstår i stunden, förklarar hon. Som lärare behöver man även ha en fundamental önskan om att lyfta barnen och höja deras självkänsla för att få dem att tro på sin egen förmåga. Frelin (2013) hävdar att man har förstått läraryrkets svårigheter och möjligheter om man kan erkänna att det är omöjligt att på förhand helt förutsäga en undervisningssituation, samtidigt som stora delar av situationen ändå oftast går att förutsäga med stor säkerhet. Frelin (2013) skriver också att kunskap kan beskrivas som det som uppkommer när elever interagerar med sin omvärld. Det innebär, att man inte i förväg kan bestämma vad eleven ska lära sig vid ett givet tillfälle.

Aspelin (2011) förklarar relationell pedagogik i korthet där det kan beskrivas som ett teoretiskt perspektiv på utbildning där relationerna står i centrum. Aspelin belyser ett gemensamt manifest skrivet av en mängd relationell pedagogik-forskare, där de skriver att utbildning i grund och botten handlar om människor som är i olika relationer till andra människor. Med detta menar de att den främsta påverkande faktorn för elevernas utbildning är interaktionerna och relationerna mellan elev-elev och elev-lärare. Vidare beskriver Aspelin (2011) begreppet ”pedagogiskt möte” som ett mellanmänniskt möte där läraren är närvarande och delaktig i relationen till eleven och inte enbart agerar för att inkludera eleven i kommunikationssituationer med andra elever.

Skolan innehåller många kunskapsdelar som eleverna måste förärva förutom själva ämneskunskapen som lektionerna fokuserar på. Frelin (2013) påpekar liksom Aspelin (2011) att det är viktigt att läraren har ett relationellt perspektiv när denne planerar undervisningen, då det inte finns ett rätt sätt utan det istället kräver att man gör det bästa i varje undervisningssituation. Som Kernell (2010) ofta påpekar, krävs ett ”å ena sidan, å andra sidan”-tänk där läraren alltid behöver göra val och olika ställningstaganden. Alla dessa ställningstaganden och olika viktiga delar att ta hänsyn till kräver att läraren har ett eget gott omdöme och kan ställa avväganden mot varandra. Med tanke på den komplexitet som yrket bjuder, klargör Frelin (2013) att det är lätt att häpnas över hur svår, om inte omöjlig, lärarprofessionens alla delar sammantaget verkar.

Forskning har visat att goda relationer mellan lärare och elever är mycket viktiga för elevers lärande och utveckling (Aspelin, 2011). Pedagoger befinner sig ständigt i flertalet relationer och det är viktigt att de är medvetna om och arbetar med vilka sätt de bemöter eleverna på och därigenom hur eller om de stärker sina relationer. Lindqvist (2015) är ännu en forskare som trycker hårt på vikten av en god relation mellan lärare och elev och belyser vad han kallar för ”ödmjuk orubblighet”. Han menar att beskrivningen av en skicklig lärare kan ges med hjälp utav de två orden, tillsammans. Det handlar om lärarens ödmjuka blick – jag ser *dig*, och lärarens orubbliga blick – *jag* ser dig. Lindqvist förklarar att de intervjuade deltagarna – alla erfarna lärare – i hans studie, var slående överens om att det är av yttersta vikt för en skicklig lärare att verkligen se sina elever. Att som lärare vara närvarande, se till att eleverna känner att man verkligen bryr sig om dem samt registrera när allt inte står rätt till, är delar av det som ingår i ”den ödmjuka blicken”, enligt forskaren.

Lindqvist (2015) lyfter även vikten av att inte bara läraren ska se eleverna, utan eleverna måste även se läraren. ”Den ödmjuka blicken verkar vara dubbelriktad”, förklarar han (Lindqvist, 2015, s.66) och menar att en lärare måste synas och våga ge av sig själv för att möjligheten till ett betydelsefullt möte ska kunna äga rum mellan elev och lärare. Lindqvist fastslår att det som de kunniga lärarna i hans studie har gemensamt är främst denna syn på öppenhet, att försöka möta eleverna och att *se* eleverna. Förutom det dubbelriktade seendet och vikten av det, lyfter

han fyra andra betydelsefulla begrepp som flera av de kunniga lärarna pratade om. Dessa fyra är: värdet av relationer, tydlighet, trovisshet samt ”snäll och sträng” (2015, s. 67-69). Det dubbelriktade seendet, den snälla läraren och värdet av relationer å ena sidan och tydlighet, trovisshet – envishet – och sträng å andra sidan. Lärarnas fokus låg alltså på relationen och den ödmjuka sidan och på strukturen och den orubbliga sidan. Dessa fokusområden gav Lindqvist begreppet ”ödmjuk orubblighet”.

2.2.1 Problemhanteringsmodell utifrån ett relationellt perspektiv

Greene (2018) forskar och diskuterar kring elevers ”felbeteenden” och hur skolan bäst kan komma till rätta med problemsituationer och ”problembarn”. Han framhåller att oavsett om elever agerar i de mer extrema delarna, med höga skrik och fysiskt våld, eller de mer lågmälda med sura miner och gnäll så visar dessa beteenden enbart på en svårighet att möta vissa av förväntningarna som läraren eller skolan satt upp. Greene förtydligar med förklaringen att beteenden som ses som felbeteenden endast är en signal och inte källan till problemet. Skolan möter dock oftast inte själva källan till problemet hos barnet, utan reagerar på beteendet enbart. Det skapar konflikter mellan elev och lärare och oftast påverkar det även elevens inställning till hela skolan. För att komma runt detta problem, har Greene utformat ett program som han kallar för ’Collaborative and Proactive Solutions’ – förkortat CPS. På svenska med egen fri översättning blir det något i stil med ”gemensamma och förebyggande lösningar”. CPS-modellen går ut på att läraren *tillsammans* med eleverna löser problem genom en trestegsplan där empati, problemdefiniering och inbjudan till en gemensam lösning är huvuddelarna. Med dessa tre steg vill han förmedla att kommunikation och empati är det viktigaste för att lösa problem tillsammans med elever för en långsiktig förändring (Greene 2018).

2.3 Affektmedvetenhet som organiserar och lugnar

Lågaffektivt bemötande är ett synsätt, med metod som syftar till att sänka barnets affektnivå och skapa färre konfrontationer (McDonnell, Reeves, Johnson, & Lane, 1998; Hejlskov Elvén, 2014) genom att lärarna bemöter eleverna på ett lugnt och icke-triggande sätt. Inkonsekvent bemötande från vuxna kring situationer och beteenden skapar oro hos individen och kan förvärra situationen, då reglerna blir otydliga och eleverna inte vet vad som gäller eller hur det kommer hanteras.

Vid lågaffektivt arbetssätt gäller tre huvudkomponenter:

1. Försök minska eventuella konfliktsituationer, sänk kraven och önskemålen på personen som riskerar att hamna i affekt.
2. Använd strategier som undviker eventuella ”affekttriggers”, så som ögonkontakt, beröring och åskådare.
3. Undvik icke-verbala triggers, oftast sker de genom en viss hållning och gester (McDonnell, Reeves, Johnson, & Lane, 1998).

Lågaffektivt bemötande syftar till att inte förvärra läget vid en konfliktsituation och att arbeta förebyggande och skapa lugna rutiner och hanteringssätt för både pedagoger och elever i skolan (Hejlskov Elvén, 2014). Det är dock viktigt att poängtera att det *inte* handlar om att eleverna ska ”komma undan med allt” tillägger Solbakken, Sandvik Hansen, Havik och Monsen (2011).

Forskningen har visat att affekt smittar (Hejlskov Elvén, 2014; Lech, 2012) och att elever därför mer sällan hamnar i affekt om läraren har ett lågaffektivt bemötande. Att det finns tydliga regler och att pedagogerna är konsekventa i hur de hanterar situationer skapar ännu färre

problemsituationer, fastslår McDonnell, Reeves, Johnson och Lane (1998). Det har även visat sig att de strategier där man använder sig av "icke-aversivt" bemötande skapar starkare relationer till personen som bemöts, vilket forskarna menar kan vara ett mål i sig. Detta påstående styrker även Lech (2012). Eftersom affekt smittar så menar han att det är väldigt viktigt att vara medveten om sin egen och andras affektnivå, speciellt i nära relationer, som exempelvis lärares relationer till sina elever.

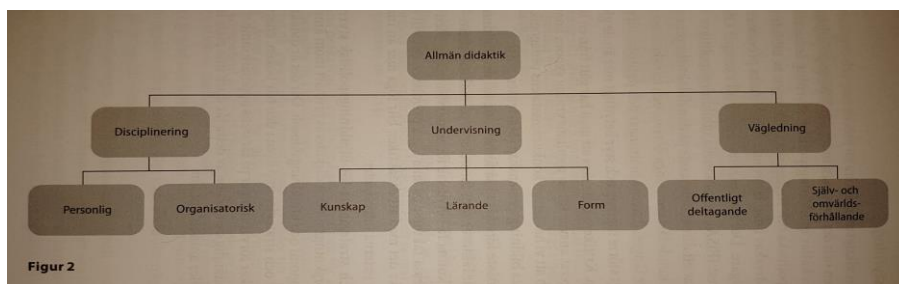
Affektmedvetenhet är ett begrepp som är kopplat till lågaffektivt bemötande men som bara bygger på det egna medvetandet kring sin och andras affektnivåer och inte på bemötandestrategier. Affektmedvetenhet hos individen består av två olika delar – förmågan att uppleva affekt och förmågan att utveckla affekt (Lech, 2012). Forskaren menar att det är "viktigt för människans relationer och välbefinnande att ha en förmåga att medvetet uppleva, uttrycka egna samt svara på andras affekter." (Lech, 2012, s. 5). Affekt är ett av människans fem basfunktioner, hävdar Lech (2012), och menar att affekt kan tillämpas på allt som triggar det och affekt förstärker allt. Affekt ger en känsla av brådska och stärker motivationen. Affekt är sedd som den kraft som organiserar människan och gör att hon håller fast vid saker längre (Lech, 2012). För att lärare ska kunna motivera eleverna och undvika att skapa eller förvärra konfliktsituationer är det viktigt att de är medvetna om affektnivåer.

3. Teoretiskt perspektiv

Det teoretiska perspektiv som studien utgår ifrån är baserat på von Oettingens omarbetade version av Herbarts didaktiska koncept ”pedagogisk treenighet” och Herbarts förklaring av didaktikens grundpelare. Här nedan diskuteras allmänt hur detta didaktiska synsätt och specifikt von Oettingens beskrivning av begreppet ’disciplinering’ är användbart och kopplat som analysverktyg för studien.

3.1 Von Oettingens didaktiska synsätt

Pedagogikens allmänna didaktik går att bryta ner i de tre områdena ’disciplinering’, ’undervisning’ och ’vägledning’, hävdar von Oettingen (2018). Till varje av dessa tre områden finns fler underrubriker som ytterligare preciserar innehållet. Han förklarar att för att undervisningen och vägledningen av eleven ska fungera, måste barnet först disciplineras. Utifrån denna syn på uppdelningen av den allmänna didaktiken syns tydligt att disciplinering, undervisning och vägledning går hand i hand och att alla tre delarna behövs för att skapa en god och givande lärmiljö.



Figur 2: Bild från boken ”Allmän didaktik” (von Oettingen, 2018, s. 27).

För att analysera studiens insamlade material användes dessa tre kategorier av ’treenigheten’ som indelare, där resultaten grupperades utifrån om de främst ansågs höra till disciplinering, undervisning eller vägledning. Denna uppdelning av von Oettingen skapar en tydlig bild av hur mycket som ingår under termen allmän didaktik. Den visar även att disciplinering och vägledning har lika stor betydelse i klassrummet som undervisningen. I boken beskriver författaren hur de tre grundpelarna samverkar och påverkar eleverna lika mycket. Han förklarar att läraren måste väga mellan de tre för att skapa en god lärmiljö för eleverna. Om läraren väger för tungt på undervisningspelaren, riskerar hon att tappa strukturen och tryggheten i klassrummet som disciplineringen och vägledningen ger. Om hon istället fokuserar för mycket på den disciplinära delen finns risken att hon tappar på det relationella planet och att undervisningen blir bristfällig. Med denna vågskålsliknande tanke formades studiens resultatanalys där de olika delarna ställdes mot varandra och lyftes upp i ljuset. För att kunna undersöka hur lärarna arbetar med disciplinering i sina klassrum behöver även de andra två grundpelarna av didaktiken finnas med och värderas mot disciplineringen. Vid analysen av forskningsresultatet ställs därför de olika delarna i resultatet i relation till varandra. Studien har även därför två forskningsfrågor som tillsammans syftar till att ge en tydligare bild av hur lärarna arbetar med hela allmändidaktikens innehåll. Resultatets teman bygger sålunda på de olika delarna inom allmändidaktiken som von Oettingens teoretiska perspektiv behandlar.

4. Metod

Studien genomfördes med tre deltagare och för att få svar på studiens forskningsfrågor användes semi-strukturerad observation och semi-strukturerad intervju genom analytisk induktion som metoder. De båda metoderna valdes för att försöka ge studien en bredare helhetsbild av lärarnas bemötande både i praktiken och teorin, jämfört med om studien gjorts med fler deltagare men genom endast en av metoderna. Hartman (2004) beskriver kvalitativa undersökningar som ”karaktäriserade av att man försöker nå förståelse för livsvärlden hos en individ eller en grupp individer” (s. 273), vilket stämmer väl in på denna studie. Syftet med studien var dels att undersöka hur lärarna bemöter sina elever och vilka disciplinära strukturer de har i sina klassrum. Dessutom syftade intervjuerna till att gå mer in på djupet vad gäller lärarnas synsätt och tankar kring vad som behövs för att skapa ett gott klassrumsklimat och hur de förhåller sig till bemötande och disciplin.

I följande kapitel påpekas först möjligheter och svårigheter med de valda metoderna. Därefter följer en beskrivning av studiens genomförande, etiska aspekter av studien och till sist hur urvalet gjordes och en beskrivning av de deltagande lärarna.

4.1 Kvalitativ semi-strukturerad observation

Under observationer kan mycket data samlas in på kort tid och många personer kan observeras på samma gång. Det är således en tidseffektiv forskningsmetod som kan ge mycket material till studien. Observationer kan göras i en, för den observerade, vardaglig miljö och även med ovetandes deltagare som då har möjlighet att uppvisa helt naturliga beteenden i situationen (Bryman, 2011). Svårigheterna med metoden ’observation’ handlar främst om huruvida deltagarna faktiskt är opåverkade av forskaren eller ej. Resultaten i en studie kan även skilja sig från en annan studies resultat, beroende på hur forskarna har tolkat vad de sett.

Observationen som gjordes i denna studie var en passiv, kvalitativ semi-strukturerad observation (Hartman, 2004). Det innebär att den som observerar är en passiv åskådare som använder sig av ett observationsschema med viss struktur, men utan standardiserade svarsalternativ eller förutfattade meningar om vad som kommer observeras.

4.2 Kvalitativ semi-strukturerad intervju

Som Hartman skriver ”vad som söks är förståelse för hur människan upplever sin situation” (2004, s. 273), syftade den kvalitativa intervjun i denna studien till att få fram lärarnas synvinklar och åsikter. Vid kvalitativa intervjuer kan forskaren få utförliga och personliga svar ifrån respondenterna. Metodformen gör det enkelt att ställa följdfrågor eller få förtydliganden vid oklarheter och forskaren hör ”känslan” i svaren och kan tolka resultaten bättre än i text (Hartman, 2004). Det personliga mötet möjliggör för intervjuaren att forma samtalet och leda det i den önskade riktningen om intervjun skulle råka ändra håll. Det är dock även en svårighet med intervjuer då intervjuaren kan färga samtalet genom kroppsspråk, minspel eller formuleringar, uppmärksammar Dalen (2015). Vid intervjuer är många gånger respondenten välvilligt inställd till intervjuaren och det kan då vara svårt att veta om det påverkar personens svar under intervjun. Det är mycket viktigt att intervjufrågorna är genomtänkta och att de ger underlag som möjliggör att besvara studiens forskningsfrågor. En tungt negativt vägande faktor är att det är tidsödande att intervjua och transkribera intervjuerna.

4.3 Genomförande av studien

Materialinsamlingen för studien genomfördes under totalt fyra dagar, där det först skedde en observation av lärarens bemötande mot eleverna under en lektion. Direkt efter lektionens slut hölls en intervju med läraren om frågor som rör hur hon ser på och arbetar med disciplin, bemötande och anpassningar. Observationstillfällena varade mellan 30–60 minuter och intervjuerna, som spelades in för att senare transkriberas, höll på i 20–30 minuter.

4.3.1 Observationerna

Det skedde totalt fyra observationslektioner där två lektioner var i sjätte klass och två lektioner var i förskoleklass. Förskoleklassen som observerades var uppdelad i halvklass båda gångerna, där endast den ena gruppen observerades men där de två lärarna höll i var sin av lektionerna. Således observerades endast förskolelärarna under en lektion var, medan läraren i sjätte klass observerades två gånger. Lärarna fick inte veta innan vad som var observationens fokus, mer än att det handlade om dem och deras beteende.

För observationsguiden (se bilaga 3) hämtade jag inspiration ifrån den guide jag gjorde till min pilotstudie i kursen innan examensarbetet, L3K80A. Observationerna dokumenterades endast på papper, i form av anteckningar. Detta skedde med hjälp utav en observationsguide som innehöll fyra spalter med grova riktlinjer kring vad som skulle observeras och antecknas. Spalterna var ordnade och riktlinjerna skrivna utifrån att resultatet skulle kunna besvara studiens frågeställning. Trots dessa spalter och riktlinjer kan guiden beskrivas som relativt öppen. Semi-struktureringen avsåg att tillåta så många möjliga situationer som möjligt att uppstå och ändå kunna observeras. Fokus skulle inte vara förutbestämt i observationen, utan de fall som uppstod skulle kunna tas med i resultatet och bearbetas.

Det rörde sig om vad som föranledde en situation, hur eleven reagerade i situationen, vad lärarens respons blev på elevens reaktion och slutligen hur utfallet blev hos eleven efter lärarens respons. I vissa situationer var den utlösande faktorn väldigt tydlig men i flera av situationerna var fallet inte sådant. När det kom till vad som hände – elevens beteende – och hur läraren reagerade på det, gjordes endast anteckningar utifrån ett subjektivt, rent visuellt perspektiv. Vad som sedan blev responsen hos eleven kan i många fall vara svårt att avgöra då eleven kan känna en känsla men visa ett annat beteende. I den sista spalten var anteckningarna alltså ett försök till att subjektivt notera hur eleven reagerade på lärarens respons.

Ett exempel ifrån ett observationstillfälle följer;

I förskoleklassen skulle de genomföra ett experiment om objekts flytkraft i vatten. Eleverna var ivriga och alla ville prova, varpå läraren fick säga till dem att vänta. På följande vis skrevs observationen ner.

Vad som skapar situationen: Eleverna är oroliga kring vems tur det är då alla vill prova.

Vad som händer i situationen: Många elever ropar ut ”jag vill, min tur!”

Hur läraren hanterat/reagerat i situationen: ”Alla ska få prova, vi går i ordning så blir det lätt att veta”.

Vad lärarens reaktion ger för respons hos eleven: Eleverna blir lugna och väntar på sin tur.

4.3.2 Intervjuerna

Intervjun som följde direkt efter varje observerad lektions slut syftade till att främst lyfta lärarens egna tankar och åsikter om en god lärmiljö, bemötande och disciplin. Intervjufrågorna var även fokuserade kring lärarens ”drömbild” i fråga hur hon vill vara som lärare och ha det i sitt

klassrum. Intervjuerna skedde i grupprum som låg intill klassrummen där vi kunde vara ostörda och lärarna kunde känna sig avslappnade. Frågorna var utformade för att få fram svar om lärarens synsätt och ställningstaganden kring studiens övergripande tema 'bemötande' och 'disciplin'. Tanken var även att se eventuella samband mellan hennes agerande under observationen och hennes teoretiska tankar.

Hjälpmiddel för intervjun var en intervjuguide på 11 frågor och en mobiltelefon med inspelningsfunktion. De inspelade intervjuerna transkriberades sedan och blev cirka 14 datorskrivna A4-sidor med Times New Roman storlek 12. Efter att intervjuerna transkriberats spaltades alla svaren upp och sorterades under varje intervjufråga. Därefter plockades alla delar ut som var någorlunda relevanta för studien. I denna första bearbetning togs det allra mesta av transkriberingarna med. Sedan omarbetades svaren till en löpande text för att bara behålla det som var riktigt användbart och viktigt för att besvara studiens frågeställningar. Det var inte lätt att tvingas begränsa texten och inte ta med allt som kan tänkas vara generellt intressant. Till hjälp för urvalet användes då intervjufrågorna och von Oettingens didaktiska synsätt (2018), genom att ställa frågan – är detta relevant för studiens syfte? Vidare i analysprocessen delades sedan resultaten in i olika kategorier för att lyfta och belysa de olika delarna och tydligare visa på hur studiens frågeställningar besvarades. Denna tematisering gjordes utifrån ett deduktivt förhållningssätt, där intervjufrågornas fokus tillsammans med innehållet i kapitlet 'tidigare forskning' bestämde de övergripande teman för resultatet.

4.4 Etiska ställningstaganden

Inför min studie blev de tillfrågade lärarna informerade om upplägget av studien och de fick läsa igenom mitt medgivandepapper (se bilaga 1) som de sedan även fick signera, för att vara säkra på att jag uppnådde samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Jag förklarade att jag först skulle observera en lektion och att vi sedan skulle genomföra en intervju. De fick veta att de hade full rätt att när som helst avbryta sitt deltagande och att allt de sa endast skulle användas till denna studie. I och med denna information, såg jag till att både mitt informationskrav och nyttjandekravet var tydligt. Jag förtydligade även att deras namn och alla namn de eventuellt nämner under intervjun, kommer vara helt oidentifierade i mitt arbete. Att endast jag kommer ta del av det inspelade materialet och de ifyllda observationsscheman, var också något jag försäkrade dem om. Jag var tydlig kring det för att de skulle känna sig trygga under studien och för att jag behövde upplysa dem om detta för att nå mitt konfidentialitetskrav.

Jag valde att endast ha med lärare i min studie, för att undvika det mer etiskt problematiska läget kring elever, där det krävs målsmans underskrift samt extra anonymisering. Jag hade sedan tidigare skrivit på en försäkran om tystnadsplikt, vilket gjorde att tystnadsplikten inte togs upp eller skrevs på under denna studien.

4.5 Validitet

Validitet handlar enligt Bryman (2011) om studiens generaliserbarhet och hur väl den överensstämmer med forskningens resultat och de teoretiska idéer forskaren utvecklat. Bryman skriver om både extern och intern validitet (2011, s.352) och liksom han beskriver dem båda, är denna studies interna validitet mer styrkt än den externa. Då studien genomfördes med ett väldigt begränsat antal deltagare under kort tid, där samtliga respondenter arbetade på samma skola och med det ovanliga fortbildningsmaterialet PALS, är studien lågt generaliserbar mot andra studier. Styrkan som finns är att det genomfördes både observationer och intervjuer med lärarna, vilket ger ett djupare resultat med mer intern validitet.

4.6 Reliabilitet

Reliabilitet syftar till om studien är replikerbar och möjlig att upprepa på samma vis (Bryman, 2011). Då studiens intervjustamtal till största del följde intervjuguiden som skapats på förhand, är intervjustudien möjlig att replikera nästan fullt ut. Observationerna är dock ytterst svårupprepade, då de baserades på lärarnas olika lektionsupplägg och de gav olika utfall på grund av bland annat elevgruppen, dagsformen hos samtliga medverkande och lektionsinnehållet. Studiens reliabilitet är därför låg, dock har intervjudelen betydligt högre reliabilitet än observationsdelen.

4.7 PALS

På den skolan som lärarna i studien arbetar har de tagit in ett arbetssätt som förkortas 'PALS'. Alla lärare på skolan förväntas arbeta efter samma strukturella tänk och efter samma långsiktiga förändringsmål som har tagits fram genom PALS-arbetet. Under intervjuerna nämnde alla tre lärarna PALS som en del i hur de tänkte kring sitt bemötande av eleverna. Därför följer här en beskrivning av förkortningen och i korta drag hur arbetsstrukturen ser ut.

PALS är en norsk anpassning av en skolomfattande amerikansk modell vid namn SWPBIS. PALS står för Positiv Adfärd i Lärning og Samspel vilket fritt översatt till svenska blir 'positivt beteende i lärande och interaktion' (Närhälsan, 2017). På Närhälsans hemsida går att läsa:

"PALS-modellen är baserad på forskning och kunskap om vilka åtgärder som är verksamma för att främja en trygg lärandemiljö som bidrar till att eleverna ökar sin sociala kompetens och därmed också sina skolprestationer" – Närhälsan (2017)

PALS-arbetet bygger på att lärarna på skolan tillsammans med eleverna kommer fram till förhållningsregler som ska gälla i skolans olika områden, till exempel klassrummet, toaletterna och matsalen, och att lärarna sedan jobbar aktivt med att arbeta in dessa rutiner hos eleverna. Lärarna ska undvika ordet "inte" och istället uppmana eleverna till vad de bör göra. Detta arbetssätt har enligt forskning visat sig skapa goda relationer mellan elever och lärare, en gemensam syn på hur skolan arbetar med negativa beteenden och bra problemlösning och konflikthantering.

4.8 Urval

Jag valde att tillfråga lärare i min närhet då det var enkelt att ha en dialog med dem för att anpassa tider och dagar. Således kan man säga att bekvämlighetsurval användes när det bestämdes vilka som skulle bli tillfrågade om att delta i studien (Bryman, 2011). Studien är begränsad och varken kan eller bör ses som en representativ bild av hur lärarkåren i Sverige arbetar kring bemötande och disciplinering av elever. Däremot kan den ge en fingervisning om lärares spridda åsikter, erfarenheter och arbetssätt. För att ändå försöka få en trovärdighet i studiens resultat, valde jag att observera en förskoleklass och de två lärare som arbetade i klassen samt en sjätteklass och deras lärare. Detta för att få en eventuellt större spridning på svaren som kan ges ifrån lärare på de olika stadierna och därigenom få en bredare bild av lärarkårens tankar.

Bryman (2011) påpekar att det spelar stor roll *när* man observerar och inte bara vilka personer som observeras. För att få ett så "vardagslikt" resultat som möjligt under observationerna, valde jag att göra två observationer av varje klass med en-två veckors mellanrum. Jag ville med detta

mellanrum öka chansen för att alla elever och lärare hann visa sitt ”naturliga jag” under åtminstone en av observationerna.

I studien deltog tre lärare. Nedan följer en kort presentation av de tre och en redovisning av deras pseudonymer.

Lärare 1 – ”Amanda”

Amanda arbetar i förskoleklass B tillsammans med Carita. Hon är utbildad förskolelärare och har arbetat inom skolans värld i cirka 20 år.

Lärare 2 – ”Britta”

Britta är klasslärare i årskurs sex och arbetar parallellt med Hans, som är klasslärare i skolans andra sjätteklass. Britta är en relativt nyutbildad lärare och har arbetat inom området i 7 år.

Lärare 3 – ”Carita”

Carita är den tredje läraren som deltagit i studien och hon arbetar i en av de två förskoleklasserna på skolan tillsammans med Amanda. Carita är även hon utbildad förskolelärare och har arbetat i ca 15 år inom förskola och förskoleklass.

5. Resultat

Nedan följer en analys av resultaten ifrån observationerna som gjordes under två lektioner per klass – totalt fyra observationstillfällen - och intervjuutskrivningarna. Genom endast en passiv observation, vilket utfördes i studien, är det såklart omöjligt att helt veta vad den utlösande faktorn för beteendet hos eleven var. Det är även omöjligt att veta hur eleven kände sig eller reagerade inombords på lärarens respons. Under observationssituationerna gjordes ändå försök till att anteckna och analysera situationerna på ett så sanningsenligt, konkret och visuellt mätbart sätt som möjligt.

Eftersom studien är av kvalitativ karaktär är resultaten varvade och integrerade med resultatanalysen. Resultatavsnittet är uppdelat i olika tematiseringar utifrån vilka kategorier som kartlagts under analysen av resultaten. Rubrikerna lyfter och belyser olika delar av resultatet utifrån studiens syfte och frågeställningar, för att visa på de olika vinklarna och aspekterna som fanns av lärarnas syn på och bemötande kring disciplin och en gynnsam klassrumsmiljö.

5.1 Fler lärare och färre elever, rutiner och struktur.

De intervjuade lärarna blev tillfrågade om deras ideala drömbild i deras klassrum och hur det skulle kunna se ut. Trots stor spridning på åldrarna lärarna undervisade och även på lokalernas utformning, svarade de oväntat lika. Fler resurser per klass och inte så stora grupper var de tre lärarna, ovetandes om varandras svar, helt överens om.

Vi behöver vara fler pedagoger i varje klassrum! Minst två - *Minst* två, hela tiden. Det tror jag att alla skulle säga. Det är styrkan vi har i förskoleklassen, att vi alltid är två med klassen. Då finns det en som kan bemöta föräldrar och en som har koll så att barnen inte snurrar upp (Carita).

Att inte vara ensam med en klass påpekar Carita som viktigt för att man som lärare ska kunna hjälpa eleverna och se alla under lektionerna. Det finns inte tid för att prata med en ledsen elev eller rädda en situation där det uppstår något oväntat, om man är ensam menar Carita. Amanda och Britta lyfter båda antalet elever i klassen som en viktig faktor för det optimala klassrummet. Amanda säger att en halvklasslektion i förskoleklass inte bör vara fler än tio elever, anser hon. Är det helklass med två pedagoger vill hon helst inte överstiga 18 stycken elever. Britta som arbetar med sjätteklasserna har 24 elever och hon menar att det är en alldeles för stor grupp för att hon ska känna att hon hinner hjälpa alla och ge dem det de behöver. En till lärare i klassrummet hade också varit en bra lösning säger Britta.

Svårigheterna kring att ha en stor klass ensam är en faktor som Britta belyser. Särskilt när elevernas utveckling och kunskaper ligger på så olika nivåer. Hon beskriver hur hon försöker anpassa sina lektioner och genomgångar för alla eleverna, men att det är svårt. Hon försöker hålla sitt bemötande av eleverna på en bra nivå för att utmana de elever som kommit långt samtidigt som hon inte vill att någon elev ska sitta oförstående med sitt arbete. Hon lägger därför sin pedagogik på en mellannivå, där hon kompenserar och försöker hitta en harmoni. Åter igenom lyfter hon vikten av en till lärare i klassrummet som skulle kunna hjälpa de elever som behöver mer stöttning efter genomgångarna eller som kan arbeta med en mindre grupp för extra utmaning. Möjligheten att individanpassa blir helt enkelt större, förtydligar Britta.

Carita beskriver att hon vill att varje dag ska börja med att hon hinner *se* alla barn och att hon har hejat på dem inom de första två minuterna. Hon vill redan i början av lektionen lägga märke till om det är någon som har det lite jobbigt eller är nedstämd, så att det inte hinner gå en hel

lektion innan barnet blir uppmärksammat. Det viktigaste av allt i skolan, menar Carita, är att det finns en trygghet och att barnen blir sedda.

Man har en trygghet i att man vet - vart ska jag gå, vad ska jag göra, och vad som förväntas av en (Carita).

Att lära känna sin grupp med elever och fundera över vad som är bäst för just den gruppen man har, påpekar Amanda som ännu en viktig del i lektionsupplägget. Gruppen påverkar hur långa moment man kan ha menar hon, då vissa elever kan sitta stilla i 10 minuter och andra i 30 minuter. Det gäller att anpassa för individerna men också försöka få en bra helhet för gruppen, säger hon.

Vikten av att vara väl förberedd inför arbetspassen med eleverna och att som lärare ha klart för sig vad man vill förmedla och vad dagens mål är, framhåller Carita som mycket centralt i hennes arbete för att nå sin "drömbild". Hon beskriver sin morgonrutin, som ser ungefär likadan ut varje dag:

Först så samlar jag dem, tillsammans, gärna på mattan. Där förklarar jag lugnt vad vi ska göra och vad jag vill att vi ska tänka på. Utifrån det sen så kan man ha praktiskt material, vi sitter och plockar, mycket egna tankar som gäller. Det ska vara lugnt och sansat, man pratar lugnt och tryggt. Vi tänker på att visa varandra respekt och hänsyn där (Carita).

Flertalet situationer som uppstod under observationerna uppmärksammades av att elever pratade, antingen rätt ut eller med varandra. En sådan situation skedde i Brittias klassrum, där det uppstod ett sorl under genomgången och hon ville ha tillbaka allas fokus för att sedan kunna be en elev svara. Hon använde sig då av en inövad rutin där hon räckte upp ena tummen och eleverna förväntades härma henne och tystna. När en elev snabbt hängde på henne uppmuntrade hon eleven genom att säga "vad snabb du var!" varpå övriga i klassen snabbt följde efter och tystnade.

Det är viktigt med rutiner och struktur som barnen känner igen, det skapar trygghet och ro i kroppen, förklarar Carita. Ännu en gång påpekar hon även vikten av att eleverna känner att de kan lita på henne, att de vet att hon har "koll på läget" och leder dem rätt. Hon arbetar mycket för att eleverna ska våga vara delaktiga i lektionerna och våga ta för sig. Att eleverna vågar tillföra sina egna tankar kring arbetet är viktigt, menar Carita. "Våga svara, vad kan hända? Ingenting, mer än att vi får ytterligare en ingång till någonting!"

5.2 Anpassningar i klassrummet för en gynnsam lärandemiljö

... När de jobbar självständigt får jag nästan ta på mig ett par gymnastikskor och så får jag springa runt! (Britta).

Britta vill ha möjlighet att anpassa klassrummet efter arbetsformer och individuella behov, något som blir svårt med det stora elevantalet hon har men också på grund av lokalernas utformning och begränsningar i budgeten, säger hon. När eleverna är så vitt spridda i kunskapsnivå och mognadsgrad och det dessutom är flera elever i olika svårigheter och diagnoser, då krävs det ännu mer av lokalen man vistas i, förtydligar Britta. De särskilda anpassningarna som man förväntas göra, blir väldigt svår genomförda. Hon menar att anpassningar i klassrumsmiljön är viktiga för elevernas trygghet, men att det är svårt när ytan och budgeten är begränsad. Britta hade önskat möjligheten att ha fler avskärmningar där elever med

koncentrationssvårigheter eller ljudkänslighet kan få arbete. Hon ger exempel på skärmar som gärna ska vara ljudisolerande.

Britta lyfter några exempel på anpassningar som hon har i sitt klassrum för att alla elever ska få utvecklas så långt det är möjligt. Hon berättar att hon har många anpassningar som är på gruppnivå för att slippa ge så många individuella instruktioner vilket tiden inte räcker till för. Hon brukar använda sig av bildstöd när hon ger instruktion, speciellt i början av ett nytt arbetsområde. Då skriver hon upp 1, 2, 3 osv på tavlan och så ritar hon en enkel bild till som förklarar stegen. Det är egentligen speciellt för en elev med språkstörning som behöver mycket bilder för att hänga med men det hjälper även de som har ADHD, förklarar Britta. Hon berättar också att hon försöker sätta de mer ljudkänsliga eleverna i grupprummet, då klassrummet är så trångt och det lätt blir en hög ljudnivå. I grupprummet har hon fasta grupper utifrån vilka behov eleverna har under olika arbetsformer och ämnen.

Utöver de lite mer allmänna anpassningarna har hon även särskilda ”avtal” med vissa elever. Bland annat har Britta en särbegåvad elev, berättar hon, som får lov att ”smygjobba” under hennes genomgångar om han redan förstått vad arbetet går ut på. Detta för att inte göra eleven alltför rastlös och uttråkad, då han oftast redan förstått och kan arbeta själv utan genomgång. Det finns några elever i klassrummet som får ta pauser när de själva känner att de behöver det och det finns en elev som samlar klistermärken för varje avklarad sida i arbetsboken. Några elever har enskilda scheman på sina bänkar och några får skriva på dator för att underlätta för dem vid skrivövningar. Britta avslutar sin beskrivning av anpassningar i sitt klassrum med att säga följande citat:

Alla har rätten att lyckas. Eller få känna att man går framåt, även om det går mycket långsammare än kamraterna (Britta).

I förskoleklassen som Amanda och Carita arbetar i menar Carita att de inte har så många statiska speciella anpassningar. Det, förklarar hon, innebär stående anpassningar som gäller för särskilda elever varje dag eller varje gång en specifik situation uppstår. Anpassningarna sker mer dynamiskt berättar hon, att eleverna får välja under arbetspassen var de vill sitta när de ska arbeta i boken – vissa vill ligga på mattan, några vill sitta i soffan och en del vill sitta vid borden. Det är en viktig del i arbetet påstår Carita, för att alla ska kunna hitta sitt ställe som känns bra och där man kan arbeta. Då behövs det inte så många ytterligare anpassningar hävdar hon. Denna fria möjlighet att välja plats är anledningen till att de aldrig arbetar i helklass med de cirka 20 barnen. Som lärare går Carita runt bland eleverna och ställer frågor på olika nivåer till dem och hjälper dem utifrån den hjälp de vill ha och det blir som anpassningar i sig, menar hon, då hon justerar sitt bemötande utifrån hur långt eleverna har kommit och hur självständiga de vill vara eller hur mycket hjälp de efterfrågar.

5.3 'Ordning och reda' och 'disciplin' i undervisningen

Lärarna tillfrågades om begreppet ordning och reda och hur de såg på det. Alla de tre intervjuade lärarna visade sig ha olika associationer till uttrycket och beskrev tre olika sätt att se på ordning och reda.

Amanda börjar direkt att beskriva hur hon vill ha det i sitt klassrum och verkar ha starka associationer till uttrycket. Hon förklarar att hon vill ha en tydlig struktur i klassrummet och inte så mycket rörelse som kan distrahera övriga i gruppen. Eleverna ska gärna sitta på de valda platserna och ljudnivå och rörelser anpassas efter de som är känsligast.

Jag är väl inte den som vill att barnen ska gå runt i klassrummet och lära sig saker. Jag vet inte, men jag kan nog känna att jag är lite av den gamla stammen där. Att man har den här... inte katederundervisning, för det kan jag inte känna att jag har, men ändå att jag vill att de ska sitta på sin plats. För mig är det ordning och reda (Amanda).

Hon poängterar dock att det inte behöver bli ett kaos bara för att eleverna får gå och hämta en ny penna, allt beror på hur det görs och om någon i gruppen störs av det eller ej. Hon menar att det är viktigt att visa hänsyn mot de som är lätt distraherade och om någon elev uttrycker att kamraterna stör är det viktigt att alla respekterar detta.

En annan men ändå snarlik beskrivning av ordning och reda ger Britta. Hon hävdar att en viktig faktor för att uppnå ordning och reda är att eleverna vet vilka förväntningar som finns på dem. Hon säger också att hon tänker på studiero när hon hör ordning och reda och förklarar vidare hur hon ser på de två begreppen. Det ska vara en rimlig ljudnivå i klassrummet, eleverna ska känna sig trygga och de ska våga räcka upp handen och säga vad de tycker. För att uppnå detta i klassen och se till att eleverna vet hur de förväntas bete sig, tränar hon på det med eleverna. Tack vare arbetet med PALS som skolan är anslutet till, arbetar hon väldigt mycket med tydliga förväntningar. Hon förklarar vidare att hon har tränat på förväntat beteende med klassen i praktiska övningar där hon börjar med att visa dem hur det ser ut när man betar sig rätt i klassrummet. Hon visar sedan hur det ser ut när man gör det tokigt, vilket eleverna brukar uppskatta mycket, säger hon skrattandes. Därefter visar hon igen hur man gör på rätt sätt. Sedan arbetar hon mycket med att försöka fokusera på det som eleverna gör rätt och uppmärksammar det för att försöka få resten av gruppen att vilja ta efter.

I den här modellen [PALS] så är det väldigt viktigt att man ger beröm när de gör rätt, utifrån mottot 'det man vattnar det växer'. Det var det jag försökte någon gång i klassrummet när någon pratade rätt ut, så sa jag 'Karl, som räcker upp handen, jättebra, då får du svara på den' och då kommer de andra på att 'just det' och så räcker de också upp handen. Det funkar jättebra med metoden men det kräver sin tid, det måste utvecklas över tid innan det sätter sig i gruppen (Britta).

Carita ger en beskrivning av sin syn på ordning och reda som skiljer sig från de andras. Hon ser på ordning och reda-begreppet i mer bokstavligena former och förklarar det som att man plockar upp saker efter sig och gör så att det blir trevligt för de som kommer efter en. Hon menar att det handlar om att lära eleverna att visa hänsyn till andra och att succesivt få det att bli en naturlig del i barnens handlande, att de tar hand om både saker och varandra. Carita säger även att hon vill att det ska vara "ordning och reda" där barnen lyssnar på vad hon säger och visar respekt och hänsyn, men allt ska grunda sig i kärlek och trygghet.

När lärarna tillfrågas om begreppet disciplin och hur de ser på det säger alla tre att ordet har en negativ innebörd för dem och att de förknippar det med något tråkigt eller bestraffningar. Trots deras uttryckta negativa känslor till ordet disciplin, väljer både Amanda och Britta att själva föreslå "konsekvens" och "att vara konsekvent" som alternativa begrepp med mindre negativ betingning men med samma innebörd.

Jag tycker det [disciplin] har en negativ klang. Det låter som att man använder sig av bestraffningar. Jag tycker att bestraffningar användas som man gjorde förr i tiden som aga, någon form av skamvrå och annat, det skapar bara otrygga elever. Otrygga elever lär sig inte lika lätt.

Konsekvenser däremot, ser jag som en helt annan sak, något som är nödvändigt. Utifrån att om jag inte arbetar som jag ska på lektionen, så kanske jag måste sitta kvar en stund in på rasten och göra färdigt, för att jag pratade bort min tid (Britta).

Liksom Britta talar Amanda om disciplin som något negativt och ett uttryck hon inte gärna skulle använda sig av. Men för henne är disciplin och konsekvent eller att vara konsekvent ungefär samma sak, menar hon. Det innebär exempelvis att hon inte ger med sig när elever tjarar om saker som hon och hennes kollega redan bestämt. Hon poängterar också att barnen mår bättre av att det finns tydliga ramar och att lärarna har samma regler.

Har vi bestämt en sak så är det det som gäller. Vi har också märkt att barnen mår bättre av att vi är likadana. Det hjälper inte att eleverna går till kollegan och frågar för vi vuxna tänker lika där. Det är det som är så bra. För man [lärarna] kan ju inte spela ut varandra, då funkar det inte (Amanda).

Britta ser konsekvenser som något nödvändigt för att lära eleverna att ta ansvar och göra rätt, men hon trycker på vikten av att eleverna får veta vilka förväntningar och regler som gäller *innan* något inträffar som bryter mot det, för att de ska vara förberedda och förstå vad som blev fel. Hon menar också att en del elever har ett väldigt stort behov av tydliga ramar och där kommer tidigt satta regler och tydliga konsekvenser in. Britta lyfter också skillnaden mellan konsekvens och bestraffning, där hon beskriver bestraffning som något som inte är kopplat till det ”fel” som begicks, och som eleven inte lär sig av.

Carita anser att disciplin låter hårt, gammaldags och ganska tråkigt. Men sedan förklarar hon vidare att disciplin ändå något viktigt som handlar om att individen behöver tänka på vad det är den behöver. Att eleverna behöver förstå vad de behöver lära sig och kunna för att utvecklas. Hon menar att det handlar om att eleverna måste lära sig att kämpa lite med det som är jobbigt för att de förstår att det är viktigt för dem. För när det väl lossnar för eleverna så kan det ge dem så mycket.

[...] Även om jag tycker att det är jobbigt att lyssna, så får jag göra det en liten stund, på det som är väldigt viktigt. Det är väl att disciplinera. En del kan lyssna länge, andra kan lyssna en kort stund. Men det är ändå en slags disciplin, för alla behöver ha disciplin och lyssna på det som är viktigt för dem (Carita).

5.4 Värme, trygghet, glädje och en positiv syn på eleverna

Lärarnas åsikter om de viktigaste delarna vid bemötande av eleverna kan sammanfattas som ”värme” och ”trygghet”. Amanda anser att det viktigaste är att man som lärare är lugn och tydlig mot barnen, för att skapa en så trygg miljö som möjligt. Hon beskriver en lektionssituation när det inte gick som hon hade tänkt sig men där hon taktfullt hanterade problemet och såg till att det blev bra för den utsatta eleven:

När jag kom till en elev så var det en rakt över som talade om svaret direkt, varpå den tillfrågade eleven bryter ihop. ”Varför gör du så?” frågade jag då. ”vadå” säger eleven. ”Vill du ha ett nytt?” frågar jag. ”jaa” säger eleven gråtandes. ”Här får du ett nytt.”

Den andra eleven säger igen svaret rätt ut. Och då alltså, då känner man nää, det kan jag inte riktigt påverka. Man känner att det var riktat däråt [mot den andra eleven]. Då fick jag göra så istället att eleven fick tre bilder så att det inte gick att se igenom papperna. Så sa jag ”nu får du hålla så att dina kompisar inte ser” och då gick det bra. Men hade jag inte haft de papperna att lägga på, då kunde det ju vart att man fått fortsätta i all evighet, eller att eleven som förstörde hade fått gå ut eller vända sig om. Så det gäller att man finner sig i den situationen (Amanda).

Britta säger att hon inte utgår ifrån någon särskild teoretisk bakgrund i sitt sätt att se på bemötande och hur hon agerar, utan hon anser att det i grunden handlar om hur ens egna människosyn ser ut. Hon tror på att barnen *vill* lära sig och menar att det är lärarens uppdrag att hjälpa eleverna så att de även *kan*.

Både Britta och Carita lyfter ”glädje” och en ”positiv syn på eleverna” som sina viktigaste punkter i bemötandet. Att visa eleverna att man tror att de kan klara uppgifterna de ställs inför menar Britta är avgörande. För om inte lärarna tror på eleverna, hur ska de då själva kunna göra det, frågar hon retoriskt. Dessutom lyfter hon vikten av att bygga på barnens nyfikenhet i skolarbetet och ta tillvara på deras frågor. Sist men inte minst anser hon att det är jätteviktigt att ha en relation till eleverna innan man börjar ställa för hårda krav på dem.

Under observationerna upplevdes de flesta utlösande faktorerna vara utfall av hög iver eller annan okontrollerbar motivation. I Brittans sjätteklass uppstod ett sådant tillfälle när hon presenterade lektionens arbetsuppgift som gick ut på att snabbt rita ett egenpåhittat djur. Eleverna verkade tydligt ivriga över uppgiften och några började prata om olika idéer, men kom inte igång med arbetet så snabbt. Britta gick då fram till gruppen och sa ”ni har inte så mycket tid på er nu, ni kan få göra klart senare men just nu måste ni skynda på lite” varpå eleverna arbetade på mer fokuserat men under fortsatt trevligt småprat.

En annan situation utlöstes när Amanda sa ”sätt dig i ringen” till en elev i förskoleklassen, vilket verkade väcka minnen om en sång i barnen. Flera av dem började då sjunga på sången ”vi sätter oss i ringen”, troligtvis hade lärarna sjungit låten tidigare med klassen. Amanda vände då snabbt mot tavlan och pekade på en bildstöd-bild som satt längre ner på dagsschemat och sa ”det är inte sång nu, det har vi i slutet av dagen”. Hennes sätt att uppmana eleverna om att inte sjunga nu genom att rikta om deras fokus och visa på schemat gjorde att eleverna, mjukt skrattande, slutade sjunga.

Man måste ju faktiskt få ha kul när man jobbar. Det tycker jag att man skulle behöva påminna fler om (Carita).

Carita beskriver sin bemötandestrategi som något hon utformat utifrån sin egen skolgång som ung. Hon berättar att hon hade en rätt tuff skolgång där hon kände att hennes lärare inte frågade vad som egentligen hänt och att de ofta reagerade och dömde utan att ha hela bilden klar för sig. Detta har gjort att hon alltid försöker vara noga med att ge eleverna möjlighet att berätta sin sida av historien och är noga med att de ska lyssna på varandra utan att avbryta. Hon betonar vikten av att hon som lärare är lugn och inte dömer elevens handlande, hon vill att eleverna ska känna trygghet och lugn i situationen och att hon är där för bådaskull. Det lugna bemötandesättet där alla elever får komma till tals upplever hon fungerar väldigt väl i hennes konflikthantering och eleverna blir ofta snabbt sams och konflikten lugnar sig själv utan någon större hantering.

Lärare kan ha en tendens att döma för fort, och där är jag supernoggrann. När någonting händer så reagerar jag direkt, men jag tar dem alltid i samtal sen. Där man inte avbryter varandra. Det var sådant som jag aldrig fick och det är jag väldigt noga med. Så jag tror att det är mycket därifrån (Carita).

Hon fokuserar främst på glädjen och vikten hon ser av att varje barn ska bli bemött av ett leende. Hon berättar att hon ofta ser lärare som är fokusera på sitt arbete men glömmer bort känslorna och glädjen i det. Hon anser att hon har ”redan vunnit” när hon möter eleverna med ett leende,

för hon visar dem att hon trivs med dem och vill vara där och det brukar skapa en god stämning och barn som känner sig trygga och sedda.

5.5 Reflektioner över bemötandet och PALS

Lärarna tillfrågades om hur de reflekterade över sitt eget agerande och bemötande. Britta och Carita menade att de ofta reflekterade och tänkte igenom det de gjort eller sagt och funderade på möjliga lösningar till situationer. Amanda påstod att hon inte så ofta reflekterade, utan att hon på grund av sin långa erfarenhet inom yrket agerade mer på erfarenhet.

Man måste ju bemöta eleverna på vilket humör de än är på. Jag är nog alltid lugn i bemötandet. Jag tror ändå att jag har väldigt hög toleranströskel. Jag blir inte arg. (Amanda)

Hon förklarade dock att arbetet med PALS hade gjort att hennes automatiska verbala bemötande mot eleverna förändrats till att prata i uppmanande ordalag istället för beordrande ”inte”. Hon menar att hennes bemötande sker ”automatiskt”, då hon inte känner att hon behöver tänka på hur hon ska hantera situationer eller vad hon ska säga. Hon tillägger dock att i många situationer kan det vara svårt att i förväg veta om man gör eller säger rätt sak och att man inte märker det förrän i efterhand, vad resultatet blev.

PALS är något som även Carita pratar om, som har förändrat hur hon tänker kring bemötande. Sedan de gick på en föreläsning för flera år sedan har hon arbetat väldigt aktivt med att undvika att säga ’inte’ till barnen. Det har inpräntats så i henne att hon kommer på sig själv med att även pratar på samma sätt hemma med sin familj, berättar hon. Att vända på uppmaningarna till eleverna och använda uttryck som ”vi gör såhär” eller ”tänk på det här” istället för ”gör inte så”, ”gå inte dit” har gett jättestora förändringar påstår hon. Det ger även en positiv effekt hos henne själv genom att hon mår bra av det tankesättet, uttrycker hon nöjt.

Under observationerna iaktogs flera olika bemötandestrategier ifrån lärarna när de hanterade och bemötte elevernas ageranden. En analys av observationerna visade snabbt att merparten av de observerade situationerna kan antas ha uppstått på grund av oro över uppgiften, oförståelse, tappat fokus eller iver över uppgiften. En av dessa situationer uppstod i förskoleklassen när Carita hade lektion, där alla elever skulle få prova olika föremåls flytförmåga en och en och där de som fick testa i början snabbt blev rastlösa och oroliga. Eleverna började då skruva på sig och prata rakt ut, varpå Carita hanterade det genom att påminna dem: ”det känns som att ni glömmer av att lyssna på era kompisar”. Utfallet blev där att eleverna lugnade sig och blev mer uppmärksamma på uppgiften. I intervjun efteråt beskrev Carita sådana situationer som de mest svårhanterbara.

När man har uppgifter som kräver för mycket väntan. Man kanske tänkt att ”det här kommer att gå ganska snabbt”, och så gör det inte det. Utan det tar längre tid, och man måste vänta på sin tur länge. Och det börjar krypa i kroppen som det gör på en sexåring... Den situationen vill jag försöka undvika så mycket som möjligt, men det är nog den jobbigaste situationen jag hamnar i. Jag kan inte backa, man är mitt inne i det här, men det är samtidigt svårt att ha koll på dem som börjar att röra på sig. Och man kan inte lämna gruppen för att hämta något eller rädda upp situationen i det läget. Det är väldigt svårt. Då gäller det att analysera den lektionen så att jag inte hamnar i den igen. Det är bara att göra så gott man kan där och då, analysera och göra om till nästa gång (Carita).

Britta berättar att hon reflekterar över sitt bemötande varje dag. Speciellt när det inte blir som hon hade tänkt sig, när det uppstår en situation eller när något går fel, då reflekterar hon alltid över vad hon hade kunnat göra annorlunda. Hon förklarar att det är väldigt viktigt för hennes klass vad hon tycker och tänker om dem och därför påverkar det väldigt mycket på vilket sätt

hon bemöter dem. Hon förklarar att hon ibland kan fundera på om hon varit för hård mot dem, när hon har sagt ifrån eller följt en konsekvens. Hon hävdar att många av eleverna inte är vana vid krav hemifrån och att det märks i skolan då de inte vill arbeta med saker som inte är roligt eller göra något på en mycket högre nivå än vad de är redo för. Det ställer ett större krav på läraren, att vara konsekvent och träna barnen på att man ibland måste kämpa även med det tråkiga för att komma vidare.

Precis som de själva beskrivit, syntes det även under observationerna att de tre lärarna valde att bemöta eleverna och hantera situationerna på olika sätt. De hanterade de allra flesta situationerna genom att bemöta eleven på ett ödmjukt men tydligt vis och en förklaring till vad som skulle hända eller hur de ville att eleven skulle bete sig. Några gånger observerades situationer som läraren bemötte med en hyssjning eller en uppmaning om att eleven ska sluta med det den gör. Gemensamt kan en slutsats dras om att lärarna använde sig av pedagogisk takt vid flera av avvägningarna där de ledde om elevernas fokus och fångade upp elevernas orosmål eller ivrighet. Genomgående observerades en lågaffektiv och relationell tråd där lärarna var ödmjuka gentemot barnen och såg deras olika behov och svårigheter och mötte dem med lugn och förståelse. Det fanns även många väl synliga disciplinära situationer, där lärarna satte tydliga ramar för eleverna och var noga med vilka förhållningssätt som gällde mot varandra och under lektionerna.

Som resultatavsnittet visat, arbetar och resonerar de tre lärarna olika och de bemöter eleverna på olika sätt. Gemensamt syns en glädje och värme till barnen som individer, en önskan om att utföra arbetet så bra man kan och en vilja att utvecklas och reflektera över sitt handlande och bemötande.

6. Diskussion

Med studiens resultat i åtanke, kan vem som helst då bli lärare? Det har setts som ett ”kall” att bli lärare, att det är något man känner inom sig att man ska bli och är lämpad som. Troligtvis är svaret inte så drastiskt. Denna studie har visat att man kan utvecklas i sin yrkesroll som lärare genom exempelvis ökad kunskap inom modeller och strategier så som lågaffektivt bemötande, PALS, pedagogisk läsning, föreläsningar och annan utbildning. Förhoppningsvis har de förslag och åsikter som lärarna i studien lyft under resultatdelen, bidragit till nya tankar och infallsvinklar hos läsaren.

Nedan följer ett avsnitt med metoddiskussion och ett med resultatdiskussion, där en fördjupning inom de båda delarna sker liksom en konkretisering av vad resultatanalysen visat för frågeställningarnas besvarande.

6.1 Metoddiskussion

Att studien genomfördes med hjälp utav två metoder upplevde jag som positivt. Det tillät mig som forskare att få en bredare bild av hur lärarna agerade och hur de hanterade eleverna och alla eventuella problem som kan dyka upp samtidigt som det blev en mer djupgående intervju då lärarna enklare kunde beskriva hur de tänkte och resonerade med hjälp utav olika situationer som jag observerat. De båda metoderna tillsammans gav även en möjlighet till en bredare förståelse och insyn i lärarnas arbete och jag kunde även se hur deras teoretiska reflektioner avspeglade sig i deras undervisning och i mötet med barnen. Dock finns det många svårigheter med metoderna och i forskningssituationerna. Under observationstillfällena fanns en stor risk att jag som observatör påverkade eleverna eller lärarna genom min närvaro och i mitt syfte att observera, något som även Bryman (2011) lyfter och Hartman (2004) poängterar. De anteckningar som gjordes och som sedan har omformulerats här till en löpande, beskrivande text, är dessutom enbart mina observationer och tolkningar och kanske hade situationerna inte tolkats lika av någon annan. Svårigheter fanns även i att hinna anteckna alla de bemötandesituationer som uppstod, då de skedde oregelbundet och ibland hände flera saker i snabb följd. De olika lektionerna bestod dessutom av olika mycket interagerande mellan eleverna och läraren, vilket gav olika många möjligheter till att anteckna.

Som tidigare nämnts och i enlighet med vad Bryman (2011) skriver, hade en större mängd deltagare i studien gjort den mer tillförlitlig, ökat validiteten och kanske även gett ett mer varierat resultat. Att skolan var ansluten till PALS-arbetet bör också tas i beaktande av resultaten, inte minst då alla lärarna nämnde att deras förhållningssätt mot eleverna påverkats sedan de startade med PALS. Lärarna var mycket medvetna om sitt agerande emot eleverna och som Carita förklarade hade hon ändrat sitt bemötande och sätt att uttrycka sig på grund av PALS-arbetet.

Som Bryman (2011) också lyfter är det viktigt *när* man observerar. Därför hade det varit intressant att undersöka och se skillnaden i hur medvetna lärarna var om sitt bemötande innan fortbildningen jämfört med nu. Självklart ska PALS-utbildningen ses som en felmarginal i validiteten för studien. Samtidigt kan läsaren fundera över var gränsen går för påverkande i forskningssyfte – alla lärare har någon form av utbildning bakom sig som på många sätt påverkat deras åsikter och agerande. För denna studie, där syftet var att lyfta goda exempel och möjligheter för ett idealt klassrum, ansåg jag dock att det var godtyckligt med endast lärare ifrån samma PALS-anslutna skola. Hade studien syftat till att visa på hur lärare arbetar och

kartlägga både bättre och sämre metoder, hävdar jag att PALS hade spelat en större roll i resultatet och fordrat ett större utrymme och avvägande i arbetet.

Observationsschemat och intervjuguiden fungerade mycket bra för studien och schemat var tydligt och välutformat för att få fram det som studien syftade till att undersöka. Guiden hade relevanta och passande frågor för frågeställningen. Frågorna följde behagligt ”trattmetoden” i den form att frågorna först var lite bredare och lättsamma, varpå de nyanserades och blev mer djupdykande för att på slutet lätta upp igen. Dessutom lockade flera av frågorna fram svar som inte var direkt kopplade till frågan men ändå högst relevanta och intressanta för studien. Dock var inte alla frågorna helt relevanta för studien i slutändan, då studien ändrade riktning något efter att forskningen gjorts. En ytterligare svårighet som även Dalen (2015) påpekar, var att som intervjuare inte färga svaren från läraren genom minspråk eller mitt sätt att uttrycka mig. Observationerna och intervjuerna var inte heller så sammankopplade som jag hade tänkt och önskat, utan de fungerade mer som ett komplement till varandra och gav mig en bredare helhetsbild.

6.2 Resultatdiskussion

Hur bemöter lärare elever i syfte att skapa en gynnsam lärandemiljö?

Vid bemötandet av eleverna framkom att lärarna fokuserar på begrepp som värme, kärlek, tydlighet och trygghet. Gemensamt för dessa uttryck finns en disciplinerande och relationell tanke, i enlighet med vad Aspelin (2011) och Lindqvist (2015) båda lyfter, som visar på ett bemötande som sätter barnets bästa i första hand. Lärarna vill ge eleverna en känsla av lugn och trygghet, de vill visa eleverna att eleverna är omtyckta samt sedda och de vill fostra samt leda eleverna till att bli välanpassade medborgare. Dessa önsknings ifrån lärarna går hand i hand med von Oettingens förklaring av didaktikens grundpelare och beskrivning av vad disciplinering innebär (2018). När lärarna under observationerna bemötte eleverna var det med tydliga ramar och regler men utan hårda ord och stränga blickar. Dessa bemötandestrategier lyfter både Frelin (2013), van Manen (1991), Lindqvist och Aspelin. Lärarna pratade med eleverna och förklarade varför de bemötte dem som de gjorde. Lärarna använde olika sätt att bemöta eleverna och de arbetade för att göra eleven uppmärksam på sina klasskamrater och hur de påverkades av elevens beteende. Pedagogisk takt syns därmed som väl implementerat i lärarnas vardagsarbete (Rinne, 2015; van Manen, 1991). Främst upplevde jag att lärarna arbetade relationsfrämjande med eleverna och att mycket fokus låg på att skapa en god sammanhållning och stämning. Den relationella pedagogiken upplevdes ligga i förgrunden för allt didaktiskt arbete som skedde, med en tydlig disciplinerande struktur som skapade goda förutsättningar för allas lyckande och lärande. Förutom liksom med flera av de tidigare nämnda forskarnas slutsatser, stämmer detta även väl överens med affektmedvetenheten som bland andra Lech (2012), Greene (2018) och Solbakken, Sandvik Hansen, Havik och Monsen (2011) skriver om. Att lärarna anpassar sin egna affekt och hjälper eleverna att lära sig att reglera sin är viktiga delar för att skapa ett fungerande klassrumsklimat där alla känner sig trygga och utvecklas. Den tydlighet och det samtida lugn som affektmedvetenhet ger, både hos lärare och elever, skapar goda ramar för gruppen att förhålla sig inom.

Hur resonerar lärare om disciplin med utgångspunkt i sin undervisning?

Att disciplin är ett ord som klingar negativt och illa för många i vårt samhälle vågar jag nog konstatera efter att ha märkt hur alla de tre deltagande lärarna ansåg att det hade negativ klang och inte var något de ville förknippa sig med. Detta är även något som von Oettingen tar upp

som en svårighet med att forska kring frågan. Dock, intressant nog, så valde alla tre trots denna negativa syn på ordet att direkt komma med ett alternativt uttryck eller ett annat sätt som de arbetade kring. De ersatte ordet disciplin med 'konsekvens' och 'att vara konsekvent' och menade att det är väldigt viktigt och spelar en stor roll i skolan att det finns konsekvenser av ens handlande och att läraren är konsekvent. Detta visar ändå på en inre tanke om disciplin som något viktigt och avgörande i skolan, men att det finns ett motstånd mot att använda själva ordet. Lärarna påpekade alla vikten av struktur och ordning, men de lyfte samtidigt hur avgörande det är att inte glömma den relationella biten och glädjen. Detta är helt i enighet med von Oettingens didaktiska synsätt, där han beskriver de tre grundpelarna som en treeinghet som endast kan fungera tillsammans. Att disciplin innefattar och påverkar mycket mer än bara själva struktureringen av eleverna är viktigt att förmedla vidare. Lärarna i studien beskrev många tydliga ramar och strukturella ordningsregler och de var tydliga med att efterfölja dem i mötet med eleverna, just så som von Oettingen hävdar är grundläggande för att undervisningen ska fungera. Trots detta var de inte medvetna om att de beskrev begreppet 'disciplinering' eller att det var just det som de arbetade med barnen kring.

7. Slutsats

Att lärare besitter mycket kunskap som de inte ”vet om” eller tänker på framgick tydligt under studien. Flera gånger påstod lärarna att de inte hade någon specifik tanke med sitt bemötande i vissa situationer eller inte aktivt agerade utifrån någon viss modell eller metod utan mer ”på känn”. Trots dessa uttalanden framgick det under både observationerna och i analysen av intervjuerna att de arbetade och argumenterade i enlighet med de teorier och metoder som lyfts i denna studie.

För att knyta ihop denna studie går jag tillbaka till frågan i det första stycket i inledningen och konstaterar att Ja, läraryrket är ett omöjligt uppdrag! Åtminstone på så vis att man inte kan göra alla rätt och lyckas med allt. Det finns inget nationellt sätt att mäta ”lyckanden” som lärare, mer än elevers betyg och känslan läraren har och det finns inte *det rätta sättet* att agera på som lärare. Det är mycket att ta hänsyn till och det är lätt att som lärare hamna ”i kläm” mellan alla inblandade aktörer och ekonomiska begränsningar när man bara vill göra så gott man kan. Men för att vi ska kunna skapa en skolmiljö som är så trivsam och lärorik som möjligt finns det ändå många goda exempel, framgångsrika strukturer och fungerande modeller vilka borde lyftas mer, kanske speciellt på lärarutbildningen. Fokus ska självklart riktas mot det som inte fungerar och som behöver förbättras, men kanske främst borde det riktas mot det som är fungerande och positivt!

Huvudfokus i skolan bör vara att alla elever ska trivas och må bra, framför alla andra mål. Den taktfulla läraren med fokus på relationell pedagogik och tydliga allmäntdidaktiska riktlinjer i klassrummen borde ha goda förutsättningar att lyckas med denna uppgift.

7.1 Vidare forskning

Detta forskningsområde är på inget sätt färdigkartlagt. Lika många elever som en klass består av, lika många positiva bemötandestrategier och strukturella framgångsrecept finns det för gruppen. En metod kan vara mycket framgångsrik vid bemötandet av två elever, medan samma metod mot en tredje elev inte fungerar alls. Därför kan det aldrig bli för många goda strategier, metoder och tillvägagångssätt. Mer forskning inom fältet skapar möjligheter för lärare att ge fler elever den stöttning och vägledning på precis det sätt de är i behov av.

Vidare forskning skulle exempelvis kunna fokuseras ytterligare på disciplinens, bemötandets och relationens betydelse för ett lyckat lärande hos elever. Det kan sedan ställas i förhållande till att samhället och politikerna går mot ett mer effektiviserat samhälle som kräver mer dokumentation och mätbara resultat. Hur kan man möta alla de krav som Skolverkets riktlinjer och läroplaner ställer på lärarna, samtidigt som man främst fokuserar på att fostra eleven genom disciplinering, främja dennes mående och värda de relationella bitarna? Hur kan man skapa en god balans i det komplexa och mångfacetterade läraryrket och vad behövs främst för att elever ska lyckas i skolan så att vi får ”ordning och reda”, höjda betyg och PISA-resultat samt välmående, bildade framtidsmedborgare? Det finns många vinklingar på vidare studier som skulle vara av vikt för att främja en god lärmiljö för *alla* elever.

8. Litteraturförteckning

- Aftonbladet. (2017). *Stoppa stöket i skolan – inför betyg i ordning*. Hämtad 19-01-14 från <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/oddKR/stoppa-stoket-i-skolan--infor-betyg-i-ordning>
- Aspelin, J. (2011). Vad är relationell pedagogik? i J. Aspelin, & S. Persson, *Om relationell pedagogik*. (s. 13-25). Lund: Gleerups.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Dagens samhälle. (2015). *Stök i klassrummen tecken på dåligt ledarskap*. Hämtad 19-01-16 från <https://www.dagenssamhalle.se/debatt/ordning-och-reda-och-o-foer-skolan-15167>
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Etymonline. (u.å.). *Discipline*. Hämtad 19-01-12 från <https://www.etymonline.com/word/discipline>
- Frelin, A. (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) - en grund för professionalitet? *Utbildning & Demokrati*, vol. 22 (1), s. 7-27.
- Greene, R. (2018). Transforming school discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving. *Childhood Education* vol. 94 (4), s. 22-27.
- Göteborgs-Posten (2018). *Kvibergsskolan främjar barns lärande – inte tvärtom*. Hämtad 19-01-16 från <http://www.gp.se/debatt/kvibergsskolan-fr%C3%A4mjar-barns-l%C3%A4rande-inte-tv%C3%A4rtom-1.5720392>
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kernell, L.-Å. (2010). *Att finna balans: en bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Lech, B. (2012). *Consciousness about own and others' affects*. Linköping: Linköping University.
- Lindqvist, P. (2015). Ödmjuk orubblighet - en avgörande (och rimlig) kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, vol. 1 (1), s. 61-74.
- Manen, v. M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albanien: State University of New York Press.
- McDonnell, A., Reeves, S., Johnson, A., & Lane, A. (1998). Managing challenging behaviour in an adult with learning disabilities: the use of low arousal approach. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, vol. 26 (2), s. 163-171.
- Närhälsan. *Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa: Om skolmodellen PALS*. Hämtat 18-12-25 från <https://www.narhalsan.se/om-narhalsan/for-varldgivarer/utvecklingscentrum-for-barns-psykiska-halsa/skolmodellen-pals/om-pals/>
- Oettingen, v. A. (2018). *Allmän didaktik - mellan normativitet och evidens*. Lund: Studentlitteratur.
- Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygssamtal - en fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket. (2019). *Främja trygghet och studiero*. Hämtad 19-01-16 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/leda-arbetet-i-skola-forskola-och-vuxenutbildning/framja-trygghet-och-studiero>
- Solbakken, O., Sandvik Hansen, R., Havik, O., & Monsen, J. (2011). Assessment of affect integration: Validation of the affect consciousness construct. *Journal of Personality Assessment*, vol. 93 (3), s.257-265.
- Stockholm Direkt (2018). *KD: inför skoluniform i Stockholm*. Hämtad 19-01-16 från

<https://www.stockholmdirekt.se/debatt/kd-infor-skoluniform-i-stockholm/reprhm!ez-QblYmaVAt1cZ6adsuw/>

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

Vänsterpartiet Bollnäs. (2013). *Ordning och reda i skolan är inte synonymt med tidiga betyg*. Hämtad 19-01-16 från <http://bollnas.vansterpartiet.se/2013/02/14/debatt-ordning-och-reda-genom-tidiga-betyg/>

9. Bilagor

9.1 Bilaga 1.

Medgivandepappret:

Jag (Sandra Björnåsen) skriver just nu mitt andra och sista examensarbete inom Grundlärarprogrammet F-3 på Göteborgs Universitet.

Jag ska som en del av examensarbetet genomföra en empirisk studie där jag önskar observera några lärare under 1-2 lektioner med efterföljande intervju av densamma.

Observationerna och intervjuerna ska genomföras under v.49 eller v.50.

Jag skulle bli ytterst tacksam om Du kan tänka dig att ställa upp på detta! Det är självklart helt frivilligt att delta och du har möjlighet att när som helst avbryta ditt deltagande i min studie.

Alla resultat som analyseras och presenteras är helt avidentifierade.

Underskrift och datum:

.....

9.2 Bilaga 2.

Intervjuguiden:

Intervjufrågor efter observation

Kortfattat förklara vad jag gjort i klassrummet under observationen och vad vi ska prata om.

1. Om du fick beskriva din ideala klassrumsbild, din "drömbild", av hur det skulle vara i ditt klassrum en vanlig lektion, hur skulle det se ut då?
2. Vad gör du för att försöka uppnå din drömbild, i form av klassrumsupplägg, lektionsupplägg och ditt agerande?
3. Beskriv någon situation när du känt att du uppnått den ideala klassrumssituationen och hur det gick till.
4. Beskriv någon situation när du känt att det inte blivit så lyckat – vad var det som gjorde att det blev så?
5. Hur gör du speciella anpassningar i klassrummet, eller har du kanske några "avtal" med enskilda elever i klassen under lektionstid i syfte att "sträva efter drömbilden"?
6. "ordning och reda" var ett uttryck som användes flitigt under valdebatten och man hör det ofta runt om i samhället – hur tänker du kring uttrycket kopplat till din yrkesroll som lärare, vad ger det dig för associationer?
7. Vad innebär ordet "disciplinera" för dig relaterat till din yrkesroll? Ska vi "disciplinera" barnen och i så fall hur?
8. Vad skulle du säga är de viktigaste delarna att tänka på vid bemötande av elever i ens klassrum?
9. Hur mycket eller ofta reflekterar du över ditt bemötande och eventuella förändringar du skulle kunna göra för att bemöta eleverna, enligt dig, ännu bättre? Har du något konkret exempel på en situation?
10. Tänker du på i vilken affektnivå/energinivå en elev är i när du bemöter den, och i så fall hur avgör du elevens nivå? Hur anpassar du ditt bemötande utifrån det?
11. Vad är bakgrunden till ditt synsätt och beteende vid bemötande av eleverna? Exempelvis någon teori eller metod.
12. *Lyft specifika situationer som observerades under lektionen. Hur gick lärarens tankar i den situationen, vad styrde hur hon/han agerade?*

9.3 Bilaga 3.

Observationsschemat:

...vad som skapar situationen (upptrappingsfasen) Ex. någon retas eller stör, eleven saknar penna, förstår inte uppgiften.	...vad som händer i situationen Ex. eleven räcker upp handen, ropar/pratar rakt ut, reagerar tillbaka mot en annan elev, blir utåtagerande verbalt eller fysiskt.	...hur läraren hanterar/reagerar Ex. använder någon "lågaaffektiv nyckel", höjer rösten, ignorerar eleven, omriktar beteende.	...vad lärarens reaktion ger för respons hos eleven Ex. eleven blir lugn, fortsätter arbeta, går ut från klassrummet, skriker.
Övriga anteckningar:			