

SVENSK- OCH KLASSLÄRARES ERFARENHETER OCH ÅSIKTER OM ARBETSRO I
KLASSRUMMET OCH DESS UPPRÄTTHÅLLANDE

Jenni Jukkola

Timo Pöyhönen

Pro gradu-avhandling

Svenska språket

Institutionen för språk

Jyväskylä universitet

Hösten 2011

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijät: Jenni Jukkola ja Timo Pöyhönen	
Otsake: Svensk- och klasslärares erfarenheter och åsikter om arbetsro i klassrummet och dess upprätthållande	
Aine: ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Vuosi: 2011	Sivumäärä: 72
<p>Pro gradu –tutkielman tarkoituksena on selvittää työrauhaongelmien yleisyyttä, niiden ilmenemismuotoja sekä mahdollisia syitä, jotka johtavat rauhattomuuteen oppitunneilla. Lisäksi olemme kiinnostuneita selvittämään millaisia keinoja opettajilla on työrauhan saavuttamiseen. Suoritamme vertailevaa tutkimusta ala-asteen luokanopettajien sekä yläasteen aineenopettajien välillä, koska haluamme selvittää mahdollisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia edellä mainittujen kouluasteiden välillä. Käsittelemme tutkimuksessamme myös opettajankoulutusta ja selvitämme millaisia valmiuksia opettajat kokevat sen antaneen heille työrauha-asioihin ja luokanhallintaan liittyen.</p> <p>Tutkimuksessamme käytimme kvalitatiivisiä metodeja. Teimme kuusi teemahaastattelua, joista kolmessa haastateltavana oli ala-asteen luokanopettaja ja kolmessa yläasteen ruotsin kielen opettaja. Haastatteluista saimme paljon tutkimusmateriaalia, koska aihe oli tuttu jokaiselle haastateltavalle. Lähetimme haastattelun rungon sähköpostilla etukäteen informanteille saadaksemme mahdollisimman kattavia vastauksia.</p> <p>Luokanopettajien ja aineenopettajien vastaukset olivat monessa suhteessa yhteneviä. Eroavaisuuksia oli häiriöiden ilmenemismuodoissa sekä työrauhaongelmien yleisyydessä. Ongelmia esiintyi yläasteella päivittäin, mikä oli huomattavasti enemmän kuin ala-asteen puolella, missä opettajilla tuskin oli ongelmia häiriöiden kanssa, koska heillä oli paremmat edellytykset oppia tuntemaan oppilaansa ja näin hallita luokkaa johdonmukaisemmin. Häiriöt ilmenivät yleisimmin metelöintinä ja yleisenä rauhattomuutena sekä ylä- että ala-asteen puolella. Yläasteella saattoi ilmetä myös aggressiivista käyttäytymistä, kun taas ala-asteella esiintyi enemmänkin verbaalista kiusaamista. Opettajat korostivat hyvien suhteiden tärkeyttä sekä oppilaiden että kollegojen kanssa. Toisten opettajien tuki korostui, kun etsittiin keinoja työrauhan saavuttamiseen ja työssä jaksamiseen.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voimme todeta, että opettajankoulutuksessa on kehitettävää työrauha-asioihin liittyen. Työrauhaongelmista kyllä puhutaan, mutta asioiden läpikäyminen koulutuksessa on pintapuolista. Myös opetusharjoittelun suorittamista useammassa eri koulussa, erityispedagogiikan sekä mediakasvatuksen opetuksen lisäämistä tulisi pohtia uudelleen.</p>	
Avainsanat: arbetsro, störningar, auktoritet, ledarskap	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	5
2 ARBETSRO.....	7
2.1 Definition av arbetsro	8
2.2 Förekomsten av problem med arbetsron	9
2.3 Typiska drag för skolor med bra arbetsro.....	10
2.4 Faktorer som påverkar arbetsron	11
2.4.1 Faktorer som beror på lärare	11
2.4.2 Faktorer som beror på elever	14
2.4.3 Andra faktorer som påverkar arbetsron	15
3 LEDARSKAP I KLASSRUMMET.....	19
3.1. Auktoritet och ledarskap.....	19
3.1.1 Definition	19
3.1.2 Faktorer som förstärker och försvagar auktoritet.....	20
3.2 Lärarens ledarskap i klassrummet	22
4 MATERIAL OCH METODER	26
4.1 Forskningsfrågor.....	26
4.2 Kvalitativ undersökning	26
4.3 Halvstrukturerad temaintervju.....	27
4.4 Informanter och temaintervjuer	28
5 RESULTAT	31
5.1 Granskning av ämneslärares svar	31
5.1.1 Ämneslärares definitioner av arbetsron	31
5.1.2 Problem med arbetsron på högstadiet.....	32
5.1.3 Orsaker till uppkomsten av störningar på högstadiet.....	33
5.1.4 Olika typer av störningar på högstadiet	36
5.1.5 Ämneslärares metoder för att nå och upprätthålla arbetsron	37
5.1.6 Ämneslärares auktoritet och ledarstilar	40
5.1.7 Ämneslärares åsikter om lärarutbildningen	41

5.2 Granskning av klasslärares svar	42
5.2.1 Klasslärares definitioner av arbetsron.....	42
5.2.2 Problem med arbetsron på lågstadiet	43
5.2.3 Orsaker till uppkomsten av störningar på lågstadiet.....	45
5.2.4 Olika typer av störningar på lågstadiet	47
5.2.5 Klasslärares metoder för att nå och upprätthålla arbetsron.....	48
5.2.6 Klasslärares auktoritet och ledarstilar	51
5.2.7 Klasslärares åsikter om lärarutbildningen.....	52
5.3 Jämförelse av ämneslärares och klasslärares svar	54
5.3.1 Granskning av definitioner	54
5.3.2 Förekomsten av problem med arbetsron.....	55
5.3.3 Orsaker till uppkomsten av störningar.....	55
5.3.4 Olika typer av störningar	56
5.3.5 Metoder för att nå och upprätthålla arbetsron.....	57
5.3.6 Auktoritet och ledarstilar	58
5.3.7 Åsikter om lärarutbildningen	59
6 DISKUSSION	60
7 AVSLUTNING	67
LITTERATUR	69
BILAGA.....	72

1 INLEDNING

Dagens skolvärld är hektisk och lärare måste kunna reagera på många händelser samtidigt. Undervisningsgrupper är ofta stora, det finns olika typer av inlärare i klassen och elever kan vara mycket livliga. Dessa faktorer leder till utmaningar i lärares jobb och en av de vanligaste är att möjliggöra en motiverande och fungerande klassrumsmiljö där elever kan studera utan att bli störda. Att lärare har problem med att behålla arbetsron i klassrum är ett vanligt och allmänt problem. Ämnet är inte nytt utan man har undersökt det mycket i Finland redan på 1970-talet då en av de mest framstående forskare var Aho (1976) som koncentrerade sig på bl.a. uttrycksform av problem med arbetsron samt samarbetet mellan hem och skola. Saloviita (2009), Naukkarinen (1999) och Erätuuli och Puurula (1990, 1992) har gjort senare studier om ämnet och man kan konstatera att ämnet är väldigt aktuellt och väcker diskussion ständigt i vårt samhälle. Enligt Puustinen (2010) har problem med arbetsron ökat under de senaste åren och störningar är vanligare på högstadiet än på lågstadiet. Därför vill vi klarlägga hurdana metoder klass- och ämneslärare använder för att nå arbetsron och om det finns skillnader mellan dem.

För lärare är det intressant att veta vilka som är de vanligaste skälen som leder till oro på lektioner. Vi kommer att undersöka dessa skäl på lågstadiet och på svensklektioner på högstadiet samt jämföra dessa forskningsresultat med varandra. Det är intressant att ta reda på hur lärarna ser sin auktoritet och hurdana metoder de använder för att lösa möjliga problem med arbetsron. Vi klarlägger också hur allmänna problemen med arbetsron är på lågstadiet respektive på högstadiet. Vidare kommer vi att undersöka både faktorer som beror på elever och som beror på lärare samt andra möjliga faktorer när det gäller problem med arbetsron. Vi är också intresserade av vad lärarna anser om färdigheter som lärarutbildningen ger för arbetslivets krav när det gäller klassrummets kontroll och möjliga förbättringsidéer som informanterna föreslår. Vi hoppas få nyttig information om ämnet så att vi som blivande ämneslärare och andra lärare skall kunna dra praktisk nytta av denna studie i arbetslivet.

För att nå en grundlig uppfattning om hur lärare ser arbetsron i klassrummet kommer vi att genomföra temaintervjuer med tre klasslärare på lågstadiet och tre liknande intervjuer med svensklärare på högstadiet. I denna undersökning kommer vi att koncentrera oss på lärarnas synvinkel. Vi antar att klasslärare som undervisar samma grupp flera år har lättare att bevara

arbetsron med hjälp av gemensamma regler och har starkare auktoritet framför sina elever än ämneslärare som har flera undervisningsgrupper och mer elever att jobba med.

2 ARBETSRO

I klassrummet finns det flera individer som har sina egna uppgifter. Lärares uppgift är att kontrollera klassrumssituationer och se till att varje elev har möjlighet att studera utan störande faktorer, alltså man måste ha bra arbetsro i klassen. Eleverna är också ansvariga för att bevara arbetsron under lektioner för sin del. Ingen elev eller lärare kan emellertid undvika att ibland möta störningar när det gäller arbetsro. Eftersom det alltid finns problem med arbetsron i någon mån vill vi ta reda på hurdana medel lärare har för att behandla problemen samt om det finns några förebyggande åtgärder för att undvika besvärliga situationer. Vi använder termerna störningar och problem med arbetsro jämsides i denna studie. I detta kapitel kommer vi att presentera definitioner om arbetsro som vi anser vara väsentliga för vår uppsats. Vi valde att presentera just dessa definitioner eftersom de ger en bra uppfattning om ämnet och kommer ofta fram i litteratur som behandlar ämnet.

Arbetsro är ett väl forskat ämne och man har utfört en mängd både finska och internationella undersökningar om detta fenomen. Enligt Jones och Jones (2007) har forskning om klassrumsledarskap växt mycket under de senaste 40 åren. De tillägger att man har publicerat många artiklar och forskningsprojekt som har fokuserat på elevuppförande och inläring under de senaste åren. Vidare poängterar de att det har skett förändringar i terminologi, t.ex. begreppet *skoldisciplin* har ersatts med ett nytt begrepp *klassrumsledarskap*. Med detta anses metoder som skapar en positiv miljö för inläring och som underlättar elevens ansvariga uppförande och utförande. Levin och Nolan (2007, 22) för sin del konstaterar att största delen av studierna har publicerats efter mitten av 1970-talet. De påpekar att dessa undersökningar ofta har baserat sig på följande områden: 1) typ och frekvens av beteendeproblem 2) skälen till elevens dåliga uppförande och 3) strategier som lärare kan använda för att förbättra klassrumsledarskap. Naukkarinen (1999, 21-22) konstaterar att arbetsron har undersökts mycket i Finland i slutet av 1970-talet och i början av 1980-talet. Undersökningensresultaten har avslöjat att dålig klassanda och störningar av arbetsron ofta hör ihop.

2.1 Definition av arbetsro

Erätuuli och Puurula (1990) poängterar att *arbetsron* är som ett teoretiskt begrepp mångtydigt. Lärare och elever upplever arbetsron utifrån sina egna synvinklar som skiljer sig något från varandra. Från elevernas synpunkt betyder det först och främst *studiero* men det kan också betyda bara *vistelsero*, medan arbetsron för lärarnas del officiellt kan definieras som *undervisningsro*.

Enligt Hirsjärvi (1983, 196) kan arbetsron definieras som ett tillstånd utan störningar i ett fridfullt klassrum. Detta förutsätter disciplinerat uppförande av varje individ i skolan, samt respekt för avtal som råder i gemenskapen. Hirsjärvi hävdar också att undervisningssituationer, läroämnen, studerandenas ålder, personligheter och andra faktorer måste tas i beaktande. Som tillägg till Hirsjärvis definition av arbetsro hävdar Saloviita (2009, 93) att det förutsätter en uppskattande stämning och en trygg miljö för att nå arbetsro. I sådana här skolor är det möjligt att arbeta och lära sig.

Levin och Nolan (2007, 21) beskriver problemen med arbetsro på följande sätt: problem existerar varje gång när uppförande stör undervisning eller de andras rättigheter att lära sig, förorsakar psykiskt eller fysiskt hot eller när det fördärvar omgivning. Vidare tillägger Levin och Nolan att lärare måste vara kompetenta att påverka elevernas lämpliga uppförande och att använda all tid som möjlig på undervisningen för att den skulle kunna vara effektivt. En liknande definition är gjort av Charles (2005, 3) som tillägger att olämpligt uppträdande i klassrummet är någonting som antingen med avsikt eller oavsiktligt 1) stör undervisning 2) hotar andra 3) bryter mot samhällets moral eller mot samhällets lagar.

Stensmo (2008) hävdar att alla incidenter som kan ses förorsaka problem med undervisning och lärande är störningar. Han gör skillnaden mellan *synliga* och *osynliga* störningar i klassrummet. Den först nämnda syftar bl.a. till störningar såsom elevens allmänna diskussion om allt annat än vad lektionen behandlar, mobbning och våld. Dessa störningar kan också kallas disciplinproblem och de inverkar antingen på en hel klass eller vissa delar av den. Med *osynliga* störningar menas det däremot t.ex. dagdrömmar eller koncentration på något annat än vad det talas om på lektionen. Man använder termen koncentrationssvårigheter om dessa störningar som påverkar en elev eller bara en liten del av eleverna (Stensmo 2008, 10.) Också

Saloviita (2007, 19) konstaterar att tystheten inte alltid betyder arbetsro. Han hävdar att när man arbetar i grupper förorsakar det mycket buller och ljud men att det inte nödvändigtvis är ett tecken för störning. Däremot kan lärare nå tystheten med hotelser och straff så att eleverna inte säger ett ord. Konsekvensen av detta kan vara att det råder en fullständig tystnad i klassrummet men alla elever är ovilliga att studera.

Läraren måste ta i hänsyn läroplanen i sitt jobb också när det gäller arbetsro och därför gör vi en kort översikt över detta ämne. I läroplanen nämns det inte direkt begreppet arbetsro men man behandlar lärmiljö och dess inverkan på lärandet. Det talas också om förhållandet mellan lärare och elever, vilket påverkar arbetsron. Enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2004, 16) borde lärmiljön eller den pedagogiska miljön stödja både elevernas uppväxt och lärande. Genom att erbjuda eleverna intressanta utmaningar och problem strävar man efter att stödja deras inlärningsmotivation och öka deras aktivitet och kreativitet. Lärmiljön ses som ett verktyg som hjälper eleven att reflektera sin egen inläring och verksamhet. Vidare är det möjligt att eleven bygger upp och utvecklar själv sin lärmiljö. Det talas också om både förhållandet mellan elever och lärare och om elevernas ömsesidiga förhållande när det gäller lärmiljön. Den borde stödja tidigare nämnda förhållanden och förbättra dialogen och grupparbetet mellan eleverna. Det strävas efter en öppen, uppmuntrade, lugn och positiv atmosfär i klassrummet. Det konstateras också att både lärare och elever är ansvariga för att detta skall upprätthållas.

2.2 Förekomsten av problem med arbetsron

Problem med arbetsron förekommer nästan i varje skola och ämnet är ständigt aktuellt, vilket är en orsak till att vi valde att undersöka ämnet. Puustinen (2010) har diskuterat detta ämne i Opettaja och utfört en enkätundersökning för att ta reda på hur allmänt det är med problemen med arbetsron i finska skolor. Enligt enkäten har bara 4 % av de svarande lärarna aldrig sådana problem som påverkar arbetsron i deras undervisning, medan 20 % av informanterna hävdar att arbetsron har försämrats och 45 % anser rolösheten vara ett ständigt problem. Resultaten visar att det finns mer problem i små skolor (mindre än 100 elever) än i stora, samt att fenomenet förekommer alla skolnivåer men är mer sällsynt i högskolor. Enligt enkäten anser till och med en tredjedel av informanterna att problemet är värre än tidigare medan bara

10 % av lärarna som jobbar i stora skolor delar denna åsikt. De största orsakerna till rolösheten enligt undersökningen är stora undervisningsgrupper, koncentrationssvårigheter, egoistiskt uppförande och inverkan av medier. Däremot enligt Hakkarainen (1977, 17) finns det mer störningar i arbetsron på högstadiet i stora skolor jämförd med små skolor. Problem med arbetsron förekommer också oftare på högstadiet än på lågstadiet. Hakkarainen (1977) presenterar också de vanligaste störningar som påverkar arbetsron i olika skolnivåer. På lågstadiet är dessa att störa undervisning och klasskamrat genom att tala, genom att röra på sig eller genom att vara rastlös i allmänhet. På högstadiet resultat var lite annorlunda. Att störa undervisningen är fortfarande den vanligaste störningen i klassrummet. Andra faktorer som förekommer är bl.a. slarvighet, olydnad och åsidosättande av uppgifter.

Eräutuuli och Puurula (1992) har gjort en tidigare undersökning som behandlar både högstadielärares uppfattningar om hur allmänna problemen med arbetsron är och skälen till dessa problem samt medel som de skulle använda i svåra situationer. I studien framkommer det att 15 % av lärarna ofta eller väldigt ofta hade problem med arbetsron på sina lektioner. Det framkommer också att det var bara några elever som störde undervisningen. Däremot var det 2 % av lärarna som ansåg att största delen av eleverna störde arbetet ofta. Enligt Naukkarinens (1999, 53) forskningsresultat är olika störningar på lektioner mycket allmänna. De mest allmänna sätten att störa undervisningen är att tala utan tillstånd, att röra sig och äta i klassrummet och att mobba andra elever och lärare.

Ämnet har också behandlats av Puurula (1984, 77) som studerade störningar i arbetsro genom elevernas och försörjarnas upplevelser. Enligt studien förorsakar störningar stress och otrivsel hos läraren. Det konstateras att läraren får veta bara om en liten del av alla störningar som förekommer i skolan och att störningar som man lägger märke till är ganska lindriga.

2.3 Typiska drag för skolor med bra arbetsro

Saloviita (2009) hävdar att det finns problem med arbetsron i varje skola men det finns några skolor som kan behandla problemen bättre än andra. Dessa skolor har några gemensamma drag som upprepas (Ogden 2003, refererad i Saloviita 2009). Först och främst finns det ett bra ledarskap i samarbete med kollegor i skolan och elevernas, samt deras föräldrars, åsikter tas i

hänsyn. När det gäller elevernas lärande och uppförande finns det gemensamma principer och likadana förväntningar i skolor. Läroplaner motsvarar elevernas behov och det finns höga förväntningar på inlärningsresultat. Lärarnas yrkesmässighet är på hög nivå och uppgifterna blir gjorda i tid. Det framkommer också att de pedagogiska kunskaperna som lärarna äger väcker inlärnarnas intresse och motivation. Ett motiv för detta är att eleverna har möjlighet att påverka och ta ansvar. Vidare kan lärarna leda sina klasser så att problembeteende inte uppkommer. Huvudvikt i skolorna finns alltså i åtgärder som stärker arbetsron. Detta förutsätter att det finns respekt och stödande förhållande mellan varje anställd i skolan. Det är också viktigt att elevvård fungerar bra. För att dessa faktorer skall kunna förverkligas krävs det ett bra ledarskap och gemensamma principer.

2.4 Faktorer som påverkar arbetsron

Efter att ha fördjupat oss i litteratur som behandlar vårt ämne har vi bestämt oss att dela faktorer som påverkar i arbetsron i tre huvudkategorier. Först presenterar vi skälen som beror på lärarens verksamhet, sedan fortsätter vi med faktorer som är beroende på elever och till slut lyfter vi fram andra faktorer som orsakar rolöshet i klassrummet.

2.4.1 Faktorer som beror på lärare

När man diskuterar olika störningar i klassrummet och problemen med arbetsron anser man ofta att det bara beror på elever och att lärare inte kan förorsaka sådana problem. Vi är ändå intresserade av faktorer som beror på lärare när det gäller dålig arbetsron eftersom det är viktigt att läraren också kan fundera på sitt eget beteende. Enligt undersökningar av Erätuuli och Puurula (1990, 1992) erkände lärare nästan aldrig att störningar i arbetsron skulle kunna bero på deras eget uppförande. Tvärtemot vad man tror kan skälen också ligga i lärarens beteende i vissa fall. T.ex. Puurula (1984, 40) konstaterar att lärare kan bryta mot arbetsron eller studiero som eleverna själva anser vara bra. Detta kan förekomma t.ex. genom att läraren inte följer gemensamma regler. Saloviita (2007, 42) betonar framför allt undervisningens kvalitet och dess betydelse. Han konstaterar att lärare kan påverka hur han eller hon själv

undervisar i klassrummet. Ordentlig undervisning är en viktig faktor och den kan både förhindra beteendeproblem och förbättra andra skador som är förorsakade av bakgrundsfaktorer.

Som de viktigaste elementen i bra undervisning betraktar Saloviita (2007) rätt anspråksnivå och att man undervisar nya saker i en lämplig takt. Vidare påminner han att det är viktigt att aktivera alla elever, det räcker inte att lärare arbetar bara med de mest motiverade. Denscombe (refererad i Stensmo 2008) delar Saloviitas åsikt genom att konstatera att dålig undervisning (oförberedda och omotiverade lärare) orsakar störningar.

Också Charles (2005, 225-226) har forskat i detta fenomen. Han presenterar tio olika faktorer som kan förorsaka att läraren och skolpersonalen uppför sig illa ibland. Uppfostrare kan ha dåliga vanor och ibland omedvetet tillägna sig ineffektiva och skadliga arbetsätt som kan bli befästa. Det är också möjligt att läraren presenterar dåliga beteendemönster. Det är farligt att behandla elever dåligt och konsekvens av detta kan vara att lärare både skadar förhållandet med eleverna och uppmuntrar dem att imitera dåligt beteendet. Ibland misslyckas uppfostrare att behandla sina elever som individer och visa intresse för dem. Om man behandlar eleverna upprepade gånger på detta sätt, kan det förorsaka att eleverna antingen blir reserverade mot läraren eller att de kan försöka få lärare att fästa avseende vid dem på ett störande sätt. Vidare presenterar Charles att lärarna kan vara uttröttade av att de beständigt måste klara elever som beter sig dåligt eller möts av obetänksamma föräldrar. Eleverna kan t.ex. säga eller göra något avsiktligt och hoppas att läraren tar illa upp eller förlorar tålamodet. Lärarna kan ha svårt att underkasta sig provokation. De blir stressade och kan ha svårigheter att arbeta med elever på ett hyggligt sätt. Många uppfostrare planerar inte tillräckligt långt för att förutsäga möjliga problem som skulle kunna förekomma. Om något oväntat sker är det svårt för dem att säga eller göra det som skulle vara det bästa alternativet i situationen. Eleverna tycker inte heller om att någon tvingar dem att göra något eller att bli hotade. Genom att använda dessa metoder är det nästan säkert att eleverna kommer att ha negativa känslor mot uppfostrare och hela skolan. Vidare är det viktigt att uppfostraren har lärt sig några av de nyaste sätten att undervisa och förhålla sig till nutidens elever. Eleverna behöver handledning och feedback för att veta hur de kan förbättra sina kunskaper, hur mycket har de utvecklat sig och vad man förväntar av dem. Därför är det viktigt att läraren kan kommunicera med sina elever på en personlig nivå. Om läraren är obekant med dessa tekniker kan det orsaka problem.

Charles (2005, 227) förklarar att skälen till att lärare använder dessa vanor är att de är rädda för att förlora kontrollen i klassrummet eller att de inte vet hur man skulle använda positiva medel som skulle fungera bra.

Lärare kan påverka inläring på många olika sätt. Saloviita (2007) presenterar några helheter som läraren kan påverka. Sådana är klasrummets fysiska miljö, gemensamma regler och rutiner samt konsekvenserna om man bryter mot dem. Detta stämmer överens med Sigfrids (publicerad i Saloviita 2009, 93) som hävdar att reglerna i skolan och i klassen i en idealisk situation är tydliga och tillsammans inlärd. Vidare tillägger hon att i sådant fall skall konsekvenserna vara omedelbara, logiska och förutsägbara.

Saloviita (2007, 72) betonar att det är väldigt viktigt att planera den fysiska miljön. Han hävdar att om man gör grupparbete borde man ställa pulpeterna så att ingen sitter med ryggen mot läraren. Vidare framhäver Saloviita sittordningens betydelse och föreslår att läraren borde utarbeta den tillsammans med sina elever. Om läraren ger eleverna en möjlighet att ta ansvar för detta, visar han eller hon respekt mot sina elevers åsikter och förtroende för dem. Sittordningens betydelse och den fysiska miljön diskuterar också Levin & Nolan (2007, 145). De påpekar att det är väsentligt att planera sittordningen noga så att den kan tillämpas på flera olika aktiviteter som äger rum i klassrummet. Vidare poängterar de att det också är viktigt för lärare att tänka noggrant på var olika föremål i klassrummet placeras. De konkluderar att ett klassrum som är dåligt organiserat kan bli en faktor som förorsakar beteendeproblem eftersom eleverna kan tänka sig att oordning är acceptabelt.

Vidare hävdar Saloviita (2007, 73) att elever med olika kunskaper borde placeras så att svåra elever skulle skiljas från varandra. Han konstaterar att man borde använda heterogena grupper i grupparbete så att det finns lika många flickor och pojkar med olika kunskapsnivåer. Det är också väsentligt att det är läraren som bildar grupperna eftersom det brukar vara så att om eleverna får göra det själva förorsakar det diskriminering, och att eleverna bildar grupper med sina bästa kamrater. På detta sätt måste eleverna kunna arbeta med varandra i klassrummet.

I början av varje termin är det viktigt att läraren bildar gemensamma regler och normer med sina elever och att läraren utbildar eleverna att följa dem. Enligt Saloviita (2007, 75-76) behövs det två typer av normer i skolan 1) *regler* och 2) *rutiner*. Med regler avses allmänna

förväntningar som hör samman med uppförande. Med rutiner syftar man på instruktioner om hur man borde bete sig i olika slags situationer.

Charles (2005, 59) diskuterar Jones teori som för sin del gör en skillnad mellan generella regler och specifika regler. Generella regler definierar lärarens stora riktlinjer och förväntningar som han eller hon har på arbete och uppförande. Med speciella regler avses däremot procedurer och rutiner som definierar noggrant vad elever borde göra och hur. Enligt Jones borde man säkerställa att eleven förstår och lär sig specifika regler genom att använda de första två veckorna till det.

Läraren måste besluta om regler och därutöver se till att det blir konsekvenser om man bryter mot dem. Enligt en behavioristisk regel definierar konsekvenserna det som kommer att ske i framtiden dvs. om störande uppförande pågår eller slutar. Problemen med arbetsro återkommer om konsekvensen av att bryta mot regler är bara att nöjet pågår. (Saloviita 2007, 81.)

Enligt Puurulas (1984, 77) forskningsresultat har faktorer som är beroende av lärarens personlighet och livssituation mycket att göra med bedömning i problem med arbetsro. Vidare tillägger hon att det krävs empatiförmåga och bra konversationskonst av läraren för att lösa problem. Betydelsen av lärarens personlighet betonar också Naukkarinen (1999, 23) som presenterar tidigare forskningsresultat som visar att lärarens personlighet har en stor inverkan på elevernas motivation och trivsel i skolan. Resultaten avslöjade också att eleverna inte alltid känner att läraren stödjer dem tillräckligt.

2.4.2 Faktorer som beror på elever

Som man kan tro finns det en mängd störningar som eleverna orsakar i klassrummet. Ämnet har undersökts mycket och här ska vi nu presentera några teorier som vi tycker vara bra för att förstå skälen.

Aho (1976, 8-9) presenterar konkreta störningar med arbetsro som hon har fått reda i sin undervisning. Enligt dessa kan man notera att resultatet baserar sig mycket på elevernas

störningar från lärares synvinkel. Störningarna som hennes forskningsresultat visade var följande:

- 1) verbalt störande (t.ex. att tala utan tillstånd, svärande och förolämpande av andra elever)
- 2) motoriska störningar (t.ex. att vandra omkring i klassrummet eller att rita på redskap)
- 3) fysisk kontakt med andra elever (t.ex. att knuffa, slå eller kittla de andra)
- 4) bullersakat med olika föremål (t.ex. att kasta föremål, göra störande ljud med hjälp av olika redskap)
- 5) att äta tuggummi, karameller eller liknande på lektionen
- 6) känsloutbrott (t.ex. att gråta, att sjunga eller att skratta onödigt)
- 7) slarvighet (t.ex. fusk, skolk, ogjorda hemläxor, allmän likgiltighet)
- 8) negativ attityd till auktoriteter (t.ex. utskällning och kritisering av lärare eller brott mot regler)
- 9) oändamålsenlig verksamhet i skolarbete (t.ex. att ta för sig andras föremål och att fördärva föremål eller att ignorera lärarens frågor)

I en undersökning gjord av Naukkarinen (1999, 27) utreds olika former av störningar. Enligt skolpersonalen är dessa faktorer bl.a. strövande i klassrummet och att man inte deltar i skolarbetet, att eleven talar utan lov och att man kommer ljudligt in i klassrummet. Dessa former av störningar gör det svårare för resten av klassen att arbeta. Ibland saknar eleven nödvändiga redskap som de skulle behöva för att arbeta. Det kan också framträda verbalt våld genom att man ropar något olämpligt. Dessutom är det vanligt att eleven trotsar lärarens auktoritet och mobbar både läraren och andra elever. En form av störning som kan förekomma enligt skolpersonalen är att eleven lämnar klassrummet utan tillstånd. När det gäller vandalism mot skolans tillgångar visar skolpersonalens svar att det ibland kan förekomma men att det är ovanligt.

2.4.3 Andra faktorer som påverkar arbetsron

Vårt samhälle har urbaniserats med tiden och detta syns också i värderingar. Relationerna mellan människor har förändrats och blivit mer avlägsna och värderingarna har gått isär.

Saloviita (2009) hävdar att detta är en orsak till störningar i arbetsron i skolor. Ett liknande fynd har Erätuuili och Puurula (1992, 33) gjort. Deras studie visar att läraren anser bristen på samarbete vara ett av de största skälen till problem med arbetsro och de poängterar att det är väsentligt att lärare samarbetar med både skolans personal och elevernas föräldrar. Enligt Erätuuili och Puurula (1992, 21-22) är det största skälet till störningar med arbetsro emellertid bristfällig uppfostran hemma. Andra viktiga faktorer är för stora undervisningsgrupper och dålig klassanda. Dessa skäl är oberoende av läraren. Skälen som beror på undervisningen orsakar däremot minst problem med arbetsron. Vidare antar Erätuuili och Puurula (1992, 10) att läroämne påverkar hur man upplever störningarna. De påpekar att buller som anses störande i läsåmnen är det nödvändigtvis inte i vissa andra ämnen.

En av de vanligaste faktorerna som förklarar störningar i arbetsro är elevens sociala bakgrund. Man har undersökt detta i flera studier som behandlar arbetsron. Enligt Puurula (1984) består elevens socioekonomiska bakgrund av flera faktorer. Dessa är bl.a. försörjarnas utbildning och inkomstnivå, familjens bostadsomständigheter och bostadsområde samt familjens interna situation (Puurula 1984, 49.) Detta överensstämmer med Ogden (2003, 53) som tar fasta på familjefaktorens inverkan. Han betonar att det finns flera riskfaktorer i familjen som påverkar barnet och som hör ihop med familjestrukturen och familjefunktionen. Också Naukkarinens (1999, 67) forskningsresultat betonar hemförhållandenas betydelse. Han förklarar att familjens interna problem påverkar eleven och dåliga hemförhållanden speglas sedan i skolan.

Puurula (1984) hävdar att socialklass är ett begrepp som ofta har använts när man har beskrivit störningar i arbetsron. Man har konstaterat att uppfostringsmetoder är olika mellan socialklasser och att det används mer fysisk bestraffning i lägre socialklasser jämfört med de andra klasserna. Hon tillägger också att elever lär sig och tillägnar sig aggressiva beteendemönster hemma på detta sätt. Konsekvensen är att dessa barn kan ha svårigheter att anpassa sig till skolans beteendenormer. Vidare påpekar Puurula att dessa resultat som man har fått i flera undersökningar i en amerikansk eller en brittisk miljö, kan vara svåra att tillämpa i Finlands omständigheter. Det beror för sin del på det att vi inte har så stora klassmotsättningar i Finland. (Puurula 1984, 51.)

Levin och Nolan (2004, 243-245) betonar att samarbete mellan lärare och föräldrar är väsentligt. De poängterar att skolan borde kontakta föräldrar i en situation när lärare har

försökt alla möjliga alternativ att klara sig med en elev med dåligt beteende. Det är viktigt att föräldrarna samarbetar och stödjer eleven som beter sig kroniskt illa. De fortsätter att det är ofta så att när lärare kontaktar föräldrar, finns det en negativ inställning från både lärares och föräldrarnas sida redan i början. Det är nödvändigt att minimera negativ attityd och maximera i stället positivt stöd och samarbete.

Enligt Levin och Nolan (2004) känner många lärare sig obekväma när de borde kontakta föräldrar och på motsvarande sätt har många föräldrar negativa känslor mot sitt barns lärare och skolan i allmänhet. De påpekar att lärare ofta klagar på att de känner sig hotade av föräldrar som anser att lärare borde vara kunniga att behålla kontroll i klassrummet utan föräldrarnas hjälp. Trots detta borde lärare och hela skolpersonalen inte låta dessa känslor riskera möjlighet att nå föräldrarnas stöd och samarbete. Levin och Nolan (2004) påpekar att många av dessa barn som uppför sig illa i skolan, har samma typ av beteendeproblem också hemma. På grund av detta har deras föräldrar ofta varit frustrerade över sina egna misslyckade försök att uppfostra sitt barn och vill inte att någon påminner dem igen hur otillräckliga de har varit. Föräldrar kan också känna sig skyldiga till sitt barns beteende i skolan när de blir kontaktade flera gånger av skolpersonalen. Detta leder i sin del negativ attityd från föräldrarnas sida mot skolan och att de kan börja anklaga skolan för sitt barns beteendeproblem. Lärares oro att kontakta föräldrar har också Jones och Jones (2007, 161) lyft upp. De betonar att det beror på att den största delen av lärare-föräldrar kontakter fokuserar på dålig elevbeteende. De fortsätter att det skulle vara viktigt att lärare skulle ha positiv inställning redan i början och ge ett bra första intryck. Efter det är det lättare att kontakta föräldrar även om man skulle behöva jobba med dem när det gäller elevens beteendeproblem eller något akademiskt problem.

Betydelsen av att arbeta med föräldrar påpekar också Charles (2005, 269-270). Han hävdar att föräldrarnas engagemang ökar stöd hemifrån och leder till bättre elevbeteende i skolan. Nuförtiden skapar lärare ofta webbsidor för sina klasser och använder dessa för att meddela sina program för elevernas föräldrar. Dessa sidor innehåller bl.a. anmälan, hemuppgifter, disciplinprocedurer och andra viktiga ämnen som föräldrar är intresserade av (Charles, 2005.) Webbsidor hör ihop med den amerikanska skolvärlden. Däremot I Finland använder alla skolor systemet som kallas Wilma. Det är ett medel mellan lärare och föräldrar där föräldrar får veta all viktig information om deras barns skolgång.

Denscombe (1984, refererad i Stensmo 2008) hävdar att en viktig faktor som orsakar störningar i klassrummet är resursbrist. Skolan kan ha brist på olika resurser som kan vara bl.a. nedslitna möbler och lokaler eller minskad lärartäthet. Vidare hävdar Denscombe att även ungdomskulturen kan ha inverkan på möjliga störningar. Det innebär att ungdomar revolterar mot en auktoritet som naturligtvis är skolan i detta fall. Ungdomar kämpar medvetet mot vuxenvärldens försök att dominera dem.

Dagens medier erbjuder mycket information och attityder, vilka elever inhämtar från t.ex. internet och tv och det är vanligt att eleverna är mer skickliga med att använda medier än lärare och vet mer om vissa områden. Detta kan också störa skolans roll som kunskapsdelare. (Stensmo, 2008.)

3 LEDARSKAP I KLASSRUMMET

Läraren har en viktig roll som förebild i klassrummet och han eller hon måste ständigt överväga sitt uppförande framför eleverna. Det finns många faktorer som läraren måste ta beaktande i sin undervisning. Dessa är bl.a. individer med sina personliga behov, gruppdyamik, undervisning av god kvalitet och en motiverande inlärningsmiljö. En annan viktig del av läraryrket är auktoriteten som man måste utveckla för att kunna uppträda övertygande och nå elevernas respekt. Vi presenterar dessa ämnen i större omfattning i detta kapitel.

3.1. Auktoritet och ledarskap

3.1.1 Definition

Man har presenterat flera olika synpunkter på och beskrivningar av auktoritet. En av de mest kända teorierna är utvecklad av sociologen Max Weber. Enligt honom finns det tre olika slags auktoriteter som är 1) *traditionell* 2) *karismatisk* och 3) *rationell herravälde (Herrschaft)*. Dessa utesluter s.k. *maktvälde (Macht)* som baserar sig på våld och hot med våld. (Weber 1968, refererad i Saloviita 2007, 50.) Saloviita (2009) hävdar att läraren behöver alla dessa tre auktoriteter och bearbetar dem enligt sin personlighet. För det första måste läraren vara sakkunnig, dvs. undervisningen måste vara ordentlig och eleverna bör anse skolgången vara meningsfullt. Relationerna mellan lärare och elever borde vara goda för att man skall kunna nå karismatisk auktoritet och vidare måste läraren ha traditionell auktoritet, vilket betyder att regler och rutiner respekteras. En liknande definition av auktoritet ges av Haavio (1948, 28) som baserar sin uppfattning på disciplin. Han hävdar att en lärare som har auktoritet kan hålla plit på klassen. Han definierar *auktoritet* som en aktad person som har ett ledande inflytande på andra personers livsåskådning. Med *lärares auktoritet* menar Haavio detta mentala inflytande som strålar från läraren så att han eller hon kan leda klassen. Han delar upp auktoritet i två typer: 1) *officiella* och 2) *personliga auktoriteter*. Officiell auktoritet baserar

sig på samhällsställning och t.ex. föräldrar, tjänstemän och regering kan ses som officiella auktoriteter. Personlig auktoritet för sin del baserar sig på ens kunskaper och moraliska väsende. Både Webers (1968) och Haavios (1948) teorier kan ses vara gammalmodiga eftersom man inte längre talar så mycket om disciplin i skolvärlden nuförtiden. Det finns emellertid vissa drag som man igenkänner i nyare diskussioner, t.ex. lärares sakkunnighet och goda relationer med elever.

Enligt Stensmo (2008, 11) kan det engelska uttrycket *management* översättas till bl.a. skötande, skötsel, förvaltning ledning eller styrelse. I personaladministrativa sammanhang används ordet oöversatt eftersom det inte finns någon totalt adekvat svensk översättning. Han fortsätter att översättningen *ledarskap* används för engelskans "management" med medvetenhet om distinktioner som man gör på engelska mellan "leadership" och "management". Han tillägger att begreppet "leadership" för sin del ligger semantiskt närmare det svenska begreppet ledarskap.

3.1.2 Faktorer som förstärker och försvagar auktoritet

För lärare är det bra att veta vilka faktorer kan förstärka eller försvaga auktoritet för att kunna överväga sitt beteende och väsende. Enligt Haavio (1948, 28-31) kan lärare få mer respekt och stärka sin auktoritet om han eller hon visar prov t.ex. på vetenskapliga, konstnärliga eller idrottsliga talanger. Sådana här egenskaper väcker beundran hos elever och ökar respekt mot läraren. Detta kan ses som lite ålderdomlig tänkesätt eftersom eleverna nuförtiden uppskattar hellre lärares sociala kunskaper och yrkesskicklighet. Haavio tillägger att okunnighet i läroämnet, dåliga pedagogiska metoder och innehållslösa lektioner försvagar däremot lärarens auktoritet och respekten för honom eller henne.

Haavio (1948, 30-31) fortsätter att lärarens tjänsteställning och ålder kan imponera men det räcker inte för att nå arbetsro om personlig auktoritet saknas. Detta kan förekomma som ohörsamhet och eleven fäster inget avseende vid lärares anvisningar. Läraren kan stärka sin personliga auktoritet genom att bilda en uppskattande och öppen relation med sina elever. Vidare borde han eller hon kunna vara kamrat med sina elever utan att förlora sin bedömningsförmåga och auktoritet. Salo (2000, 44) betonar betydelsen av relationen mellan

lärare och elev genom att påpeka att första intrycket är en väldigt viktig faktor när man bildar auktoritet. Läraren borde förbereda sig ordentligt och vara beredd att reagera om det förekommer oväntade situationer.

Haavio (1948) hävdar att det också finns några psykologiska förutsättningar som påverkar lärarens auktoritet. För det första måste läraren vara ”normal”, dvs. om läraren har några onormala gester och rörelser när han eller hon framträder ger det anledning till skämtning och minskar respekten mot honom eller henne. För det andra måste lärarens uppmärksamhet vara riktad på både läroämnet och eleverna. En s.k. forskartyp som koncentrerar sig bara på läroämnet får inte ett grepp om eleverna och misslyckas nå auktoritet. Vidare måste läraren ha en stark vilja, vilket kommer fram som säkert beteende och bestämd karaktär. Begynnande lärarens osäkerhet och blyghet ger ofta eleverna tillfälle att bete sig ostyrt. För det fjärde borde läraren känna sina elever personligt så att han eller hon skulle kunna förstå anledningar till störningar. Några elever är livligare och ljudigare än andra, vilket kan orsaka allmänt buller i klassrummet. Alla störningar borde inte tas så tragiskt och läraren kan ofta hålla ordning i klassen med humor och förstående inställning. För det sista hävdar Haavio (1948) att intressanta och mångsidiga undervisningsmetoder också är ett villkor för att kunna hålla klassen i ordning. Undervisningen måste fortskrida jämnt och den måste kräva egen aktivitet av eleverna. Detta förutsätter att läraren är entusiastisk i sitt jobb och kräver personliga undervisningsmetoder. Även om Haavios teori är över 60 år gammal kan man notera att några av hans åsikter stämmer även idag, t.ex. att okunnighet i läroämnet försvagar lärarens auktoritet eller att s.k. forskartyper ofta saknar goda pedagogiska metoder.

Det kan också finnas några yttre faktorer som påverkar lärarens auktoritet. Haavio (1948, 34) nämner här t.ex. elevernas föräldrar och rektorns attityd. Obetänksamma tal hemma om lärare kan påverka elevernas åsikt och så försvaga lärarens auktoritet i skolan. Också rektorn ses som en auktoritet vars åsikt respekteras så att han eller hon måste vara pålitlig och rättvis när det gäller tal om lärare. Lärarens auktoritet kan också variera beroende på klassen. Sådana faktorer som elevernas ålder, kön och personlighet kan påverka hur det lyckas för läraren att hålla ordning. Lärarens kön i för sig har enligt Haavio (1948, 34) ingenting att göra med disciplin även om en kvinnlig lärare har mer att göra med manliga elever, som har naturlig respekt för män.

3.2 Lärarens ledarskap i klassrummet

Läraren är den som håller ordning i klassrummet samt leder lektionerna och andra situationer. Ledarskapet är således en väsentlig del av lärarens arbete. Det är viktigt att läraren är sakkunnig men därutöver måste han eller hon kunna förstå sina elever och leda dem i klassrummet. Därför bestämde vi oss att behandla klassrumsledarskap i denna avhandling. Det kan enligt Stensmo (2008) nämnas tre centrala kompetenser som en lärare i dagens skola borde ha. Dessa är *ämneskompetens*, *didaktisk kompetens* och *ledarkompetens*. Att kontrollera klassen är faktiskt ett ämne som man har börjat diskutera generellt inom pedagogik och Saloviita (2009) frågar sig om man borde ta hänsyn till lärares ledarkompetens i högre grad i lärarutbildning.

Ledarskap i klassrummet benämns i internationell litteratur *classroom management*, som behandlar lärarens förebyggande åtgärder för elevbeteenden som stör undervisningen (Stensmo 2008, 7). Kounin (1977, 74-75) har gjort en studie som handlar om lärares sätt att behandla problem med arbetsro i klassrummet. Det finns några skillnader mellan lärare hur de förebygger arbetsrofrågorna, alltså hur de organiserar undervisningen så att problem inte förekommer. Läraren måste "ha ögon på nacken" hela tiden d.v.s. veta vad som händer i klassrummet. De möjliga problemen måste åtgärdas omedelbart. Det här kallar Kounin *withitness (medvaro)*. Ett annat väsentligt begrepp som Kounin kommer med är *overlapping (överlappning)* vilket betyder att en flytande lektion förutsätter också att läraren tar hand om många situationer samtidigt. Detta stämmer överens med dagens skolvärld där läraren måste kunna jobba med stora grupper med livliga eleverna. Vidare tillägger Kounin (1977) att *smoothness (mjuka övergångar)* under lektionen är viktigt, dvs. flytande förskjutningar från en fas till en annan. Det är också väsentligt att studietakten är lämplig, vilket han kallar *momentum (tempo)*. Den femte faktorn för en lyckad lektion är *group alerting (grupp fokus)* vilket betyder att vakenhet i klassrummet bevaras hela tiden t.ex. genom att ställa frågor till eleverna slumpvis. Detta handlingssätt kan man inte se så ofta i dagens skolvärld, vilket är ett tecken på skolans förändring som institution under de senaste decennierna.

Formen av ledarskap kan påverka gruppdynamiken i klassrummet och enligt Lewin et al (1939, refererad i Stensmo 2008, 12-13) finns det tre olika former av ledarskap: *auktoritärt*, *demokratiskt* och *låt-gå-ledarskap (laissez-faire)*. Typiskt för lärare med auktoritärt ledarskap är att man själv bestämmer hur man arbetar, vilka uppgifter och samarbetspartners man väljer,

ge strikta instruktioner samt belöna och klandra elever individuellt. En demokratisk lärare för sin del fattar beslut genom gruppdiskussioner, ger eleverna ansvar för planering och genomförande av uppgifter samt är neutral med kritik och beröm. Lärare med låt-gå-ledarskap lägger sig i verksamhet så lite som möjligt alltså överlåter besluta om hur något skall förverkligas till eleverna. Lewin et al (1939, refererad i Stensmo 2008) påpekar att grupper med en demokratisk ledare arbetar entusiastiskt och högproduktivt med uppgifterna även om läraren inte är närvarande. Auktoritärt ledarskap leder till att eleverna är apatiska och visar lite entusiasm för arbete speciellt när läraren är frånvarande. Eleverna med en låt-gå-ledare är förvirrade och frustrerade om de inte vet vad de skulle göra och hur, vilket leder till ett lågproduktivt arbetssätt. Man kan notera att teorin är mycket gammal eftersom det är svårt att kategorisera lärarna strikt i dessa tre kategorier. Ofta kan lärare ha drag av varje kategori när det gäller ledarskap i klassrummet.

Levin och Nolan (2004, 90-100) skiljer tre teorier av ledarskap i klassrummet. De påminner att lärares uppförande i klassrummet vanligen är en blandning av dessa tre teorier. Den första teorin är elev-dirigerad ledarskap. Enligt denna teori är det viktigaste målet för utbildningen att förbereda eleverna för livet i demokrati, närmare sagt att eleverna är kunniga att kontrollera sitt beteende, ta hänsyn till alla andra och fatta förståndiga beslut. I klassrummet har eleverna ett stort ansvar för regler som de gör tillsammans med läraren i ett klassmöte. I dessa möten har eleverna en möjlighet att uttrycka hur de har blivit behandlade av andra elever och vilka saker som borde förändras när det gäller uppförande i klassrummet. Möjligheten att välja är en viktig faktor i denna teori eftersom eleven kan lära sig att fatta bra beslut bara i fall han eller hon får en chans att göra det. Genom organisering av den fysiska miljön, klassmöten och planerade undervisningsaktiviteter försöker läraren skapa ett samfund av inlärare som bryr sig om varandra och jobbar produktivt tillsammans. Konflikter ses som undervisningssituationer. Elevdirigerade lärare förstår att man inte kan undvika konflikter när individer jobbar i grupper. Det kan konstateras att om det inte fanns några konflikter skulle det betyda att individer inte jobbar så tätt tillsammans. Dessa lärare anser att hjälpa elever att behandla konflikter produktivt är ett av de viktigaste målen för ledarskap i klassrummet (classroom management). De anser också att det är viktigt att eleverna förstår konsekvenser av sitt beteende. Det hjälper dem att fatta förståndiga beslut och att iaktta hur deras beteende påverkar dem själva och andra elever. Levin och Nolan (2004) påpekar att det är väsentligt att notera att elevdirigerade klassrum inte är laissez-faire situationer (eller klassrum utan standarder). I själva verket är standarder av elevbeteende i dessa fall exceptionellt höga.

Lärarens roll är att hitta olika sätt för att hjälpa eleven att övervinna problem. Vidare konkluderar de att elev-dirigerade strategier är lämpligast på lägre skolnivåer eftersom läraren och eleverna tillbringar mycket tid tillsammans och det är möjligt att skapa nära relationer mellan läraren och eleverna samt ett samfund i vilket elever känner varandra bra och bryr sig om varandra. På högstadiet är det däremot svårt att göra det eftersom lärare har fler elever att undervisa och de inte har så mycket tid att lära känna sina elever väl.

Kooperativ ledarskap baserar sig på föreställningen att både lärare och elever bär ansvaret för att påverka elevbeteende. Många lärare på högre skolnivåer (secondary teachers) anser att det är väsentligt att placera gruppens behov framför enstaka elevers behov på grund av stora elevgrupper och tidsbrist. Teorin innebär att elever måste ha vissa möjligheter att kontrollera sitt uppförande eftersom undervisningens mål är att de blir ansvarsfulla vuxna. Lärarens roll är mer ansvarig för att påverka elevbeteendet eftersom klassrummet är en gruppinläringssituation. Från kooperativ synvinkel är målet för ledarskap i klassrummet att utveckla ett välorganiserat klassrum där elever är 1) bundna i inlärningsaktiviteter 2) oftast framgångsrika 3) respektfulla mot andra elever och lärare och 4) kooperativa när det gäller att följa klassrummets riktlinjer eftersom de förstår att de är viktiga att ha och anser dem lämpliga i inläringssituationen. Regler och olika procedurer görs i samarbete mellan lärare och elever. Elever får ofta möjligheten att välja mellan olika alternativ också i andra teman. Kooperativa lärare använder inte tid på konflikter i klassrummet under lektionen om det inte finns många elever som konflikter handlar om. Lärare som företräder denna teori anser att konsekvenser av dåligt uppförande borde motsvara själva handlingen så mycket som möjligt. Om eleven kommer t.ex. fem minuter för sent på lektionen borde han eller hon stanna kvar i klassrummet fem minuter efter skolan för att kompensera sin försening. Väsentligt i kooperativt ledarskap är att lärare måste bevara gruppens rättigheter men samtidigt också utveckla inläringen hos en enstaka elev.

De som företräder lärardirigerat ledarskap tror på att elever blir skickliga att fatta beslut genom att internalisera regler och råd för uppförande som är givna av vuxna. Lärarens roll är att utveckla verksamhetsmodeller och regler som skall skapa en produktiv lärmiljö. Viktigt är också att skapa ett system som innehåller både straff och belöningar och som fungerar som en riktlinje för elever. Enligt denna teori är läraren den som är primärt ansvarig för behandling av elevbeteende. I denna typ av miljön fattar lärare nästan alla viktigaste beslut som är bl.a. att utarbeta sittordningen i klassrummet, att arrangera den fysiska miljön och det akademiska

innehållet. När det gäller regler och konsekvenserna av straff när man bryter mot dem är det oftast så att läraren presenterar dem för eleverna inom de första skoldagarna. Trots att läraren använder också kooperativa strategier är den primära relationen normalt relationen mellan lärare och individuella elever. Elever kan ofta ses som en grupp individer som inte borde förstöra andras rättighet att lära sig eller lärarens rättighet att undervisa.

Saloviita (2011) hävdar att lärare kan känna blygsel över sin ostadiga auktoritet och att detta är ett allmänt problem bland lärarkåren. Han tillägger att man anser att en lärare borde ha kontroll över eleverna och klara sig ensam i alla situationer. Detta anknyter till rädslan att förlora ansiktet. Salo (2000, 40) delar en liknande åsikt genom att konstatera att flera lärare är rädda för att bli stämplade som en dålig lärare om de medger att problem förekommer. Vidare hävdar Salo att lärare borde kunna acceptera att problem med arbetsron sannolikt förekommer i någon mån och att ämnet inte borde vara ett tabu.

4 MATERIAL OCH METODER

4.1 Forskningsfrågor

I denna undersökning bestämde vi oss att fokusera på problem med arbetsro från lärares synvinkel. Vi vill kartlägga hurdana medel lärare kan ha för att nå och bevara arbetsron i klassen samt möjliga skäl som leder till olika slags problem med arbetsron. Vidare är det viktigt att redogöra för vilka faktorer som påverkar arbetsron i klassrummet. En viktig del av vår undersökning är att jämföra svaren mellan svensklärare på högstadiet och klasslärare på lågstadiet. Vi undersöker också hurdana färdigheter lärarutbildningen ger lärare för att möta problem som kan orsaka rolöshet. Våra hypoteser var att lärare anser att skälen till problem med arbetsron ofta beror på elever och att de inte medger att ibland skulle läraren själv kunna vara ett möjligt skäl till rolösheten. Vi antar att klasslärare har bättre kontroll i klassrummet än svensklärare eftersom de jobbar med samma grupp varje dag och de lär känna sina elever bra och har starkare auktoritet. De kan ha jobbat med samma klass flera år och de har troligen gemensamma regler som hjälper till. Vi tror att lärare inte anser att lärarutbildningen ger tillräckligt med medel att möta arbetslivets krav när det gäller störningar i klassrummet. Våra egna erfarenheter av lärarutbildningen stöder också denna hypotes.

4.2 Kvalitativ undersökning

Vi bestämde oss att använda kvalitativa undersökningsmetoder för att få så omfattande resultat som möjligt eftersom vi kommer att intervjua bara sex lärare. Enligt Trost (1997, 16,18) gör man en kvalitativ studie i fall man vill *förstå* fenomen eller hitta mönster. Kännetecknande för kvalitativa studier är att resultaten presenteras i konkret form och på ett förståeligt sätt. Vidare bygger kvalitativa data på små urval så att resultaten inte är representativa för populationen i statistisk mening, alltså man kan inte generalisera dem. En liknande definition har Holme och Solvang (1991, 100) kommit med. De påpekar kvalitativa metodens *närhet* till forskningsobjektet, det finns alltså direkt subjekt-subjekt -relation mellan

sagesmän och forskare. Närheten till enheterna i undersökningen är principen för kunskapsutvecklingen. Forskaren försöker sätta sig in i den undersöktes situation och se världen utifrån hans perspektiv och på så sätt se fenomenet som undersöks *inifrån*. I analysdelen kommer vi att använda teoretiskt inriktad innehållsanalys. Det kan finnas teoretiska kopplingar i denna typ av analys men de baserar sig inte direkt på teorin eller man kan använda teorin som hjälp när man analyserar resultaten vidare (Tuomi och Sarajärvi, 2009, 96). I vår undersökning analyserar vi intervjumaterialet i teman och diskuterar resultaten med teorin. Efter att ha transkriberat intervjuerna väljer vi med stöd av våra forskningsfrågor vad som är väsentligt för vår undersökning.

4.3 Halvstrukturerad temaintervju

För att ta reda på de sex intervjuade lärarnas åsikter ansåg vi att det är bäst att låta informanterna berätta om sina erfarenheter så fritt som möjligt. Därför valde vi att göra halvstrukturerade temaintervjuer. Eskola och Suoranta (1999, 87) gör skillnad mellan *strukturerad* och *halvstrukturerad* intervju. I en *strukturerad* intervju är frågornas ordning och formulering samma för alla, vilket också betyder att frågornas betydelse är samma för alla. I denna typ av intervju har man alltid färdiga svarsalternativ. I en *halvstrukturerad* intervju har man däremot samma frågor för alla men i stället för att använda färdiga svarsalternativ får den som intervjuas svara på frågorna med egna ord. Detta kan också definieras som *temaintervju*. I detta fall har man bestämt temana på förhand men det finns inga specifika frågor eller ingen specifik ordning i intervjun. Intervjuaren går igenom temana med informanterna men ordningen mellan temana kan variera i varje intervju. Hirsjärvi och Hurme (2000, 34) hävdar att intervjun är en flexibel metod som lämpar sig för många olika undersökningsavsikter. Det är också möjligt att rikta datainsamlingen på önskat sätt och precisera frågorna i själva situationen eftersom man är i direkt interaktion med informanterna. Vidare hjälper intervjuades gester och toner förstå svaren och dess betydelse.

Det finns emellertid också nackdelar när det gäller intervjuer. Enligt Hirsjärvi och Hurme (2000, 35) borde intervjuaren ha kunskaper och erfarenhet och även vara utbildad för att behärska intervjuarens roll. För att få erfarenhet av kommande intervjusituationer och möjliga situationer samt svar som skulle kunna förekomma i själva intervjun gjorde vi två

förberedande intervjuer. Vi tror att dessa hjälper oss mycket när vi intervjuar våra egentliga informanter. Det tar också tid att söka informanter, komma överens om intervjutid samt att genomföra själva intervjun. Speciellt transkribering av intervjuer är långsamt jobb och det är ofta problematiskt att analysera intervjumaterialet eftersom det inte finns färdiga mönster för det. Vidare kan intervjuer innehålla felkällor t.ex. på grund av informanternas tendens att ge socialt önskvärda svar (Hirsjärvi, 2009). Puustinen (2010) konstaterar att några lärare kan se ämnet som tabu. Det är alltså möjligt att våra informanter inte ger helt ärliga svar på intervjufrågorna.

4.4 Informanter och temaintervjuer

I denna studie valde vi att intervjuar tre klasslärare på lågstadiet och tre svensklärare på högstadiet samt jämföra deras svar med varandra. Vi ville intervjuar lärare från olika skolor för att få mångsidiga svar eftersom lärare som jobbar i samma skola kan troligen ha mycket sammanfallande åsikter. Mängd av informanter var så liten att vi inte ville intervjuar lärare från samma skola och med likadan arbetsmiljö. Vi hade inga problem att hitta lämpliga informanter för vår undersökning även om det enligt Hirsjärvi och Hurme (2000, 35) kan ta tid att hitta informanter. Vi tror att det största skälet till detta var vårt ämne. Vi antar alltså att alla lärare har egna erfarenheter och åsikter om problem med arbetsron och olika störningar som förekommer i klassrummet och att de inte är rädda för svara på våra frågor. För att få tag på informanter så snabbt som möjligt och för att undvika onödiga besök på skolor bestämde vi oss att ringa upp en del skolor och fråga lärare om de ville delta i vår undersökning. På detta sätt var det också lättare att överenskomma om intervjutider samt intervjuplatser som bestämdes i efterhand via e-posten. Genom att ringa kunde vi också berätta lite mer om studien och vilka teman den skulle behandla. Hirsjärvi och Hurme (2000, 84) påpekar att genom personlig kontakt är det lättare att möta informanter och börja intervjuar. Detta hjälper också med att nå informanternas tilltro. Eskola och Suoranta (1999, 94) anser utbyten och resultaten av intervjun vara beroende av tilltron mellan informant och intervjuare. Smal talk före själva intervjun lättar stämningen. Informanterna fick själva föreslå intervjuplatsen och välja tidpunkten, vilket enligt Eskola och Suoranta (1999, 92) är viktigt. Den intervjuade borde känna sig bekväm i intervjusituationen för att diskussionen skall löpa utan problem.

Hirsjärvi och Hurme (2000, 74) tillägger att intervjuplatsen borde vara fridfull och ostörd eftersom det krävs en bra kontakt med informanten när man gör temaintervjun.

I denna undersökning kommer vi att använda benämningarna lärare A, lärare B, lärare C, lärare D, lärare E och lärare F för de sex informanterna som vi intervjuade. Lärarna A-C arbetar som ämneslärare på högstadiet och lärarna D-F är klasslärare på lågstadiet. Lärare A jobbar på ett högstadium i Mellersta Finland. Hon är behörig och har avlagt de pedagogiska studierna. Hon studerade svenska som huvudämne och tyska som biämne vid universitet. Hon har 14 års arbetserfarenhet på högstadiet och för tillfället undervisar hon bara i svenska språket. Lärare B har över 20 års arbetserfarenhet och över 10 års erfarenhet av undervisning på högstadiet. Också hon är behörig och har gjort de pedagogiska studierna. Hon studerade engelska som huvudämne och svenska som biämne vid universitet. För tillfället undervisar lärare B i engelska och svenska på ett högstadium i Mellersta Finland. Lärare C blev klar med studierna år 1997. Sedan dess har hon arbetat som timlärare i svenska språket på ett högstadium i Mellersta Finland. Hon jobbar fortfarande i samma skola och undervisar i svenska där. Hon är behörig och har avlagt de pedagogiska studierna. Vid universitet studerade hon svenska som huvudämne och tyska som biämne.

Lärare D studerade förskolepedagogik och utexaminerades som klasslärare år 2007. Han blev anställd som klasslärare så fort han blev klar med utbildningen och har jobbat i samma skola hela tiden. Nuförtiden undervisar han femte- och sjätteklassare. Lärare E utexaminerades för 30 år sedan som klasslärare och har jobbat i Norra Finland sedan dess. Hon specialiserade sig på engelska, musik och elementärundervisningen. Hon har hunnit jobba med alla klassnivåer på lågstadiet och nu undervisar hon 14 tredjeklassare. Den tredje klasslärare som vi intervjuade, lärare F, blev färdig med sina klasslärarstudier år 1986 och vikarierade på flera skolor strax efter att ha utexaminerats. Hon fick ettårsvikariat på lågstadiet i Mellersta Finland och har jobbat i denna skola sedan dess. De senaste fyra åren har hon undervisat samma grupp och nuförtiden är eleverna sjätteklassare.

Som vi redan tidigare nämnt beskrev vi för lärarna vilka teman vår intervju skulle behandla redan när vi kontaktade dem per telefon. Dessutom skickade vi intervjuernas teman på förhand som e-post för att de skulle ha en möjlighet att förbereda sig väl för intervjun. På detta sätt trodde vi att vi skulle få omfattande svar och bra exempel om verkliga situationer i klassrummet. Våra huvudteman var följande:

1. Allmänt om arbetsro
2. Uppkomst och förekomst av problem med arbetsro
3. Att nå arbetsro
4. Lärarutbildningen

Vi gjorde intervjuerna på finska och vi var båda närvarande i själva intervjusituationen. Vi bestämde oss att intervjua i par för att vi ansåg att vi på detta sätt skulle få mer omfattande resultat. Trost (1997, 44) konstaterar att intervjun vanligtvis blir bättre med större informationsmängd om de två intervjuerna är samspelade. Intervjuerna spelades in på bandet och vi transkriberade svaren senare. Fyra lärare ville bli intervjuade i sina egna skolor, intervjuerna gjordes alltså i informanternas arbetsplatser. Två intervjuer utfördes per telefon eftersom två informanter bodde i Norra Finland och vi inte hade möjlighet att åka dit för att intervjua. Vi hade högtalaren på för att vi skulle kunna tala med informanterna tillsammans och ställa preciserande frågor. Telefonintervjuerna spelades också in på bandet genom att lägga bandspelaren bredvid telefonen. Efter att ha utfört intervjuerna transkriberade vi materialet och valde vilket som var viktigt för vår undersökning. För att ge en bättre uppfattning av lärarnas svar har vi citerat dem i resultatdelen. Alla citat är direkt översatta från finska till svenska. Vi har märkt pauserna i lärarnas prat med anteckningen [...]. Pauserna är märkta på samma sätt oberoende av deras längd.

5 RESULTAT

5.1 Granskning av ämneslärares svar

5.1.1 Ämneslärares definitioner av arbetsron

Vi började intervjuerna genom att diskutera definitionen av arbetsro. Vi ville kartlägga hur lärare ser på arbetsron och vilka typer av skillnader det finns mellan deras svar. Alla högstadielärare hade likartade åsikter om temat. Det viktigaste som kom fram i deras svar var att arbetsron betyder att både elever och lärare skall ha en möjlighet att arbeta i lugn och ro utan att ingen stör dem. Lärare A betonade också aktivitetens betydelse för arbetsron och talade om bullret i olika undervisningssituationer.

[1]

En sådan viss ro i klassrummet för alla att arbeta och det är också förstås lite beroende av arbetsvanor det att [...] att om man undervisar t.ex. en helt ny sak i främmande språk eller sådant så måste bullernivån absolut vara obefintligt. [...] Men sen tänkte jag på det också mångsidigt så att det beror mycket på det vad man håller på att göra. Att om man gör en muntlig övning eller sådan då kan man inte tala om bullret eftersom det kommer automatiskt. (A)

Lärare A påpekade också att viktigast vad gäller uppgifter är att eleverna eller hela gruppen är motiverade att göra sina uppgifter så väl som möjligt. Lärare B konstaterade att man inte behöver ha absolut tystnad i klassrummet för att nå arbetsron. Enligt henne är total tystnad nästan sämre än att elever ibland för oväsen lite. Alla högstadielärare definierade arbetsron mycket kort och beskrev begreppet bredare vid preciserande frågor när intervjun fortskred, vilket vi behandlar i de följande avsnitten.

5.1.2 Problem med arbetsron på högstadiet

Alla informanter var av den åsikten att det finns problem med arbetsron i dagens skolvärld och att de är mycket vanliga. Lärare B sammanfattar det på följande sätt:

[2]

En sådan lärare som säger att man inte har problem med arbetsron talar inte sanning. (B)

Samtliga lärare ansåg också att störningar har ökat under deras lärarkarriär. Lärare C påpekade att eleverna har förändrats som personer under de senaste åren. Som möjliga skäl till detta föreslog hon följande:

[3]

Jag vet inte vad det beror på, om det då är olikt på lågstadiet på något sätt eller kommer det hemifrån eller har det här livet i allmänhet bara blivit lite sådant. (C)

Hon påminde också att elevernas attityder har förändrats på så sätt att de inte lyder läraren om han eller hon har någonting att säga i en viss situation. De kan t.ex. hota läraren eller svara honom eller henne på vilket sätt som helst. Tidigare var det enligt lärare C så att eleverna lydde läraren om han eller hon hade någonting att säga om elevernas uppförande och började inte opponera sig mot läraren. En intressant faktor som lärare A nämnde var dagens liv i allmänhet. Hon var av den åsikten att livet är hektiskt nuförtiden och det påverkar också eleverna på så sätt att de har svårigheter att koncentrera sig långsiktigt. Enligt informanterna finns det skillnader mellan olika klassnivåer och mellan olika grupper när det gäller förekomsten av störningar. Lärare C beskrev sina undervisningsgrupper på följande sätt:

[4]

Det beror väldigt mycket på gruppen. Med några grupper har man aldrig inget problem, med några grupper har man inte mycket annat än problem. Det finns lite problem nästan i varje grupp men inte så mycket i många grupper. (C)

När det är frågan om skillnader mellan klassnivåer anser C att det tydligt finns mest problem på den åttonde klassen. Niondeklassare börjar däremot vara så kloka att man inte behöver

klaga på så mycket. Om sjundeklassare konstaterade hon att deras beteende brukar förändras under året. Hon förklarade att ungdomarna betar sig fint när de kommer till högstadiet tills de så småningom förstår att man faktiskt kan härja på skolan och börjar göra det. För detta skäl är våren ofta ganska hemsk.

5.1.3 Orsaker till uppkomsten av störningar på högstadiet

Lärare A konstaterade skolans och elevmaterialens betydelse i arbetsron i allmänhet och ansåg de ha en stor roll för hur ofta problem förekommer. Hon var av den åsikten att hon hade mindre problem med arbetsron i skolan där hon undervisade tidigare eftersom elevmaterialet där var bättre än i skolan där hon nuförtiden undervisar. Lärare B betonade att det är möjligt att en enstaka elev är en orsak till störningar i klassrummet.

[5]

En sådan pojke som har dåliga hemförhållanden och för sina problem med sig till skolan och till lärare, kräver uppmärksamhet hela tiden och förstår inte att det finns andra elever i klassrummet och sådant att han ständigt frågar i högt ljud, ropar på sina kompisar [...] det fanns ju många sådana som gick med i det så att man inte kan koncentrera sig på undervisningen och de andra kan inte lära sig eftersom det stör så mycket. (B)

Pojken i frågan fördes senare i specialundervisning och lärare B konstaterade att problemen med denna grupp har minskats och situationen i klassrummet har normaliserats. Hemförhållandenas inverkan påpekade också andra informanterna. Det kan finnas t.ex. arbetslöshet, sjukdom, våld eller skilsmässa på gång i familjen. Lärare C beskrev detta så här:

[6]

Det finns typer som till exempel har skilsmässa omkring sig så självklart påverkar det eleven när han eller hon inte vet hur det kommer att gå och om han eller hon kanske kommer att flytta någonstans eller så där. (C)

Lärare A poängterade för sin del regionala skillnader som ett möjligt skäl till problemen. Hon underströk att hon inte vill tillspetsa saken men enligt henne finns det vissa områden från vilka det kommer mer elever som inte är vana vid att arbeta. Detta omfattar både finländare och invandrare med olika kulturer.

Enligt informanternas svar har lektionens tidpunkt en stor betydelse när det gäller förekomsten av störningar. Samtliga lärare ansåg att elever är oroliga på lektioner eftermiddagarna när de börjar vara trötta och har svårigheter med att koncentrera sig. Samma företeelse kan man notera också på vissa veckodagar, i detta fall på måndagar och fredagar då eleverna ofta är oroliga. Man kan vara trött på måndagarna efter veckoslutet, vilket gör det svårt för läraren att motivera eleverna när de är sömniga. När veckoslutet närmar sig börjar elevernas uppmärksamhet slappna av och då förekommer det lätt oro och buller i klassen. Lärarna B och C konstaterade däremot att eleverna oftast är lugna på de första lektionerna på morgonen.

[7]

De är ju sömniga, det är ett faktum. Tänk nu när barn i puberteten växer upp så är de väldigt trötta. (B)

Lärare A hävdade att årstiden kan vara en orsak till störningar. Hon fortsatte genom att lyfta fram niondeklassares beteende på våren. Enligt henne sker det ofta att de slutar arbeta efter att ha gjort alla prov. För att motverka detta har man prövat på följande:

[8]

Man har ju försökt hindra det genom att arrangera kursprovet före påsk och ett nationellt prov på den andra veckan i maj så att de är tvungna att arbeta till slutet. (A)

Med andra klassnivåer har man enligt lärare A inte denna typ av problem eftersom de har prov ganska sent på våren. Vidare kom det fram i informanternas svar att veckodagarna kan ha en viss betydelse för rolösheten på lektionerna. Enligt lärare A är elever väldigt vilda på måndagarna. Lärare C för sin del hävdar att tisdag, onsdag och torsdag är de lugnaste dagarna. På fredagarna tänker eleverna redan på veckoslutet och är oroliga av denna anledning och på måndagarna måste de sedan berätta varandra vad de har gjort under veckoslutet.

Lärare A och lärare C påpekade olika mediers inverkan på arbetsron. Lärare A trodde att medier har en viss roll men framhävde betydelsen av dagens liv i allmänhet. Enligt henne är det sannolikt att olika trender kommer fram i de ungas och barnens liv. Lärare C konstaterade att olika nyheter om *tvångssvenskan* i medier ger upphov till diskussion bland elever. Dessa lärare underströk attitydernas stora betydelse. Båda lärarna hävdade att vad föräldrarna säger hemma till sina barn kan påverka mycket. Lärare A beskrev detta på följande sätt:

[9]

Det finns ju många sådana som redan har färdiga åsikter när man kommer hit. Tvångssvenskan, bögnas språk, talfel och att pappa eller mamma har sagt att de aldrig har behövt det. (A)

Om andra möjliga skäl nämnde lärare B det att några elever bara har så stor ego att de inte kan ta hänsyn till andra. Lärare A hävdade att en viktig faktor när det gäller arbetsron i klassrummet är hurdan klass det blir när man kommer till högstadiet och att den följer med på något sätt både i gott och ont. Hon konstaterade också att överraskande företeelser ibland kan fungera som lugnande metoder om det finns mycket buller och rolöshet på lektionerna. Det lönar sig inte att använda denna metod för ofta eftersom eleverna blir vana med det och då har metoden inte längre en lugnande inverkan.

[10]

På mina första år som lärare hade jag en väldig bullersam grupp. En gång hoppade jag på bordet och de var alla liksom att ” Vad händer nu?” och detsamma har jag gjort också här så att jag kan ha klättrat upp i stolen. Det är ju så att alla sådana där överraskningsmoment kan lugna elever ner mycket. (A)

Lärarnas svar avslöjade skäl som kan bero på läraren när det talas om problem med arbetsron. Både lärare A och B ansåg att det är väsentligt att läraren inte är *frånvarande* på lektionen.

[11]

Om läraren är sådan att han eller hon inte är fullt med i situationen, är lite osäker och gör någonting konstigt så kunde det vara så att eleverna börjar tänka på att vad gör hon nu och så skrattar man också förstås. (C)

Lärare B betonade att läraren hela tiden borde vara närvarande till 150 % men att det inte är möjligt. Hon ansåg att om man har en dålig dag är det klart att eleverna noterar det och utnyttjar det.

5.1.4 Olika typer av störningar på högstadiet

Enligt lärare B kan det finnas elever som vandrar omkring i klassrummet. Störningar kan ta sig uttryck i form av att man t.ex. hoppar på andra elever. Hon betonade att detta är väldigt allvarligt och konstaterade att hon genast skickar eleven ut ur klassrummet i sådana fall. Lärare C framhävde att den enklaste formen av störningar är att eleverna pratar med varandra och att de inte lyssnar på något annat. Hon förklarade att hon inte kräver total tystnad under lektionerna men tillade att om buller börjar stiga på en sådan nivå att de andra blir störda på grund av det så blir det lite tråkigt. Problemen med arbetsron kan förekomma också på många andra sätt, förklarade lärare C:

[12]

Det kan vara så att man kastar varor, inte så mycket nuförtiden när man ingriper tillräckligt strängt. Mobiltelefoner är jättetrevliga men de är inte trevliga eftersom de alla har fina egenskaper, man är på Facebook, man spelar på allt möjligt [...] sen måste man ibland ta dem i beslag. Men för det mesta handlar det om att man pratar om något med varandra utan att fästa avseende vid annat. (C)

Liknande åsikter hade lärare A som poängterade att problem kan ta sig uttryck i form av användning av mobiltelefoner och mp 3-spelare på lektionerna. Läraren måste ofta påminna eleverna att man inte får använda dem. Lärare A är den enda som nämnde skolkning från skolan som skäl till störningar. Enligt henne finns det bara några enstaka elever som gör det oftare men tillägger att det brukar vara allmänna på nionde klassen. Det uppkommer inte så mycket skolkning på den sjunde eller på den åttonde klassen. Hon konstaterade att om det finns sådana förhärdade skolkare så är det självklart att de börjar redan på den sjunde eller på den åttonde klassen.

5.1.5 Ämneslärares metoder för att nå och upprätthålla arbetsron

Alla tre högstadielärare betonade sittordningens betydelse i klassrummet. Det är ändå inte så enkelt att hitta en bra sittordning och det är inte säkert att den alltid funkar bra. Informanterna var av den åsikten att byta sittplatser kan vara en bra metod när man försöker nå arbetsron men påminner samtidigt att det också kan innebära svårigheter.

[13]

Sittordningen är ju en bra metod för att nå arbetsron, det har åtminstone jag använt. Om man har ett problematiskt gäng så gör jag den själv. Det är tufft att tänka på den eftersom det känns att man inte kan placera vissa elever bredvid varandra och om alla bänkar är fulla så är det besvärligt på riktigt. Ibland lottar vi ut den och sen säger jag alltid att om det framkommer något babbel så kommer det att bytas så att jag gör det. Eleverna accepterar det, lottningen är på något sätt en sådan metod att de accepterar den och förstår sen att om de stör så ändras sittordningen. (B)

Lärare B poängterade också att hon alltid lämnar tomma platser på de första raderna för att hon kan be eleverna att flytta dit i fall de inte kan bete sig. Sedan får eleverna välja om de vill byta plats eller om de vill lämna klassrummet. Hon konstaterade ändå att denna typ av situation redan har gått ganska långt och att eleverna normalt är ganska lätta och att det för sin del beror på det att hon redan känner dem.

En viktig faktor som informanterna tog upp var samarbete med andra lärare. Det är nyttigt att diskutera olika problem och elever med kollegorna i lärarrummet. Lärare A betonade också att klassföreståndaren har en viktig roll och av honom eller henne kan man få nyttig information om en viss elev. Lärare B hävdade att genom att tala med sina kollegor får man höra metoder som andra har använt och på så sätt få nyttiga tips. Hon förklarade vidare att lärare ofta berättar för varandra hur det var på lektionen och att dessa diskussioner är arbetshandledning som är nödvändigt i läraryrket. Lärare C berättade om samarbete med andra lärare på följande sätt:

[14]

I praktiken talar vi på varje rast. [...] om allt möjligt, hur lektionen har gått och sen ofta om de här eventuella problemen. Jag undervisar själv i svenska så jag vet vem

som undervisar dem i engelska och sen kan jag fråga t.ex. vad han eller hon har provat där och vad som fungerar. (C)

Lärarnas svar visade att man inte kan nämna vissa metoder som skulle fungera med varje grupp. Lärare C betonade att det beror väldigt mycket på gruppen och eleven och konstaterade att det är fint att de har samma elevgrupper från sjunde till nionde klassen. I detta fall lär man känna sina elever bra och märka vad som fungerar med olika grupper eller enskilda elever. Lärare A nämnde en grupp med vilken hon har haft mycket problem. Hon har provat på olika metoder som inte har funkat, som t.ex. ändrat sittordningen, skrivit brev hem, skickat meddelanden till klassföreståndaren på samma sätt som säkert också andra ämneslärare har gjort. Hon påpekade att hon faktiskt har skickat seriöst meddelande till elevernas föräldrar men trots det har sakerna inte förbättrats mycket. Vidare har lärare A försökt tala förstånd med eleverna genom att påminna om framtiden och att de ännu har många år att studera kvar och att det faktiskt skulle löna sig att göra sitt bästa. Hon fortsatte att hon har använt humor som ett medel och konstaterade att ibland har det fungerat bra men att det inte har haft någon längre inverkan. Enligt henne händer det ofta så att eleverna inte förstår när det är dags att sluta.

Att skicka ut eleven ur klassrummet är en åtgärd som alla informanterna tog upp. Det gör man om det inte finns någon annan möjlighet kvar. Lärare C poängterade att det inte alltid hjälper men att det oftast har någon betydelse. Lärare A ansåg att det stör undervisningen men att ibland måste man skicka ut eleven och uppmana honom eller henne att vänta utanför klassrummet. Lärare B var av den åsikten att en sådan situation är lite problematisk för att man borde ordna sysselsättning och övervakning för eleven utanför klassrummet, vilket är ett orimligt krav. Lärare C för sin del tar ibland eleverna med i beslutfattandet.

[15]

Om vi har en väldigt svår situation så ger jag ofta eleverna en möjlighet att välja. Att om det finns tre elever där så går en av dem ut och de får själva bestämma vem som var mest skyldig. (C)

Lärare B har upptäckt ett bra knep som fungerar om det finns högljudliga elever i klassen. Hon skriver elevernas namn på tavlan och drar streck efter namnet varje gång när eleven för oväsen och stör. Varje streck motsvarar en minut extratid efter lektionen och det är någonting

som ingen vill. Hon tillade att hon ibland har haft sådana klasser i vilka alla pratade ständigt. I sådana fall fick hela klassen stanna kvar för några minuter efter lektionen.

Ett viktigt medel i samarbete mellan lärare och elevernas föräldrar är Wilma. Wilma är läroanstaltens www-anslutning där lärare kan mata in vitsord och frånvaro, uppdatera personuppgifter och kommunicera med studerande och vårdnadshavare. Vårdnadshavare för sin del kan följa upp och reda ut studerandens frånvaro, kommunicera med lärare via intern post, och läsa skolans notiser via Wilma. Eleverna kan där göra kursval, följa med sina prestationer, läsa notiser och kommunicera med läraren. Våra informanter såg det som ett fungerande system men påpekade att det också finns några problem med det. De vanligaste problemen är att några föräldrar oftast inte använder det och att frågan medför tolkningsproblem. Lärare B poängterade att alla föräldrar inte tror på att deras barn kan bete sig på ett väldigt annorlunda sätt i skolan jämfört med barnets beteende hemma. Vidare ansåg hon att föräldrarna oftast inte läser Wilma om man har problem hemma. I så fall är det bästa sättet att kontakta dem per telefon. Lärare A däremot hävdade att man ringer hem bara i nödsituationer om man inte kan kontakta föräldrarna på något annat sätt. Lärare C höll med andra lärare genom att konstatera att det finns sådana som inte läser Wilma.

[16]

Med största delen funkar det bra men det finns några undantag så att man vet att de inte läser Wilma. Men i så fall skickar klassföreståndaren ett brev hem och ber eleven lämna tillbaka det med namnteckning. Om inget annat hjälper, ringer vi förstås hem. Om det behövs, ber vi dem besöka skolan. (C)

Lärare C förklarade att de har ganska ofta både skolgångsbiträde och speciallärare på lektioner. Hon konstaterade att skolgångsbiträde kan vara till stor hjälp och påverka elevernas beteende på ett lugnande sätt. I skolan där hon undervisar har man ofta också speciallärare med i undervisningen, vilket är till stor nytta då det finns två lärare samtidigt i klassrummet. I denna skola har läraren en möjlighet att boka skolgångsbiträde med på lektionerna. Före varje period får lärare fylla en enkät i vilket måste de märka de lektioner som de skulle vilja ha extrahjälp till. Lärare C berättade att de har utrymmen för specialundervisningen. Hon var av den samma åsikten med lärare B och konstaterade att de försöker hålla eleverna så länge som möjligt i normal undervisning och inte flytta dem till specialundervisning. Hon påpekade också att eleverna som stör på lektionerna tas inte till specialundervisningen. Lärare B

påpekade att hon inte gärna flyttar sina elever till specialundervisning eftersom de varken lyssnar på främmande språk eller talar det där. Enligt henne behandlar språkinläringen då bara att göra uppgifter och att översätta texter.

[17]

Jag måste ha en väldigt svag elev som dessutom stör innan jag ger honom eller henne bort. (B)

5.1.6 Ämneslärares auktoritet och ledarstilar

Samtliga högstadielärare ansåg att arbetserfarenhet är en faktor som mer eller mindre påverkar lärarens auktoritet. Lärare B berättade om sina första år i gymnasiet och mindes att hon hade problem med auktoriteten när hon hade en stor grupp med 38 elever. Det var svårt att hålla plii i klassrummet när man inte hade så mycket arbetserfarenhet och kände inte sina elever ännu. Lärare A för sin del konstaterade att erfarenhet har ju en viss betydelse men att det som egentligen är viktigast är hur läraren undervisar. Båda två hävdade ändå att eleverna oftast tycker mer om unga lärare. Lärare B såg också möjliga svårigheter med detta om en nyutexaminerad lärare inte har arbetserfarenhet:

[18]

Det är intressant att eleverna tycker ju om unga lärare men problemet med det kan vara att arbetsron försvagas men det är inte så alltid. Man måste bara säga dem att tyst nu och nu får det räcka. (B)

Lärare A betonade att en måste ha sådan auktoritet att han eller hon måste kunna åta sig ledarens roll i klassrummet samt att läraren måste ha tydliga regler med vilka man arbetar. På tal om sin egen auktoritet hävdade lärare C att hon har växt in i lärarrollen under åren i läraryrket. Hon var av den åsikten att efter att ha jobbat många år som lärare har hon också blivit mer övertygande. När vi frågade lärarna om deras ledarstilar och hurdan auktoritet de har var svaren väldigt korta och behandlade enbart auktoritet. Detta är en signal om att lärarna inte har tänkt på sina metoder att leda klassen utan de koncentrerar sig mer på att bilda auktoritet framför sina elever.

5.1.7 Ämneslärares åsikter om lärarutbildningen

Samtliga högstadielärare förhöll sig kritiska till lärarutbildningens kvalitet när man tänker på redskapen som man får för att behandla olika konflikter i klassrummet. De ansåg att de inte har fått några konkreta medel för att arbeta med problemen med arbetsron. Lärare B var kritisk mot skolan där hon gjorde lärarpraktiken. Hon påpekade att hon inte hade några problem med arbetsron på sina lektioner där och att denna bild inte är realistisk när man tänker på den riktiga skolvärlden i allmänhet.

[19]

Det var ju ganska tungt när man förstod att det inte var så lätt att behålla arbetsron, speciellt om det finns 38 elever i gruppen så är det ganska mycket. (B)

Lärare C var av samma åsikt och konstaterade att hon inte minns att man skulle ha talat om förebyggande metoder i lärarutbildningen. Samtliga högstadielärare hade liknande åsikter om möjligheter till vidareutbildningen. De hade inte haft några upplevelser om detta och de trodde att kurser för lärare knappast finns. Lärare C nämnde några utbildningsmöjligheter som berör ämnet och beskrev dem på följande sätt:

[20]

De enda som jag minns är sådana som har någonting att göra med lagstiftningen och rättigheter så att vad man får göra och vad man inte får göra. De har dock varit rätt bra men speciellt just för den här nästan inte alls. (C)

Lärarna presenterade också några förbättringsidéer hur man kunde utveckla lärarutbildningen. En viktig sak som både B och C påpekade, var lärarpraktikens nuvarande läge. De ansåg att det skulle vara bättre om studenterna skulle gå och följa med lektioner samt hålla lektioner på många olika skolor så att de skulle kunna se hurdana saker som kan uppstå i en normal undervisningssituation och hur läraren klarar sig i dem.

5.2 Granskning av klasslärares svar

5.2.1 Klasslärares definitioner av arbetsron

Den första frågan som vi var intresserade att få svar på var att beskriva arbetsro. Samtliga klasslärare svarade att det viktigaste är att varje elev samt läraren kan jobba och koncentrera sig på den givna uppgiften utan att bli störd eller mobbad. Det är också väsentligt att det finns en bra, positiv, aktiv, deltagande samt uppmuntrande atmosfär i klassrummet, konstaterade lärare E. Hon tillade att olika situationer kräver olik verksamhet, vilket också lärare D lyfte fram. Han hävdade att det beror på lektionen hur arbetsron ska definieras. Om lektionen är auditiv eller visuell och det är bara läraren som pratar så kräver det tysthet för att alla hör vad det sägs. Å andra sidan om det är en mer engagerande lektion och eleverna får göra t.ex. grupparbete kan det finnas lite buller i klassrummet. I varje situation är det emellertid läraren som borde ha kontroll över situationen, påpekade lärare F. Hon fortsatte att arbetsron också kan vara skenbar eller verklig. Med skenbar arbetsro menade hon att det skenbart kan vara lugnt i ett klassrum men samtidigt kan det finnas spänning mellan eleverna eller läraren och eleverna, vilket kan ta sig utlopp i form av en ”explosion”. Med det här ville hon säga att tystnad inte betyder att det finns en bra arbetsro i klassrummet. Samtliga lärare påpekade att arbetsron är likadan för både läraren och eleverna.

[21]

Definition av arbetsro är likadan för både lärarna och eleverna. Gruppen andas samma luft och läraren är inte en separat del av gruppen. (F)

Lärare F funderade också över om man hellre borde tala om *interaktionsproblem* i stället för problem med arbetsron. Med detta menade hon möjliga problem med kommunikation mellan lärare och elever. Om lärare inte får kontakt med sina elever eller diskuterar inte vad det händer i klassen så kan detta förekomma som olika slags av störningar.

5.2.2 Problem med arbetsron på lågstadiet

Det finns skillnader mellan de tre intervjuade när man pratar om förekomsten av problemen med arbetsro. Lärare D och F berättade att de inte har några problem med arbetsro med sina elever men lärare E konstaterade däremot att det är mycket allmänt med störningar och att det uppkommer någon sorts rastlöshet mellan eleverna nästan varje dag. Det här är det första året som lärare E undervisar denna grupp. Lärare D i sin tur har undervisat samma grupp redan för fyra år och de har bara lite problem med arbetsro i klassrummet.

[22]

När lärare och eleverna känner varandra är det mycket sällsynt att problem uppkommer. (D)

Lärare D har definierat gemensamma regler i klassrummet med eleverna så att alla vet hur bete sig bra. Detta är mycket viktigt för att nå arbetsro och reglerna går igenom varje höst för att kolla om det finns någonting som inte har fungerat eller om det finns några regler som man skulle vilja tillägga. Elevmaterialet är också mycket heterogent i denna grupp. Det finns inte t.ex. eleverna som skulle behöva specialundervisning eller differentierad undervisning. Lärare F är nuförtiden i nästan likadan situation som lärare D. Hon har undervisat samma grupp också för fyra år. Tidigare fanns det i klassen även sju elever som hade några utmaningar, som t.ex. neurologiska störningar, uppmärksamhetsstörningar och eleverna som hade blivit efter i utvecklingen. Detta orsakade det att det fanns mycket problem med arbetsron i klassrummet eftersom lärare inte kunde hjälpa alla samtidigt och hon hade inte ett stadigvarande skolgångsbiträde som hjälp. Efter diskussioner med föräldrarna och att ha frågat hjälp från en utomstående sektor bestämdes det blanda eleverna mellan två klasser eftersom det fanns en annan klass där fanns ingen elev som skulle ha varit i behov av specialundervisning. Efter det har förhållandena blivit lugnare och alla har haft det bra i klassen.

[23]

Man erkände hur viktigt det är med arbetsro och började sätta värde på det. (F)

Enligt lärare F anser hennes elever nuförtiden arbetsro vara den viktigaste faktorn i skolan, vilket kommer fram i gallup gjort i klassen. Vi frågade också om lärarna ser någon förändring

vid tiden när det gäller allmänheten av störningar. Lärare E, som har varit i arbetslivet i 30 år ansåg att gränslösheten har ökat under åren.

[24]

Många föräldrar vill behaga sina barn för att de inte skall ha motgångar i livet. På det här sättet gör föräldrarna en björntjänst för barnen när barnens vägar blir för lätta. (E)

Lärare F hade liknande åsikter med lärare E och hon ansåg att barnen i sig inte har förändrats mycket utan det handlar mer om kortsiktighet. Att barn har ett dåligt tålamod tyder delvis på samma sak som lärare E poängterade – att föräldrarna behagar sina barn mer än tidigare. Nuförtiden finns det inte heller en självklar respekt mot läraren, vilket lärare F också ansåg vara en bra sak eftersom det är lätt att diskutera med barnen.

[25]

Barnen är humoristiska och roliga. Det är lätt att vara med dem. (F)

Lärare E tog upp inkludering av elever och ansåg att det är utmanande att slå ihop ”den vanliga klassen” med eleverna med speciella behov.

[26]

Det är utmanande om det finns flera barn med speciella behov i klassen och ändå finns det fortfarande bara en lärare i klassen. Man måste hitta nya system. (E)

Vidare konstaterade hon att den tidigare rektorn hade mer tid att vara med i att skapa sammanhållningen i skolan, vilket vore en bra sak även nuförtiden. I dag verkar rektorena vara frånvarande tjänstemän som går i utbildningar. Det skulle vara fint om alla visste vem som är rektorn i skolan, konstaterade lärare E. Lärare F dryftade även förändringen i sitt eget uppförande och tänkesätt. I början av sin karriär såg hon på undervisningsarbetet ur fel synvinkel. Hon ansåg att *undervisningen* var hennes projekt men senare har hon förstått att det inte handlar om att hon själv klarar av jobbet utan att *eleverna lär sig*.

5.2.3 Orsaker till uppkomsten av störningar på lågstadiet

När man granskar anledningar till problemen med arbetsron i klassrummet kan de bero på både positiva eller negativa saker, klargjorde lärare F. Hon listade några faktorer som kan orsaka störningar, t.ex. någon besvärlig eller trevlig händelse på rasten liksom kysspjätt, en dålig morgon eller en händelse som eleven tycker ha varit ojust. Både lärare D och lärare E delade samma åsikt med lärare F när det gäller trötthet som orsak till störningar. De båda berättade att speciellt på måndagarna syns det om eleverna är trötta efter veckoslutet. Några barn har satt upp till sent på kvällen, andra barn har inte en hel familj och de kan ha varit hos mamma eller pappa under veckoslutet och det kan ta tid att anpassa sig till vardagen igen. Detta kan vara utmanande och orsaka problem i skolan, där man borde kunna koncentrera sig under lektionerna och ta till hänsyn andra elever. Koncentrationen kan slappna speciellt på eftermiddagarna vilket syns som rastlöshet. Lärare D konstaterade överraskande att fredagarna är vanligtvis de fridfullaste dagarna när man har varit tillsammans hela veckan och interaktionen har stärkts. Lärare E betonade också att det gäller hela tiden interaktionen med eleverna. Om läraren har en dålig dag avspeglas det genast i eleverna och på motsvarande sätt syns det om läraren ler och är på gott humör. Vidare påpekade E att läraren måste komma ihåg att bete sig professionellt även om det är mänskligt att alla ibland har dåliga dagar. Lärarna D och F konstaterade också att problemen med arbetsron kan bero på läraren. Om läraren är mycket tjurskallig och tror att han eller hon alltid har rätt och inte är flexibel kan detta orsaka spänning i klassen och således störa arbetsron, hävdade lärare D.

[27]

Om läraren har låsta attityder finns det inte mycket att göra. (F)

Lärare D betonade att läraren inte får vara för sträng och att eleverna måste ses som individer. Läraren får i alla fall inte vara kompis med eleverna eftersom man i så fall inte når auktoritet, vilket är svårt att rätta till i efterhand och så bryts arbetsron hela tiden. Speciellt unga och nyutexaminerade lärare kan göra detta fel och ha det svårt att nå auktoritet inför klassen, konstaterade lärare D. Lärare E hävdade att man måste hitta balans mellan att vara sträng och att ge barnen friheter. Barnen testar sina gränser hela tiden. Hon ansåg att barnen ofta skulle

vilja bestämma själva vad de vill göra och de vill göra det som är trevligast. Det kan emellertid få barnen att känna sig osäkra om de inte vet sina gränser.

[28]

Barn känner sig osäkra om de får fatta beslut. (E)

Det är i sista hand läraren som borde fatta besluten och säga vad som görs. Det är ändå möjligt att läraren ibland inte vet vad man skulle göra, t.ex. om det finns eleverna med olika diagnoser i en klass kan det hända att läraren inte vet hur man skulle behandla dem, konstaterade lärare D. Detta kan synas som problem med arbetsron när läraren måste tänka på hur behandla eleverna och kan inte koncentrera sig på att undervisa. Nu när specialgrupperna minskas möter allt fler lärare denna situation och kan genom det möta nya problem i klassrummet.

Ovan finns det listade några skäl som beror på läraren när det gäller orsaken till problemen med arbetsron men därutöver kan det finnas skäl som beror på elevernas föräldrar. Lärare E var av den åsikten att föräldrarnas attityder till skolan och läraren verkar barnet och hans eller hennes uppskattningar. Uppskattar och litar föräldrarna på läraren så tar detta sig uttryck hos barnen. Dessutom är det väsentligt att eleverna uppskattar också varandra. Lärare D konstaterade att eleverna värderar varandra och det kan bli gräl mellan kamratgrupper för att man anmärker på varandra för t.ex. ogjorda hemuppgifter eller ett dåligt beteende. Detta kan orsaka konflikter mellan eleverna och så bryta arbetsron. Man måste också byta sittordningen ganska ofta eftersom den har en stor betydelse när det gäller arbetsron, hävdade lärare E. Hon fortsatte att man måste ta hänsyn till eleverna med speciella behov när man tänker på sittordningen och fatta olika beslut för att hitta lämpliga grupperingar. Läraren gör sittordningen tillsammans med skolgångsbiträdet men ibland får eleverna välja var de skulle vilja sitta. Idén är ändå att man inte alltid väljer att sitta bredvid den bästa kompis.

[29]

Man arbetar nuförtiden mycket i par och i grupper så det är viktigt att hitta bra och fungerande lösningar i sittplatser. (E)

Lärare F listade också olika neurologiska diagnoser hos eleverna som skäl till problemen med arbetsron. Hon konstaterade att om eleven med någon diagnos har t.ex. en fel sorts medicinering kan det orsaka dåligt beteende hos eleven samt problem i klassrummet, vilket påverkar arbetsron. Också elevernas hormonbalans kan påverka arbetsron närmare pubertetsålder, ansåg lärare F. Vidare tog lärare E upp påverkan av medier. Hon konstaterade att eleverna håller ständigt koll på mobilen om de skulle få textmeddelanden. På samma sätt är de intresserade av internet hela tiden. Man tittar på t.ex. intressanta filmer och låtar på YouTube. Det kan också hända att barn tittar på filmer sent på kvällen och är trötta i skolan nästa dag. I dessa fall tar lärare E kontakt med föräldrarna.

5.2.4 Olika typer av störningar på lågstadiet

Både lärarna D,E och F var av den åsikten att störningar för det mesta tar sig uttryck i form av buller i klassrummet. Lärare D konstaterade att när eleverna är i sina egna kamratgrupper på rasten blir det buller utanför klassrummet, vilket kan fortsätta i början av lektionen. Arbetsron bryts emellertid inte under lektionerna. Lärarna E och F hade lite avvikande erfarenheter. De måste båda ingripa ibland om eleverna stimmar under lektionen. Det kan hända att det finns en grupp elever som bullrar under lektionen och de stillsammare eleverna kan bli frustrerade över det och tänka på varför de andra eleverna stör.

[30]

Man blir irriterad av buller och frågar sig varför den där inte tystnar. (E)

Lärare E hävdade att de ofta lämnar de stillsamma och blyga eleverna obeaktade eftersom de högljudda fäster lärarens uppmärksamhet.

[31]

Man måste ingripa när andra inte får arbetsro. (E)

En likadan åsikt hade lärare F som konstaterade att en del av eleverna ibland stelnar och försöker vara osynliga om vissa eleverna (t.ex. eleverna med diagnos av ADHD) börjar

vandra runt i klassrummet. Lärare D ansåg att om det finns svårt elevmaterial i klassen är det omöjligt för läraren att upprätthålla arbetsron utan hjälp av t.ex. skolgångsbiträdet. Störningarna kan också yttra sig som tillrop, skällande, kastning av skärp mot väggen eller att ”bänkarna flyger”, konstaterade lärare F.

[32]

Man har inte respekt för vad andra håller på att göra. (F)

En sådan här atmosfär sprider sig och då blir det lätt problem och arbetsron bryts. Lärarna kan se på grupperna olikt och den ena läraren kan ha problem med att behålla arbetsron i en grupp som den andra läraren anser vara lätt. Av denna anledning är det lättare för eleverna att berätta om problemen för vissa lärare. Lärare F betonade att det inte bara är eleverna som måste vara beredda att göra förändringar i sitt beteende utan också läraren måste tänka på sitt beteende jämt och ständigt.

5.2.5 Klasslärares metoder för att nå och upprätthålla arbetsron

Samtliga intervjuade klasslärare berättade att de i skolan har gemensamma regler som är definierade tillsammans med andra lärare, rektorn, elevkåren och eleverna. Det har också skapats egna regler med eleverna som gäller i klassen. Lärare E konstaterade att de med klassen sätter upp egna regler som utgår från skolans gemensamma regler och som hänger på väggen i klassrummet. Reglerna skapas genom diskussionen med eleverna i början av hösten.

[33]

För att eleverna skall komma ihåg reglerna har man strävat efter att ha bara en liten mängd av viktiga regler, som t.ex. att man måste visa respekt för varandra och att man inte får mobba någon. (E)

Vidare har klassen varit med i KIVA -projektet som är ett riksomfattande projekt som strävar efter att minska mobbning i skolan så att samtliga elever skall ha roligt där. Lärare F gav några flera exempel på reglerna i deras skola, vilka är t.ex. att man skall ta allting med i skolan och att man har gjort hemuppgifterna när man kommer till skolan. En annan faktor

som kom upp i intervjun med lärare D var att byta sittplatser i fall det blir problem med arbetsron när eleverna sitter i grupper. I detta fall kan man byta sittplatser så att alla sitter ensamma och i allmänhet hjälper detta och det lugnar klassrummet. Har eleverna fått välja att sitta bredvid kompiserna, fungerar detta högst en vecka och sedan måste man byta sittplatser, konstaterade lärare D. Att sitta bredvid kompiserna är inte det bästa alternativet när det gäller att lära sig, vilket både läraren och eleverna vet. Lärare D hävdade att symbiosen i klassen baserar sig emellertid på gemensamma regler och att sittplatser inte har så mycket att göra med det.

[34]

Alla känner till och vill följa reglerna och arbetsron i klassen och då har sittplatserna inte så stor betydelse. (D)

Lärare E påpekade att det är viktigt med tydligheten i klassen. Ju mer det finns eleverna med speciella behov desto viktigare är det att planera dagarna noggrant så att alla vet vad det kommer att hända. Om det händer någonting överraskande under dagen så orsakar det störningar i klassen. Lärare E poängterade att det finns ju hela tiden ett biträde i klassen som är officiellt utsedd för en elev men som hjälper också andra vid behov. Det finns två utbildade biträden också i skolan där lärare D arbetar. Han hävdade att biträdena kan behandla störningar och om situationen är mycket svår så bes läraren med för att få ordningen. På rasterna finns det en rastvakt, som kan vara ett biträde eller en lärare, som ingriper i möjliga störningar. Förekommer det störningar under lektionerna så kan läraren diskutera situationen med de störande eleverna i korridoren och biträdet kan fortsätta lektionen med de andra eleverna. Tyvärr är detta emellertid inte alltid möjligt eftersom det finns bara två biträden i hela skolan. Det kan ta mycket tid att reda upp även obetydliga saker, vilket alltid går ut över undervisningen och andra elevernas inläring. Speciellt på lågstadiet kan det finnas buller i klassrummet men det orsakar inte alltid problem. Lärare F konstaterade att små barn lever för stunden och ibland måste de bara få berätta vad de har på hjärtat och efter det kan lektionen fortsättas.

[35]

Att lyssna på barnen tio minuter kan lämna 25 minuter effektivt undervisningstid så att man inte behöver tjata på eleverna hela tiden och be dem vara tysta. (F)

Ibland kan det vara så att alla elever har mycket energi och det finns oordning i hela klassrummet. Då avbryter lärare F situationen och frågar vad som händer i klassen. Det är viktigt att visa att man på riktigt är intresserad av eleverna och deras åsikter och man måste tala ut om problemen. Om det är bara en elev som blir upphettad kan han eller hon åka till korridoren för en stund och komma tillbaka till klassen efter att ha lugnat ner sig. Med vissa barns föräldrar har läraren och specialläraren kommit överens om vad som ska göras när barnet beter sig dåligt. Ibland kan situationen bli så svår att eleven måste flyttas till ett annat rum, vilket är tråkigt speciellt om eleven har någon neurologisk sjukdom, vilken han eller hon inte kan ha den under kontroll. Eleven kan bli besviken i dessa fall och detta kan göra situationen även sämre när eleven har ett behov att vara som de andra eleverna. Lärare E var av den åsikten att man borde komma ihåg att vara positiv, säga högt om det finns några positiva saker och att ge positivt gensvar. Det lönar sig inte att ge eleverna yttre belöningar liksom klistermärken för framgången eftersom detta inte fungerar på lång sikt.

Både lärarna E och F konstaterade att de diskuterar problemen i klassen med andra lärare. Lärare E var av den åsikten att det är nödvändigt för läraren att dela sina erfarenheter med de andra lärarna eftersom man inte orkar ensam i detta arbete. På kafferasterna vill lärarna avslappna och om någonting annat än jobbet men ibland vill man tala ut om det t.ex. har hänt någonting tråkigt på lektionen. Det finns också ett lärareteam som sammanträder ibland för att diskutera problemen och allmänna saker i skolan. Vidare har lärarna planerat s.k. pedagogiska kvarter där man kunde ha långa diskussioner med kollegorna, vilket är en bra idé eftersom lärarna som har varit länge med i arbetslivet visst har mycket information och tankar att dela. Nästa höst skall lärare E och hennes kollega börja ett nytt försök där de kommer att slå ihop två klasser, en lätt och en svår, så att det blir fyrtio elever och två lärare i klassen. På det här sättet kan lärarna dela sina kunskaper samt ge råd och förbättringsidéer till varandra. Detta är ett intressant försök som förhoppningsvis kommer att lyckas eftersom även om lärarna varje dag diskuterar med varandra problemen som uppkommer med eleverna med får man inte ofta förslag om hur man skall behandla svåra situationer. Samtliga klasslärare konstaterade att man ibland måste kontakta elevernas föräldrar om situationen kräver det. Enligt lärare F kan man kontakta hem via e-post, telefon, textmeddelande, kontakthäfte, klassens egna webbsidor, NumeroNetti eller Wilma. Detta är mycket förvirrande för föräldrarna eftersom man inte vet vilka medier man borde följa för att vara uppdaterad, hävdade lärare F. Lärare D konstaterade att om det handlar om någonting negativt så är det bäst att träffa föräldrarna fysiskt eller ringa till dem. Man kan lätt förstå skriven text fel och så kan de färdigt negativa

sakerna bli även värre. Vidare ansåg lärare D att det är lätt att kontakta föräldrarna via e-post om det gäller praktiska saker eftersom att skriva e-post inte är beroende av tid. Både lärarna D och F var av den åsikten att Wilma är ett bra och säkert sätt att kontakta hemmet. Att använda Wilma är en ny sak i båda skolorna och man har tagit väl emot det. I fall det är möjligt, föredrar lärarna emellertid att träffa föräldrarna eftersom på det sättet både läraren får en bättre bild av barnen och föräldrarna får en chans att tala med läraren om sina barns möjliga problem i skolan.

5.2.6 Klasslärares auktoritet och ledarstilar

Lärarna måste ha auktoritet i sitt jobb och klasslärarna har en bra möjlighet att nå det eftersom de jobbar med samma grupp flera år. Att lära känna sina elever hjälper läraren med att förbättra sin roll i klassen men förutom det borde man ha karisma, alltså naturlig auktoritet. Enligt lärare F är det inte självklart att ha naturligt auktoritet inför andra människor.

[36]

Några människor har auktoritet när de går in och andra har det inte. Det är svårt att lära. (F)

Man måste hitta det bästa sättet att nå auktoritet och det hjälper om man är säker på sig själv. Lärare F själv har en bra auktoritet i sin klass. Lärare D ansåg att det inte har någon betydelse om man är en kvinna eller en man när det gäller att nå auktoritet. Kvinnorna kan lika väl nå auktoritet som män om man bara är sig själv. Männen är ju större och starkare än kvinnorna, vilket kan ju hjälpa att nå auktoritet men om man inte kan bete sig rätt annars så hjälper de fysiska egenskaperna inte.

[37]

När allt kommer omkring gäller det personligheten. (D)

Lärare D konstaterade att det är viktigt att göra det klart vem som leder situationen och hur man ska bete sig mot läraren. Det är också viktigt att känna till sina elever personligt så att de kan lita på en vuxen, vilket bidrar till att nå auktoritet. När man känner till sin klass och har en

bra auktoritet kan man spela på de rätta strängarna, hävdade lärare D. Lärare F delade denna åsikt och konstaterade att när man jobbar som lärarvikarie i en ny skola så tycker eleverna att de inte behöver behaga henne eller honom eftersom de inte har emotionell bindning med vikarien. Därför måste lärarvikarierna ofta försöka flera metoder för att nå arbetsro i en klass. Vidare ansåg lärare F att det är mycket lärorikt att jobba som lärarvikarie efter att ha utexaminerats eftersom man på det här sättet får bra erfarenhet om olika grupper.

Både lärare D och F var av den åsikten att om läraren i början är för slapp är det inte lätt att nå auktoritet senare. Man måste börja strikt så att man senare kan släppa efter på greppet om det är möjligt. Händer det något oönskat så ska man strama åt greppet igen. På detta sätt har både lärare D och lärare F nått auktoritet i sina klasser. Lärare F hävdade att humor och diskussioner med eleverna hjälper läraren att nå auktoritet. Lärare D ansåg att det är bra att vara någonting mellan slapp och strikt och att vara vuxen och säga det sista ordet.

[38]

Att börja strikt är det viktigaste. (D)

Lärare E konstaterade att idén om auktoritet har förändrats med åren. Tidigare hade lärarna större auktoritet än nuförtiden men hon ser det inte bara som en dålig sak.

[39]

Det är roligt nu när föräldrarna tar kontakt rakt och naturligt och att läraren inte ses som en skrämmande, främmande och mycket auktoritativ person liksom tidigare. (E)

Hon var också av den åsikten att när man jobbar många år utvecklas yrkesskickligheten så att man får färdigheter behandla olika situationer. Vidare konstaterade lärare E att en naturlig auktoritet ökar med åldern.

5.2.7 Klasslärares åsikter om lärarutbildningen

Samtliga intervjuade klasslärare har utexaminerats vid olika tidpunkter men har likadana erfarenheter om lärarutbildningen. Informanterna konstaterade att det inte fanns några kurser

som skulle ha behandlat arbetsron i lärarutbildningen. Lärare F hävdade att man bara fick några tips om hur man ska göra i svåra situationer, t.ex. byta sittplatser. Lärare D, som har utexaminerats för fem år sen, hävdade för sin del att man inte alls fick några tips för att lösa problem med arbetsron på föreläsningarna i pedagogik. De enda erfarenheterna fick man i praktiken och man har lärt sig mer så småningom i arbetslivet. Lärare E delade denna åsikt och hävdade att när man har genomgått olika situationer med eleverna i arbetslivet lär man sig mer hela tiden och kan behandla olika problem. Lärare F konstaterade att de under studietiden brukade öva olika interaktionssituationer, hur man ska behandla dem och hur man ska börja med att reda upp problemen. Hon hävdade att praktiken var lite bristfällig ur arbetsron synvinkel eftersom det inte fanns t.ex. elever med speciella behov eller barn med olika diagnoser i klasserna. Vidare ansåg hon att det är en konstig praxis att de studerande fortfarande gör sin praktik vid vissa skolor eftersom grupperna där kan vara små och elevmaterialet ganska lätt. Därför vore det bra att åka också till andra skolor före utexamineringen för att se hurdant det kan vara. Lärare D delade denna åsikt och hävdade att man borde ha mer praktik, t.ex. fem veckors slutpraktik, i stället för t.ex. undersökningskurser som inte har något att göra med lärarens jobb. Han gjorde dubbelexamen med förskolepedagogik som huvudämne så han hade en möjlighet att välja skolor där han ville göra praktiken, vilket han ansåg ha varit mycket bra. Speciellt den sista femveckorspraktiken var mycket lärorik och han ansåg att samtliga lärarstuderande borde ha en längre praktikanttid. Lärare F kom med en utvecklingsidé till och föreslog att lärarstuderandena borde ha diskussion t.ex. med sin mentor om hurdan lärare hon eller han är och hurdan man skulle vilja vara i slutet av sina studier. Detta är onyttigt i början av studierna eftersom man sannolikt inte har någon erfarenhet då och man inte vet hurdant det är att vara lärare.

Lärarna E och F hävdade att de inte hade fått någon vidareutbildning när det gäller arbetsron och ledarskapet i skolan. Lärare D för sin del konstaterade att han just nu är i rektorsutbildning där ledarskap och arbetsro behandlas. Lärare E hävdade att det finns kurser om ledarskap och arbetsron just för rektorer men inte för lärare. Dessa är emellertid kunskaper som också lärarna borde ha.

5.3 Jämförelse av ämneslärares och klasslärares svar

I detta kapitel kommer vi att jämföra svaren mellan ämneslärare (lärare A-C) och klasslärare (lärare D-F). Vi betraktar informanternas svar i förhållande till teorin som redan behandlat i kapitel två och tre.

5.3.1 Granskning av definitioner

Samtliga lärare hade liknande synpunkter om vad det menas med arbetsro. Förenklat var de av den åsikten att arbetsron nås när både lärare och elever får arbeta i lugn och ro utan att bli störda. I klasslärares svar betonades också att det är väsentligt att man inte blir mobbad. Också Hirsjärvi (1983, 1996) har definierat arbetsron som ett tillstånd utan störningar. Saloviita (2007) för sin del konstaterar att tystnaden inte alltid betyder arbetsro, vilket också klasslärarna D och F samt ämneslärarna A och B tog upp. Det kan uppkomma buller i några undervisningssituationer, t.ex. när eleverna gör grupparbete och då är det naturligt att bullernivån ökar. Också Hirsjärvi (1983) framhäver att undervisningssituationerna måste tas i beaktande när man bedömer arbetsron. Vidare kan lärares personlighet och egen livssituation påverka hur han eller hon ser arbetsron (Puurula, 1984). Lärare B hävdade att absolut tystnad är t.o.m. värre än att det finns lite buller i klassrummet. Lärare F delade denna åsikt och konstaterade att arbetsron kan vara antingen verklig eller skenbar. Erätuuili och Puurula (1990) konstaterar att man kan förstå arbetsron på olika sätt när det gäller elevernas och lärarnas synpunkt. Samtliga intervjuade klasslärare ansåg emellertid att arbetsron är likadan för alla individer i klassrummet. Det gäller i sista hand att alla får arbeta utan störningar. Saloviita (2009) påpekar stämningens betydelse när man strävar efter arbetsron, vilket också lärarna A och E tog upp. Vidare betonade lärare A vikten av att eleverna är motiverade att arbeta.

5.3.2 Förekomsten av problem med arbetsron

Enligt enkätundersökningen i Opettaja (2010) förekommer problemen med arbetsron på alla klassnivåer. Våra intervjuresultat visar att det finns mer problemen med arbetsron på högstadiet än på lågstadiet, vilket stämmer med Hakkarainen (1977). Samtliga ämneslärare hävdade att problemen är väldigt vanliga i klassrummet medan bara en av de intervjuade klasslärarna delade denna åsikt. I allmänhet konstaterade lärarna att störningarna och gränslösheten har ökat med tiden. Livet har blivit mer hektiskt och barnen har svårigheter att koncentrera sig långsiktigt. Ämneslärare C ansåg att ungdomarna har förändrats medan klasslärare F för sin del var av den åsikten att barn i sig inte har förändrats utan de har bara inte så bra tålamod som tidigare. Vidare hävdade lärarna C och F att läraren inte har en likadan status som tidigare, dvs. nuförtiden har eleverna inte så stor respekt för läraren, vilket också Saloviita (2009) diskuterar. Ämneslärare påpekade att det finns skillnader mellan klassnivåer och undervisningsgrupper när det gäller förekomsten av störningar. Lärare C påpekade att det finns mest problem med åtondeklassare.

5.3.3 Orsaker till uppkomsten av störningar

Med utgångspunkt i samtliga informanternas svar kan det konstateras att veckodagar, lektionernas tidpunkt och även årstid har betydelse för elevernas beteende under lektionerna. Speciellt på eftermiddagarna har eleverna svårt att koncentrera sig. Har läraren en dålig dag så återspeglas det i elevernas uppförande. Också enstaka eleven kan förorsaka störningar med sitt uppförande i klassrummet. En av ämneslärarna konstaterade att elevmaterialen och regionala skillnader är möjliga faktorer som kan påverka arbetsron, vilket också Puurula (1984) hävdar. Vidare kan hemförhållandena och föräldrarnas attityder påverka elevernas motivation och beteende i skolan. Speciellt debatten om tvångssvenskan i olika medier delar åsikter bland eleverna och deras föräldrar. Olika mediers inverkan påpekar också Stensmo (2008). Erätuuili och Puurula (1992) betonar också läroämnets betydelse när det gäller attityder mot skolan. Ungdomarna följer också aktivt med nya trender vilka påverkar deras attityder och hur de förhåller sig till lärarna och skolan i allmänhet. Ungdomskulturen har också Denscombe (1984) studerat.

Både ämneslärarna och klasslärarna ansåg att problemen med arbetsron kan bero på läraren. Enligt Erätuuili och Puurula (1992) ansåg lärare att problemen nästan aldrig berodde på deras eget uppförande, vilket våra informanter emellertid erkände. Enligt ämneslärarna borde läraren alltid vara *närvarande* och bete sig normalt för att lektionerna skall lyckas bra. Vidare betonade klasslärarna att man borde hitta balans mellan att vara sträng och att ge eleverna friheter. På lågstadiet kan det också hända något besvärligt på rasterna, vilket kan påverka hur följande lektion löper. Vidare konstaterade samtliga informanter att sittplatser har betydelse när det gäller ordning i klassrummet. Detta har framhävts av flera forskare, se t.ex. Saloviita (2007) samt Levin och Nolan (2007).

Två intervjuade klasslärare hävdade att om det finns elever med någon sorts diagnos i klassen kan det göra lärarens arbete mycket jobbigt. Nu när specialgrupperna minskas blir problemet mer allmänt. Har eleverna med diagnos fel medicinering kan det vara svårt för dem att bete sig ordentligt i skolan.

5.3.4 Olika typer av störningar

Enligt resultaten kan man notera några gemensamma drag när det gäller ämnes- och klasslärares svar om olika typer av störningar. För det mesta tar störningar sig uttryck i form av buller, vandring runt i klassrummet och kastning av varor. Problemen är vanligare på högstadiet där det uppkommer störningar på nästan alla lektioner. Mobiltelefoner och mp3-spelare kan orsaka problem under lektionerna på högstadiet, vilket inte framkommer i klasslärares svar. Skolkning framkommer inte på lågstadiet men på högstadiet är det relativt allmänt. Speciellt i nionde klassen brukar skolkning vara allmännare än på andra klassnivåer. Störningarna kan också ta sig uttryck i form av fysiskt våld på högstadiet medan elever på lågstadiet kan skälla ut varandra av olika anledningar. Våra informanters svar motsvarar Aho (1976, 8-9) forskningsresultat nästan fullständigt. Den enda omständigheten som inte kom upp i svaren som vi fick var äta något under lektionerna, vilket Aho (1976) för sin del noterade i sin undersökning. Det är märkbart att våra resultat stämmer överens med Aho även om hennes studie är gjord nästan 40 år sedan.

5.3.5 Metoder för att nå och upprätthålla arbetsron

När det gäller förekomsten av störningar i klassrummet har våra informanter delvis likadana åtgärder för att nå arbetsro. Samtliga intervjuade konstaterade att elevernas sittplatser påverkar hur lektionen förlöper. Också Saloviita (2007) diskuterar betydelsen av den fysiska miljön. Förekommer det prat med kompisar eller allmänt buller måste sittplatser bytas och ibland måste läraren även skicka ut elever ur klassrummet för att lugna ner situationen. Detta hävdade både klass- och ämneslärarna. Vidare måste läraren ibland kontakta elevernas föräldrar om diskussion med eleverna inte hjälper. Levin och Nolan (2004) betonar att samarbete mellan lärare och elevernas föräldrar är nödvändigt för att nå bra arbetsro. Det är också viktigt att dela erfarenheter med kollegor och diskutera problemen med dem, ansåg samtliga intervjuade. Speciellt på högstadiet har klassföreståndaren en viktig roll i att känna sina elever, vilket gör det lättare för kollegorna att diskutera möjliga problem som uppkommer med eleverna med dem.

Klasslärarna konstaterade att de har gemensamma regler i klassrummet, vilket inte kom upp i ämneslärarnas svar. Varje skola har emellertid regler men klasslärarna hävdade att de med eleverna brukar skapa även egna regler i klassrummet. Lärarna ansåg att elevernas intresse mot skolan ökar om eleverna känner att de har möjlighet att påverka. Det är viktigt att ta eleverna med i beslutfattande, anser Ogden (2003). Saloviita (2007) poängterar också reglernas betydelse och därutöver betonar han att det är viktigt att ha rutiner i skolan. Även om man har gemensamma regler i skolan förlöper lektionerna inte alltid som läraren hade önskat. Speciellt klasslärarna ansåg att om det finns en assistent i klassrummet förlöper lektionerna bättre än när läraren är ensam med eleverna eftersom en lärare kan ha svårigheter med att hjälpa många barn samtidigt, speciellt om det finns barn med speciella behov i klassen. Övriga ändringar under lektionerna kan orsaka oro i klassen och då måste läraren kunna ta hand om situationen tydligt och lugnt. Tydligheten är över huvud taget viktig för läraren, vilket kommer fram i klasslärarnas svar. Om eleverna vet vad som kommer att hända under lektionen eller dagen är det lättare för dem att följa med även om läraren inte alltid har tid att hjälpa alla samtidigt. En annan viktig egenskap för lärare är att visa eleverna att han eller hon är intresserad av dem och deras åsikter på riktigt. Enligt Charles (2005) borde läraren behandla sina elever som individer och visa intresse för dem för att undvika oro i klassen. Också Haavio (1948) anser att det är bra om läraren känner sina elever personligt för att kunna förstå anledningen till störningarna. Det är också viktigt att läraren kommer ihåg

att ge positiv feedback om eleverna har lyckats med något. Detta stämmer överens med Charles (2005).

5.3.6 Auktoritet och ledarstilar

Alla intervjuade högstadielärare var av den åsikten att lärares arbetserfarenhet påverkar hans eller hennes auktoritet positivt. Arbetserfarenhet ökar självförtroende och med tiden syns detta som naturlig auktoritet. Två av de tre intervjuade klasslärarna ansåg att efter att ha arbetat flera år som lärare hade också den naturliga auktoriteten ökat. Den tredje klassläraren har varit i arbetslivet bara i ett par år så det var svårt för honom att avgöra ålders påverkan i auktoritet. Han betonade mer lärares sakkunnighet och sociala kunskaper. Högstadielärarnas svar visade också att även om arbetserfarenhet har en stor roll när det gäller lärares auktoritet är det viktigaste ändå hur läraren undervisar, vilket också Haavio (1948) betonar.

Klass- och ämneslärarnas svar skiljde sig från varandra när det gäller relationen till eleverna. Klasslärarna känner till sina elever bra eftersom de jobbar tillsammans med dem hela tiden och då är det lättare för läraren att bilda auktoriteten. Detta stämmer överens med Haavio (1948) som påpekar att läraren kan förstärka sin personliga auktoritet genom att bilda goda relationer med sina elever. Om man jämför situationen med ämneslärarna kan det konstateras att klasslärarna har bättre möjligheter att reagera på rätt sätt i svåra situationer eftersom de vet hur deras elever beter sig. En av ämneslärarna betonade reglernas betydelse och påpekade att det är viktigt att ha dem även fram i klassrummet så att alla vet hur man borde bete sig. Två av ämneslärarna påminde att eleverna oftast tycker mest om unga lärare men att det också kan vara så att arbetsron i klassen försämras med en ung lärare utan erfarenhet. Även om läraren är äldre är det inte självklart att arbetsron nås utan man också måste ha personlig auktoritet. Bara en klasslärare av alla informanter tog upp könsskillnaderna i läraryrket. Enligt henne kan det vara lättare för pojkarna att visa naturlig respekt för män än mot kvinnor. Vidare konstaterade hon att det inte har någon större betydelse om läraren är en kvinna eller en man och att det viktigaste är att man är naturlig och inte försöker spela någon roll i klassrummet. Då blir det väsentligt att läraren har bra självförtroende.

Klasslärarna ansåg att det är viktigt hur man tar den första kontakten med nya elevgrupper. Två av dem hävdade att om läraren är för slapp i början blir det svårt att nå auktoritet senare. Därför borde man börja alldeles strikt och genom tiden kunde man släppa efter i klassen. Också Salo (2000, 44) betonar att det är viktigt att skapa ett bra första intryck och tillägger att läraren borde vara väl förberedd för överraskande situationer. Ämneslärarna nämnde inte speciellt denna företeelse. Vidare frågade vi våra informanter om lärarens auktoritet har förändrats under åren. En av klasslärarna var av den åsikten att situationen har tydligt förändrats så att tidigare hade lärarna större auktoritet än nuförtiden, vilket hon inte såg som bara en dålig sak. Numera är det lättare att jobba med elevernas föräldrar och de kontaktar läraren oftare än tidigare och läraren ses inte som en främmande person som det kan ha skett tidigare. Också de andra informanterna ansåg att lärarna hade större auktoritet tidigare än nuförtiden.

5.3.7 Åsikter om lärarutbildningen

Enligt informanternas svar finns det stora brister i lärarutbildningen när det gäller arbetsron. Både ämneslärarna och klasslärarna konstaterade att man borde göra förändringar inom lärarutbildningen. Lärarnas svar visar att lärarpraktiken inte ger en helt realistisk bild av skolvärldens nuvarande läge. Vad man kan notera i både klasslärarnas och ämneslärarnas svar är att studenterna inom lärarutbildningen borde få mer erfarenheter av s.k. normala skolor för att de skulle se hurdana problem det kan uppstå i skolan. Informanterna förhåller sig kritiska till att största delen av lektionerna är på samma skola där problemen med arbetsron är sällsynta. Dessutom föreslog några informanter att man också kunde gå och följa lektioner i olika skolor. En av klasslärarna föreslog en sådan lösning att man borde ha mer praktik t.ex. i form av en fem veckors slutpraktik. Både ämneslärarna och klasslärarna hävdade att det varken talas om problemen med arbetsron eller ges medel för att jobba i svåra situationer i själva lärarutbildningen. Klasslärarnas svar visar att man lär sig behandla problematiska situationer i praktiken när problemen uppstår. När det gäller vidareutbildning som skulle ha att göra med arbetsron, finns det några skillnader mellan ämneslärarnas och klasslärarnas erfarenheter. Högstadielärarna påpekade att de inte har haft möjligheter till vidareutbildningen och de var skeptiska om det ens finns i allmänhet. Två av tre klasslärare tillade att det talas om arbetsron i rektorsutbildningen men konstaterade att det knappast finns kurser för lärare.

6 DISKUSSION

I detta avsnitt kommer vi att diskutera våra resultat. Syftet med vår undersökning var att klarlägga problem med arbetsron både på lågstadiet och på högstadiet från lärarnas synvinkel. I det följande svarar vi på våra forskningsfrågor och tar ställning till vår bakgrundslitteratur och tidigare studier om arbetsron

Som vi antog, kom det fram i intervjuerna att det finns mer störningar på högstadiet än på lågstadiet, vilket stämmer överens med Hakkarainen (1977) alltså situationen har inte förändrats med tiden. Det största skälet till detta kan vara att klassläraren jobbar med samma grupp hela tiden och att man har gemensamma regler i klassrummet. Charles (2005) diskuterar ämnet och betonar att det är viktigt med specifika regler i klassrummet och att alla följer dem. Enligt honom har läraren också förväntningar på arbete och uppförande. Ingen av våra informanter nämnde att de skulle ha sådana här stora riktlinjer eller att de skulle berätta eleverna om sina förväntningar, vilket vore ju ett nyttigt medel för att få eleverna förstå sitt ansvar för sitt eget lärande och att deras beteende påverkar också andra elevernas möjlighet att arbeta. Klasslärarna skulle kunna berätta om sina förväntningar i början av läsåret och ämneslärarna skulle kunna göra det i början av varje kurs eftersom grupperna kan förändras under åren.

Vidare har läraren på lågstadiet möjlighet att lära känna sina elever och deras föräldrar personligt, vilket högstadielärarna inte har en likadan möjlighet till. Också klasslärarna kan ha svårigheter med att jobba med sina elever speciellt under det första året tillsammans eftersom det tar tid att man lär sig känna varandra. Högstadielärarna möter problem med arbetsron nästan varje dag medan klasslärarna anser att de knappast hamnar i dessa situationer. Vi anser ändå att varje lärare kommer att möta problemen med arbetsron under sin karriär speciellt när störningarna har ökat under de senaste åren och nuförtiden verkar eleverna ha även mer koncentrationssvårigheter än tidigare. Vi är av den åsikten att dagens ungdomar är vana vid snabb livsrytm, vilket kan bero på t.ex. flera hobbyer eller föräldrarnas brådska eller vilja att skapa sin karriär. Våra informanter tangerade hemförhållandena som skäl till rolösheten i skolan men funderade inte över ämnet på en djupare nivå. Vi tror att föräldrarna ofta är upptagna och inte har tid för att vara med sina barn eller att upprätthålla vissa rutiner hemma.

Har barnen inga rutiner hemma kan det vara svårt att tillägna sig rutiner och regler i skolan, vilket också Saloviita (2007) diskuterar. Om föräldrarna kräver mycket av sina barn och tackar för bra gjort jobb syns det troligen i elevens uppförande mot andra elever och lärare samt hans eller hennes skolframgång. Också Charles (2005) konstaterar att föräldrarnas stöd leder till bättre elevbeteende i skolan. På motsvarande sätt kan barnen som inte har några gränser hemma vara ointresserade att satsa på skolgången. Detta kan synas som skolkning framför allt på högstadiet, speciellt i nionde klassen, när ungdomarna är i puberteten. Enligt klasslärarna som vi intervjuade förekommer skolkning inte på lågstadiet. Vi anser att det beror på elevernas ålder alltså de vågar inte bryta mot regler eller att de inte ens kommer att tänka på det. Det kom fram i intervjuerna med klasslärarna att det är viktigt att läraren visar äkta intresse mot sina elever och vi håller med om att om barnen tas i beaktande så visar han eller hon på motsvarande sätt mer intresse för skolan och når framgång. Eleverna tillägnar sig också attityder hemma och det syns speciellt på högstadiet där det ofta talas om bl.a. tvångssvenskan. Ungdomarna återger det som de har hört hemma och om föräldrarna tror att man inte behöver svenskan så kan det påverka ungdomarnas attityder till svenska språket. Attityder mot läroämnet kan alltså påverka elevens beteende under lektionen. I vår studie kom det tydligt fram att varje svensklärare måste möta negativa attityder mot läroämnet och att de måste kunna motivera svenska språkets betydelse. Ibland behöver läraren inte bry sig om elevernas synsätt utan bara fortsätta med lektionen. Eleverna kan försöka undvika att studera genom att tjata eftersom de känner sig frustrerade. För läraren är det viktigt att igenkänna när man borde ingripa i onödigt prat och när man kan strunta i det.

Vi tänkte också på regionala skillnader och elevmaterialet som möjliga faktorer som kan påverka arbetsron i skolan, vilket bara en högstadielärare nämnde i intervjun. Enligt henne kan det vara så att om en skola ligger på ett egnahemshusområde är elevmaterialet och elevernas skolframgång bättre än i skolor som ligger i förorter med olika befolkningsgrupper. Hennes åsikt baserade sig på hennes egna erfarenheter. Puurula (1984) diskuterar ämnet och påpekar betydelsen av bostadsomständigheter och sociala bakgrund. Om barnen växer upp i en sådan miljö där man är inte vana vid att studera eller att sträva efter akademisk karriär kan han eller hon ha det svårt att ställa sig att studera flitigt i skolan. När det gäller svenska språket kan regionala skillnader påverka elevernas attityder ganska mycket. Vi antar att människor som bor i tvåspråkiga kommuner som t.ex. Vasa eller Helsingfors är troligen av en annan åsikt om hur nyttigt det är att behärska svenska språket jämförd med människor som bor t.ex. i Mellersta Finland. Om man inte hör eller behöver svenska språket dagligen kan

man tänka att det är onyttigt att studera det. I sådana kommuner där man inte hör svenska språket vore det bra att utnyttja systemet som kallas språkdusch, alltså att göra barnen bekanta med språket genom att ibland leka eller sjunga på svenska redan på daghemmet. Detta skulle kunna påverka positivt elevernas attityder senare när de börjar studera svenska i skolan.

Vi anser att skillnaderna mellan elevernas skolframgång i olika skolor kan bero även på elevernas språkkunskaper. Om eleverna inte behärskar undervisningsspråket orsakar detta utmaningar för både honom eller henne och läraren. Speciellt i skolorna där det finns många invandrare med olika modersmål är detta ett allmänt problem. Som vi nämnde redan tidigare tog bara en av våra informanter upp detta tema även om vi antog att fler intervjuade skulle ha talat om ämnet. Denna lärare jobbar på en skola där det finns många invandrare i motsats till de andra intervjuade lärarna som inte hade liknande problem. Både Ogden (2003) och Naukkarinen (1999) framhäver även familjens interna problem och att de kan speglas i elevens beteende i skolan. Också våra informanter betonade familjefaktorens inverkan på elevens uppförande, t.ex. lärare C diskuterade ämnet genom att fundera hur skilsmässa påverkar barnet i skolan. Hon ansåg att barnet kan vara oroad över situationen när det är osäkert vad som kommer att hända hemma och om han eller hon måste flytta någon annanstans. Barnen kan vara rädda för att byta skolan eftersom då måste man hitta nya kompisar och tillägna sig till en ny miljö.

Nuförtiden när specialundervisningsgrupperna har lagts ner i de flesta skolorna måste lärarna möta nya utmaningar med elever med speciella behov. Lärarutbildningen ger inte tillräckligt med redskap för att kunna jobba med eleverna med speciella behov och att kunna förstå olika diagnoser, t.ex. hur man i svenska borde undervisa eleven som har dyslexi. Ämnet behandlas bara ytligt. Lärarna måste framför allt vara sakkunniga men därutöver måste de förstå och jobba med olika personer och olika diagnoser i sitt jobb, vilket man borde sätta mer värde i lärarutbildningen. När vi frågade våra informanter om skälen till störningar i klassrummet nämnde lärarna knappast faktorer som beror på läraren. Vi är ändå av den åsikten att om lärare har stora brister i sin kunnighet orsakar det svårigheter både i undervisningssituationer och med auktoritet. En del av våra informanter nämnde lärarens trötthet som ett skäl till störningarna men ingen ifrågasatte sin yrkesskicklighet. Liknande resultat har också Erätuuli och Puurula (1992) fått. Vidare borde läraren reflektera över sin egen verksamhet hela tiden för att kunna utveckla sig yrkesmässigt.

Vanligtvis förekommer det problem i form av buller i klassen eller att man vandrar runt i klassrummet, vilket samtliga informanter konstaterade. De fysiska konflikterna är sällsynta men de kan förekomma ibland. Tankarna om medlen för att nå arbetsron i klassrummet var ganska likadana mellan klass- och ämneslärarna. Samtliga informanter konstaterade att elevernas sittordning påverkar hur lektionerna förlöper och ansåg att det bästa sättet att lösa problemen med t.ex. buller är att byta sittplatserna. Ett annat medel är att skicka ut eleven ur klassrummet. Vi anser att detta sätt kan underlätta situationen tillfälligtvis men inte löser problemet på lång sikt. Det kom också fram i svaren att lärarna ibland måste kontakta hemmet men det gör de bara i mycket svåra fall. Vi är av den åsikten att läraren borde vara mycket strikt när det gäller att följa reglerna och att bete sig bra under lektionerna. Om problem förekommer borde läraren kontakta föräldrarna även på basis av små störningar. Ju strängare läraren är från början desto bättre resultat når han eller hon med arbetsron, vilket också en del av våra informanter hävdade. Samarbetets betydelse och kollegornas stöd ansågs som viktiga faktorer bland de intervjuade. Vi anser också att samarbete mellan lärarna är nödvändigt och att det hjälper mycket för att man skall orka i arbetslivet. Speciellt för de nytexaminerade lärarna som börjar i läraryrket är det säkert nyttigt att få dela sina erfarenheter med kollegor och fråga dem om idéer för undervisningen samt råd vid problematiska fall. Saloviita (2011) konstaterar att läraren kan känna blygsel över att han eller hon måste be kollegornas hjälp eftersom man är rädd för att förlora ansiktet framför de andra lärarna. Puustinen (2010) delar denna åsikt och hävdar att lärarna kan se ämnet som tabu. Detta stämmer inte överens med våra informanters svar, som betonade samarbetets vikt och att man delar sina erfarenheter med kollegorna. Hirsjärvi (2009) påpekar emellertid att informanterna ofta ger socialt önskvärda svar i intervjuerna så vi är av den åsikten att svaren skulle kunna ha varit avvikande om vi hade gjort undersökningen t.ex. i form av enkät i stället för intervjuerna.

En av de viktigaste skillnaderna mellan klass- och ämneslärares svar kom fram när vi frågade om reglerna i skolan. Som vi antog redan i början av studien (se avsnitt 1) hade klasslärarna mer specifika regler vilka de hade diskuterat och gjort tillsammans med eleverna. Därför fanns det mindre problem med arbetsron på lågstadiet jämfört med högstadiet. Man har gemensamma regler på högstadiet men de framhävs inte på likadant sätt som på lågstadiet, där man bl.a. har hängt upp reglerna på väggen. Vi anser att om rektorn håller koll på att alla följer reglerna och påminner lärarna om dess viktighet är arbetsro sannolikt bra i hela skolan. Temat diskuteras också av Sigfrids (publicerad i Saloviita 2009) som poängterar betydelsen av konsekvenser när man bryter mot gemensamma regler. Konsekvenserna borde vara

förutsägbara, omedelbara och logiska. Lärare B gav ett beskrivande exempel om regler och konsekvenser genom att berätta att om eleverna stör undervisningen brukar hon skriva de störande elevernas namn på tavlan och dra streck efter namnet alltid när eleven bullrar. Varje streck betyder en extraminut efter lektionen. När alla är medvetna om konsekvenserna vill man inte bryta mot reglerna. Detta förutsätter att det blir konsekvenser alltid när reglerna bryts. Annars fungerar systemet inte och eleverna blir vana vid att man inte behöver följa reglerna noggrant.

En överraskande faktor som saknades i lärarnas svar var att ingen av dem sade någonting om rutiner under lektionerna och dess möjliga inverkan på arbetsron. Vi anser emellertid att man skulle kunna utnyttja vissa rutiner när man försöker skapa arbetsro med klassen. Lektionerna kunde t.ex. börjas med att eleverna stiger upp och hälsar på läraren. Ämneslärarna kunde ta veckodagarna i beaktande på det sättet att man t.ex. gick genom vissa saker på vissa dagar. Som det kom fram i informanternas svar är eleverna t.ex. livliga på fredagarna då det inte lönar sig att undervisa grammatik. Alla sådana här fakta är nyttiga när läraren planerar lektionerna.

Samtliga informanter ansåg att det finns brister i lärarutbildningen när det gäller arbetsron i skolan. Vad gäller egna erfarenheter kan vi konstatera att situationen inte har förändrats utan samma brister återstår. Råd som man får i utbildningen är enkla och de hjälper inte så mycket i praktiken. Informanterna ansåg att man måste lära sig att hitta de bästa sätten att nå arbetsron och klara sig i arbetslivet. Även om man hade kollegor som stöd måste man prova på olika sätt att behandla svåra situationer och försöka tillägna sig de mest fungerande medlen. Både vi och samtliga informanter anser att man borde hålla mer lektioner utanför Normalskolan där varje studerande gör praktiken. På Normalskolan förekommer det inte så mycket besvärliga situationer och lärarpraktikanten får inte en realistisk bild av läraryrket och hur lektionerna förlöper. Även om det vore bra att få kontakt med skolvärlden utanför Normalskolan måste man komma ihåg att handledarna där är sakkunniga och vet vilka faktorer man måste iaktta och ge feedback. Man kunde ju utarbeta instruktioner till handledare så att lärarna i vilken skola som helst skulle kunna handleda studenterna. Detta kunde betyda mer kostnader för kommunerna men å andra sidan skulle studerandena få mer praktik och vara bättre förberedda för arbetslivet. Vidare borde praktikanterna ha mer övningslektioner i stället för teoriföreläsningar. Speciellt de nytexaminerade lärarna saknar konkreta verktyg för att kunna möta arbetslivets höga krav. Som det kom fram i lärarnas svar

finns det inte så mycket möjligheter för vidareutbildning. Därför borde man koncentrera sig på problemen med arbetsron redan under studietiden.

Nuförtiden när specialundervisningsgrupper har lagts ner i de flesta skolorna, måste lärarna möta nya utmaningar med elever som har speciella behov. Lärarutbildningen ger inte tillräckligt med redskap för att kunna jobba med sådana elever och att kunna förstå olika diagnoser, t.ex. hur man i svenska borde undervisa eleven som har ADHD. Ämnet behandlas bara ytligt. Därför vore det bra om det fanns t.ex. en speciell kurs för alla blivande klass- och ämneslärare där man fick en bättre uppfattning om de allmännaste diagnoserna hos eleverna, som t.ex. ADHD eller dyslexi, och man kunde bättre ägna sig mer åt saken. Ett annat viktigt delområde som lärarna borde känna till är mediefostran. Nuförtiden kan ungdomarna använda internet och andra medier nästan bättre än många vuxna men de vet inte alltid vad man får göra eller skriva där och vad som är sant. Ungdomarna tittar på videor och bilder på nätet och får beteendemönster från dem. Ibland kan videor göra ungdomarna oroliga, vilket kan orsaka störningar i skolan. Därför måste också lärarna delta i att undervisa eleverna i att vara kritiska mot medier och berätta hur man använder dem rätt. Detta framhävas speciellt på lågstadiet när barnen börjar vara intresserade av nätet och börjar använda det. Samma tema diskuterar också Stensmo (2008) som betonar skolans roll som kunskapsdelare. Lärarutbildningen fungerar inte tillräckligt bra på detta område heller utan lärarna måste delta i tillfälliga kurser om de vill veta mer om ämnet (Ahonen och Jukkola 2009). Ämnet är ett relevant nytt forskningsfält men man kunde reagera på detta i lärarutbildningen.

Vi är av den åsikten att metodvalet i vår studie var lyckat. Genom att utföra intervjuer fick vi noggrannare information än om vi hade använt kvantitativa undersökningsmetoder. Vi anser att det räckte bra med sex informanter men man kunde ha intervjuat en eller två lärare till från olika delar av Finland för att få även mer omfattande uppfattning hur lärarna ser ämnet. Att hitta informanter för undersökningen var ganska lätt fast det dykte upp några problem när vi försökte komma överens om intervjutider med lärarna. Arbetsron är ett ämne som talas mycket om i dagens skolvärld och i medierna och alla lärare har säkert någonting att säga när det gäller ämnet. Vi tror att av detta skäl var det enkelt att hitta informanterna. Vi kunde ha gjort flera förberedande intervjuer för att vi skulle kunna ha varit ännu bättre förberedda i själva intervjusituationerna. Detta för sin del skulle ha underlättat vårt intervjuarbete för att vi skulle ha kunnat reagera bättre på lärarnas svar och ställa preciserande frågor. Vi borde också ha frågat mer om lärarnas ledarskap i klassrummet, vilket diskuterades inte så mycket utan vi

koncentrerade oss mer på att fråga om deras auktoritet. En annan faktor som vi tänkte på efter intervjuerna var att de skulle ha kunnat vara längre och innehålla mer information. Nu fanns det mycket variation i intervjuerna när det gäller deras varaktighet. Man kan också kritisera några källor som vi använde eftersom de var relativt gamla men vi anser att de var emellertid lämpliga för vår undersökning.

Arbetsron är ett väldigt aktuellt tema och det finns mycket att forska i vidare. Det skulle vara intressant att undersöka regionala skillnader, t.ex. hurdana problem med arbetsron det finns på svensksektionerna i huvudstadsregionen där finns mycket tvåspråkiga elever jämfört med skolorna i norra Finland där man inte hör svenska språket. En annan möjlig utgångspunkt för vidareundersökning skulle kunna vara att undersöka arbetserfarenhetens betydelse genom att utföra en jämförande studie mellan lärare som har varit i arbetslivet mindre än fem år och lärare som har jobbat över 20 år i läraryrket. Det skulle också vara nyttigt att ta elevernas röst med i undersökningen och fråga dem om temat arbetsron och hur de ser på den nuvarande situationen i dagens skolvärld samt vad de tänker om svenska språket.

7 AVSLUTNING

Syftet med denna pro gradu-avhandling var att ta reda på hurdana skillnader det finns mellan klass- och svensklärarnas erfarenheter när det gäller arbetsron i skolan. Vi ville klarlägga hur ofta lärare möter problem med arbetsron, hur de förekommer och speciellt hurdana metoder lärarna använder för att lösa dem. Vidare var vi intresserade av lärarutbildningens nuvarande läge och hurdana färdigheter den ger för att behandla störningar i klassrummet.

I vår undersökning använde vi kvalitativa metoder. Vi intervjuade tre klasslärare som arbetar på lågstadiet och tre ämneslärare som undervisar i svenska språket på högstadiet. Vi fick svar på våra forskningsfrågor, materialet var alltså tillräckligt. Vi skulle emellertid ha önskat få även mer konkreta exempel som man skulle kunna utnyttja i praktiken. Vi jämförde informanternas svar med bl.a. Aho (1976) och Eräutuuli och Puurulas (1992) teorier. Våra informanternas svar var likartade i många avseenden. Resultaten kan emellertid inte generaliseras eftersom vi hade bara sex informanter som deltog i undersökningen.

Studieresultaten visar att ämneslärarna hade mer problem med arbetsron än klasslärarna, vilket var en av våra hypoteser. Störningarna tog sig vanligaste uttryck i form av buller och allmän oro i klassrummet. På högstadiet kunde det ibland förekomma även aggressivt uppförande medan det på lågstadiet förekom verbal mobbning. Lärarna konstaterade att när man får arbetserfarenhet och lär sig behandla svåra situationer ökar självförtroendet och auktoriteten med det. Vi reflekterade över lärarnas åsikter om auktoritet enligt Haavios (1948) teori. En del av hans forskningsresultat var lite gammalmodiga men det fanns också likheter med våra informanternas svar, som t.ex. att läraren kan förstärka sin auktoritet genom att bilda goda relationer med sina elever. Här fanns skillnader mellan klass- och ämneslärarnas svar eftersom de sistnämnda inte har en likadan möjlighet att lära känna sina elever när de undervisar många olika grupper varje dag. Man kan inte se skillnader mellan klass- och svensklärarnas sätt för att hantera problemen med arbetsron men svensklärarna skulle kunna utnyttja några förebyggande metoder som klasslärarna använder, som t.ex. att skapa gemensamma regler och rutiner med eleverna och försöka lära känna sina elever bättre.

Samtliga intervjuade förhöll sig kritiska till lärarutbildningen och ansåg att man inte får tillräckligt med redskap för att kunna behandla störningar i skolan. På basis av informanternas

och våra egna erfarenheter kan vi konstatera att man borde förändra lärarutbildningen på det sättet att studerandena fick mer praktik i flera olika skolor. Vidare vore det bra om man satte mer värde på specialundervisning i lärarutbildningen för att lärarna skulle kunna förstå bättre olika diagnoser hos elever.

Efter att ha gjort denna undersökning har vi fått nyttiga och praktiska tips för hur man kan behandla svåra situationer i skolan. Eftersom arbetsron i skolan är en väldigt viktig sak och påverkar direkt individens möjlighet att studera nya ämnen anser vi att det är väsentligt att lärarna tänker på dessa saker för att kunna reagera i besvärliga situationer och hålla arbetsron i klassrummet. Vidare tror vi att undersökningen var nyttig också för informanterna som började på nytt tänka på sitt uppförande i klassrummet och på sina arbetssätt. Genom denna undersökning fick vi en realistisk bild av dagens skolvärld och läraryrket samt hurdana problem och utmaningar som möjligtvis väntar oss som blivande lärare.

LITTERATUR

- Aho, S. 1976. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 1. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja A: 42.
- Ahonen, E. & Jukkola, J. 2009. Mediefostran i svenskundervisning på gymnasiet – kartläggning av lärares inställningar och vetandet om mediefostran. Jyväskylä.
- Charles, C. M. 2005, Building classroom discipline. Boston: Pearson.
- Eräutuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsinki: Yliopistopaino. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Eräutuuli, M & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua (2.osa). Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsinki: Yliopistopaino. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.
- Eskola, E., Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2 uppl. Jyväskylä: Gummerus.
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. 2004. Utbildningsstyrelse. [Tillgänglig 2.3.2011] <http://www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.doc>
- Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. 1983, Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelu teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S. 2009. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. I S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (red.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. 1991. Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder. Översättning. B. Nilsson. Lund: Studentlitteratur
- Jones, V.F. & Jones, L.S. 2007. Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems. 8th Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Kounin, J. 1977. Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Levin, J. & Nolan, J. 2007. Principles of classroom management: a professional decision-making model. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149.
- Ogden, T. 2003. Social kompetens och problembeteende i skolan. Stockholm: Liber.
- Opettaja. Kadonneen arvovallan metsästys. Artikel 7/2011.
- Puurula, A. 1984. Koulun työrauha kasvatussociologisena ongelmana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 18.
- Puustinen, M. 2010. Perushäly tappoi työrauhan. [Tillgänglig 28.2.2011] http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2010_44/151025.htm
- Salo, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Tutkimus koululuokan hallintaa käsittelevistä oppisisällöistä kahdessa

amerikkalaisessa oppikirjassa sekä niihin perustuvan kokonaismallin kehittelyä. Joensuu: Yliopistopaino. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja 3.

Saloviita, T. 2009, Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. I T. Saloviita (red.), Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän työilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Stensmo, C. 2008. Ledarskap i klassrummet. 2:a upplagan. Polen: Pozkal.

Trost, J. 1997. Kvalitativa intervjuer. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7:e upplagan. Vantaa: Hansaprint Oy.

BILAGA

Teemahaastattelun runko:

TAUSTATIEDOT

- sukupuoli
- ikä
- opiskeluhistoria/työkokemus

1. YLEISTÄ TYÖRAUHASTA

- määrittele työrauha
- työrauhaongelmien yleisyys

2. TYÖRAUHAONGELMIEN SYNTY JA ILMENEMINEN

- mitkä tekijät vaikuttavat työrauhaongelmien syntyyn
- miten työrauhaongelmat ilmenevät luokassa

3. TYÖRAUHAN SAAVUTTAMINEN

- kuinka työrauha saavutetaan luokassanne
- opettajan auktoriteetin merkitys

4. OPETTAJANKOULUTUS

- millaiset valmiudet opettajankoulutus antaa työrauhaa ja luokanhallintaa ajatellen