



Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004

När lärarens ledarroll utmanas av elever

Handledare:
Anna Wernberg

Författare:
Ingrid Dahlquist
Helén Kempe

När lärarens ledarroll utmanas av elever

Abstract

Syftet med denna uppsats är att ge en bild av när lärarens ledarroll utmanas av elever. Eleverna vi åsyftar har ingen diagnos utan det är elever som av någon anledning visar olämpligt beteende i klassrummet. Frågorna vi belyser är vilka bakomliggande orsaker det kan finnas till att ledarrollen utmanas, om utmaningsproblemet kan förebyggas, vilken hjälp läraren kan få att hantera problemet, hur vanligt förekommande det är samt om ökad yrkeserfarenhet har någon inverkan. I litteraturgenomgången belyser vi en rad olika orsaker till att ledarrollen utmanas och ser på lärarens och elevens roll i situationen. Vår teoretiska utgångspunkt är Vygotskijs tankar om det sociala samspelet människor emellan. I den empiriska undersökningen använder vi oss av två metoder, dels en enkät och dels semistrukturerade intervjuer. Deltagarna i undersökningen är yrkesverksamma lärare i årskurserna 3–6. De resultat som framkommer är att det finns många olika orsaker till att lärarens ledarroll utmanas, bl.a. lärarens ledarstil, relationerna mellan lärare och elev, elevens roll och status i klassen, elevens uppfostran samt sociala problem. Vidare visar undersökningen att relationen eller samspelet mellan lärare och elev är avgörande för att förebygga att ledarrollen utmanas.

Ämnesord: klassrumsutmaningar, ledarroll, ledarstil, lustbarn, lärare, relationer

INNEHÅLL

1 INLEDNING OCH SYFTE	5
1.1 INLEDNING	5
1.2 BEGREPPSFÖRKLARING	6
1.3 SYFTE.....	6
1.4 UPPSATSENS DISPOSITION	6
2 LITTERATURGENOMGÅNG	7
2.1 LÄRARE – LEDARE	7
2.2 EN BRA LÄRARE	8
2.3 EXPERTEN KONTRA NOVISEN	8
2.4 OLIKA LEDARSTILAR.....	9
2.5 ANPASSA LEDARSTILEN	11
2.6 REGLER, ORDNING OCH DISCIPLIN.....	11
2.7 LUSTBARN	13
2.8 LÄRARENS INSTÄLLNING	13
2.9 INDIVIDEN I GRUPPEN.....	14
2.10 ROLLER.....	15
2.11 KONFLIKTER	16
2.12 SYNDABOCKAR	17
2.13 KAMPEN I KLASSRUMMET	18
3 PROBLEMPRECISERING OCH AVGRÄNSNING	19
3.1 PROBLEMPRECISERING	19
3.2 AVGRÄNSNING	20
4 TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER	20
4.1 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	20
4.2 METODOLOGISK UTGÅNGSPUNKT	21
4.2.1 Kvantitativ metod	21
4.2.2 Kvalitativ metod	22
4.2.3 Etiska överväganden	22
5 UPPLÄGGNING OCH GENOMFÖRANDE	23
5.1 URVAL	23
5.2 GENOMFÖRANDE AV ENKÄTER	23
5.3 GENOMFÖRANDE AV INTERVJUER	24
5.4 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT VID ANALYS	24
6 RESULTAT OCH REDOVISNING	24
6.1 RESULTAT AV ENKÄTER	25
6.1.1 Ett vanligt problem?.....	25
6.1.2 Betydelsen av yrkeserfarenhet.....	26
6.1.3 Bakomliggande orsaker.....	26
6.1.4 Hjälp och stöd	28
6.1.5 Förebyggande åtgärder.....	28
6.2 REDOVISNING AV INTERVJUER	29
6.2.1 Ett vanligt problem?.....	29
6.2.2 Betydelsen av yrkeserfarenhet.....	29
6.2.3 Bakomliggande orsaker.....	30
6.2.4 Hjälp och stöd	32
6.2.5 Förebyggande åtgärder.....	32
7 DISKUSSION	33
7.1 METODDISKUSSION	33
7.2 DISKUSSION	34
7.3 SLUTSATS.....	38
8 SAMMANFATTNING	39

REFERENSER..... 41

BILAGA 1
BILAGA 2
BILAGA 3
BILAGA 4

Till en början gick det bra. Men så började Bengt protestera.
– Jag vill inte vara med i den här gruppen, sa han. Jag vill vara med mina kompisar, Jonas och Yngve. Annars skiter jag i alltihopa!
Hon kände hur hon blev röd långt upp på halsen. Nu fick hon inte ge med sig. Nu måste hon visa vem som det var som bestämde.
– Det får nog bli som jag sagt, sa hon, och hon försökte låta aldeles lugn. Du vet själv Bengt, att när du och Jonas och Yngve kommer ihop, blir det inget arbete, det blir bara nojs.
– I helsike det är du som bestämmer, sa Bengt.
Hon hörde det förväntansfulla suset bakom sig. Hon blev förvirrad kanske var det fel? Kanske borde hon ha låtit dem själva dela upp sig i grupper. Om hon skulle bestämma allt, blev det kanske bara som tidigare, fast i en annan form. Arbetet skulle inte bli mer intressant, så som hon avsett.
– Hur vill ni ha det då, frågade hon rakt ut i luften, och nu kände hon en stor vanmakt och hon märkte att hon var på väg att misslyckas.
(Engqvist 1981, s. 61 f.)

1 Inledning och syfte

1.1 Inledning

Som blivande lärare har det hänt att vi ibland har mötts av ett milt negativt ifrågasättande när vi berättat vilken utbildning vi läser. En del människor, som inte är involverade i skolans värld, har en något negativ bild av hur det ser ut i dagens klassrum. De tycker sig veta att dagens barn kan vara något krävande att undervisa. Vi har till och med träffat verksamma lärare som ger en negativ bild av att undervisa barn. De förmedlar bland annat att barn inte är lätta att leda. Att så ibland kan vara fallet har vi sett under någon av våra VFU-perioder. Elever i klassen har strävat tvärtemot lärarens mål, ibland i så hög grad att undervisningen har påverkats. När ledarrollen utmanas av någon eller några elever påverkas hela klassen eftersom tryggheten och det goda inlärningsklimatet försvinner. Detta strider mot ett av skolans strävandemål i *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) att varje elev ”känner trygghet och lär sig ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra” (s. 11). Därför är det viktigt att lärare kan förebygga och i uppkomna fall försöka lösa detta problem på bästa sätt för att få en väl fungerande undervisning, samt för att få arbetsglädje i klassrummet.

Vi vill i denna uppsats bl.a. ge en fördjupad kunskap om, och en insikt i de krafter som verkar i klassrummet och som i vissa fall kan få till följd att en elev utmanar läraren i dennes ledarroll. En av lärarens viktigaste uppgifter i klassrummet är att vara gruppens ledare. Att ledarrollen fungerar och accepteras av eleverna är en förutsättning för att erhålla en god stämning

samt en fungerande undervisning med ett gynnsamt inlärningsklimat. Vi vill belysa ledarrollen och då speciellt när den utmanas av någon elev. Detta är inte något som har berörts under utbildningens gång, och dessutom är litteraturutbudet inom ämnet, enligt vad vi erfarit, något begränsat. Vi hoppas kunna belysa ämnet på ett berikande sätt. Med en större kunskap och förståelse för problemet skapas en annan insikt som på sikt kan ge en ökad och bättre beredskap den dag man som lärare själv ställs inför problemet.

1.2 Begreppsförklaring

Med begreppet utmanar, åsyftar vi när eleven uppträder på så sätt att det leder till en konfliktliknande situation mellan läraren och eleven. Med aktivt avvikande beteende, avser vi de elever som av någon anledning visar olämpligt beteende i klassrummet t.ex. med störande prat, buller, bråk, bryter mot klassens regler m.m.

1.3 Syfte

Syftet är att undersöka och ge en bild av lärares erfarenheter av att ledarrollen utmanas. Detta belyses genom att tyngdpunkten läggs på vilka de skolrelaterade bakomliggande orsakerna kan vara.

1.4 Uppsatsens disposition

Uppsatsen kommer att ta er på en spännande vandring som förhoppningsvis ger er många nya tankar. Det tar sin början i litteraturgenomgången där ni bl.a. får läsa om olika ledarstilar, individen i gruppen och andra påverkandefaktorer i klassrummet som kan göra att lärarens ledarroll utmanas. Därefter följer de avgränsningar vi valt samt vår problemprecisering där vi utgår från fem huvudfrågor som ligger till grund för det fortsatta arbetet. Vygotskijs tankar om det sociala samspelet mellan människor är den teori som vi knyter vårt arbete till. Vi redogör sedan för vårt val av metoder inför den empiriska delen. Vår empiriska undersökning består dels av en kvantitativ undersökning i form av en enkät och dels en kvalitativ undersökning i form av semistrukturerade intervjuer där vi fördjupar oss ytterligare i problemställningen. I redovisningen av den empiriska delen får ni ta del av enkätresultatet och hur intervjufrågorna besvarades. Nästa avsnitt är diskussionen och slutsatser där vi reflekterar och gör kopplingar till vårt syfte, undersökningens resultaten och litteraturgenomgången. Till sist gör vi en kort sammanfattning av uppsatsen.

2 Litteraturgenomgång

2.1 Lärare – ledare

Det engelska ordet för ledare, leader, är mer än tusen år gammalt och betyder ”att leda människor på en resa” (Maltén 2000, s. 7) Denna betydelse ligger ledarskapsbegreppet mycket nära. Läraren är, och ska vara, ledare för klassen. Hans eller hennes uppgift är att skapa ett gynnsamt inlärningsklimat som kan bädda för elevers harmoniska utveckling. Ledarskapet innebär också att främja elevers utveckling, så att uppställda mål kan uppnås (a.a.).

Lärarens uppgift är kort sagt att vara ledare för elevernas lärande. Maltén (2000) menar att pedagogen måste utgå från den viktigaste resursen, människan, och verka för att alla ska trivas och fungera tillsammans, utan att för den skull abdikera som ledare (a.a.). Det pedagogiska arbetet ska ge eleverna inspiration och handledning i deras sökande efter kunskap och få dem att utvecklas (Lindqvist 1996). För att denna utveckling ska kunna ske är det en förutsättning att aktiviteten i klassrummet utformas så att grundläggande behov som självrespekt, nyfikenhet och kreativitet tillfredsställs (Stensmo 1997).

Att vara formell ledare innebär inte med automatik att det också är läraren som är den informelle ledaren. Detta är något som läraren enligt Stensmo (1997) förvärvar genom sin duglighet och sina personliga relationer till eleverna.

Läraren är klassens *formella* ledare. Detta innebär inte alltid att han/hon har det faktiska ledarskapet. Aktuella studier av svenska klassrum (jfr Granström & Einarsson 1993, Sahlström 1994) visar att det pågår en mängd aktiviteter i klassrummet som konkurrerar med den undervisning som läraren söker bedriva och där eleverna har ett *informellt* ledarskap i klassrummet. Det finns alltså konkurrens om det faktiska ledarskapet mellan läraren och eleverna. (a.a. s. 20)

Stensmo (1997, 2000) betonar att en lärare behöver minst tre typer av kompetenser för att kunna utföra sina uppgifter i klassrummet. Dessa kompetenser är *ämneskompetens*, kunskap om och färdighet i ämnena som läraren undervisar i. Den andra kompetensen är *didaktisk kompetens*, kunskap om frågorna hur – vad – varför. Den tredje och sista är *ledarkompetensen*. Här måste läraren ha kunskaper och färdigheter i att leda och organisera verksamheten i klassrummet. Detta innebär en förmåga att kunna leda och organisera klassen som ett arbetande kollektiv. Läraren måste kunna hantera frågor om disciplin, ordning och elevomsorg.

2.2 En bra lärare

När 6000 tonåringar tillfrågades om hur de tyckte att en bra lärare ska vara, var sociala kompetenser det som värdesattes mest. Eleverna ville att läraren ska kunna vara human och förstående, vara rättvis, ha förmågan att undervisa, ha humor samt kunna hålla ordning i klassen (Erasmie 1972). Liknande resultat har enligt Svedberg (2003) kommit fram i ett stort antal undersökningar på samma tema de senaste decennierna i västvärlden. Detta överrensstämmer ganska väl med de resultat som framkommer i en rapport (Hesslefors Arktoft 1998), vilken försöker definiera hur en bra lärare ska vara. Dessutom visar rapporten att 80 % av de intervjuade lägger stor vikt vid lärarens engagemang för eleverna (a.a.). En bra lärare skapar ett gott förhållande, en god och förtroendefull relation, mellan dem han/hon leder och sig själv (Gordon 1977, Maltén 2000, Svedberg 2003). Om det däremot uppstår en dålig relation mellan en lärare och en elev kommer eleven ha svårt att vilja ta emot hjälp av läraren som i sin tur får svårt att förstå eleven och dennes behov. Därmed uppstår svårigheter när eleven skall lära sig något (Löwenborg och Gíslason 2002). Lumsden (1991) poängterar i sin studie av nyutbildade lärare att det är just i ”mellanmänniska relationer med enskild elev/grupper av elever eller föräldrar” (s. 12) som problem uppstår. Nyutbildade lärare känner att de har brister i att hantera dessa problem.

Enligt Steinberg (1993) visar forskning om goda ledare och lärare att det är viktigt att vara flexibel men samtidigt ge eleverna fasthet (a.a.). Att kunna kombinera lyhördhet, ett öppet sinne och flexibilitet med tydliga regler, normer och värderingar är de bästa egenskaperna hos en lärare. Det handlar om en balansgång mellan att vara sträng och snäll, att skapa ordning med hjälp av regler och gränser men samtidigt visa vänlighet, medmänsklighet och engagemang (Hesslefors Arktoft 1998).

2.3 Experten kontra novisen

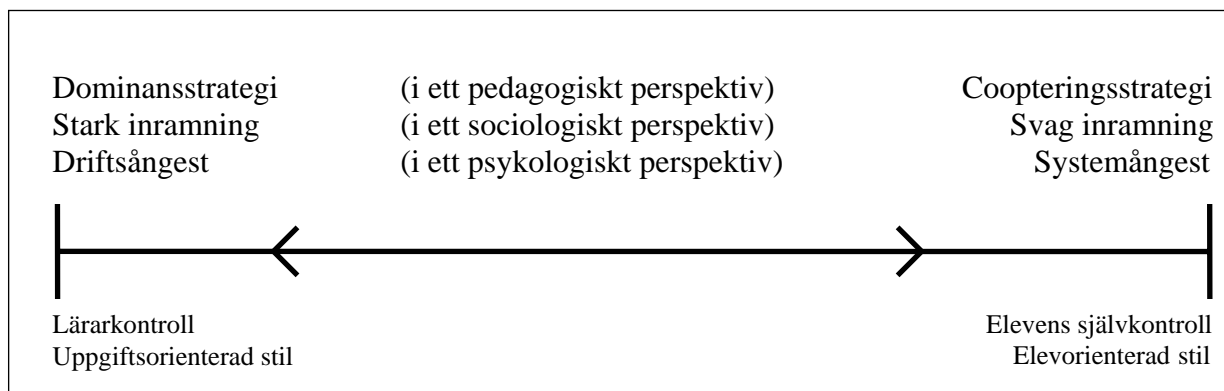
Olika undersökningar, såväl Kounins (1970) fältobservationer av erkänt skickliga lärare som Carters (1990) jämförande forskning om novisers, lärarkandidater och nyutexaminerade lärares arbete i klassrummet, pekar på olikheter i skicklighet. Några av dessa skillnader som kan få stor inverkan på ordningen i klassrummet är det som kallas *medvaro* och *överlappning*. Medvaro innebär att läraren hela tiden är uppmärksam på vad som händer i klassrummet, vad alla är sysselsatta med. Kounin (1970) kallar det även att ha ”ögon i nacken”, att kunna se alla elever även om läraren är upptagen med något annat. Den skicklige läraren låter också eleverna veta att han/hon kontinuerligt är medveten om vilka aktiviteter som förekommer i klass-

rummet. ”Genom medvaro arbetar läraren preventivt och kan tidigt upptäcka och avstyra en negativ gruppdynamik: avvikande beteende, oro, skärmytslingar, bråk, ’utflippningar’” (Stensmo 1997, s. 50). Medvaro innebär också att läraren kan tillrättavisa den elev som har startat ett avvikande beteende, inte de som dras med i händelseförloppet. Detta att inte fel elev får skulden och att ingripandet sker i nära anslutning till händelsen upplever eleverna som rättvist. Den skicklige läraren kan också ha många bollar i luften, det som kallas överlappning (Kounin 1970, Carter 1990). Bland annat visar detta sig i att den skicklige läraren med små gester kan tillrättavisa en elev utan att avbryta den pågående verksamheten och tappa tempot i undervisningen (Stensmo 1997).

Även Carlgren (1998) använder sig av begreppet att ha ögon i nacken. Hon nämner framförallt en företeelse när det gäller en lärares arbete, nämligen att arbetet är *multidimensionellt*, dvs. flera saker händer hela tiden på samma gång. Läraren måste skapa betingelser för elevernas kunskapsutveckling samtidigt som de sociala dimensionerna inte får glömmas bort. Det uppstår hela tiden oförutsedda händelser som gör att läraren måste ha ögon i nacken för att kunna se saker innan de utvecklas till problem. Vidare betonar hon att det svåra inte är att lösa problemen utan det svåra är att uppfatta dessa. Hon gör här jämförelser mellan experter och noviser där experterna uppfattar och ser saker som noviserna inte gör. De förstnämnda kan då genom sin teoretiska kunskap såväl som tidigare erfarenhet bemästra problemen. Noviserna däremot har den teoretiska kunskapen men saknar erfarenheten av liknande situationer (a.a.). Arfwedson (1992) har liknande tankar om att experterna snabbare uppfattar och tolkar klassrumshändelser, något noviserna saknar erfarenhet för att göra.

2.4 Olika ledarstilar

Litteraturen tar upp ett flertal olika ledarstilar där spannet är vida brett. Vi väljer kort att beskriva de yttersta motpolerna inom spannet av lärarstilar. Längst ut på axelns ena sida ligger total lärarkontroll, benämnd uppgiftsorienterad stil och på den andra sidan ligger elevens självkontroll, benämnd elevorienterad stil (Stensmo 2000).



Figur 2.1 Vår tolkning och schematiska bild över de två yttersta motpolerna inom lärarstilspannet beskrivna av Stensmo (2000).

Ur ett *pedagogiskt perspektiv*, när det gäller ledarskap, kännetecknas den totala lärarkontrollen eller den uppgiftsorienterade stilen av en dominansstrategi, dvs. läraren använder sin vuxenauktoritet i klassrummet och har ett stramt förhållningssätt för att skapa ordning och reda. När läraren använder sig av elevorienterad stil coopteringstrategi eller co-optation, som betyder välja in eller ta över verksamhet (Norstedts ordbok 1994), förhandlar han/hon och resonerar fortlöpande tillsammans med eleverna fram, en rimlig ordning och ett lämpligt klassrumsbeteende (Denscombe 1985, Stensmo 2000).

Ur ett *sociologiskt perspektiv* talar Bernstein (1983) om en stark eller svag inramning. Den dominante läraren som använder uppgiftsorienterad stil är stark dvs. han/hon förmedlar, gör urval, organiserar, bestämmer tempo, regler och förhållningssätt. När eleverna har kontroll över urval, organisation, tempo, regler och förhållningssätt dvs. en elevorienterad stil, använder sig läraren av en svag inramning.

Ser man dessa strategier ur ett *psykologiskt perspektiv* talar man om olika typer av ångest i olika typer av arbetssituationer i arbete med människor. Moxnes (1991) använder sig av begreppet driftsångest då det gäller den dominante och uppgiftsorienterade läraren. Denne lärare känner obehagskänslor inför oreda och brist på struktur i arbetssituationer. Läraren som använder elevorienterad stil har en systemångest vilket innebär att han/hon känner obehagskänslor inför för mycket struktur och fasta rutiner, det måste finnas ett kreativt kaos.

Löwenborg & Gíslason (2002) menar att en ledarstil aldrig kan vara enbart en metod som kan frikopplas från personliga egenskaper, erfarenheter och kunskaper hos läraren men de betonar

att det går att lära sig ledarskap. Då är det viktigt att tillåta sig göra misstag och våga se med självkritiska ögon på sin roll som ledare.

2.5 Anpassa ledarstilen

Tidigare försök att komma fram till den bästa ledarstilen har nu, enligt Maltén (2000) och Svedberg (2003), utmynnat i en allmän uppfattning att det finns ingen bästa ledarstil utan det gäller istället att anpassa ledarstilen efter situationen och gruppen. En god lärare behöver behärska både ett styrande, strukturerande ledarskap så väl som ett delegerande och handledande ledarskap (Löwenborg & Gíslason 2002).

Den anpassning av ledarstilen som lärare tvingas göra benämner Hersey m.fl. (1996) ett *situationsanpassat ledarskap*. Valet av ledarstil bör vara flexibelt och anpassas efter gruppmedlemmarnas mognad, både på individnivå och på gruppnivå. Mognaden är kopplad till deras motivation och kompetens. Hersey m.fl. (a.a.) skiljer mellan fyra mognadsnivåer hos en grupps medlemmar:

1. De varken kan eller vill lösa uppgiften och saknar självtillit.
2. De kan inte lösa uppgiften, men är villiga och motiverade.
3. De kan lösa uppgiften, men vill inte.
4. De både kan och vill lösa uppgiften och är motiverade.

De två första nivåerna bör hanteras med direktstyrning från lärarens sida. De två senare sköts mest effektivt med ett person- och relationsorienterat ledarskap, dvs. ett indirekt och mjukare styrande (a.a.).

2.6 Regler, ordning och disciplin

I skolan behövs enligt Kimber (1993) en klar hierarki och adekvata gränser. Med en klar hierarki avses att det är de vuxna som har ansvar och bestämmer. ”En klar hierarki för med sig att ansvaret för barns uppförande huvudsakligen ligger hos de vuxna. Det är inte barnet som ska ha ansvaret för sitt liv utan det är de vuxna. Barn/tonåringar måste veta att vuxenvärlden håller, att de vuxna står ut, att det går att lita på att de vuxna finns kvar” (a.a. s. 16). Vidare menar Kimber att det innebär en trygghet för barn och ungdomar att de vuxna sätter adekvata gränser. Genom att göra det visar de att de tar sitt ansvar. Barn och ungdomar behöver fasta ramar att röra sig inom. Men samtidigt får inte reglerna gå före barnens behov. Det måste finnas en balans (a.a.).

En av lärarens arbetsuppgifter, som Stensmo (1997, 2000) pekar på, är att ha kontroll i klassrummet. Detta innebär att läraren försäkras sig om att elevernas klassrumsbeteenden överensstämmer med de mål, förväntningar eller planer som skolan, lärarna, föräldrarna och eleverna själva har för verksamheten i klassrummet. Enligt Lpo 94 skall skolan "klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har" (s. 6).

För att undervisningen ska fungera krävs regler och disciplin (Charles 1984, Steinberg 1993, Stensmo 1997, Lien 1999). Disciplin i klassrummet är nödvändigt bl.a. för att det gynnar social fostran, medger demokrati och underlättar inläring (Charles 1984). Ordet disciplin definieras av Stensmo (1997) som ordning och reda samt ett gott uppförande. En god disciplin i klassrummet innebär att eleverna sköter sitt arbete och tar ansvar, dessutom ska de skapa och upprätthålla goda relationer till varandra och till läraren. Vidare framhåller han att disciplin är en nödvändig del av skolans och klassrummets vardag (a.a.). Flertalet elever vill dessutom ha den trygghet som regler, normer och rättvisa utgör i klassrummet (Charles 1984). Utan den trygghet och ordning som regler och disciplin ger, är det svårt att ha roligt i en klass (Steinberg 1993).

Alla klasser måste ha regler. Lpo 94 pekar på att läraren tillsammans med eleverna skall "utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen" (s.11). Det grundläggande är att man är överens om reglerna i klassen. När man ska bestämma vilka regler man ska ha bör man utgå från vilken miljö som underlättar för lärandet (Åborg 1993). För att ett gott klassrumsklimat skall infinna sig kan det behövas fem till sju grundläggande regler som eleverna är med och utformar. Dessa bör utformas som påbud i tydliga ordalag, t.ex.: Sitt på din plats! Dessutom är det viktigt att vid samma tillfälle som regler diskuteras även diskutera vad konsekvenserna blir om inte reglerna följs. Angeläget är också att uppmärksamma eleverna när de visar att de följer reglerna på ett bra sätt, dvs. positiva konsekvenser i form av någon belöning. Detta ska också vara ett gemensamt beslut av klassen (Stensmo 1997, Löwenborg & Gíslason 2002). Tedgård (2002) gör en liknelse mellan behovet av regler och konsekvenser i skolans värld och i en fotbollsmatch. Han säger:

Låt oss tänka oss en fotbollsmatch där domaren bara förfogar över gula kort, men inte har några röda kort. Spelare x bryter mot spelreglerna och domaren kommer med sitt gula kort. Strax gör spelare x något mer som föranleder varning, och sedan igen och igen, varpå domaren idogt visar upp sitt gula kort.

Vad händer med det gula kortet om det inte också finns ett rött kort? Självklart förlorar det sin verkan (a.a. s. 21).

2.7 Lustbarn

Allt fler av dagens elever har lärt sig att ifrågasätta, att komma med egna förslag och att kräva meningsfullhet. De vill veta varför, se helhet och förstå nyttan. Dessutom förväntar de sig enligt Steinberg (1993) att allting ska vara roligt. Han menar att många barn idag lever efter *lustprincipen*. ”De gör vad de vill eller det som är kul, annars får det vara” (a.a. s. 28). Detta till skillnad från tidigare generationers skolbarn som i större utsträckning levde efter *pliktprincipen*. Elever som lever efter lustprincipen, så kallade *lustbarn*, och inte förstår meningen med det man gör riskerar att få en negativ inställning till skolarbetet och visa det på ett sätt som omgivningen i skolan kan uppfatta som jobbigt, oppositionellt och oengagerat (a.a.).

Utmaningen för skola och pedagoger ligger i att finna arbetsmetoder som kan dra nytta av lustprincipen genom att eleverna får ”göra egna utredningar, svara på egna frågor, jobba i sin egen takt, få ansvar, få diskutera, få komma med alternativa förslag, känna sig delaktig i beslut m.m.” (a.a., s. 28). Men samtidigt som Steinberg pekar på hur viktigt det är att lyssna på vad eleverna vill, deras önskemål och intressen lika viktigt är det att avväga detta mot lärarens uppgift att bilda och vidareutveckla (a.a.).

2.8 Lärarens inställning

Lärare har, medvetet eller omedvetet, förväntningar på hur elever ska bete sig i skolan. Om inte eleverna motsvarar dessa förväntningar uppstår konflikter och bekymmer. Dessa förväntningar kan ha att göra med egna idealföreställningar om hur barn och ungdomar ska vara. Elevers ifrågasättande kan upplevas som trots riktat mot läraren om dennes förväntningar är att barn och ungdomar ska lyda utan att ifrågasätta den vuxnes ord (Löwenborg & Gíslason 2002).

Lärarens inställning till sig själv, sitt ämne, kollegerna, skolan och till eleverna har stor inverkan på arbetet med att skapa de bästa premisserna för inläring (Steinberg 1993). Mest centralt är kanske vilken inställning läraren har till eleverna, om man ser dem som överksamla och lata eller som arbetsamma och ansvarstagande (Lindqvist 1996, Stensmo 1997, Maltén 2000). Lärarens förväntningar kan, medvetet eller omedvetet, påverka eleverna. Om lärare kontinuerligt förväntar sig att en elev kommer att misslyckas kan det skapa negativa självförväntningar hos eleven. Eleven övertar lärarens negativa förväntningar och de bli en del av

elevens egen självbild. Det blir vad som kallas en *självuppfyllande profetia* (Charles 1984, Stensmo 1997, Svedberg 2003).

2.9 Individen i gruppen

Människans jag i psykologisk bemärkelse föds i interaktionen med andra. Med det menas att vårt jag och vårt medvetande skapas i samspel med andra, så kallad *social spegling*. Människan speglar sitt handlande i andra människors reaktioner och attityder till handlingen och härigenom skapar hon ett jag (Mead 1976, Svedberg 2003).

Skinner (1953) pekar på två nyckelprinciper för att förklara vad som händer i en grupp. Den första nyckelprincipen är imitation. Vanligtvis är det stärkande för individen att bete sig som andra i gruppen eftersom det inger trygghet. Den andra nyckelprincipen innebär att en individs beteende kan förstärkas och intensifieras i en grupp eftersom gruppens reaktion, positiv eller negativ, är mycket kraftfullare än enstaka individers reaktioner. Med utgångspunkt från dessa nyckelprinciper menar Skinner att en grupps beteenden är ett resultat av gruppindividernas personliga erfarenheter av belöningar och bestraffningar, s.k. *förstärkningskontingenter*. Utifrån detta sätt att se blir gruppen en förstärkare och en marknadsplats där den enskilde individen antar den position eller beteende som förefaller vara mest förmånlig och lönsam (a.a.). Homans (1974) har liknande behavioristiska tankar. Han menar att medlemmarna i en grupp kontrollerar varandras beteende genom utbyte av insatser och vinster. Ju mer belönande ett samspel är för individen, desto mer sannolikt är det att beteendet också kommer att upprepas i framtiden.

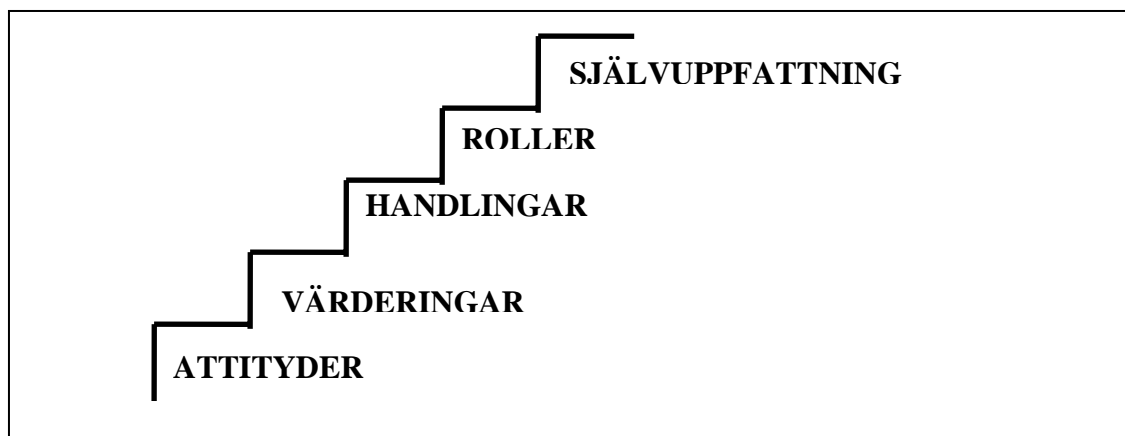
Medan Skinner (1953) och Homans (1974) menar att en grupp i princip består av en samling individer med egna tankar och samveten, menar Freud (1986) att gruppen har en egen själ och ett eget liv. Känslor och beteenden kan överföras mellan individerna i gruppen. I kraft av den kollektiva själen känner, tänker och handlar människor helt annorlunda än vad var och en för sig skulle göra. Individen fördummas i gruppen och handlar på ett allt mer primitivt sätt (a.a.). ”Drevet går” brukar det heta när den kollektiva ondskan söker ett villebråd (Svedberg 2003). Det förstnämnda synsättet, att en grupp består av en samling individer, benämns den *individualistiska synen* medan den *grupporienterade synen* innebär att gruppen har en kollektiv själ (a.a.).

2.10 Roller

De flesta människor är inte endast på ett sätt, utan de bär olika roller inom sig. När en individ tillhör en grupp, t.ex. en klass, har han/hon svårt att själv ge uttryck för dessa olika egenskaper. I stället löser gruppledarna detta genom att negativa delar av dem själva förflyttas till någon annan person, s.k. *projektion* (Svedberg 2003). Genom att tilldela andra människor delar av den egna personligheten försöker individerna bli av med inre spänningar (Thylefors 1999). Projektionen förorsakar att gruppen fragmenteras i roller, dvs. individer i gruppen tar eller tilldelas olika roller. När gruppen fragmenteras i roller medför det alltid spänningar. Ju mer kristalliserade rollerna är i gruppen, desto mer laddade är spänningarna. Först när individerna ges möjlighet att ta tillbaka delar av projektionen, och själva vara mer mångfasetterade i sina roller, möter vi en mer harmonisk grupp (Svedberg 2003).

Vissa standardroller verkar förekomma i de flesta grupper vilket medför att om en individ som innehaft en standardroll bortfaller, är det någon annan individ som övertar rollen. En standardroll är den tuffe, dominante eleven som ibland kan vara en informell ledare i klassen. Detta kan visa sig genom att eleven aktivt tar för sig. Genom kollektiva projektiva processer bekräftar och förstärker gruppen den dominantes beteende. Varje medlem av gruppen har en kritisk röst inom sig som innebär att man ibland vill säga nej, ifrågasätta och gå sin egen väg. Men genom projektiv identifikation delegeras den uppgiften till den dominante, som får uttrycka hela gruppens kritiska ådra och aggressivitet, och därmed slipper gruppens övriga medlemmar ta konsekvenserna (Svedberg 2003).

Enligt Zillers (1971) förändringshierarki är det förhållandevis lätt att påverka attityder och värderingar medan det är betydligt svårare att förändra handlingar och roller. Svårast är det att förändra självuppfattningen (a.a.). Maltén (2000) menar att om man arbetar med att förbättra elevers självuppfattning och ge bra förebilder följer med automatik en positiv effekt inom de lägre stegen t.ex. rollerna. ”Kan man ge eleven en *positiv självbild*, blir möjligheten att påverka elevens agerande och dennes förmåga att ta till sig skolundervisningen betydligt mer gynnsam” (a.a. s. 205).



Figur 2.2 Zillers förändringshierarki (i Maltén 2000, s. 204).

2.11 Konflikter

Norstedts svenska ordbok (1999) definierar ordet konflikt som en ”svårartad motsättning som måste lösas vanl. genom ngn. form av strid” (a.a. s. 568). Stensmo (2000) ger förklaringen: ”En konflikt uppstår då två mål inte kan nås samtidigt, när två behov inte kan tillfredsställas samtidigt” (a.a. s. 209). En konflikt kan uppstå inom en människa, t.ex. då hon samtidigt vill göra två saker som är oförenliga. Man talar då om en *intrapersonell* konflikt. En konflikt som uppstår mellan två eller flera personer benämns *interpersonell* konflikt och är oftast det som avses när man tänker på ordet konflikt (Stensmo 2000). Konflikter uppstår varhelst människor möts. De är ett naturligt inslag i livet och i en skolklass förekommer de dagligen. När det gäller konflikter i skolan förekommer det två olika typer av interpersonella konflikter, dels då den ena partens beteende är i vägen för den andra parten, dels då två parter åsikter eller värderingar kolliderar med varandra. (Gordon 1977)

Gordon (1977, s. 191 f.) nämner tre faktorer som bäddar för konflikter i skolan:

1. När inga klara och tydliga regler eller ingen entydig policy finns.
2. När regler och policy är så krångligt utformade att de är svårbegripliga.
3. När regler och förordningar påtvingas eleverna av de vuxna utan att eleverna är med och utformar dem. Särskilt om det är regler som verkar orimliga och orättvisa i elevernas ögon.

Charles (1984) menar att lärare måste ta reda på och förstå de bakomliggande motiven till negativa beteenden och konflikter. Även Maltén (2000) menar att lärare måste erkänna och medvetandegöra konflikten och varnar för att den annars kan utvecklas i destruktiv riktning.

I en konfliktsituation tar vi till olika försvarsmekanismer, s.k. anpassningsreaktioner, för att värna vårt eget jag mot angrepp från andra människor. Två av de viktigaste anpassningsme-

kanismerna är *regression* och *identifikation*. Regression innebär att individen återfaller till omogna eller primitiva beteenden. Identifikation innebär att individen anammar det gängse beteendet för att inte avvika. Det inget en trygghet, om än falsk, att t.ex. spela tuff i gänget, även om man är rädd och kanske egentligen inte vill (Maltén 2000).

Gordon (1977) och Stensmo (2000) nämner tre olika konflikthanteringsmetoder. Det är den *autokratiska metoden* vilken innebär att läraren vinner och eleven förlorar. Här har läraren bestämt sig för hur han vill ha det. Det skall vara på mitt sätt och jag tänker slåss för det. Nästa metod är *låt-gå-metoden* vilket innebär att eleven vinner och läraren förlorar. Eleven har attityden att jag vill ha det på mitt sätt och jag tänker slåss för det. I dessa metoder tävlar vinnaren, han är envis och utan respekt för den andres behov. Förloraren däremot känner sig arg och bitter. Konfliktlösningen blir här en fråga om makt. I den tredje metoden som är en *demokratisk metod* vinner båda parter. Det är en process som tar lång tid och den kräver att båda parter samarbetar. När en konflikt uppstår anser Gordon (1977) att läraren ska be om förslag på en lösning från eleven. Lösningförslaget accepteras av läraren och konflikten löses utan makt och båda parter är nöjda. Dessutom poängterar han att det inte spelar någon roll *vem* som hittar den bästa lösningen, huvudsaken är att båda kan godta den. Maltén (2000) varnar för att försöka lösa konflikter med en defensiv strategi eftersom det i grunden är destruktivt. *Harmonimodellen*, att lägga locket på, och *separationsmodellen*, att utse en syndabock, är två defensiva strategier som innebär att problemen ligger kvar obearbetade.

2.12 Syndabocker

Ibland har vi människor svårt att uppfatta och acceptera våra egna tillkortakommanden eller negativa känslor – mindervärdeskänslor, avund, vrede etc. Som tidigare nämnts ser vi däremot gärna dessa tillkortakommanden eller känslor hos andra människor. Det kan till och med vara frestande att tillskriva andra dessa negativa och oönskade brister eller känslor. Denna projektion innebär ”att vi riktar oönskade aspekter av vårt eget jag mot en annan person, en grupp eller en företeelse” (Svedberg 2003, s. 130). Denna process som kan vara helt omedveten är både vardaglig, mänsklig och kan till och med ibland vara funktionell (a.a.). Men olyckligtvis kan dessa projektiva processer ibland komma till uttryck i form av att någon utses till syndabock (Thylefors 1999). Även detta kan ske omedvetet. ”Att ge skulden ett tydligt ansikte och ställa någon till svars ger som bekant alltid en känsla av lättnad” (Svedberg 2003, s.132).

När en konfliktsituation uppstår reagerar lärare ibland med att göra elever och föräldrar till syndabockar medan andra lärare kan göra tvärtom, de lägger hela skulden på sig själva och intar syndabocksrollen. Den ena parten beläggs med skulden och man tappar perspektivet på relationen som en dialog mellan personer i samspel med varandra (Löwenborg & Gíslason 2002). Detta går att undvika genom att läraren har förmågan eller viljan att titta på sin egen roll. Steinberg (2004) menar att i en konfliktsituation måste läraren vara villig att granska sin egen roll. Han pekar på ansvaret som läraren har. När något inte fungerar som det ska måste läraren gå till sig själv och fråga: Hur kan jag ändra mig? Kan jag göra på något annorlunda sätt för att lyckas? Det krävs dock en viss grad av självkänsla och självtillit för att man ska våga titta på sig själv utifrån.

2.13 Kampen i klassrummet

Kampen mellan läraren och en eller flera elever kan förklaras med att klassrummet är ett kraftfält där krafter verkar i olika riktningar (Doyle 1986). Läraren söker kontroll över de krafter som befrämjar elevernas arbete med den förelagda uppgiften. I klassrummet finns det andra krafter som motverkar detta. När dessa konkurrerande krafter vuxit, och då den kraft som befrämjar arbete är svag, utmynnar det i avvikande beteenden. Konsekvenserna blir följaktligen att någon eller några elever uppvisar ett beteende som är synligt störande och störningen sprider sig i klassen (a.a.). En elev med ett aktivt avvikande beteende distraherar och hindrar både sig själv och sina klasskamrater, genom att störa deras koncentration (Stensmo 2000). Det kan börja som störande prat, störande buller, gyckel och clowneri. När det gått längre kan det fortsätta i ohövlighet, oförskämdhet, vägran av olika slag, vandalisering och så småningom mynna ut i våld mot elever, lärare och skolpersonal. När detta beteende uppträder ofta och tar den tid i anspråk då eleven förväntas arbeta, talar man om ett problembeteende. Att beskriva ett problembeteende konkret innebär att det man observerar att en elev gör, när denne betar sig problematiskt, måste beskrivas detaljerat, eftersom det då är betydligt lättare att se när beteendet visar sig (a.a.).

Lärare kan ibland uppleva att de hamnat i en kamp med en elev. Relationen präglas av upp-trappning av aggressioner och den vuxne kan känna sig alltmer maktlös. Barn som är impulsstyrda möter ofta vuxna som försöker stoppa dem genom att använda tvingande metoder för att få barnet att lyda och hävda sin makt. Efterhand utvecklas ett samspelelmönster som präglas av tvång, makt, press och hot en så kallad *fighterrelation*. Ofta tillgodoser den vuxne barnets behov och bortser från egna omedelbara behov. Följden blir att barnet möter en vuxen

som är frustrerad och bara till hälften engagerad. Det saknas ömsesidighet i relationen som får till följd att barnet känner frustration. Barnets sårbarhet i kombination med den vuxnes sårbarhet skapar förutsättningarna för en fighterrelation. ”Barnet utvecklar en ’kompetens’ att veta var de ömma punkterna hos den vuxne finns, lär sig trycka på de ömma punkterna och få i gång den vuxne” (Löwenborg & Gíslason 2002, s. 175 f.).

Vissa elever har grundlagt en negativ inställning till skolan och lärare. De känner ovilja och till följd av detta har de utvecklat en nejsägaranda. Lärare måste ställa sig frågan varför vissa elever har denna negativa inställning till skolan och läraren. Lösningen ligger kanske inte i att primärt åtgärda det de klagar över, utan läraren måste istället fundera över vad som framkallar oviljan och nejsägarandan, och sedan fundera på åtgärder (Svedberg 2003). Det kanske finns negativa erfarenheter av en lärare eller någon annan vuxen. Elevens föräldrar kanske har en negativ inställning till skolan och lärare. En frustration och rädsla kan finnas hos eleven för att inte klara de krav som ställs. Som lärare är det av avgörande betydelse att man bygger upp en förtroendefull relation till varje elev och deras föräldrar (Löwenborg & Gíslason 2002).

Steinberg (1993) menar att i många fall beror elevers utmanande och provocerande sätt på faktorer som läraren inte kan påverka t.ex. hemförhållanden, andra sociala förhållanden eller psykiska besvär. Läraren får istället göra det bästa möjliga utifrån det han/hon kan påverka. Därför bör läraren etablera en god relation till såväl eleven som till föräldrarna, att ge uppmuntran, att själv vara en god förebild samt att etablera en egen auktoritet (a.a.).

Lika viktigt som det är att vara uppmärksam på hur elever betar sig och veta hur ett dåligt uppförande kan förebyggas och korrigeras lika viktigt är det att framhålla och ta fasta på det som är positivt. Gör man det kan man som lärare skapa en positiv inställning både till eleverna och till den egna förmågan att leda dem (Charles 1984).

3 Problemprecisering och avgränsning

3.1 Problemprecisering

Som tidigare nämnts är syftet med uppsatsen att undersöka och ge en bild av lärares erfarenheter av att ledarrollen utmanas. Vi vill bl.a. ge en fördjupad kunskap om, och en insikt i, de krafter som verkar i klassrummet och som i vissa fall får till följd att en elev utmanar läraren i dennes ledarroll. Enligt vad vi erfar är utbudet skvalt gällande undersökningar eller litteratur

som visar hur vanligt förekommande utmaningsproblemet är. Det är vår avsikt att uppsatsen ska ge en bild av hur det kan vara enligt de lärare som deltagit i undersökningen. Vår problemformulering lyder som följer:

- Hur vanligt är det att ledarrollen utmanas?
- Minskar utmaningarna med ökad erfarenhet inom läraryrket?
- Vilka skolrelaterade bakomliggande orsaker kan förekomma?
- Till vem eller vilka vänder sig lärare för att få hjälp och stöd att hantera utmaningsproblemet?
- Vad kan lärare göra för att förebygga att ledarrollen utmanas?

3.2 Avgränsning

Vi inriktar oss på, när lärarens ledarroll utmanas av en elev och berör endast gruppens inverkan. Vi lägger ingen aspekt i om klasserna är åldershomogena eller åldersblandade. När vi behandlar bakomliggande orsaker till att elever utmanar ledarrollen inriktar vi oss i huvudsak på skolrelaterade orsaker. Eleverna som vi åsyftar har ingen diagnos dvs. det är ”normala” elever med ett aktivt avvikande beteende. Med aktivt avvikande beteende avser vi som tidigare nämnts de elever som av någon anledning visar ett olämpligt beteende i klassrummet t.ex. störande prat, buller, bråk, bryter mot klassens regler m.m. Elever med passivt beteende dvs. de tysta, osynliga eleverna tar vi inte upp.

De lärare vars erfarenheter av utmaningsproblemet vi ger en bild av, är nu verksamma lärare som arbetar med elever i årskurs 3–6. Det är endast lärares syn på utmaningsproblemet vi tittar på, inga elever deltar i undersökningarna. Vi går i stort sett inte in på vilken effekt utmaningsproblemet har på läraren känslomässigt.

Vi går inte in på könsrollsaspekten, varken ur elevhänseende eller ur lärarhänseende. Detta är en avgränsning som bl.a. bottnar i att det troliga antalet manliga lärare i undersökningen ger ett för litet, och därmed osäkert underlag.

4 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

4.1 Teoretisk utgångspunkt

Vygotskij menar enligt Jerlang och Ringsted (1992) att människans psykiska liv utvecklas i den sociala gemenskapen och i samspelet människor emellan. Vygotskij betonar även att de

erfarenheter som man redan har utvecklat, förmedlas genom språket. I och med detta blir samspelet när det gäller undervisning i klassrummet det centrala, eftersom en dialog mellan lärare och elev, eller mellan elev och elev kan föras. För att upprätthålla den sociala gemenskapen krävs en ömsesidig respekt. De menar att Vygotskij anser att man som lärare måste lägga mycket stor vikt vid att ett gott samarbete och ett gott kamratskap infinner sig mellan alla som verkar i klassrummet.

Vygotskij hävdar, enligt Jerlang och Ringsted (1992) och Thurmann-Moe (1998) att om man vill uppnå målet med en lärande verksamhet måste det finnas ett samspel människor emellan där språket blir en artefakt att förmedla sig med. Det måste finnas en ömsesidig respekt i klassen samt att eleverna måste utveckla sin målmedvetenhet och sin förståelse av sig själv och sin omvärld. Finns detta så menar Vygotskij att målet med en lärande verksamhet har uppnåtts (Jerlang och Ringsted 1998). I vår analys av arbetet utgår vi från Vygotskijs teori om samspelet mellan människor.

4.2 Metodologisk utgångspunkt

Forskning är en nödvändighet för både samhällets och individernas utveckling (Vetenskapsrådet 2002). Vår undersökning innefattar såväl kvantitativt material som kvalitativt då vi använder oss av två olika undersökningsmetoder, dels enkäter (bil.1) och dels semistrukturerade intervjuer (bil.2). Valet blev att genomföra två olika metoder eftersom de, med tanke på problemformulering, kompletterar varandra. Enkäterna ger en viss bredd åt svaren medan intervjuerna tillför ett djup.

4.2.1 Kvantitativ metod

Några av frågorna i problemformuleringen kräver kvantitet i undersökningen för att kunna besvaras. Därför valde vi att använda oss av enkäter. Bell (2000) påpekar att enkätundersökningar är lämpliga när frågorna ger relevant och efterfrågad information, när respondenterna kan acceptera enkäten och när det inte medför några problem vid analys och tolkning av svar. Frågorna i enkäten måste vara relativt enkla och raka eftersom man inte har någon kontroll över hur respondenterna tolkar dem när enkäterna lämnats ut. Dessutom har man heller ingen möjlighet att gå vidare och fördjupa de svar som respondenterna ger (May 2001). Valet stod mellan frågor med färdiga svarsalternativ eller öppna frågor. Nackdelen med färdiga svarsalternativ är att respondenterna tvingas att välja mellan svarsalternativ som dels är styrande och dels kanske inte fullt ut motsvarar deras åsikter. Nackdelen med öppna frågor kan vara att

respondenterna känner större motstånd till att delta i undersökningen eftersom det kräver mer från deras sida.

Efter mycket övervägande gällande vilka frågor vi skulle ha med och hur de skulle besvaras kom vi så småningom fram till en enkät med sjutton frågor och färdiga svarsalternativ. Respondenterna gavs möjligheten att skriva en kommentar vid varje fråga undantaget de tre sista frågorna. I valet av frågor i enkäten försökte vi vara så objektiva som möjligt, men medvetet eller omedvetet blir det subjektiva val eftersom man har en viss baktanke och syfte med frågan man ställer. Detta är i sin tur nödvändigt för att kunna ha en hypotes att utgå ifrån. I uppbygget av enkäten och valet av frågor inspirerades vi av May (2001) och anammade även rådet att inte lägga klassifikationsfrågorna i enkätens början, eftersom dessa frågor kan få människor att rygga tillbaka och vägra svara på frågorna. Således lade vi dessa frågor i enkätens slut.

För att testa enkätfrågorna valde vi att göra en pilotundersökning eller som May (2001) uttrycker det, ett förtest, för att se om frågornas svar kunde ge oss den information som vi behöver för att kunna knyta an till problemformuleringen och litteraturgenomgången. Vi vände oss till fyra verksamma lärare i vår bekantskapskrets som var villiga att hjälpa oss. Dels besvarade de enkäterna och dels kommenterade de hur de uppfattat frågorna, vilket resulterade i att vi gjorde några smärre justeringar och tillägg. Pilotenkäterna användes endast för att testa enkätfrågorna och ingår därför inte i undersökningsmaterialet.

4.2.2 Kvalitativ metod

Vi valde att lägga upp intervjuerna semistrukturerat vilket ger en möjlighet att ställa följdfrågor beroende på svaren. I en semistrukturerad intervju är oftast frågorna specificerade men ”intervjuaren har betydligt större frihet att fördjupa svaren” (May 2001, s. 150). Eftersom vi ville fördjupa oss i de frågor som hade med vårt syfte och vår problemprecisering att göra och samtidigt vara öppna för de svar informanterna gav ansåg vi att denna metod passade. Intervjuerna genomfördes efter enkätundersökningen och resultatet av den undersökningen låg som underlag för utformandet av intervjufrågorna.

4.2.3 Etiska överväganden

Samtliga medverkande i våra undersökningar skyddas identitetsmässigt så till vida att vi inte nämner några namn vare sig på personer eller på skolor. Vi nämner inte heller vilka kommuner skolorna ligger i.

Enkäterna är inlämnade anonymt. För att rätt personer skulle få enkäterna skrev vi i vissa fall namnet på personen på det fasthäftade informationsbladet, ett så kallat *missiv* (bil.3). Genom att respondenterna rev av missivet innan enkäterna lämnades tillbaka behölls anonymiteten. På samtliga skolor samlades enkäterna in genom att de lades i en kontaktpersons fack, vilket också gjorde att anonymiteten bibehölls. Efter att ha diskuterat anonymitetskravet med kontaktpersonerna ansåg vi att detta förfarande skulle fungera bra.

Vi poängterade noga för intervjupersonerna att deras anonymitet skyddas, såväl i de transkriberade intervjuerna som i uppsatsen. De inspelningsband vi använt oss av förvaras så att de inte finns åtkomliga för obehöriga.

5 Upplägning och genomförande

5.1 Urval

Vid urvalet av medverkande lärare till enkätundersökningen valde vi sex skolor från tre olika kommuner. Skolorna representerar både landsbygd och stad, och de är olika stora med olika antal lärare. Urvalet gjordes för att det skulle bli så brett som möjligt med tanke på olika grupsammansättningar av elever och lärare. Samtliga rektorer på de utvalda skolorna informerades om vår studie. Skolorna valdes också utifrån att vi har kontakt med en anställd lärare på varje skola som kunde fungera som kontaktperson. Detta för att få tillbaka så många enkäter som möjligt.

Vi ville intervjua tre lärare som varit med om att ha blivit utmanade i sin ledarroll av någon eller några elever och eventuellt tagit hjälp av någon annan person eller grupp, antingen inom eller utanför skolan för att lösa problemet. Det visade sig att det inte var alldeles lätt att finna lärare som ville prata om problem av denna art. Slutligen löstes det genom att några av de lärare vi använt som kontaktpersoner vid enkätundersökningen kunde hjälpa oss att komma i kontakt med lärare som upplevt att ledarrollen utmanats.

5.2 Genomförande av enkäter

Som tidigare nämnts valdes skolorna delvis utifrån att vi har kontakt med en anställd lärare på varje skola som kunde fungera som kontaktperson. Vi menar att det blir ett lägre bortfall om någon, som befinner sig i verksamheten, kan påminna respondenterna om enkäten. May påta-

lar att "Det måste finnas en motivation bland respondenterna att besvara enkäten, genom att de uppfattar ämnet som angeläget, annars kommer svarsfrekvensen att bli låg" (2001, s. 124). I samband med att enkäterna delades ut bifogade vi ett missiv där det stod skrivet vad vi studerar, våra namn samt att undersökningen kommer att ingå i vårt examensarbete. Patel och Davidson (2003) understryker hur viktigt innehållet i missivet är för att motivera respondenterna. Samtidigt vet vi av erfarenhet att det också är viktigt att det är kort för att respondenterna ska vilja läsa det och delta i undersökningen.

Respondenterna fick en vecka på sig att besvara enkäterna. Vi anser att en längre tid inte genererar högre svarsfrekvens. Har inte enkäten fyllts i den första veckan blir det troligtvis inte gjort sen heller. Vi meddelade kontaktpersonerna att vi tog emot enkäter även efter sista inlämningsdatum men det resulterade inte i fler enkäter. Respondenterna lämnade enkäterna i kontaktpersonens fack och de vidarebefordrades sedan till oss.

Det delades ut 47 enkäter och vi fick tillbaka 35, vilket ger en svarsfrekvens på 74 %.

5.3 Genomförande av intervjuer

Vi genomförde tre intervjuer. Vid den första intervjun deltog vi båda två medan de övriga två intervjuerna genomfördes av en intervjuare. Intervjuerna tog cirka 45 minuter att genomföra och de bandades för att sedan transkriberas.

5.4 Tillvägagångssätt vid analys

Vid analysen av resultatet från enkäterna och intervjuerna sökte vi teman i svaren och kom ganska snart fram till att de teman vi fann, i såväl enkäterna som intervjuerna, överensstämde mycket väl med problemformuleringen. Dessa, med problemformuleringen överensstämmande teman, ligger som grund för analysen av såväl enkäterna som intervjuerna.

6 Resultat och redovisning

I detta avsnitt presenteras resultatet av de empiriska undersökningarna. Resultatet av enkäterna redovisas kvantitativt kompletterat med respondenternas kommentarer till enkätfrågorna, vilket ger en viss kvalitativ aspekt. Vi har problemformuleringen i åtanke vid redovisningen av enkätresultatet. Problemformuleringen lyder som tidigare nämnts:

- Hur vanligt är det att ledarrollen utmanas?
- Minskar utmaningarna med ökad erfarenhet inom läraryrket?

- Vilka skolrelaterade bakomliggande orsaker kan förekomma?
- Till vem eller vilka vänder sig lärare för att få hjälp och stöd att hantera utmaningsproblemet?
- Vad kan lärare göra för att förebygga att ledarrollen utmanas?

Vid resultatredovisningen av den kvalitativa undersökningen, intervjuerna, knyter vi också an till problemformuleringen. Vi går med hjälp av intervjuerna ett steg djupare i vissa frågor. Enkäterna och intervjuerna ger tillsammans en tydligare bild av när lärares ledarroll utmanas.

I enkäten används uttrycken *provocerande och upprorisk* samt *ledarrollen utmanas*, men vi ger inte någon begreppsförklaring beroende på att innebörden bestäms av den enskilde respondenten. De har själva tolkat begreppet och betydelsen blir vad de lägger däri. En respondent har också kommenterat att det är svårt att veta vad som ligger i uttrycket, var gränsen går. När vi använder oss av begreppet *respondent* avses de lärare som har svarat på enkäten medan begreppet *informant* åsyftar intervjuade lärare och begreppet *undersökningsdeltagare* avser både informanter och respondenter.

6.1 Resultat av enkäter

I huvuddelen av diagrammen (bil.4), presenteras resultatet i relativa frekvenser, dvs. i procentform, medan ett diagram visar absoluta frekvenser. Detta gäller det diagrammet som visar resultatet relaterat till det antal år respondenterna varit yrkesverksamma (bil.4 fig.3). Eftersom antalet respondenter med lägre antal yrkesverksamma år är begränsat skulle det ge en missvisande bild om resultatet hade presenterats i relativa frekvenser, procentform.

6.1.1 Ett vanligt problem?

Många av respondenterna som deltog i enkätundersökningen har känt sig utmanade i sina ledarroller. På frågan om de upplever eller har upplevt att elever uppträder provocerande och upproriskt i de klasser respondenterna arbetat i svarar 54 % *ja* (bil.4 fig.1).

Många barn idag har ett stort behov av att ständigt bli bekräftade, ser bara sig själva, ej hela gruppen.

Flera gånger varje dag.

Kan hända enstaka gånger.

Ytterligare 26 % av respondenterna anger att de upplever eller har upplevt att elever uppträder provocerande och upproriskt men i en något lägre grad, då de angett svarsalternativet *ibland*. Endast 17 % anger att de inte har upplevt att elever utmanat ledarrollen.

Känner man varandra visar man ömsesidig respekt.

6.1.2 Betydelsen av yrkeserfarenhet

Respondenterna fick också svara på frågan om de upplever att problemet med elever som är provocerande och upproriska minskar med yrkeserfarenhet. Här svarar 51 % *nej* (bil.4 fig.2).

Det har inte med läraren att göra, utan med barnens brist på uppfostran hemifrån.

Eleverna finns där, men man har lättare att handskas med dem om man har erfarenhet.

...men jag kan ändå hantera det som lärare bättre, inombords – personligen och utåt gentemot övriga barn.

Elevernas beteende har förändrats under en 30-års period.

Även de respondenter som svarar *vet inte*, kommenterar ändå svaret på ett liknande sätt.

Man lär sig hantera det bättre med erfarenheten.

Denna kommentar framkommer även hos de 26 % som anser att företeelsen minskar med ökad yrkeserfarenhet.

Man lär sig hantera det.

Om man är trygg i sin lärarroll kan man lättare arbeta bort företeelsen.

Oavsett om respondenterna svarat *ja*, *nej* eller *vet inte* uttrycker de sig på liknande sätt i sina kommentarer.

Vid en jämförelse av svaren relaterat till antal verksamma år visar det sig att det framför allt är de respondenter som varit yrkesverksamma 11 – 15 år respektive 16 eller fler år, som anser att problemet minskar med större yrkeserfarenhet (bil.4 fig.3). Svaren pekar på att respondenter med 10 år eller färre år i yrket inte känner det, men eftersom underlaget i dessa kategorier är något begränsat ger det en större osäkerhetsfaktor.

6.1.3 Bakomliggande orsaker

Respondenterna anser att det kan finnas många bakomliggande orsaker till att elever är provocerande och upproriska. Några anger att alla svarsalternativen till frågan om bakomliggande

orsaker (bil.4 fig.4) kan vara anledningar. En sammanställning av alternativen, i relation till antalet respondenter, visar att de mest frekventa orsakerna är: Eleven söker status i klassen (74 %), dåliga hemförhållanden (71 %) samt spänningar i gruppen beroende på olika roller (68 %). Men det bör noteras att alla svarsalternativen har fått markeringar och spridningen är således ganska stor. Eftersom respondenterna valt flera alternativ överstiger totalsumman 100 %.

Att lärarens negativa inställning till en elev kan vara en bakomliggande orsak, när denne uppträder provocerande och upproriskt mot läraren, anser 42 % (bil.4 fig.4) av de tillfrågade. Av samtliga respondenter i undersökningen säger 40 % (bil.4 fig.5) att de inte reagerar annorlunda på en elevs beteende beroende på om de gillar eleven eller inte. Men i kommentarerna framkommer att en knapp tredjedel, av dem som har svarat nej, hyser en farhåga att de kanske reagerar annorlunda.

Hoppas att svaret är Nej, utomstående kanske ser det annorlunda.

Man vill i alla fall tro att man agerar lika.

Jag hoppas att jag inte gör någon skillnad på eleverna.

En sammanfattning av samtliga kommentarer ger en bild av att många känner att de reagerar olika trots att de försöker att inte göra det. De är medvetna om att det inte borde vara så och jobbar med sig själva.

Av de bakomliggande orsakerna till att elever uppträder provocerande och upproriskt angav 35 % (bil.4 fig.4) av respondenterna att det bland annat kan bero på att ordning, regler och disciplin saknas i klassen. Om man ställer detta mot frågan hur många som har regler i klassen pekar detta på att det snarare beror på brister i efterlevnaden av reglerna eftersom enkäten visar att alla, 100 %, har regler i klassen (bil.4 fig.6). Dessutom anger 32 % (bil.4 fig.4) av respondenterna att en annan bakomliggande orsak kan vara att eleverna har alltför stor kontroll i klassen och att det är allmänt bråkigt.

Några respondenter anger i sina kommentarer att en del barn är lustbarn vilket också kan vara en bakomliggande orsak. Många av respondenterna anser att dagens barn mer eller mindre kan kallas lustbarn, dvs. de gör vad de vill och det som är roligt, annars får det vara. Av de

tillfrågade instämmer 39 % (bil.4 fig.7) helt i frågan om de anser att dagens barn är lustbarn, medan drygt hälften, 56 %, instämmer delvis.

Barn har svårt att bli vid ett arbete. Vill helst göra bara på sitt eget sätt.

Dålig uthållighet! Om det inte är kul ger man lätt upp eller frågar om hjälp innan man själv försökt.

Eventuellt kan detta kopplas till figur 4 (bil.4) där 42 % av respondenterna anser att elevers dåliga motivation, ovilja och nejsägaranda kan vara en bakomliggande orsak till att eleven uppträder provocerande och upproriskt.

6.1.4 Hjälp och stöd

Någon elev uppför sig upprepade gånger provocerande och upproriskt mot läraren, det har uppstått en kampsituation och ingen bättring sker trots olika försök att lösa problemet. I detta skede går 86 % (bil.4 fig.8) av respondenterna vidare genom att söka stöd hos kolleger och 60 % söker även stöd hos rektor, medan 14 % försöker lösa problemet helt eller delvis själva. Lika många, 14 %, anger annat.

Stödteam.

Föräldrakontakt. Elevvårdskonferens m. berörda föräldrar, rektor, ev. skolpsykolog alt. kurator.

I respondenternas kommentarer framkommer det att en kombination av olika strategier är att föredra. Vilket också speglas genom att många av respondenterna valt flera alternativ, därför överstiger totalsumman 100 %.

6.1.5 Förebyggande åtgärder

På frågan om man på något sätt kan förebygga konflikter mellan lärare och elev svarade 86 % *ja* (bil.4 fig.9). I kommentarerna anges att det t.ex. kan ske genom:

Öppenhet, ärlighet.

Skapa trygghet och tillit, ömsesidig respekt.

Bygga upp en "förtroende-bank". Prata om neutrala saker, även saker som barnet är intresserat av.

Ha en bra kontakt, visa att man bryr sig och också visa att man blir besviken.

Skapa förtroende mellan varandra mer eller mindre dagligen.

De flesta kommentarerna kan sammanfattas med att det handlar om att skapa en bra relation mellan läraren och eleven. Däremot anser 6 % att problemet inte går att förebygga och 9 % vet inte om det går att förebygga. Dessa har valt att inte kommentera sina svar.

6.2 Redovisning av intervjuer

6.2.1 Ett vanligt problem?

I intervjuerna framkommer det att antalet utmaningar som informanterna är eller har blivit utsatta för är något olika, men samtliga har känt sig utmanade i sina ledarroller av någon eller några elever. Två av dem anger att det är ganska ovanligt, att det snarare handlar om ytterlighetsfall. De menar att det har varit enstaka elever vars beteende orsakat att de känt sig utmanade i sina ledarroller. Vid tillfällena har det dock förorsakat informanterna stora bekymmer.

Den tredje informanten menar att det ofta är en eller två elever i nästan varje klass som utmanar. Det är inte några speciella fall som sticker ut, utan det handlar snarare om vanligt förekommande vardagliga utmaningar, fortsättningsvis kallade vardagsutmaningar. Under intervjun med en av de förstnämnda informanterna framkom att även han/hon upplever dessa vardagsutmaningar.

6.2.2 Betydelsen av yrkeserfarenhet

Ingen av informanterna upplever att utmaningarna minskar med ökad yrkeserfarenhet. Istället handlar det snarare om vilken trygghet eller styrka de själva känner. En informant känner sig stark i sin lärarroll och på det sättet kan han/hon hantera problemet bättre utan att känna sig misslyckad. En annan informant känner att om man inte är stark i sig själv vid dessa tillfällen så blir det mycket jobbigare att komma vidare. En tredje informant känner ett misslyckande med sig själv då dessa tillfällen uppstår, han/hon menar att man borde vara mer professionell i sådana situationer och inte ta det åt sig.

– Jag kan väl säga att det kanske inte minskar men jag har så många år bakom mig så jag blir inte otrygg i min lärarroll. Det är en stor fördel, det kan jag säga. Jag känner mig inte misslyckad för att jag råkar ut för sådant här. Jag har så många år bakom mig så jag har en trygghet i mig själv och jag vet att så här gör man.

– Jag hade hoppats att det var så men jag tycker nog inte att det är det. Det är lika svårt varje gång (uppfattas sorgsen i rösten) och det beror nästan mer på hur stark jag är som individ i dom tillfällena. Vilken kraft jag har och vilken stötta jag har. Alltså det är så individuellt från individ till individ från klass till klass och även hur jag mår själv och vilken styrka jag har, för har man inte styrkan och kraften så blir man oerhört sliten och då kommer man inte vidare.

– I och för sig kan jag känna att jag efter de här åren känner en viss trygghet och känner mig ändå inte oförberedd på vad jag kan möta, i och med att man har mött olika slag och vet att så här kan det vara. Man lär sig att känna av stämningen i klassen. Så visst är man bättre på det sättet och bättre rustad men jag är ännu mer känslig när det händer för att jag tar det åt mig. Man borde vara mer professionell där och inte ta det åt sig [...] Det är inte roligt för man går väldigt hårt åt sig själv. Man analyserar sig själv, sitt eget beteende på alla sätt, vänder ut och in på sig själv.

6.2.3 Bakomliggande orsaker

De bakomliggande orsakerna till att elever är provocerande och upproriska kan vara många anser informanterna och det är naturligtvis olika från elev till elev. Två av dem nämner sociala problem, det kan vara sociala svårigheter i hemmet men även bero på att eleven inte fungerar socialt med andra barn.

Att elever kan vara lustbarn nämns också som bakomliggande orsak av två informanter. En menar att barnen har förändrats under en tioårsperiod. De är mycket friare, vilket är positivt men också mycket mer egocentriska och vill ofta bara göra det de själva vill och har lust med.

– Det gör ju också att man kan komma in och presentera någonting och så kan de mycket väl säga: Det har jag inte lust att göra, det tänker jag inte göra.

Någon menar att vissa elever är vana vid mycket belöningar hemma. De mutas att göra saker, vilket skolan inte gör. En annan nämner brist på uppfostran. Att det även finns en oförmåga hos eleven att förstå vad som är rätt eller fel kan också vara en bakomliggande orsak. En informant berättar om ett fall där det bottnar i en omognad hos eleven, kraven är för högt ställda med hänsyn till elevens förmåga. Eleven känner en frustration av att inte räcka till och då låser det sig.

Vidare menar två av informanterna att det kan bero på att eleven vill få uppmärksamhet och synas både av lärare och av andra elever i klassen. Om eleven inte får synas ute bland kamraterna så gör han/hon det inne i klassrummet. Det handlar också om att hitta sin roll i gruppen eller att få status i gruppen.

– Just att utmana ledaren, det är ju liksom en stor grej. Att ta över spelet på något sätt, då är man ganska modig ju.

Två av informanterna menar att för vissa elever handlar det om en revolt mot vuxna och de uppvisar ett likartat beteende mot alla vuxna i skolan. Medan den tredje informanten istället menar att lärarens personlighet är avgörande för hur eleverna beter sig mot dem. Informanten menar att lärarens personlighet gör att eleverna visar mer respekt medan andra lärare får jobba mycket mer för att få denna respekt och därmed möts av fler utmaningar.

– Jag tror ju vissa vuxna är mer lämpade för att vara lärare.

Informanterna trycker på hur viktigt det är med en bra föräldrakontakt. När inte detta fungerar och läraren inte har något stöd från föräldrarna kan det orsaka att eleven inte ser läraren som den självklara ledaren och därmed utmanar ledarrollen.

– Om föräldrarna inte är med, alltså inte har något förtroende för mig som lärare, så naturligtvis speglar det av sig på barnen. De kan ju då ta med en stil till skolan där de är nonchalanta och sådär.

Alla informanterna anser att lärarens ledarstil är viktig och måste vara anpassad efter gruppen. Om den inte är det kan lärarens ledarstil orsaka att elever utmanar ledarrollen. Det är väldigt viktigt att få med sig gruppen på ett tidigt stadium.

– Det hänger mycket på vilken grupp man har. Då känner man av att man måste vara på ett visst sätt. Jag tror absolut att det finns olika ledarroller och att vi måste ha det också för att det ska fungera i de olika grupperna. Sen är det jobbigt om det är en ledarroll som krockar med ens inre, så att säga, om man inte är den personen. Särskilt om man måste gå ut och vara den här auktoritära där man nästan måste styra med piska.

– Det är oerhört viktigt att man får klassen med sig på ett väldigt tidigt stadium, har du inte det så är där några stycken som direkt utnyttjar situationen. Och sen kan det vara en snöbollseffekt. Så att visst påverkar ledarstilen hur eleverna tar sig an situationen.

Informanterna menar också att lärarens inställning till eleven, såväl som elevens inställning till läraren, har betydelse. En negativ inställning kan också vara en orsak till att ledarrollen utmanas.

– Är det en lärare som de inte tycker om eller på något sätt har börjat reta sig på eller så, provocerar de ju den och det gör även barn som inte skulle ha provocerat annars. Dom kan gå in och testa gränserna på ett annat sätt om de inte tycker om läraren, absolut.

Gruppens sammansättning och stämningen i gruppen kan enligt informanterna påverka elevers beteende. En informant menar att vissa klasser fungerar sämre för att några elever ständigt är i konflikt. En annan menar att kraften i gruppen kan slå över och verka i negativ riktning, vilket kan vara väldigt svårt att komma tillrätta med. När negativa krafter är i rörelse kan det plocka fram tråkiga beteenden hos eleverna. Atmosfären i klassen kan dra fram destruktiva sidor hos en eller flera elever. Andra elever i klassen förstärker det negativa beteendet genom att de visar sin uppskattning och blir därmed medlöpare.

– De påverkar varandra väldigt mycket. Och medlöparna hamnar i beteenden som de egentligen knappt alla gånger kan stå för, de ångrar sig snabbt och ber om förlåtelse snabbt och förstår inte hur de hamnade där. Så att barn i skolan påverkas oerhört mycket av varandra, vilket kan vara svårt när man möter föräldrar för de kan inte förstå att deras barn kan bete sig på ett så annorlunda sätt men det är helt olika världar.

6.2.4 Hjälp och stöd

Alla tre informanterna är av den uppfattningen att det är viktigt att prata med kolleger och i arbetslag om det uppstår problem, att tillsammans diskutera och se vad problemet är samt hitta nya infallsvinklar. En av informanterna menar att man försöker nog själv ett tag, innan man diskuterar med kollegerna, men samtidigt menar han/hon att ju större förtroende man har för kollegiet desto tidigare yppar man problemet för dessa. En annan menar att det tar tid innan han/hon går vidare och söker annat stöd. Tidigare handlade det om känslan att tappa ansiktet, men den känslan har försvunnit med ökad erfarenhet. Men känslan av misslyckande finns kvar, därför rannsakar och analyserar han/hon sig först innan stöd söks från andra än kollegerna.

Behöver man gå vidare med problemet ytterligare, känner alla att de kan prata med rektorn på skolan. Någon av skolorna har ett så kallat stödteam som består av rektor, specialpedagoger, kurator och sjuksköterska/skolsköterska. Till detta stödteam kan man, och måste man göra en anmälan om man känner att man inte klarar av att hantera ett problem med en elev själv. Stödteamet gör upp ett åtgärdsprogram som följs upp och utvärderas efter hand.

En av skolorna har något som kallas för elevhälsan som är ett team bestående av kurator, psykolog, skolsköterska, läkare och behandlingsassistenter. Teamet kommer ut till skolan, observerar och bygger upp en relation med barnet och föräldrarna samt ger råd och stöd till läraren. De följer sedan händelseutvecklingen genom uppföljningssamtal. Föräldrarna måste ge sitt godkännande först. Om de nekar kan läraren ändå kontakta elevhälsan under förutsättning att barnet får förbli anonymt. Läraren kan på detta sätt ändå få ett visst stöd.

En av informanterna har använt sig av utbildade didaktiker som hjälper till att kompetensutveckla kommunens lärare. De kommer ut i klassen och skriver en iakttagelserapport på vad de sett och allt som skett i klassrummet. Denna rapport får läraren läsa igenom och någon vecka efter träffas läraren och didaktikerna igen för att diskutera och komma vidare. De ger tips och råd och öppnar upp för läraren så att problemet kan ses från ett annat håll.

6.2.5 Förebyggande åtgärder

Frågan hur man motverkar utmaningar av ledarrollen anser informanterna är svår att svara på, dels för att det är mycket svårt och komplext att motverka överlag och dels för att eleverna är olika. Informanterna pekar på förebyggande arbete. Att det finns klara regler i klassrummet och att arbeta allmänt i klassen med frågor som rör hur man är mot varandra. Ibland har det en

förebyggande effekt om läraren gjort upp en strukturerad vardag där eleverna väldigt tydligt vet vad som gäller. Informanterna betonar också vikten av att lära känna eleverna och kunna se att någon elev behöver en fast hand medan en annan elev behöver en klappande hand.

– Det handlar ju om förtroende. [...] Att man har det bra tillsammans. Visa att man tycker om varandra. [...] Det gäller att hitta den där relationen, att man vill göra gott för varandra.

En annan informant markerar ganska tydligt för eleverna i gruppen vad som inte är acceptabelt och därefter pratar han/hon enskilt med berörda elever. Ibland kan det vara effektivt att nonchalera eleven eftersom beteendet just vid tillfället kan upphöra. Om läraren tonar ner det och eleven inte får någon respons rinner det ut i sanden. Ytterligare en informant använder sig i vissa lägen av metoden att nonchalera eleven.

– Jag tar inte strid längre för jag mår så dåligt av det själv och de andra barnen ska inte behöva se mig så.

7 Diskussion

7.1 Metoddiskussion

När enkäterna sammanställdes varseblev vi att det antal år respondenterna varit yrkesverksamma är ojämnt fördelat. Drygt hälften av respondenterna har varit yrkesverksamma 16 år eller längre, något vi inte kunde förutse vid valet av skolor. Detta innebär att underlaget av respondenter med kortare yrkesverksamhetstid är litet, vilket medför att det blir alltför osäkert att dra några slutsatser om respondenter med kortare yrkesverksam tid. Generellt kan nämnas att vid en jämförelse av svaren relaterat till antal yrkesverksamma år, pekar det i så gott som samtliga frågor inte på någon synbar skillnad.

Vid formulerandet av frågorna till enkäten vändes och vreds det på uttrycket *lärarens ledarroll utmanas* och vilka ord som kortfattat, men begripligt förklarar elevers beteende kopplat till uttrycket. Slutligen valdes orden *provocerande* och *upprorisk*. Efter att några verksamma lärare gett sina tolkningar av begreppen och de överensstämde med våra tolkningar, beslöt vi oss för att använda begreppen i enkäten. Trots detta har det uppstått frågor i enkätundersökningen över begreppens definition. Detta kan ha påverkat vissa enkätsvar t.ex. genom att någon respondent kan ha svarat *vet inte* då de känt sig tveksamma över begreppen. I pilotundersökningen framkom inga oklarheter i samband med dessa begrepp.

Vid en jämförelse av de två metoderna, enkät och semistrukturerad intervju, har intervjuer en stor fördel, närmare bestämt möjligheten för intervjuaren att vara följsam under intervjun och komplettera de förutbestämda frågorna med förtydligande frågor. Detta medför att vi i denna undersökning inte har funnit några påtagliga brister i resultatet från intervjuerna. Svårare är det med enkäter. När de väl är utdelade kan svaren inte påverkas eller nyanseras om det behovet skulle uppkomma. Det faktum att vi genomförde enkätundersökningen först gav oss också ett bra underlag för utformandet av intervjufrågorna.

Frågan om hur utbredd respondenterna anser att det är med klasser där elever uppträder provocerande och upproriskt har vi inte använt oss av eftersom brister i formuleringen av frågan gör att inslaget av spekulation från respondenternas sida blir för stort. Dessvärre insåg vi det först när enkäterna redan var utdelade.

I frågan om vilka bakomliggande orsaker det finns till att en elev uppträder provocerande och upproriskt mot sin lärare, angav vi att respondenterna skulle markera fem svarsalternativ. Detta val gjorde vi för att få de mest vanligt förekommande orsakerna belysta. Några respondenter valde dock att markera fler än fem alternativ. Om alla fått markera hur många alternativ de ville skulle troligtvis skillnaden ha blivit ännu mindre mellan de olika svarsalternativen. Detta hade i så fall varit en starkare indikator på att det finns många olika bakomliggande orsaker. Vi inser i efterhand att det även borde ha funnits rader för egna kommentarer, alternativt en ruta för egna svarsalternativ. Också denna fråga har ett visst inslag av spekulation i svaren men vi anser ändå att frågan kan användas eftersom lärare aldrig kan vara helt säkra på alla de bakomliggande orsaker som kan medföra att en elev utmanar lärarens ledarroll. Detta medför således alltid ett visst inslag av spekulation, oavsett hur frågan formuleras.

När undersökningarna och bearbetningen av resultatet nu är avslutat ser vi att intervjuerna förhållandevis har gett ett något större utbyte. Om vi i förväg haft denna kunskap hade det resulterat i användandet av fler informanter.

7.2 Diskussion

Enkätundersökningen visar att det är vanligt att undersökningsdeltagarna upplever eller har upplevt att deras ledarroll utmanas. I intervjuerna framkommer det att svaret påverkas mycket om informanterna avser stora utmaningar, som enligt dem är mer sällan förekommande eller om de avser vardagsutmaningar som är mer frekvent förekommande. Enligt två av informan-

terna tillhör vardagsutmaningar vardagen i vissa klasser. Dessa vardagsutmaningar har större negativ inverkan på informanterna eftersom de är betydligt mer slitande än de mer sällan förekommande stora utmaningarna. De stora, mer sällan förekommande utmaningsproblemen anser alla informanterna är oerhört jobbiga att uppleva och komma tillrätta med, men samtidigt är vardagsutmaningarna mer nedbrytande för informanternas ”lärargnista”.

Mer yrkeserfarenhet resulterar inte med automatik i färre förekommande utmaningar. Svarefrekvenserna i enkätundersökningen visar visserligen att flera av respondenterna menar att så är fallet, men i kommentarerna framkommer det att oavsett vilket svarsalternativ de valt handlar det snarare om att den ökade yrkeserfarenheten istället ger dem en ökad trygghet och en större beredskap att hantera problemet. Även informanterna pekar på detta. Detta skiljer sig gentemot Stensmos (1997) påstående, att en mer erfaren lärare i ett tidigare skede, kan avstyra en negativ gruppdynamik. Informanterna menar visserligen att de genom en ökad yrkeserfarenhet erhåller ett visst mått av det Kounin (1970) och Carter (1990) kallar medvaro och överlappning men betonar samtidigt att det inte är tillräckligt för att kunna avstyra uppkomsten av problemet. Samtidigt som undersökningsdeltagarna känner att deras egen erfarenhet har ökat har även elevers beteende förändrats. De, liksom Steinberg (1993) menar att många av dagens barn lever efter lustprincipen och därför i större utsträckning gör vad de själva vill, annars får det vara.

Undersökningarna visar att det ofta finns flera bakomliggande orsaker till att lärarens ledarroll utmanas och de är naturligtvis olika från elev till elev. Två av de mest frekventa bakomliggande orsakerna enligt enkätundersökningen har med elevens roll och status i klassen att göra. I intervjuerna framkommer det att en elev som utmanar ledarrollen, tydligt visar klasskamraterna att han/hon är modig vilket höjer elevens status i klassen och stärker den egna rollen. I litteraturgenomgången konstateras att när eleverna genom enskild eller kollektiv projektion tar eller tilldelas en roll avlastas individernas egna oönskade egenskaper. Projektiva processer kan dock medföra att rollerna i klassen kristalliseras hårt med spänningar till följd, vilket kan yttra sig i att ledarrollen utmanas (Svedberg 2003). Enligt undersökningarna beror utmaningar av ledarrollen ibland på spänningar i gruppen som helhet men det kan även vara någon enskild elev som har eller söker en tydligt utmejslad roll. Ofta kan detta ha ett samband med att eleven strävar efter en hög status i klassen dvs. eleven söker en ledarroll bland de andra eleverna. En möjlig förklaring kan eventuellt vara att när den bakomliggande orsaken till ledarrollsutmaningar kan kopplas till roller och status i klassen, råder det en allmän oro i klassen

dvs. dåliga relationer eleverna emellan eller mellan läraren och några elever. Men det kan även bero på att någon enskild elev inte funnit sin roll i klassen och dessutom saknar goda relationer både till läraren och till klasskamraterna.

Undersökningen visar hur viktigt det är att läraren har gruppen med sig och att ett positivt grupp beteende råder. Om en allmän nejsägaranda sprider sig i klassen kan ledarrollen lätt utmanas. Mead (1976) och Svedberg (2003) talar om den sociala spegling som sker i gruppen i individernas pågående jag-skapande. Individerna i en grupp agerar utifrån imitation och förstärkning, och utifrån förstärkningskontingenter kan individerna i gruppen tillsammans agera på ett sätt som de inte skulle göra annars (Skinner 1953). Informanterna pekar på hur viktigt det är att få eleverna med sig för att inte gruppens beteende ska tippa över och bli en negativ kraftkälla. Vissa elever utvecklar en kompetens att trycka på, som Löwenborg och Gíslason (2002) uttrycker det, lärarens ömma punkt och dessutom kan de få andra med sig i en snöbollseffekt. Elever kan enligt en informant bli medlöpare och hamna i ett beteende som de normalt inte uppvisar. Detta kan jämföras med Freuds (1986) grupporienterade syn, dvs. i kraft av gruppens kollektiva själ kan individer handla på ett annat sätt än vad de skulle göra var för sig. Om inte den onda cirkeln bryts kan läraren och eleven utveckla en, som Löwenborg och Gíslason (2002) benämner det, fighterrelation, vilket framkom i en av intervjuerna. Återigen bottnar det i de relationer som finns eller skapas i klassen. Goda sociala relationer med ömsesidig respekt är enligt Vygotskij grunden för ett fungerande samspel människor emellan.

Vidare framkommer det i intervjuerna att utmaningar också kan bero på att eleven gör en allmän revolt mot vuxna. Raka motsatsen kan också förekomma men med samma resultat. I enkätundersökningen framkommer det att elevers utmanande av ledarrollen också kan vara ett resultat av att eleven i själva verket söker kontakt med läraren. Eventuellt kan dessa båda motsatta bakomliggande orsaker i slutändan bero på samma sak, nämligen elevers utveckling mot vuxenvärlden. Många elever närmar sig puberteten och samtidigt som de behöver vuxenstöd är det också ett naturligt steg att i större utsträckning börja stå på egna ben.

I undersökningen framkom det att flera av undersökningsdeltagarna i ganska stor utsträckning försöker lösa utmaningsproblemen själva och att de känner ett visst motstånd inför att söka stöd och hjälp. Visserligen kunde de flesta prata med sina kolleger eller med rektorn men kommentarerna i enkätundersökningen pekar mot en viss ovilja att söka annan hjälp. Detta

motstånd mot att söka hjälp utifrån, framkommer även i en av intervjuerna. För informanten handlar det om en avvägning mellan att hantera problemen och vilken bild av sig själv och sin undervisning han/hon förmedlar till omgivningen. Samtliga informanter vet vart de kan vända sig för att få hjälp eller stöd. En slutsats som eventuellt kan dras är att undersökningsdeltagarna tycker att det är lättast att be om hjälp och stöd i den närmsta kretsen dvs. av kolleger och arbetslag. Något större motstånd känner de mot att vända sig till annan personal på den egna skolan och svårast verkar det vara att vända sig till personer utanför skolan t.ex. stödteam.

När utmaningsproblemet uppstår, granskar undersökningsdeltagarna sig själva och sitt eget agerande. Steinberg (2004) menar visserligen att det är viktigt att läraren i en konfliktsituation granskar sin ledarroll och vågar titta på sig själv utifrån, men informanterna går ibland för hårt åt sig själva i sitt granskande. De känner sig misslyckade och tar det som ett personligt nederlag och intar ibland det Löwenborg och Gíslason kallar (2002) syndabocksrollen.

Många undersökningsdeltagare poängterar, liksom Steinberg (1993) och Löwenborg och Gíslason (2002) hur viktig föräldrakontakten är. Trots att de poängterar hur viktig en god föräldrakontakt är, är det flera av undersökningsdeltagarna som inte använder sig av föräldrarna, när ledarrollen utmanas. Några låter det gå ganska långt innan de anser att föräldrarna bör kontaktas. De tar inte hjälp av föräldrarna för att lösa problemen om det inte är absolut nödvändigt. Dessutom framskyntas att vid kontakt med föräldrarna kan det möjligen vara så att läraren inte tar upp allt angående eleven som skulle behövas tas upp. Anledningen kan vara att läraren är mån om att behålla en god relation med föräldrarna. Stundtals kanske läraren anser det mer verkningsfullt att mildra bilden av elevens aktivt avvikande beteende, för att behålla den goda kontakten med föräldrarna.

Både i intervjuerna och i enkätkommentarerna framkommer det hur oerhört viktigt det är med ett gott förhållande mellan lärare och elev. Vid en sammanfattning av metoder eller åtgärder som kan förebygga att ledarrollen utmanas framkommer det tydligt att den absolut bästa metoden eller åtgärden, är att skapa en bra relation till eleven. Också Löwenborg och Gíslason (2002) pekar på vikten av att läraren bygger upp en förtroendefull relation till varje elev. Likaså Vygotskij framhäver det sociala samspelet och menar att läraren måste lägga stor vikt vid att ett gott samarbete och ett gott kamratskap ska finnas mellan alla som verkar i klassrummet (Jerlang & Ringsted 1992, Thurmann-Moe 1998). Bra relationer såväl mellan lärare och elev som mellan elev och elev kan vara en garant för att gruppen ska bli den positi-

va kraft en av informanterna talar om. Med en bra relation mellan läraren och eleven kan man överbrygga eller mildra många av de bakomliggande orsakerna.

Elevens inställning till läraren är en viktig del av relationen mellan läraren och eleven. Detta är något som framkommer både i tidigare (Erasmie 1972) och senare (Hesslefors Arktoft 1998) litteratur. Trots att samhället och skolan har förändrats är elevers uppfattningar om hur en bra lärare ska vara något som har varit oföränderligt under denna tid. Även i de andra fallen, när vi hänvisar till äldre litteratur, menar vi att de tidigare slutsatserna fortfarande gäller, trots att samhället och skolan har förändrats, eftersom paralleller kan dras till litteratur som beskriver ett nuläge. Den äldre litteratur vi valt att ta upp har vi i samtliga fall funnit hänvisningar till i senare publicerad litteratur.

7.3 Slutsats

I vår undersökning har det framkommit att om man vill uppnå ett gott klassrumsklimat där utmaningen av lärarens ledarroll blir hanterbar, krävs en förståelse och ett samspel i den sociala relationen mellan de personer som verkar i klassrummet. Lärarens kanske viktigaste uppgift är att verka för en trygg, väl fungerande grupp med goda relationer mellan alla i gruppen. Framförallt goda sociala relationer bäddar för ett gott samarbete och ett gynnsamt inlärningsklimat och detta kan troligtvis överbrygga många andra svårigheter. Vissa bakomliggande orsaker kan lärare inte påverka, t.ex. dåliga hemförhållanden eller sociala problem. Genom skapandet av goda relationer mellan de som verkar i klassrummet kan eventuellt utmaningsproblemen mildras eller kanske till och med förebyggas. På så vis kan man göra det bästa för eleverna under tiden de befinner sig i skolan.

Läraren behöver känna en trygghet i sig själv och inte se utmaningar från elever som ett misslyckande. Framförallt i intervjuerna framkommer det hur oerhört påfrestande det kan vara för lärare när ledarrollen utmanas, vare sig det handlar om sällan förekommande stora utmaningar eller vardagsutmaningar. Informanterna visar tydligt att de tar det som ett personligt misslyckande. Även om de gärna pratar med kolleger är det ett svårt steg för dem att söka hjälp hos andra. En informant säger att han/hon kan tänka sig att ta hjälp från annat håll men samtidigt visar det sig att han/hon inte har gjort det, trots stundtals mycket jobbiga situationer. Det är ett steg som förefaller vara svårt att ta. I en sådan situation är det oerhört viktigt att kollegiet är en viktig resurs och kan stötta och hjälpa på bästa sätt. Eventuellt kan kollegiet behöva

kompetensutvecklas för att kunna bli den viktiga resurs och det stöd som läraren kan vara i behov av både i ett akut skede och under en mer långvarig period. Ett kollegie med förmåga att stötta, kan ge läraren det självförtroende som kan behövas för att orka med det dagliga arbetet i skolan. Dessutom är kollegiets stöd viktigt för att hjälpa läraren att inte känna det som ett nederlag att söka hjälp av andra med annan kompetens. Möjligen kan det finnas svårigheter för kollegiet att orka vara ett stöd under en längre period om utmaningsproblemen inte minskar. En annan aspekt av utmaningsproblemen och lärares misslyckandekänslor är att detta kanske är ett fenomen som är vanligare bland kvinnliga lärare. Det är en aspekt vi inte alls tittar på i denna undersökning men som vore intressant att belysa i vidare undersökningar.

Ytterligare ett område som väcker tankar och vore intressant att undersöka närmre är den sociala relationen mellan lärare och föräldrar, och huruvida läraren hellre behåller en god relation än ger en adekvat beskrivning av elevens negativa beteende i klassen.

Det som krävs av läraren idag är dels att uppnå den sociala relationen och dels att ha ork och engagemang att leda och handleda alla elever mot de uppsatta målen i Lpo 94. Med denna uppsats hoppas vi att ni läsare har fått lite mer ”kött på benen” och inte står helt handfallna när verkligheten närmar sig med stormsteg och ansvaret för eleverna vilar på er.

”En lärare får inte tappa kontrollen...”

Nej en lärare får inte tappa kontrollen över sig själv.

Han ska tåla vad som helst. Han ska kunna stå lugn i kautschukregn, han ska tåla tillmälen som ”gubbjävel” och ”skitstropp”, han ska kunna bli provocerad men han får inte tappa kontrollen över sig själv. (Nilsson 1977, s. 118)

8 Sammanfattning

Uppsatsens syfte är att utifrån problemformuleringen ge en bild av lärares erfarenheter av att ledarrollen utmanas. I litteraturgenomgången belyses framförallt olika påverkandefaktorer som kan orsaka eller förhindra att ledarrollen utmanas bl.a. lärarens ledarroll, hur elever anser att en bra lärare bör vara, några fördelar yrkeserfarenhet ger, olika ledarstilar och vikten av att ledarstilen anpassas, lustbarn, betydelsen av roller i klassen samt gruppens påverkan. Sist i litteraturgenomgången tas kampen i klassrummet upp. Den teoretiska utgångspunkten är Vygotskijs teori om betydelsen av sociala relationer.

Den empiriska undersökningen genomfördes med hjälp av kvantitativa enkäter och kvalitativa intervjuer. De två metoderna kompletterar varandra och förtydligar bilden av problemet med ledarrollsutmaningar. Undersökningsdeltagarna är lärare, verksamma i årskurs 3–6.

Resultaten visar att många lärare upplever eller har upplevt att ledarrollen utmanas av någon eller några elever. En ökad erfarenhet resulterar inte i färre utmaningar av ledarrollen snarare ger det en större erfarenhet och beredskap att hantera problemet när det uppstår. Lärare vet vart de ska vända sig för att få hjälp och stöd men de kan känna motstånd till att göra det. De bakomliggande orsakerna till att elever utmanar lärarens ledarroll kan vara många och varierar från elev till elev, men åtskilliga kan härledas till relationen mellan lärare och elev eller elever emellan. Skapandet av bra relationer är också det bästa sättet att förebygga och motverka problemet.

Referenser

- Arfwedson, G. (1992), Tre professionella perspektiv på lärares arbete. I: *Häften för didaktiska studier 34 Lärarprofessionalism – vad är det?* Stockholm: HLS Förlag.
- Bell, J. (2000), *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur. 3 uppl.
- Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (1983), *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. (1998), Professionalism som reflektion i lärares arbete. I: *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Stockholm: Lärarförbundet. 6 uppl.
- Carter, K. (1990), Teacher knowledge and learning to teach. I: Huston, R. (ed.) *Handbook of reseach on teacher education*. New York: Macmillan.
- Charles, C. M. (1984), *Ordning och reda i klassrummet*. Stockholm: Liber Förlag.
- Denscombe, M. (1985), *Classroom Control*. London: George Allen & Unwin (Publishers) Ltd.
- Doyle, W. (1986), Classroom organization and management. I: Wittrock, C. (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. 3 uppl.
- Engqvist, H. E. (1981), Vikarien. I: *Odjuget och andra berättelser*. Stockholm: Arbetarkultur.
- Erasmie, T. (1972), *Tonåring i hem – skola – samhälle*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Freud, S. (1986), *Jaget och detet och tre andra skrifter om jagpsykologins framväxt*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gordon, T. (1977), *Aktivt lärarskap*. Stockholm: Askild och Kärnekull.
- Hersey, P. Blanchard, K. & Johnson, D. (1996), *Management of organizational behavior Utilizing human resources*. New York: Prentice-Hall. 6 uppl.
- Hesslefors Arktoft, E. (1998), *Är det någon som minns en bra lärare? Projekt "Reflekterande Lärare"* nr 12/1998. Stockholm: Stiftelsen Trygghetsfonden för kommuner och landsting.
- Homans, G. C. (1974), *Social behavior Its elementary forms*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Jerlang, E. & Ringsted, S. (1992), Den kulturhistoriska skolan: Vygotskij, Leontjev, Elkonin. I: Jerlang, E. (red.) *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Almqvist&Wiksell. 2 uppl.
- Kimber, B. (1993), *Att stå ut med busungar eller Boken som lockar fram kraften hos de*

- vuxna. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Kounin, J. (1970), *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lindqvist, U. (1996), *Läraren som ledare*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Lumsden, S. (1991), Från lärarstudier till yrkesverksam lärare. *Didaktisk tidskrift* nr. 3-4/1991.
- Löwenborg, L. & Gíslason, B. (2002), *Lärarens arbete*. Stockholm: Liber.
- Maltén, A. (1995), *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2000), *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001), *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G. H. (1976), *Medvetandet, jaget och samhället*. Uppsala: Argos förlag.
- Moxnes, P. (1991), *Vardagens ångest*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nilsson, L. (1977), *Halleluja magistern!*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Norstedts ordbok (1994), *Engelsk/svenska/Svensk/engelska ordboken*. Norstedts förlag AB.
- Norstedts svenska ordbok, studentutgåva (1999), Norstedts förlag AB.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003), *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Skinner, B. F. (1953), *Science and human behavior*. New York: The Free Press.
- Steinberg, J. M. (1993), *Hur man handskas med besvärliga klasser*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Steinberg, J. M. (2004), *Världens bästa fröken*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Stensmo, C. (1997), *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2000), *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2003), *Gruppsykologi Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur. 3 uppl.
- SAOL12. (1998), *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. Nordstedts Ordbok. 12 uppl.
- Svenska Språknämnden (2002), *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Tedgård, N-E. (2002), Aggressiva barn riskerar ta över om de vuxna släpper kontrollen. I: *Skolledaren* nr 1, 2002.
- Thurmann-Moe, A-C. (1998), Den historiska dimensionen i Vygotskijs teori. I: Bråten, I. (red.) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Thylefors, M. (1999), *Syndabockar Om mobbing och kränkande särbehandling i arbetslivet*. Stockholm: Natur och Kultur. 2 uppl.

- Utbildningsdepartementet, (1998), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: CE Fritzes AB.
- Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer*, Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ziller, R. C. (1971), A helical theory of personal change. I: *Journal for the theory of social behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Åborg, Y. (1993), *Elevrätt en bok om elevers rättigheter*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Bilaga 1

1. Vilken ledarstil föredrar du?

- Total lärarkontroll - dominant
 Elevens självkontroll - elevmedverkan
 I mitten med drag åt lärarkontroll
 I mitten med drag åt elevmedverkan
 Ingen av dessa
Motivera gärna:
-
-

2. Har ni några regler i klassrummet?

- Ja
 Nej
 Vet inte
Motivera gärna:
-
-

3. Om ni har regler i klassen, vem eller vilka har bestämt dessa?

- Läraren
 Eleverna
 Läraren och eleverna tillsammans
 Annat
Motivera gärna:
-
-

4. Upplever eller har du upplevt att elever uppträder provocerande och upproriskt, i den eller de klasser som du har arbetat i?

- Ja
 Nej
 Ibland
 Vet inte
Motivera gärna:
-
-

5. Upplever du att företeelsen, (se fråga 4) minskar med yrkeserfarenhet?

- Ja
 Nej
 Vet inte
Motivera gärna:
-
-

Bilaga 1

6. Hur utbrett anser du att det är med klasser där elever uppträder provocerande och upproriskt mot läraren?

- I var tionde klass
 I var femte klass
 I varannan klass
 I varje klass
 Vet inte

Motivera gärna:

7. Reagerar du annorlunda på en elevs beteende om du gillar eller ogillar eleven?

- Ja
 Nej
 Ibland
 Vet inte

Motivera gärna:

8. Om du känner negativa känslor inför en elev, hur handlar du?

- Ignorerar eleven
 Ställer större krav på eleven
 Pratar med eleven om dina känslor
 Pratar med föräldrarna
 Reflekterar över mig själv och/eller min roll - kanske ändrar mig
 Annat

Motivera gärna:

9. Någon elev ifrågasätter det du säger/gör. En konflikt uppstår. Hur förlöper det oftast i din klass?

- Jag vinner - "Jag vet bäst"
 Eleven vinner - "Ok, det blir lugnast så"
 Båda vinner - ni kommer överens
 Annat

Motivera gärna:

Bilaga 1

10. Om en elev upprepade gånger uppför sig provocerande mot dig som lärare. Du har hamnat i en kamp med en elev. Vad gör du?

- "Sopar problemet under mattan"
 - Talar enskilt med eleven
 - Jag granskar min lärarroll - kan jag ändra mig?
 - Samtalar i klassen om problemet
 - Föräldrakontakt
 - Vet inte
 - Annat
- Motivera gärna:
-
-

11. Om ingen bättring sker, hur kan du gå vidare med problemet?

- Söker stöd hos kolleger
 - Söker stöd hos rektor
 - Försöker lösa problemet själv
 - Vet inte
 - Annat
- Motivera gärna:
-
-

12. Vilket arbetssätt tror du generellt passar bäst för de provocerande och upproriska eleverna?

- Strukturerat, planerat
 - Informationssökande
 - Arbete i grupp
 - Annat
- Motivera gärna:
-
-

13. Tror du att man på något sätt kan förebygga konflikter mellan lärare och elev? I så fall hur?

- Ja
 - Nej
 - Vet inte
- Motivera gärna:
-
-

Bilaga 1

14. Dagens barn kallas
ibland "lustbarn". De gör
vad de vill eller det som är
roligt, annars får det vara.
Är det något du instämmer i?

- Ja
 Nej
 Delvis
 Vet inte
Motivera gärna:
-
-

15. Vilka anledningar
tror du finns, att en elev
uppträder provocerande
och upproriskt mot sin lärare?

(Markera fem svarsalternativ)

- För stort ansvar och krav ställda på eleven
 Läraren alltför kontrollerande - dominerande
 Läraren oengagerad - ingen glädje
 Eleven söker kontakt med läraren
 Eleven söker status i klassen
 Dåliga hemförhållanden
 Läraren nyutbildad - bristande rutin
 Bristande ämneskompetens hos läraren
 Bristande didaktisk kompetens hos läraren
 Eleverna i klassen alltför stor kontroll - allmänt bråkigt
 Ordning, regler och disciplin saknas i klassen
 Lärarens negativa inställning till eleverna
 Eleverna dåligt motiverade - ovilliga - nej-sägande
 Spänningar i gruppen - olika roller

16. Ålder? 20-29
 30-39
 40-49
 50-59
 60 >

17. Antal 0-2 år
år
i yrket? 3-5 år
 6-10 år
 11-15 år
 16 > år

TACK för hjälpen !!!

Bilaga 2

Intervjufrågor

Har du känt att någon elev har utmanat dig i din ledarroll?

Hur vanligt förekommande har det varit för dig?

Hur har det yttrat sig?

Vad anser du att det kan bero på?

Vilka metoder kan du använda för att komma till rätta med problemet?

Vilka metoder kan du använda för att motverka att situationen uppstår?

Kan och vill du prata med kolleger om det uppstår utmaningsproblem i klassen?

Vilken hjälp kan du få om du inte kan hantera utmaningsproblemet själv?

(Expert – novis)

Minskar utmaningarna med större yrkeserfarenhet?

Anser du att du med ökad erfarenhet har större insikt i vad som händer i klassen? (*ögon i nacken*)

Kan detta i så fall hjälpa dig att bibehålla kontrollen över klassen?

(Ledarstilar)

Anser du att det finns olika ledarstilar?

Kan lärares ledarstil orsaka att elever utmanar ledarrollen?

Kan lärares ledarstil motverka att elever utmanar ledarrollen?

(Anser du att det finns någon speciell ledarstil som inte är så lämplig i detta sammanhang?)

Använder du dig av olika ledarstilar beroende på hur den aktuella gruppen är? (*situationsanpassat ledarskap*)

(En bra lärare)

Påverkar elevens inställning till läraren dennes uppträdande gentemot läraren?

Kan en negativ inställning till läraren yttra sig i att ledarrollen utmanas?

(Lärarens inställning)

Kan du någon gång känna att du inte tycker om en elev?

Hur yttrar det sig?

Kan lärarens inställning till eleven påverka dennes uppträdande gentemot läraren?

(Individen i gruppen)

Kan en elevs beteende påverkas av gruppen dvs. kan eleven uppträda på ett sätt som denne förmodligen inte skulle göra i en annan grupp?

(Regler, ordning och disciplin)

Har ni regler i klassrummet?

Vem har gjort dem?

Vilken funktion anser du att reglerna i klassrummet har?

Hur ställer du dig till begreppen ordning och disciplin?

Bilaga 3

Missiv

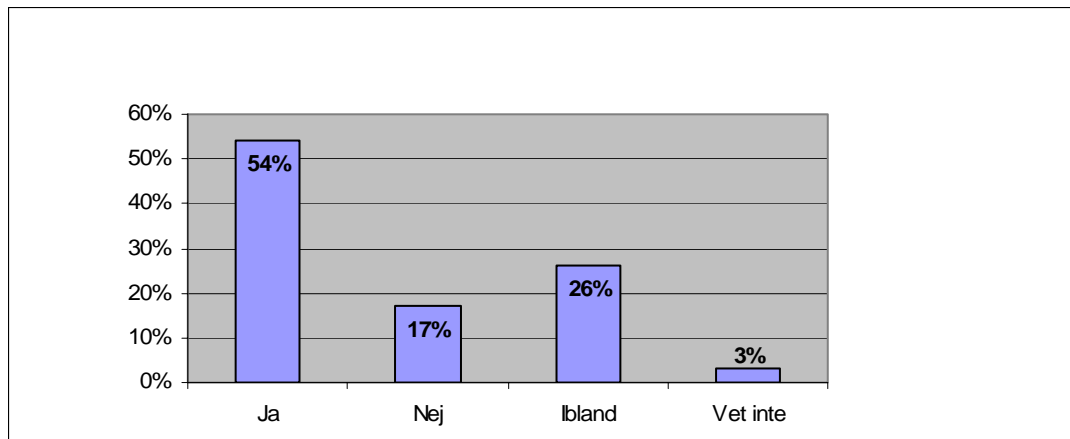
Hej!

Vi är två studenter som läser sista terminen på lärarutbildningen. Som en del i vårt examensarbete genomför vi en undersökning med hjälp av en enkät. Vi vänder oss till lärare som har elever i åk 3, 4, 5 och/eller 6 och hoppas att Du vill hjälpa oss att få ett bra underlag genom att fylla i enkäten.

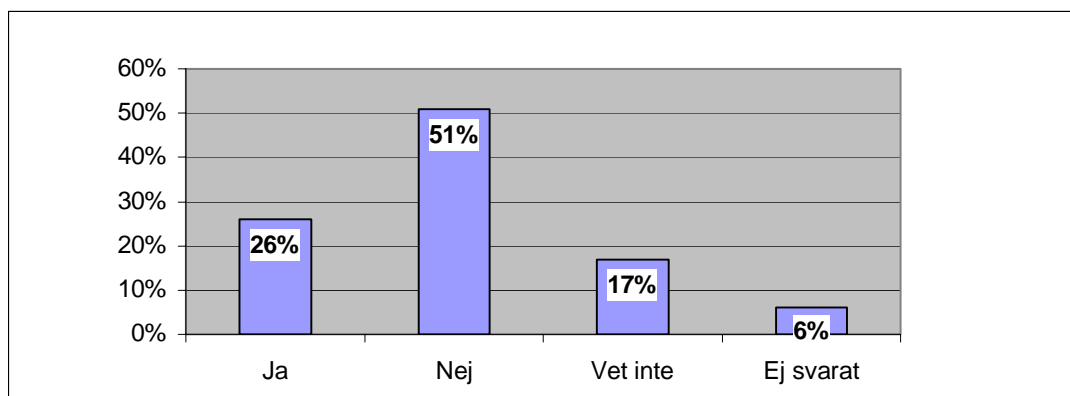
Tack för hjälpen!

Ingrid Dahlquist och Helén Kempe

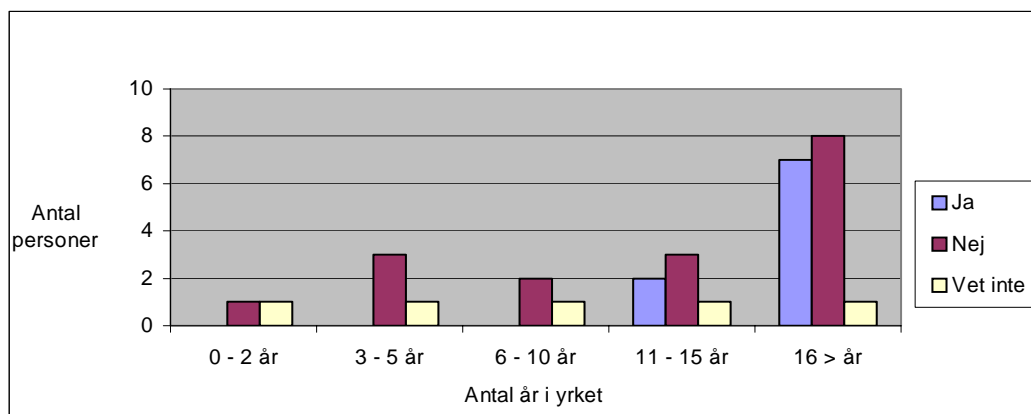
Bilaga 4



Figur 1 Upplever eller har respondenterna upplevt att elever uppträder provocerande och uppriskt i en klass?

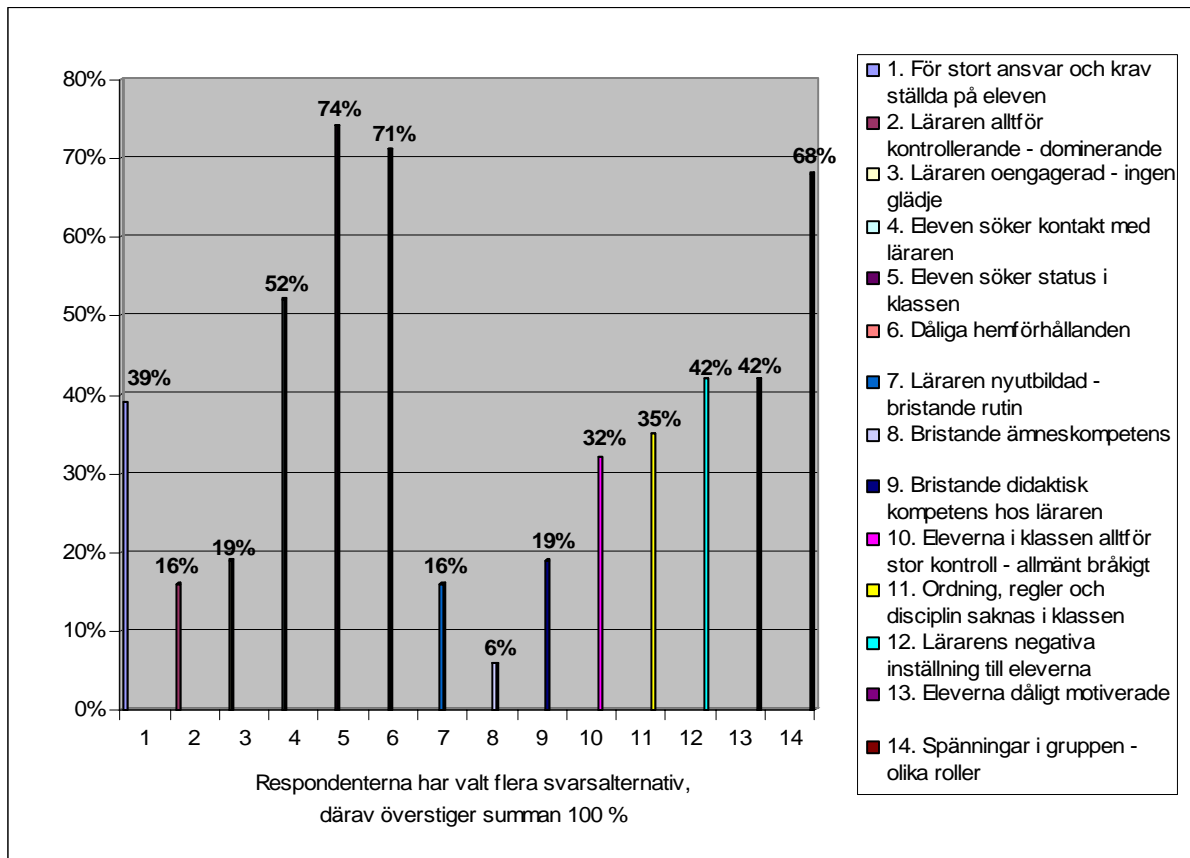


Figur 2 Medför ökad yrkeserfarenhet att färre elever uppträder provocerande och uppriskt?

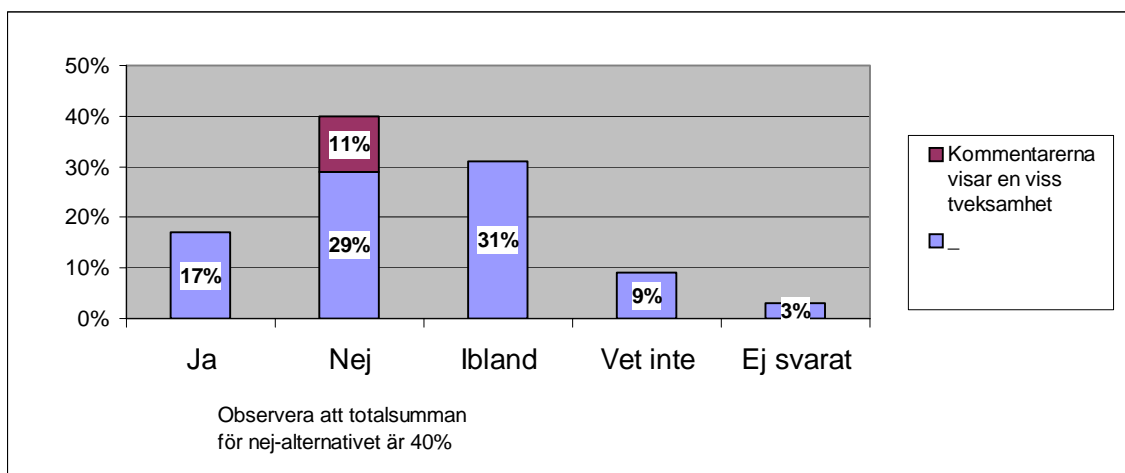


Figur 3 Medför ökad yrkeserfarenhet att färre elever uppträder provocerande och uppriskt? Svarens frekvenser är relaterade till respondenternas antal år i yrket.

Bilaga 4

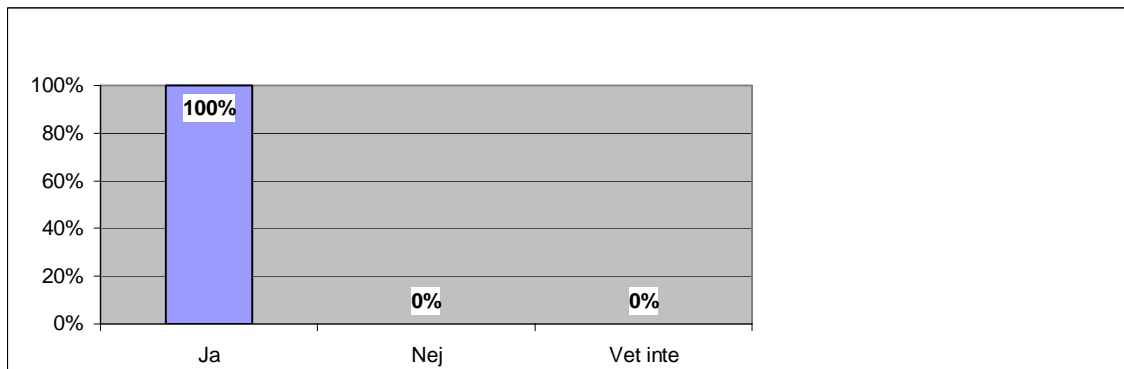


Figur 4 Bakomliggande orsaker till att en elev uppträder provocerande och upproriskt mot sin lärare, enligt respondenterna.

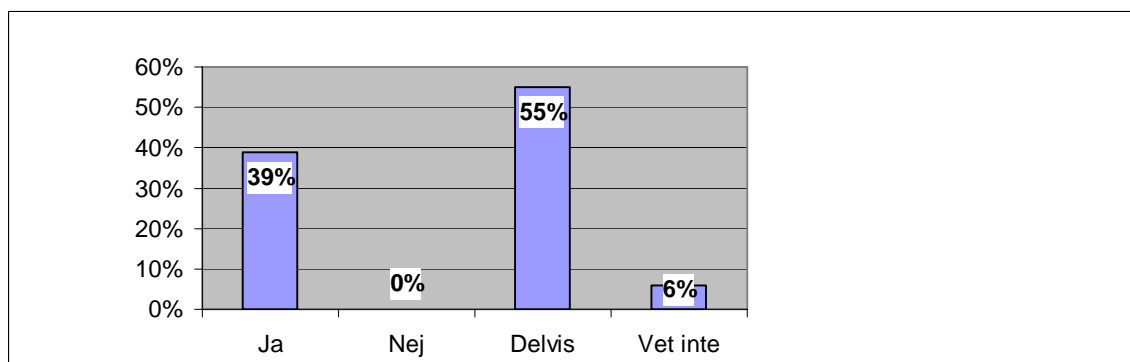


Figur 5 Reagerar respondenterna annorlunda på en elevs beteende om de gillar eller ogillar eleven?

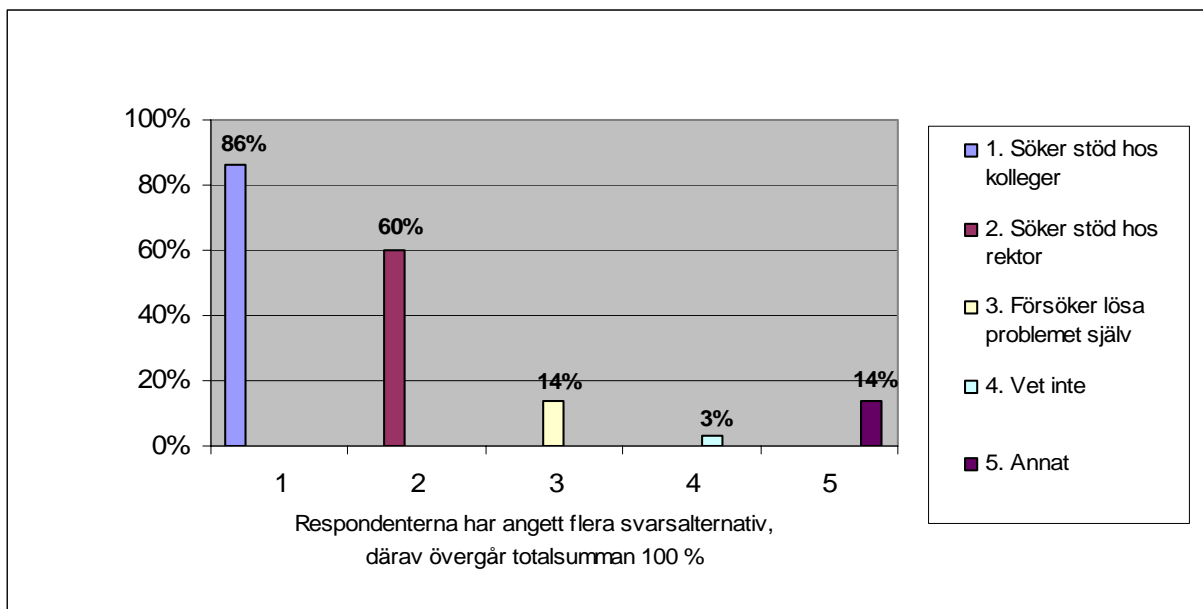
Bilaga 4



Figur 6 Finns det regler i respondenternas klassrum?

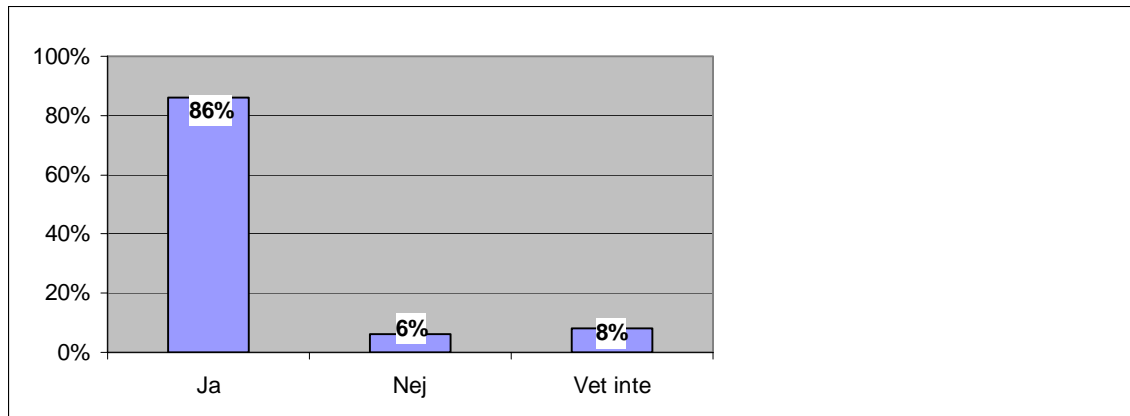


Figur 7 Instämmer respondenterna i att dagens barn ibland kallas för lustbarn?



Figur 8 Hur respondenterna går vidare om ingen bättring sker, då de hamnat i en kamp med en elev.

Bilaga 4



Figur 9 Anser respondenterna att det går att förebygga konflikter mellan lärare och elev?