

STÖRANDE ELEVER KORRIGERANDE LÄRARE

Om regler, förväntningar och lärares åtgärder
mot störande flickor och pojkar i klassrummet

Marcus Samuelsson

LINKÖPINGS UNIVERSITET
SE-581 83 Linköping

STÖRANDE ELEVER KORRIGERANDE LÄRARE
Om regler, förväntningar och lärares åtgärder
mot störande flickor och pojkar i klassrummet

Marcus Samuelsson

Utgåva 1:1
Omslag: Marcus Samuelsson
Copyright: © Marcus Samuelsson
Tryck: LiU-Tryck, Linköping, 2008
ISBN: 978-91-7393-994-2
ISSN: 1654-2029

FÖRORD	6
1. INLEDNING	9
STÖRNINGAR OCH KORRIGERINGAR SOM MARKÖRER	9
<i>Disciplinproblem – vad är det</i>	12
STÖRNINGAR OCH KORRIGERINGAR I DAGENS SVENSKA SKOLA	18
ETT ANTYTT PROBLEM SOM UTGÅNGSPUNKT	20
<i>Bristande kognitiva förmågor</i>	21
<i>Felaktiga beteenden</i>	22
<i>Felaktiga värderingar</i>	22
FENOMENEN FÖR AVHANDLINGEN RINGAS IN	22
PERSPEKTIV	23
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	27
LÄSANVISNINGAR	28
2. TIDIGARE FORSKNING	29
FORSKNING OM LÄRARES FÖRVÄNTNINGAR OCH REGLER	31
<i>Att lägga grunden för samverkan</i>	33
<i>Sammanfattning</i>	36
FORSKNING OM ELEVBETEENDE SOM STÖR LÄRARE	36
<i>Brister i elevernas uppförande</i>	37
<i>Elevbeteenden som stör undervisningen</i>	39
<i>Sammanfattning</i>	51
FORSKNING OM LÄRARES LEDARSKAP	52
<i>Innebörden av lärares ledarskap</i>	52
<i>Hantering av störningar</i>	55
<i>Disciplin och ledarskap</i>	61
<i>Sammanfattning</i>	69
KÖNSRELATERAD FORSKNING	70
<i>Sammanfattning</i>	79
BEGREPPEN AVVIKELSE OCH NORMALITET	80
3. METOD	84
FÄLTFORSKNING	84
<i>Medföljande observationer</i>	87
URVAL AV TRE FÄLT	90
STUDIENS AKTÖRER	90
FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN	90
GENOMFÖRANDET AV FÄLTSTUDIERNÄ	93
<i>Etablera kontakt med fältens aktörer</i>	94
<i>Utveckla fältkontakterna</i>	95
<i>Behålla kontakten med fälten</i>	97
<i>Avsluta fältrelationerna</i>	97
SAMLÄS IN DATA	98

<i>Skriva fältanteckningar</i>	98
<i>Samtala</i>	101
<i>Samla dokument</i>	102
TRANSKRIPTION AV DATAMATERIAL	103
ANALYS.....	104
<i>Analys av fältanteckningar</i>	104
<i>Analys av dokument</i>	107
<i>Chi2 analys</i>	107
ANVÄNDBARHET OCH GENERALISERINGAR.....	108
INTRODUKTION TILL RESULTATKAPITEL.....	112
4. SKOLANS FÖRSÖK ATT SKAPA NORMALA ELEVER	114
FÖRVÄNTNINGAR PÅ BLIVANDE SKOLÅR 7 ELEVER.....	114
<i>Grupperas till nya klasser</i>	115
<i>Vad förväntades skolår 7 elever att inte göra</i>	118
<i>Vad förväntades skolår 7 elever göra</i>	123
SKRIFTLIGA REGLER FÖR VERKSAMHETEN I SKOLÅR 7	128
<i>Skolregler</i>	128
<i>Röd eller blå ordningsbot</i>	134
<i>Regler för klasser</i>	135
<i>Lärares skriftliga regler</i>	137
SAMMANFATTNING	138
5. STÖRANDE BETEENDE SOM LÄRARNA UPPMÄRKSAMMADE ...	139
STÖRANDE AKTIVITET.....	141
<i>Kroppshantering</i>	141
<i>Ohörsamhet</i>	143
<i>Pratsamhet</i>	144
STÖRANDE ARTEFAKTER.....	146
<i>Personrelaterade</i>	146
<i>Undervisningsrelaterade</i>	147
STÖRANDE EGENHETER	148
<i>Ansvarstagande</i>	148
<i>Inställningstagande</i>	150
<i>Tillitstagande</i>	152
STÖRANDE OORDNING	152
<i>Oordnat arbetsmaterial</i>	152
<i>Oordnade arbetsstrukturer</i>	153
SAMMANFATTNING	154
6. KORRIGERINGAR AV STÖRANDE BETEENDE	157
ICKE-VERBALA ÅTGÄRDER.....	159
<i>Använda gester</i>	159
<i>Använda externt stöd</i>	163
<i>Ignorera elever</i>	163

<i>Ingripa fysiskt</i>	163
<i>Närvara vid elever</i>	165
<i>Titta på elever</i>	166
<i>Tystna mot elever</i>	166
<i>Vidröra elever</i>	167
VERBALA ÅTGÄRDER.....	167
<i>Ironisera över elever</i>	167
<i>Namnge elever</i>	168
<i>Tillrättavisa elever</i>	168
<i>Uppmana elever</i>	171
<i>Uppsträcka eleverna</i>	174
SAMMANFATTNING.....	175
7. STÖRNINGAR OCH KORRIGERINGAR MED HÄNSYN TILL KÖN	177
FLICKORS OCH POJKARS STÖRANDE BETEENDE.....	177
STÖRNINGARNAS OMFATTNING.....	178
<i>Uppmärksammas störande aktivitet</i>	178
<i>Uppmärksammas störande artefakt</i>	179
<i>Uppmärksammas störande egenhet</i>	179
<i>Uppmärksammas störande oordning</i>	180
KVINNLIGA OCH MANLIGA LÄRARES KORRIGERINGAR.....	180
KORRIGERINGARNAS OMFATTNING.....	181
<i>Icke-verbala åtgärders könsmässiga variation</i>	181
<i>Verbala åtgärders könsmässiga variation</i>	182
FLER ÅTGÄRDER MOT UPPMÄRKSAMMAT STÖRANDE BETEENDE.....	182
SAMMANFATTNING.....	183
8. DISKUSSION	184
DISKUSSION AV STUDIENS RESULTAT.....	184
<i>Riktlinjer att förhålla sig till</i>	184
<i>Identifiering av det som stör</i>	187
<i>Pedagogiska verktyg för korrigeringar</i>	190
<i>Pedagogiskt verksamma processer</i>	192
<i>Etablerade lösningar mot kända problem</i>	195
<i>Ett personligt fostrans- och omsorgsarbete med kollegiala förtecken</i>	196
DISKUSSION AV STUDIENS ANSATS OCH METOD.....	196
FÖRSLAG TILL FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING.....	198
SUMMARY.....	200
REFERENSER.....	206

FÖRORD

I Dag Hammarskjöld, (Hammarskjöld, 1963, s. 171), efterlämnade anteckningar fanns följande noterat den 6 juli 1961;

Trött och ensam.	Andras väg	Gråt,
Trött	har rastplatser	om du kan,
så sinnet värker.	i solen	gråt,
Nedför hållarna silar smälvattnet.	där de mötas.	men klaga inte.
Fingrarna är stumma,	Men detta	Vägen valde dig -
knäna skälver.	är din väg	och du skall tacka.
Det är nu,	och det är nu,	
nu, du inte får släppa.	nu du inte får svikta.	

Jag minns hur jag i låg- och mellanstadiet, tillsammans med min bästa kompis Magnus, i många skolsammanhang korrigerades med uttryck som: "Sjung inte så högt", och "Ät inte så många knäckebröd". Det sistnämnda skickades jag för övrigt till rektorn för att förklara. Minnen från dessa tidiga skolår förefaller, få undantag trots allt, som bekymmersfria. I första hand då de ställs i relation till det som följde på högstadiet i stan. Vår lugna byskoleklass fick där en parallellklass från stadens miljonprogram. Detta gav oss upplevelser som får många nutida stort uppslagna larmrapporter från enskilda skolor att verka som nonsens. Många av killarna i parallellklassen förhöll sig på ett för mig helt oväntat sätt gentemot andra elever och våra lärare. Hur våra lärare hanterade dessa elevers extrema trakasserier, hot och förömläpningar vore intressant att fått undersökt. Hur hanterade, till exempel hemkunskapsläraren parallellklassens killars löfte, som jag uppfattade det, om att om hon inte stängde dörren, dra in henne på toaletten efter det att de tafsat färdigt på en av tjejerna i min klass?

Upplevelser av störningar och korrigeringar förändrades sedermera i och med gymnasiets brådmogna tid, militärtjänstgöringens förtryck-

ande miljö, folkhögskolans vidgande perspektiv och därifrån vidare till universitets varierande undervisning.

Ändå, så här vid denna vägens ände, finns det fler frågor än svar. Intresset för att försöka förstå och se ur olika perspektiv är en fortsatt stark drivkraft. En drivkraft som genom åren fört mig in på lustiga turer, som när jag försökte få min kränkta språklärarkollega att förstå att hon till viss del var del av elevens utbrott, detta därför att hon brustit i förmågan att härbärgera elevens frustration. Utrymmet för att försöka förstå det ur elevens perspektiv var illa vald och passade sig inte där och då i lärarrummet. Akademin gränser har på liknande sätt uppenbarat sig under åren som forskarstuderande.

Dessa inledande ord är skrivna av en forskarstuderande slöjdlärare med intresse för pedagogiska frågor i allmänhet och för fenomenen störningar och korrigeringar i pedagogiska sammanhang i synnerhet. Det innebär att denna avhandling rimligen kan ses som ett resultat av hur väl jag lyckas förvalta den tid och de råd och instruktioner som givits mig under åren som forskarstuderande. På egen hand hade denna text inte skrivits. Ett starkt stöd från mina föräldrar Margareta och Sven känns fortfarande. Resultatet av utbildningar och mina flyttar land och rike runt ligger här framför oss. Jämte dem har mina bröder Daniel, Tobias och Anders, på olika sätt, haft betydelse för denna avhandlings innehåll och utformning. På samma sätt har den årligt återkommande verksamheten vid Mörtsjölägret i Blekinge påverkat och fungerat som en ovärderlig reflektionsyta.

Vid sidan av detta har akademien erbjudit lika delar motstånd och stöd, vilka bägge delarna varit produktiva för denna avhandlings tillblivelse. Trevande steg togs vid Didaktikcentrum där Gerd och Gerhard Arfwedson med stor entusiasm poängterade forskningens betydelse för lärare och skolan. Genom doktorandtjänst som Myndigheten för skolutveckling tacksamt finansierade såg handledarna professor Kjell Granström och docent Gunilla Jedeskog genom att läsa, kommentera, argumentera och förmana för att till slut lyckas? kanalisera kreativiteten så att denna avhandling blev skriven. Mycket stort

TACK för er ihärdighet! Forskarassistenten Joakim Samuelsson har liksom doktorandgruppen bestående av Robert Thornberg, Helene Elvstrand, Karin Forslund Frykedal, Fredrik Alm, Ulrika Wigg, Cilla Larsson, Mehdi Arabi, Camilla Kempe och Åsa Elwér över tid påverkat resultatet på ett mycket konstruktivt sätt varför ett stort TACK riktas till er! Andra handledare och kollegor vid enheten Pedagogik i utbildning och skola, PiUS, har tagit ett kollektivt ansvar för att måna om och föra mig och mitt arbete framåt varför ett TACK också tillskrivs er! Docent Anders Garpelin ställde angelägna frågor vid mitt slutseminarium, i syfte att undanröja tveksamheter och stärka arbetets kvalitet. TACK för det Anders! Den avslutande finputsningen, uppmärksammas av läsgruppen och Jan Sjögren TACKAR jag också för. Akademin har på detta sätt, i stort och smått, visat omsorg och fostrat mig, vilket ni alla, ännu en gång TACKAS för!

Tågpendlandet mellan Vimmerby och Linköping har fungerat tack vare ett osvikligt stöd från min hustru Lotta och förståelse från våra barn Valter och Hilda. Arbetet har, så vitt jag märkt, inte kommit mellan oss, utan snarare tvärtom. Detta märktes senast på så sätt att vi tillsammans formgav avhandlingens omslag under några kvällar i november. Ombyggnader, matlagning, lämningar och hämtningar på dagis och i skola, bowling, bandy, bebbelek, ritande, fotboll, tv-spel, lek och bus och mys tillsammans med er vill jag aldrig vara utan! Slutligen passar jag på att göra som Jan Sjögren och Joakim Samuelsson i avhandlingssammanhang gjort före mig, tacka sig själv: TACK MARCUS! Dels för att du tog tag i detta och dessutom paddlade det iland!

Och tro nu inte att framtiden ligger oviss, inte heller orörd. Snarare ropar den efter att bli undersökt och påverkad! Något jag ser fram emot att vara en del av! Som (Samuelsson, 2004, s. 21) uttryckt det "Vilka vägar du väljer är upp till dig själv. För att komma igång krävs inte mer än nyfikenhet".

Vimmerby, januari 2008

1. INLEDNING

Detta kapitel leder in till och beskriver de avgränsningar som ligger till grund för denna avhandling. Det görs genom en kortfattad skolhistorisk översikt avseende den svenska folk- och grundskolan med fokus på de två fenomenen *störningar* och *korrigeringar* som avhandlingen fördjupar sig i. Därefter följer en beskrivning av hur studien vuxit fram ur ett lärar-, praxisnära- och socialpsykologiskt perspektiv. Mot denna bakgrund beskrivs sedan avhandlingens syfte och frågeställningar. Inledningen avslutas med en läsanvisning.

Störningar och korrigeringar som markörer

Skolan av idag, 2007, likväl som debatten om hur den skall utformas kan beskrivas som en återgång till 1950-talets skola (Lodenius, 2007). I en sådan tillbakablickande diskussion sägs styrande skol- och utbildningspolitiker drömma om sedan länge svunna tider. Tider som innehållit många och omfattande förändringar av den svenska skolan (Ekholm, 2007). Andra framhåller dagens debatt som ett utslag av en ständigt pågående pendelrörelse som diskussionen om skolans innehåll och utformning är del av. En pendelrörelse där begrepp som frihet och fostran beskrivs i motsatsförhållande. Hur långa pendelns slag är diskuteras mindre högljutt. Andra (Giddens, 1990; Hargreaves, 1998; 2004) framhåller samhällets förändringar, där det post- eller senmoderna samhällets förändrade syn på kunskap och värden tas som en viktig utgångspunkt för att förstå debatten om skolan och dess innehåll. Ytterliggare andra (Cuban, 1993; 2007) diskuterar att verksamheten som utspelar sig i klassrum, oavsett politikens idéer, ytterligheternas kamp och samhälleliga diskurser, förändras långsamt.

Husén (2002) beskriver hur han i mitten på 1950-talet ombads göra en utredning med anledning av den då föreliggande uppfostringskrisen. En kris som bland annat tog sig "uttryck i ökade svårigheter att få eleverna att anpassa sig till skolans normer" (Husén, 2002, s. 94). Huséns engagemang i frågan om fostran resulterade bland annat i en

kartläggning av vilka normer som föräldrar respektive lärare uttryckte sig följa när barn fostrades. Den undersökningen utfördes av Husén, Husén och Svensson och rapporterades (1959). Undersökningen fann samband mellan elevers, föräldrars och lärares syn på fostran. Utifrån dessa samband skrev de bort tilltron på enkla och snabba lösningar genom att framhålla att:

Tror man sig kunna lösa disciplinproblemen enbart genom åtgärder mot dem som visar ett onormalt störande uppträdande har man alltså förenklat det. Det har man emellertid också gjort, om man enbart tar sikte på den så gott som permanenta oron i många klassrum. *Mellan dessa två yttringar av indisciplinärt beteende, nämligen enstaka elevers grova brott mot lärarens normer och dels klasskollektivets labilitet, råder ett nära samband.* (Husén, Husén & Svensson, 1959, s. 158-159)

Komplexiteten som de såg rörde bland annat lärarnas erfarenhet, föräldrarna syn på uppfostran och elevernas kön. Utifrån detta framhöll de betydelsen av samverkan mellan hemmet, samhället och skolan om förändring av barns beteende skulle åstadkommas.

En liknande undersökningsdesign mot en likvärdig målgrupp hade Marklund i en studie som rapporterades (1956). Han kunde, med hänvisning till egna tidigare genomförda studier, bland annat konstatera att elever störde mest då de fick röra sig medan arbetet genomfördes. Av tidigare studier kunde han konstatera att mest störningskänsliga var lektioner där "elevernas arbete består i att lyssna på lärarens genomgång och förhör eller kamraternas redogörelser" (Marklund, 1956, s. 33).

Han visade också hur tidpunkten inverkade på lärarnas upplevelse av oro och oordning. Slutet på lektioner, dagen, veckan eller terminen framstod som ömma punkter. En annan aspekt som Marklund fann var att det förelåg en skillnad mellan flickor och pojkar på så vis att pojkars "störningsfrekvens var klart högre" (Marklund, 1956, s. 90).

Marklund såg också samband mellan hemmets syn på fostran, elevernas uppträdande i skolan och lärarnas reaktioner däremot.

Dessa studiers tidsmässiga ram, som bland annat Husén (2002) beskriver, kan förstås som grundad i 1940-talets debatt om den fria barnfostran. En diskussion som, då liksom nu, existerade i såväl utredningar som media. Under detta årtionde kom 1946 års Skolkommisionens betänkande (1948) där kopplingen mellan samhälle och skola beskrevs på följande sätt:

Uppgiften blir under sådana förhållanden att med fasthållande av det värdefulla i det svenska skolarvet söka utrensa det tyngande och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och som pekar framåt. (Skolkommisionen, 1948, s. 2)

Skolkommisionens betänkande (1948) följdes i början av 1950-talet upp av nya problematiseringar av begreppet fostran. I linje med Skolkommisionens beskrivning, framstod detta som centralt i skapandet av den nya skolan. En skola, framhåller Sjöberg (2003), som var ett resultat av en dualism avseende målsättning för skolan. Skolan skulle å ena sidan syssla med såväl fostran som kunskaper men åtskiljda från varandra. "Fostran åstadkom man inte främst med och genom kunskaper" (Sjöberg, 2003, s. 64). I detta låg att miljön, i form av skola, ansågs ha begränsade möjligheter att påverka människor.

Människan sågs till betydande del styrd av det biologiska arvet. Individen tillhörde kulturellt ett organiskt kollektiv – en kristen nation – och i detta hade individen att underordna sig och finna sin plats. /.../ Ett patriarkalt synsätt klargjorde vem som ledde och vilka som skulle ledas. Skolan skulle på detta sätt vara en avspiegling av samhället och dess roll vara bekräftad. (Sjöberg, 2003, s. 64)

Som Sjöberg (2003) framhåller skulle skolans uppgift, utifrån skolkommisionens betänkande, framöver vara att fostra men detta skulle

ske genom val av innehåll och undervisningsmetoder. Skolans skulle fostra för demokrati utifrån föreställningen om eleverna som aktiva individer vilket lade grunden för 1950- och 1960-talens diskussioner om disciplinfrågan.

Ett ofta upprepat tema i dags- och fackpress är den nuvarande uppfostringskrisens krisartade karaktär. Ord som »uppfostningskris», »generationsmotsättningar», »disciplinupplösning», »normupplösning», och »missuppfattad barnpsykologi» spelar f. n. en mycket framträdande roll i rubriker och text. (Husén, Husén & Svensson, 1959, s. 15)

Sjöberg (2003) diskuterar utifrån en genomgång av innehållet i ledarartiklarna i *Folkskollärarnas tidning*, *Lärartidningen* och *Skolvärlden* hur disciplinfrågan aktualiserades åren efter Skolkommissionens betänkande (1948) genom avhandlingen av Marklund (1956) och utredningen av Husén, Husén & Svensson (1959). Husén (1961, s. 109) framhöll att "disciplinfrågan har sedan början av 1950-talet intagit ett brett utrymme i den pedagogiska diskussionen".

Disciplinproblem – vad är det

I 1947 års disciplinutredning framställs disciplinproblem som störde lärarna i klassrummen vara prat, jämförliga uttryck för dålig arbetsdisciplin, allmän lättja, för sen ankomst och slarv med ålagda uppgifter. Jämte dessa framstod också nonchalans, uppstudsighet och ej utförda hemuppgifter vara beteende som störde under lektionstid (SOU 1950:3). Som Sjöberg (2003) framhåller kunde utredningen konstatera att lärarna upplevde problemen som ökande över tid. En liknande slutsats diskuteras av Qvarsebo (2006) utifrån den förändrade fostranssituationen som infann sig i skolan efter agaförbudet. En situation där lärarnas auktoritet underminerats vilket jämte en ny osäker rättslig ställning gjorde att frågor om vad som egentligen skulle rymmas i agabegreppet var oklart.

Den regelrätta agan var en sak, det vill säga örfilar, luggningar, användande av rotting och så vidare, men hur var det med den

mildare formen av korrigeringar? /.../ Skulle en lärare exempelvis kunna ta en elev i armen i syfte att avstyra ett bråk eller skulle vilken kropplig beröring som helst kunna föras in under miss-handelsrubriken? (Qvarsebo, 2006, s. 149)

Undersökningen av Husén, Husén och Svensson (1959, s. 50) innehöll en del där lärarna fick skatta eleverna bland annat med avseende på "störande beteende, aggressivitet, passivitet, och allmän anpassning till skolan". En föreliggande risk med lärarnas svar i form av helhetsbedömningar framhölls som att:

Den mest störande eleven också bedöms som den mest aggressiva, slarviga etc. Den minst störande kan skattas som mönsterelev också i en rad andra avseende. Sambandet mellan två egenskaper blir m.a.o. fullständigt. (Husén, Husén & Svensson, 1959, s. 50)

Hanteringen av störande beteenden framstod som besvärlig. Jämte detta var de korrekationsmedel, som en följd av att agaförbudet 1958 hade införts "utan verkan och många nya problem, som var kopplade till verkställandet av dessa metoder, skapades" (Sjöberg, 2003, s. 69).

Som en konsekvens av agautredningen föreslog dåvarande skolöverstyrelsen, SÖ, tre andra medel i korrigerande syfte: *utvisning ur klassrummet, kvarsittning efter skolans slut eller avstängning från undervisningen under två veckor*. Lärarna förväntades (Qvarsebo, 2006, s. 151) utöver dessa metoder "att samtala med, vädja till och varna" eleverna.

Dessa nya metoder "ansågs inte nämnvärt hjälpa läraren i det dagliga arbetet" (Sjöberg, 2003, s. 77). Särskilt framhölls att metoder som utvisning och kvarsittning, vilka tillämpats sedan tidigare, kunde uppfattas som förmåner, särskilt bland de äldre barnen. Den kvarstående metoden, avstängning från undervisningen ansågs däremot vara verkningsfull (Sjöberg, 2003). Utvisning ansågs också vara problematisk då den påverkade skolpersonalens arbetsbelastning på ett negativt sätt (Qvarsebo, 2006).

En annan form av metod för korrigerande av eleverna framhölls vara ett aktivt laborerande med elevernas placering i klassrummet. Placeringen skulle "tjäna klassens disciplinering" (Sjöberg, 2003, s. 79). Vidare kunde läraren avstyra problem med störande elever genom att ge dem ledande poster för klassens och skolans bästa. Detta var tänkt att tvinga eleverna att samarbeta. För övrigt framhölls skolarbetet som sådant, med avseende på rutiner och ritualer, vara ett utmärkt disciplineringsinstrument i sig självt. Lektioners och moments olikhet ställde olika krav som till viss del tillgodosåg elevernas behov att röra på sig.

Att resa sig för att ge svar på frågor, att gå fram till tavlan och skriva, att peka ut på vägkartor eller planscher, att gå och hämta saker, att gå till biblioteket för att ur uppslagsböcker skaffa upplysningar. (Sjöberg, 2003, s. 79)

Detta framstod dock som en kontrast till den disciplin och goda ordning – tystnad och arbetsberedskap – som i den stund läraren kom in i klassrummet och för resten av lektionen skulle intas och upprätthållas av eleverna. Om svårigheter med disciplin uppmärksammades skulle orsaken till problemen vara den första åtgärd som undersöktes (Sjöberg, 2003).

Skolans fostran tjänar till annat än att eleverna utvecklar sina kognitiva färdigheter, den introducerar i samspel med hemmen, eleverna till ett liv i det omkringliggande samhället. Hur skolan fostrade undersöktes senare av Ekholm (1971). Han framhåller i sin studie att skolan också kan beskrivas vara delansvarig för att "förmedla sociala normer och värderingar" (Ekholm, 1971, s. 112). Lärarna balanserar i detta, mellan ideala och reala förväntningar på sina elever. Olika slags uttryck för hur lärarna vill att eleverna skall bete sig blir därmed "ett uttryck för det ideal som lärarna försöker fostra eleverna till" (Ekholm, 1971, s. 112).

Ekholm fann vidare att lärare hade olika förväntningar vilket också speglade synen på det egna ansvaret för förmedlingen av normer och värden. Fler manlige än kvinnliga lärare som han studerade uttryckte att de vid behov skulle kontakta en uppkäftig elevs föräldrar i syfte att förändra elevens beteende. Han fann också att kvinnliga lärare i högre utsträckning än manlige skulle sätta anmärkning för ett felaktigt elevbeteende medan manlige lärare i högre utsträckning skulle skälla ut eleven.

Lärarna hade väsentliga utbildningsbehov som bland annat innebar att de behövde "medvetandegöras om sin egen kraft som förstärkare av elevernas beteende" (Ekholm, 1971, s. 219). Detta som ett led i att förstå hur deras förväntningar påverkade eleverna. Ett annat behov som han föreställde sig var lärares förmåga att göra någon form av beteendeanalys. Motivet för detta framhölls som att

Utan att kunna särskilja de beteenden som skall förstärkas eller försvagas kan inte läraren fullgöra så mycket mer än hälften av sina dryga arbetsuppgifter. (Ekholm, 1971, s. 219)

För att åstadkomma detta såg han framför sig att lärare behövde bättre instrument och mer arbetstid.

En liknande slutsats diskuteras av Egelund, Jensen och Sigsgaard (2006). För deras del tas utgångspunkten i förhållanden i den danska folkskolan, som till viss del speglar en samhällsrelaterad diskussion om oroliga elever och disciplin i skolan. De tre författarna poängterar, utifrån olika utgångspunkter, betydelsen av relationer och därtill bakomliggande, delvis förändrade, synsätt på barnet och skolan genom att resonera om skolans hantering av oroliga elever.

Alla tre säger sig vara kritiska till begreppet disciplin som de menar bygger på felaktiga föreställningar. Begreppets återkomst i den danska diskussionen, efter flera års frånvaro, sägs vara kopplat till bland annat lärares upplevelser av bristande respekt från elever. Det pånyttfödda intresset för disciplin sägs vidare kunna förstås som en motre-

aktion till den rådande pedagogiken. Egelund, Jensen & Sigsgaard framhåller, som ett alternativ till disciplinens över- och underordning, relationernas betydelse.

Grunden till problemerne – fordi vi kan godt bli enige om, at der er uro, og at lærerne har besvær – det er, at lærerne ikke længere har autoritet qua deres rolle. Der er ingen børn i dag, stort set, der vil finde sig i eller lytte til nogen, der siger 'Du skal – bare fordi jeg er læreren'. (Egelund, Jensen, Sigsgaard, 2006, s. 94)

Betydelsen av relationer kopplas till såväl barnens som lärarnas behov av lugn. Ett behov som barnen, enligt författarna, inte får tillfredställt i den alltför oroliga danska folkskolan. I framhållandet av relationer poängteras vidare att detta måste följas upp av en ny eller annan syn på barnet. Mötet mellan barn och skola måste ske på andra sätt än det traditionellt gjort, vilket får till följd att föreställningar om att anpassa barnen till skolan framställs som helt orimliga. Som en följd av detta måste innehållet och utformningen av verksamheten i skolan förändras, så att barns lust och vilja liksom lärande av barn emellan bättre tas till vara. En stor utmaning för att nå dit framställs lärarna vara. Denna grupp ser, enligt författarna, att för ofta eleverna som problem vilket kan ta sig uttryck som "Hvis bare de kunne opføre sig ordentligt, så kunne vi også kommet til at undervise" (Egelund, Jensen & Sigsgaard, 2006, s. 103). En utmaning som vidare tydliggör behovet av att utveckla lärarnas ledaregenskaper, vilket stått i skuggan av utveckling av ämneskunnandet.

Ett annat spänningsförhållande, knutet till läraryrkets sociala dimensioner fostran och omsorg, två eviga dimensioner stadda i förändring, diskuterar Landahl (2006). Han framhåller att dessa, läraryrkets två moraliska dimensioner, kan beskrivas gå tillbaka på lärarnas förmenta hantering av "renhet" och "smuts". Smuts skulle då vara något felplacerat vilket också fodrar en föreställning om ordning. För lärarnas del skulle hanteringen av smuts kunna återföras till den sociala dimensionen av yrket.

Å ena sidan ett ansvar inför den svage (omsorg), å andra sidan en uppgift att vara en auktoritet som utvecklar elevernas moral (fostran). (Landahl, 2006, s. 1)

Denna uppdelning återspeglar, enligt Landahl, två olika slags logiker. Omsorgsarbetet riktas mot att motverka elevers lidande medan fostransarbetet riktas mot att motverka elevers normlöshet. Landahl menar därpå att det går att urskilja två slags fostran där den första formen inriktas mot att forma den för framtiden fungerande människan i linje med dagens ideal. Den andra är inriktad på nutiden varpå arbetsro ses som ledstjärna.

Förhållandet mellan de två moraliska dimensionerna har inte varit statiskt utan förändrats på så vis att "fostran har medverkat till att *dölja* såväl som *aktualisera* behovet av omsorg" (Landahl, 2006, s. 216). Döljandet återspeglades i ett hierarkiskt förhållande där läraren genom att fostra också visade omsorg. Den bakomliggande föreställningen till detta spåras till relationen mellan lycka och moral – var man god blev man också lycklig. Landahl menar att skolans roll i detta var att den utgjorde en viktig anhalt för elevens väg till evigheten varpå det sedliga levernet i nuet avsågs lägga grunden för framtiden.

Landahls (2006) historiska beskrivning ger liksom ovanstående avgränsade och kortfattat beskrivna historiska nedslag en fond för att förstå dagens diskussion om fostran kontra frihet. En diskussion där regler och ramar ställs i kontrast till samtal, där barn skall formas av krafter utifrån eller genom ett tillvaratagande av inneboende förmågor (Juul, 2002; Sigsgaard, 2003; Hougaard, 2004; Gustafsson, 2004; Carling & Cleve, 2005; Johansson, 2007; Sigsgaard, 2007). Denna diskussion har åtminstone i Sverige i huvudsak berört fostransförhållanden i hemmen. Därmed inte sagt att verksamheten i skolan blivit utan påverkan (Gustafsson, 2007a; 2007b).

Störningar och korrigeringar i dagens svenska skola

Hösten år 2003 började 126 757 svenska elever i skolår 7 (Skolverket, 2004). Av alla dessa följde jag 74 stycken elever och 49 av de lärare som undervisade dem i tre olika grundskolor. Dessa elever gick sedan, förutsatt att de inte flyttat utomlands, tagit studieuppehåll eller skolsituationen på ett eller annat sätt förändrats, sin sista termin i grundskolan våren 2006. Samma vår som de två folkpartistiska riksdagspolitikerna Lars Leijonborg och Jan Björklund på DN debatt, i artikeln "Dramatisk ökning av elever som inte klarar gymnasiekraV" (Dagens Nyheter, 2006) med hänvisningar till "tre tunga utvärderingar av svenskt skolväsende" beskrev klimatet i den svenska skolan enligt följande:

Sverige utmärker sig på några andra sätt i undersökningen. I svensk skola har eleverna färre läxor och färre prov än något annat land. Inget annat land har lika mycket skolk som Sverige. Inget annat land har lika mycket sen ankomst, lika mycket skadegörelse och stöld eller lika grovt språk med svordomar som i skolan i Sverige. Ingenstans är det stökigare i klassrummen än i Sverige. (Leijonborg & Björklund, 2006)

Hur de elever jag följt två år tidigare, läsåret 2003-2004, förhöll sig till de fenomen, som de av Leijonborg och Björklund refererade Skolverksrapporterna beskrev vet jag ingenting om. Det jag vet något om är hur de förhöll sig till och agerade i de skolor de från och med höstterminen 2003 gick i. Detta därför att jag under deras första åtta månader som skolår 7 elever i tre perioder följde dem och deras lärares ordinarie klassrumsarbete. Jag gjorde det genom medföljande observationer. Ett observerande som jag inte kom blank till. Omvänt detta hade jag ett genuint intresse för att samla in och söka förståelse kring aspekter av det Leijonborgs och Björklunds artikel (Dagens nyheter, 2006) senare skulle diskutera. Detta bland annat mot bakgrund av det Mills (1976) konstaterade då han undersökte ett flertal skolår 7 - 9 skolor och efteråt kunde konstatera.

Contrary to the picture given in the popular press of the main problems in schools, days after day, being physical assault on teachers by pupils, or bullying, or vandalism or the use of gangs and older members of the family to exert pressure on the school, in order to break down its authority, is seen that these are comparatively exceptional occurrences. (Mills, 1976, s. 303)

En konkret åtgärd för att komma åt förment vardagliga skol- och klassrumsproblem framställdes av de styrande i Stockholms stad som återinförandet av detaljerade skriftliga ordningsbetyg för eleverna i stadens skolor med följande motiv:

Däremot är vi övertygade om att vår reform kommer att ha en stor inverkan på den stora majoriteten av elever som stökar och bråkar. Det är svårare för föräldrar och elever att blunda för någonting när det sätts på pränt. (Svenska Dagbladet, 2007)

De två folkpartistiska lokalpolitikerna framhåller i anslutning till utdraget ovan att de inte tror att det är en effektiv metod gentemot elever med sociala problem och stora svåra hemförhållanden. Motivet för detta anges inte. Det antyds dock att majoriteten av eleverna som stökar och bråkar inte har sociala problem och inte kommer från svåra hemförhållanden. Orsaken till stöket och bråket kommer därmed som en följd av resonemanget att förläggas till eleverna själva. Det underliggande resonemanget i artikeln är en oro för produktivitet, vilket också avspeglas i Lejionborgs och Björklunds (2006) artikel. En oro, som Sigsgaard (2003) menar uppenbart riskera att få följande konsekvenser.

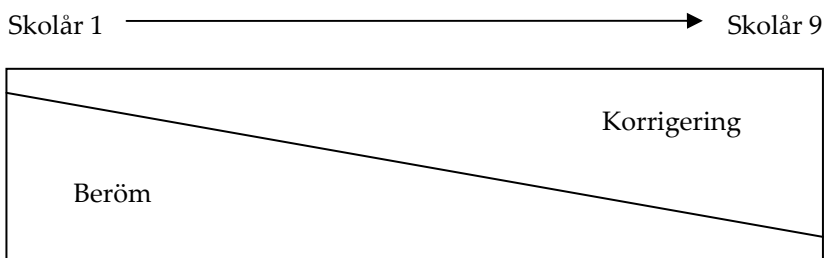
Skolan måste öka sin "produktivitet", vilket ofta leder till mer disciplin och fler sanktioner. (Sigsgaard, 2003, s. 99)

Dagens, likväl som gårdagens och troligen också morgondagens skola speglar på så vis samhället. Fenomen och yttringar kring fostran och

frihet rör sig rimligen in i såväl som ut ur skolan. Vad som leder till respektive följer som en konsekvens av förändringar kan diskuteras.

Ett antytt problem som utgångspunkt

När jag antogs som doktorand till ett då Skolverksfinansierat projekt genomförde jag, genom min handledares försorg, ganska omgående fältstudier i form av en pilotstudie i olika skolår 1 – 9 grundskolor. Jag gjorde detta tillsammans med tre andra forskare och en annan doktorand. Vårt syfte var att samla in data om tillståndet i grundskolan våren 2003 (bilaga 1). Vi fokuserade på arbetsformer och möblering, noterade vilket ämne och skolår som det undervisades i, antal elever per pedagog liksom pedagogernas kön. Vi skrev dessutom löpande fältanteckningar om det som hände på lektionerna i form av ritualer, rutiner och kritiska händelser. Data från insamlingen användes senare till en jämförelse av vilka arbetsformer som lärare använde i sin undervisning (Granström, 2003a) liksom hur klassrummen var möblerade (Jedeskog, 2003; 2007). Jag fokuserade, utifrån detta material, till att börja med på skillnaden mellan lärares beröm och lärares korrigeringar. I det jag och de andra i projektet noterat i våra fältanteckningar framträdde en dominant fokusering på elevers misstag, vilka lärarna uppmärksammade genom olika slags korrigeringar (Samuelsson, 2003). Förhållandet avseende lärarnas fokus på det eleverna lyckades med och det de misslyckades med föreföll förändras med elevernas stigande ålder.



Figur 1. Fördelning av uppmärksamhet i relation till elevernas ökande ålder.

Som figuren visar korrigerade lärarna utifrån vårt begränsade material från 121 observerade lektioner eleverna mer i takt med deras ökan-

de ålder. Som en följd av detta avklingade därmed också lärarnas beröm. Detta resultat ligger i linje med det Rutter, Maughan, Mortimore, Ousten och Smith (1979) fann vid en studie av 12 engelska skolor.

The first striking finding was that, for a similar period of time, pupils across the whole sample reported on average three times as many instances of punishment as of rewards. (Rutter et al., 1979, s. 120)

Det över tid förändrade resultatet som illustreras i figuren kan vidare sägas vara i linje med resultatet från en skolverksrapport (2002) där antalet elever som känt sig illa behandlade av lärare ökat mellan femte och åttonde skolåret.

Så visar studien att missnöjet med de vuxnas agerande ökar ju högre upp i skolåldrarna man kommer, samt att det i något högre grad är pojkar och elever med utländsk bakgrund som upplever sig mest utsatta. (Skolverket, 2002, s. 13)

Likheterna i slutsatserna mellan min figur och resultatet av skolverksrapporten ovan visste jag inget om när jag använde min figur som diskussionsunderlag i möten med lärare i flera svenska kommuner och vid kurser på Linköpings universitet där både lärare och lärarstudierande ingick. Responsen från dessa diskussioner gav dock fortsatt stöd för tanken att figuren ringat in något av intresse för lärare.

Utifrån min del av gruppens fältanteckningar konstaterade jag vidare att det gick att skilja mellan tre olika slags agerande som lärarna uppmärksammade som felaktiga. Dessa beteenden kallade jag inledningsvis *felhandlingar*. Det var ageranden som uppmärksammade elevernas (a) *bristande kognitiva förmågor*, (b) *felaktiga beteenden* och (c) *felaktiga värderingar*.

Bristande kognitiva förmågor

I de fall lärarna uppmärksammade elevernas kognitiva förmågor som störande kännetecknades de av: tillvägagångssättet vid tillagning av

mat i hemkunskap, tillvägagångssätt för hantering av omprov i teknik, svar på muntliga läxförhör, genomgångar och skriftliga framställningar på whiteboardtavlor, svar på skriftliga uppgifter som diskuterades under lektionstid och svar på frågor om val av material för lösning av problem.

Felaktiga beteenden

Beteenden som lärarna stördes av kännetecknades av: rörelser i klassrummen, rörelser vid arbetsplatserna, prat utan tillåtelse, samarbete utan tillåtelse, uteblivet lyssnande på instruktioner eller kamrater, rörelser vid uppställningar utanför klassrum och oro vid ätande av skollunchen.

Felaktiga värderingar

Då lärarna uppmärksammade på elevernas värderingar kännetecknades de av: svordomar, könsord, negativa beskrivningar av kamrater, negativa beskrivningar av idrottsföreningar, negativa omdömen om människor utanför skolan och negativa beskrivningar om innehållet i skollunch.

Eventuella varianter av felhandlingars motsats, uppmärksammade riktiga handlingar, som olika former av beröm, vilka på motsvarande sätt kunde spåras i fältanteckningarna studerades inte. Detta som en följd av min avgränsning.

Fenomenen för avhandlingen ringas in

Pilotstudiens resultat i form av lärarnas övervägande uppmärksamhet på elevernas misslyckanden som syntes i de tre varianterna av *felhandlingar* väckte nyfikenhet på olika sätt. Min första tanke var att undersöka alla tre. Denna idé beskars vartefter fokus kom att riktas mot elevernas störande beteenden. Denna avgränsning föreföll rimlig vilket fick till följd att jag med en fältforskningsansats avsåg att försöka studera de elevbeteenden som lärarna uppmärksammade som störande, liksom hur lärarna korrigerade dessa.

För att rikta min uppmärksamhet för fältstudierna formulerade jag övergripande tentativa frågor. Hade störande beteenden och korrigeringar med arbetsrelationerna i klassrummet att göra? Hur såg i så fall arbetsrelationer mellan elever och lärare ut där störande beteende förekom eller inte förekom och på motsvarande sätt då korrigeringar delades ut eller inte delades ut? Uppmärksammade lärare störningar på olika sätt, skiljde det sig beroende på om det var kvinnliga eller manliga lärare och om det var flickor eller pojkar som störde, eller om det var lugna eller stökiga flickor eller pojkar som störde? Korrigerade lärare på olika sätt, skiljde det sig åt mellan kvinnliga och manliga lärare och var det beroende på om det var flickor eller pojkar, lugna eller störande flickor eller pojkar som korrigeras? Övergripande frågor som dessa kompletterades och förändrades allt eftersom fältstudien pågick. Detta fick bland annat till följd att förväntningar och regler, uttalade eller i form av dokument studerades. Det fick också till följd att arbetsrelationer och samspelet mellan elever och lärare framstod som utgångspunkter snarare än som studieobjekt.

Forskargruppens gemensamma fältarbete, av vilka jag samlat in data från 31 klassrumsobservationer i skolor 1 – 9, hade tillsammans med diskussioner med verksamma lärare och lärarstuderanden givit mig underlag för det Malinowski (1922) beskrev som *foreshadowed problems*, en antydd formulering om att det fanns något intressant i att på ett vitt och öppet, induktivt, sätt göra en fördjupad studie av störningar och korrigeringar i klassrummet. För detta ändamål föreföll det relevant att reflektera över utgångspunkten för den kommande studien.

Perspektiv

Som ett första motiv kan konstateras att denna avhandlingstext skrivits av en forskarstuderande trä- och metallslöjdlärare som givits möjlighet att fördjupa sina studier inom ramen för den vetenskapliga disciplinen pedagogik. Fenomenen som undersökts i avhandlingen hanterade jag i en eller annan form i stort sett varje dag under mina år som lärare i den svenska grundskolan.

Av detta följer ett andra motiv, att jag intresserat mig för fenomenen inte bara för egen utan också för andra lärares skull. Jag var under mina år som lärare långt ifrån ensam om att uppleva störningar under lektionerna. Inte heller var jag ensam om att använda en eller annan form av korrigerande för att avbryta den eller de som störde och till och med avlägsna de eller dem som störde från klassrummet eller skolan, detta oavsett om arbetet utförts. Ämnet för avhandlingen ligger på så sätt nära mig själv. Möjligheterna och begränsningarna med ett ämne som ligger så personligt nära uppmärksammades och diskuterades av en gästprofessor¹ på ett seminarium för doktorander och deras handledare. Han framhöll att val av innehåll för forskningsstudier alltid är nödvändigt att problematisera och beskriva, för sig själv och för andra. En process, vilket han också framhöll, som i vissa fall kan vara smärtsam men inte desto mindre nödvändig. Mitt intresse, för andra lärares skull, innebär inte att jag tar det för givet att andra lärare kommer att läsa min avhandling (Arfwedson, 1994; Samuelsson, 2004). Det innebär inte heller att jag utesluter att elever, vårdnadshavare, skolledare, media eller politiker kan komma att finna avhandlingens resultat intressant. Detta mot bakgrund av att denna avhandling producerats samtidigt som svenska medier ånyo rapporterat om den svenska grundskolans allmänna kris.

Mitt tredje motiv kan återföras till medias diskussion. Detta på så vis att jag, likt många före mig, återigen vill framhålla akademins (universitets och högskolors) roll som stöd för till exempel lärare och skolan i allmänhet i arbetet med förandet av nästa generation samhällsmedborgare. Akademins roll i denna diskussion, en problematisering av vardagliga praktiker, genom forskarens perspektiv synliggörs därmed. Relevansen i att studera lärares förväntningar och regler, det lärare uppmärksammar som och det de korrigerar som exempel på vardagliga beslutsfattanden motiverades av Hargreaves (1979) på följande sätt.

¹ Vid seminarium för doktorander i pedagogik vid avdelning Pedagogik i utbildning och skola, PiUS, Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet i maj månad 2005 med gästprofessor Andy Hargreaves.

Recognized as familiar and regularly recurring ones which arise in familiar circumstances in the classroom and relate to familiar persons, pupils. (Hargreaves, 1979, s. 74)

Jag tolkar det som att Hargreaves (1979) lyfter fram och poängterar att innehållet i lärares beslutsfattanden i stort behöver undersökas därför att rutiner som *cookery-book knowledge* och recept som ger *typical solutions for typical problem available for typical actors* sällan är så enkla som de kan förefalla, inte minst mot bakgrund av att skolan och klassrummet är en mångfacetterad praktik som förhåller sig till en föränderlig omvärld. Att låta en, i någon grad, utomstående ställa frågor och beskriva verksamheten kan på så vis ge underlag för nya diskussioner och svar av dem som är verksamma i praktiken. Detta ligger väl i linje med föreställningen att *forskningens uppgift är att samla in och presentera underlag för diskussion*². Forskares jämförelsevis eftertänksamma och över tid utsträckta beskrivningar blir på så sätt värdefulla.

Jackson (1968) framhöll betydelsen av att återkommande undersöka skolans rutinmässiga innehåll med följande argument.

Not only is the classroom a relatively stable physical environment, it also provides a fairly constant social context. Behind the same old desks sit the same old students, in front of the familiar blackboard stands the familiar teacher. (Jackson, 1968, s. 7)

Huruvida innehållet i den *hyfsat konstanta sociala kontexten*, skolans vardagspraktik, existerar eller inte kan diskuteras. Mina historiska nedslag kring studier av fostran och sociala dimensioner av lärares arbete visar att problemen existerat länge, och återkommande ges en plats i medias skolbevakning. Forskare har också studerat innehållsliga förändringar. Förändringar av arbetsformer och arbetssätt diskuteras av Granström (2003a; 2003b). Ledarskap i klassrummet diskuteras likaledes av Granström (2006; 2007a). På liknande sätt diskuteras möbleringens betydelse av Jedeskog (2003; 2007).

² Tolkning uttryckt av professor Kjell Granström 14 augusti, 2002.

Avhandlingens perspektiv kan också beskrivas med fokus på de studerade fenomenen. I de fall de är av relevans för såväl lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet kan de sägas vara praxisnära (Carl-gren, 2005; Alexandersson, 2006).

På en annan nivå kan avhandlingens perspektiv beskrivas utifrån fenomenen som studerats, i form av aktioner och reaktioner, mellan lärare och elever i klassrummet. Avhandlingens intresse ligger därmed inom ramen för ett socialpsykologiskt perspektiv, som vardagligt talat kan sägas studera människans förhållande till de sociala kontexter där hon ingår, med tonvikt lagd på hur mänskliga relationer, etableras, utvecklas och förändras (Hogg & Vaughan, 1995; Pennington, Gillen & Hill, 1999). Ur den socialpsykologiska forskningen förefaller det rimligt att applicera forskning som berör anpassning till konventioner för ett socialt sammanhang och forskning om normalitet och avvikelser.

Konformitet och anpassning till ett socialt sammanhang går att återföra till forskning om konventioner och majoritetsinfluens. Klassiska studier i dessa sammanhang är de experiment som utfördes av (Sheriff, 1936; Ash, 1951; 1955) vilka bäge två påvisade hur individer anpassar sig till majoriteten eller gruppnormen. Pennington, Gillen & Hill (1999) framhåller att utfallet från dessa experiment kan förstås som att en person, oavsett den håller med gruppen eller inte, anpassar sig för att rymmas i det sociala sammanhanget som gruppen utgör. Genom att bete sig som förväntat svarar individen upp mot de andras, gruppens förväntningar. En viktig förutsättning för att detta skall fungera är att gruppens påverkan är enhetlig. Om oenighet råder minskar chansen för att individens beteende förändras. Anpassning till den för sammanhanget rådande sociala normen, majoritetens influens, är således beroende av att ett socialt stöd finns, något Milgrams (1974) experiment om lydriad också visat. En tänkbar effekt som kan följa av att inte bete sig i linje med gruppens förväntningar har Goffman (2001) beskrivit som *stigmatisering*. En annan aspekt som kan påverka individers anpassning till ett socialt sammanhang står att

finna i Bowlbys anknytningsteori (1969). Denna teori beskriver hur den nära relationen mellan barn och dess primära fostrare, moder/förälder utvecklas och hur barnet fostras till att knyta an till och bete sig som önskat. När barnet avviker från det önskade och förväntade beteendet kan fostraren genom hot om *withdrawal of love*, undanhållande av kärlek eller närhet, påverka barnet. Denna påverkan kan få till följd att barnet upplever skuld- eller skamkänslor, därefter ändrar sitt beteende och fortsatt beter sig som den närstående önskar.

Sammantaget menar jag att motiven för mitt valda lärarperspektiv, mitt praxisnära perspektiv och mitt socialpsykologiska perspektiv ställt i relation till de fenomen jag fokuserat visar sig vara analytiskt produktiva (Trondman, 1999; 2003). Detta genom att jag genom avhandlingen vidgar vetandet om de specifika problem som regler och förväntningar, störningar och korrigeringar kan ha för en verksamhet liksom den jag studerat i ordinära klassrum. Dessa fenomen lyfts ur samspelet och arbetsrelationerna som på så vis utgör en utgångspunkt eller bakgrund för denna studie. Mina perspektiv skall fortsatt uppfattas som uttryck för ett genuint intresse och en ambition för att vara med och diskutera och försöka påverka lärares och elevers skolvardag.

Syfte och frågeställningar

Mot den bakgrund och de perspektiv som skisserats ovan är syftet med denna avhandling att beskriva, tolka och förstå förväntningar och regler som lärare i grundskolans senare skolår gestaltade i mötet med nya skolår 7 elever, vilka beteenden som lärarna störcdes av under lektionerna, hur lärarna korrigerade störningarna som uppmärksammades och vilken inverkan lärares och elevers kön hade för det som uppmärksammades som störande och det som korrigerades under lektionerna.

För att ge svar på mitt syfte formulerades följande frågeställningar:

- Vilka förväntningar rörande önskvärt beteende förmedlade lärarna till de blivande skolår 7 eleverna?

- Vilka regler rörande önskvärt beteende förmedlades till de blivande skolår 7 eleverna i dokument och av lärare och skolledare?
- Vilka beteenden uppmärksammades av lärarna som störande på lektionerna?
- Hur korrigerade lärarna det som uppmärksammats som störande?
- Vilka skillnader fanns mellan kvinnliga och manliga lärare i vad de uppmärksammade som störande och korrigerade hos flickor och pojkar?

Läsanvisningar

Du som läsare ges i det här på följande kapitlet om tidigare forskning en översikt av områdena, förväntningar och regler, störande beteende i klassrummen, ledarskap i klassrummen och könsaspekter kring störande beteende och ledarskap i klassrummet. Därefter följer ett kapitel som beskriver studiens metod. Efter detta följer avhandlingens fyra resultatkapitel som inleds med ett kapitel som beskriver hur lärarna introducerade skolår 7 för eleverna. Detta kapitel beskriver också lokalt förekommande styrdokument som reglerade relationer och beteenden på skolan. Det därpå följande andra resultatkapitel redovisar de störande beteenden som lärarna i de tre skolorna uppmärksammat. Därefter beskrivs i det tredje resultatkapitlet hur lärarna hanterade de störningar som uppmärksammats. Resultatkapitlet avslutas därefter med ett fjärde kapitel som beskriver de könsmässiga aspekter som fanns avseende flickor och pojkar liksom kvinnliga och manliga lärare. Avhandlingen avslutas därefter med ett diskussionskapitel där resultaten diskuteras i relation till avhandlingens syfte, tidigare forskning och de valda perspektiven.

2. TIDIGARE FORSKNING

Doyle (1986) uppmärksammade med artikeln *Classroom Organization and Management* på fenomen kring ledarskap och organisation av klassrummet, som i och med hans artikel, för första gången fanns med i den amerikanska *Handbook of Research On Teaching* (Wittrock, 1986). Hans syfte med artikeln var

(a) a summary of the major lines of research on classroom organization and management, with special emphasis on studies that appeared in the 1970s and 1980s; and (b) a tool for organizing and integrating what is known about classroom and their management. (Doyle, 1986, s. 393)

Doyle tonade ner sina anspråk och trodde sig inte ta ett samlat grepp, men framhöll att hans beskrivning avsåg att visa på vissa "significant themes in the research" (Doyle, 1986, s. 393).

Behovet av att uppmärksamma dessa fenomen står sig än idag. En förklaring till detta beskrev Evertson och Weinstein (2006) i *Handbook of Classroom Management* vara ett svagt intresse för forskning om klassrummets ledarskap. Deras slutsats kom ur beskrivningar av några av de senaste konferenserna för American Educational Research Association (AERA) där ämnet inte genererade mer än två, tre sessioner. Ett svagt intresse för området präglade på ett liknande sätt 2007 års konferens för The International Study Association of Teachers and Teaching (ISATT) i Kanada där lärares ledarskap i klassrummet endast behandlades vid mycket få presentationer.

Mot bakgrund av att mitt forskningsintresse förlagts till klassrummet fokuserade jag, då tidigare forskning söktes i första hand forskning på ledarskap i klassrummet, snarare än på didaktik. Skälet var pragmatiskt snarare än ideologiskt och anger som (Granström, 2007b) påpekat att det är lärarens roll och uppgift som ledare för arbetet tillsammans med eleverna som är i fokus. Den relevanta tidigare forskningen

avgränsades av klassrumsaspekten, språkaspekten eller åldersaspekten.

Klassrumsaspekten följde av att jag under mina perioder i fält valt att studera de beteenden som lärarna uppmärksammade som störande och korrigerade i klassrummen. Forskning som berörde lärares uppmärksamhet av elevers beteende i skolan som helhet undantogs därmed på samma sätt som forskning som berörde skolövergripande program om ledarskap och disciplin, detta trots att jag följde klasserna och deras lärare till och från olika lektioner och under raster och på schemabrytande aktiviteter som friluftsför- och utbildningsdagar.

Språkaspekten skall förstås som en begränsning utifrån det faktum att jag utöver mitt modersmål svenska endast klarar av att läsa och förstå texter skrivna på danska, engelska eller norska. Att forskning presenterad på andra stora språk, som beskriver erfarenheter från andra länder och kulturer, särskilt de bortom den europeiska kontinenten, som franska, hindi, holländska, mandarin, portugisiska, ryska och spanska uteslutits beror såldes på begränsningar i min språkliga bildning. Medveten om detta har jag periodvis riktat särskilt fokus mot forskning från världen bortom Europa som ett försök att få ett så brett urval av tidigare forskning som möjligt, sett ur en geografisk infallsvinkel.

Åldersaspekten innebar att jag i första hand fokuserat på litteratur som beskrev klassrumsarbetet i de svenska skolåren 7 – 9, på engelska inrymt i skolformen lower secondary school. Viss forskning från de tidigare skolåren, motsvarande de svenska skolåren 4 – 6, på engelska inrymt i skolformen primary school finns med, detta för att visa på likheter och olikheter i elevernas beteende, i lärarnas fokus eller avseende elev och lärarkönets inverkan sett över flera skolår.

Detta kapitel avser utifrån de ovan presenterade avgränsningarna att ge en översikt om tidigare forskning kring (a) lärares förväntningar och regler (b) elevers beteende som lärare uppfattar som störande, (c)

lärares ledarskap i relation till elevers störande beteende och (d) störande beteende och könsrelaterad forskning.

De fyra efterföljande delarna inleds med (i) definitioner i den mån sådana fanns. Efter detta följer (ii) empiriska studier. Dessa studier beskrivs i en tematiserad framställning. Respektive del avslutas därefter med (iii) en sammanfattning där de centrala aspekterna med kopplingar till denna avhandling lyfts fram. Hela kapitlet avslutas därefter på så vis att för avhandlingen användbara analytiska begrepp ur den tidigare forskningen skrivs fram.

Forskning om lärares förväntningar och regler

Regler i skolan beskrevs av Buckley och Cooper (1978) som skapade med utgångspunkt i lärarnas auktoritet. Reglerna i skolan skulle därmed specificera:

Appropriate student behaviour and are established verbally, either orally or in written form, by an authority figure /.../ The teacher establishes rules that pertain to standards of conduct and work procedures. (Buckley & Cooper, 1978, s. 256)

På liknande sätt som ovan framställs regler ofta som ett effektivt verktyg för lärare. Ett verktyg som kan stödja läraren i ledandet, organiserandet och hanterandet av verksamheten i klassrummen. Reglerna syftar också till hjälpa läraren att upprätthålla disciplin och ordning. Innebörden av klassrumsregler kan, enligt Boostrom (1991) se ut som följer.

By "rules" I mean the do's and don'ts of the classroom – all those guidelines for action and for the evaluation of action that the teacher expresses or implies through word or deed. (Boostrom, 1991, s. 194)

Syftet med reglerna för klassrum framställs därmed vara (a) identifiering och (b) urskiljning av de beteenden som icke-önskvärda och

otillåtna från beteenden som önskvärda och tillåtna utifrån skolans eller lärarens perspektiv. Brophy (1988) beskriver på samma sätt regler som medel för att organisera klassrumsmiljön så att den understöder lärande.

Betydelsen av att ha tydliga och klara regler och vanor för hur arbetet i klassrummet skall fungera påpekas återkommande i litteratur om klassrummets ledarskap. Jones och Jones (2004) uttrycker det på följande sätt:

Research indicates that effective teachers take time early in the school year to develop classroom rules and procedures that help their classrooms run smoothly and minimize disruptions, and thus maximize students' learning time. (Jones & Jones, 2004, s. 255)

Lärarens uppgift är, som Jones och Jones beskriver det, att utveckla standards för tillåtet och otillåtet beteende i klassrummen. Burden (2000) resonerar på liknande sätt när han framhåller att regler och procedurer är till för att guida och stödja elevernas beteende i klassrummen. Han påpekar vidare att

Rules refer to general behavioral standards or expectations that are to be followed in the classroom. They constitute a code of conduct intended to regulate individual behavior in an attempt to avoid disruptive behavior. (Burden, 2000, s. 93)

Reglerna som valts ut för klassrummet bör enligt Burden (2000) också utgöra en grund för att (a) lärarens rättigheter är skyddade, (b) elevens rättigheter är skyddade, (c) eleven är skyddad fysiskt och psykiskt, och (d) egendom är skyddad.

Baserade på fyra antaganden beskriver Good och Brophy (2000) några generella ledarskapsprinciper som de menar kan hjälpa lärare att etablera ett gott klassrumsledarskap.

1. Students are likely to follow rules that they understand and accept.
2. Discipline problems are minimized when students are regularly engaged in meaningful activities geared to their interests and aptitudes.
3. Management should be approached with an eye towards establishing a productive learning environment, rather than from a negative viewpoint stressing control of behavior.
4. The teacher's goal is to develop inner self-control in students, not merely to exert over them. (Good & Brophy, 2000, s. 128)

Good and Brophy (2000) beskriver därefter sex generella principer för organisation av klassrummets ledarskap (a) planera regler och procedurer i förväg, (b) etablera klara regler och procedurer kring företeelser som kräver sådana, (c) låt studenterna ta ansvar, (d) skapa former för samverkan mellan lärare - elev, (e) minimera störningar och försejningar och (f) planera för enskilda aktiviteter såväl som för organiserade lektioner. Av särskilt intresse för denna avhandling är principerna för att minimera störande beteende och fördröjningar.

Good and Brophy framhåller, likt många andra, att distraktioner enklast hanteras innan de uppstått. Lärare bör därför, arbeta med preventiva insatser istället för att utnyttja olika intervenserande insatser. Lärarna bör så långt som möjligt försöka undvika att försätta eleverna i situationer där de behöver vänta utan att veta vad de skall fokusera sin uppmärksamhet på. Uppdelning av material, indelning i smågrupper, planerade utdelning av material utgör exempel på situationer som läraren kan planera. Detta enligt Good och Brophy, för att hålla elever sysselsatta istället för väntandes.

Att lägga grunden för samverkan

Betydelsen av att etablera rutiner och vanor studerades av Evertson och Emmer (1982). De kunde, utifrån ett års observationer av 26 matematik- och 25 engelsklärare med hjälp av 18 observatörer som deltog i undervisningen var tredje till fjärde vecka, bland annat konstater-

ra att lärare för elever i de senare skolåren spenderade mindre tid än lärare för elever i de tidigare skolåren på att lära sina elever att följa regler och rutiner. Senare års lärare som var framgångsrika i sitt ledarskap avsatte upp till 40 minuter för diskussion med eleverna under terminens första eller andra lektion.

Evertson och Emmer fann vidare att instruktioner till eleverna avseende regler och procedurer, hantering av studenters efterlevnad av reglerna, kommunikation av information och organisation av information var fyra karakteristika som återspeglade hur effektiva lärare beskrev och förankrade sina regler och procedurer på ett uttalat och systematiskt sätt. De effektiva lärarna återkopplade elevernas agerande gentemot reglerna mera konsistent och korrigerade också mer konsekvent. De var därutöver tydligare när information presenterades, direktiv delades ut och förhållningssätt etablerades. Effektiva lärare hade också ett tydligare affektivt fokus i instruktionerna och fick lektionerna att flyta genom att foga samman information och aktiviteter varpå elevernas uppmärksamhet upprätthölls.

Lai-yee Leung och Wing-lin Lee (2005) genomförde en undersökning på en senare års skola på en ö utanför Hong-Kong. På skolan genomfördes djupintervjuer med rektor, disciplinlärare, lärare, övrig personal och elever. Resultatet visade att regler på skolan fyllde följande funktion:

School rules are explicitly documented as requirements for student behaviour. They clearly depict the manner in which the students are expected to behave and what they are forbidden to do. (Lai-yee Leung & Wing-lin Lee, 2005, s. 49)

De konstaterar vidare att reglerna inte utan vidare kan appliceras generellt. Det omvända, att se till det unika, framställs istället vara ett fruktbart tillvägagångssätt därför att

Each case is unique in itself; ways to improve certain rule breaking behaviours of one student may not be applicable to others. (Lai-ye Leung & Wing-lin Lee, 2005, s. 58)

Evaldsson (2005) visar utifrån observationer och samtalsanalys i tidigare skolårs klassrum att lärare genom olika metoder som till exempel tillrättavisning, skuldbeläggande och namngivning upprätthåller ordningen för samvaron i klassrummet. Genom sitt prat om ordningen i klassrummet definierar läraren vidare vad som förväntas av eleverna som till exempel att vara tysta, att räcka upp handen innan de får prata och att sitta still på sin plats. När inga skriftliga regler existerar formar lärarens prat normerna för hur eleverna förväntas bete sig i klassrummet. Klassrummet framstår på detta sätt "inte bara som ett rum för lärande utan också som ett rum där en viss ordning för samvaron upprätthålls" (Evaldsson, 2005, s. 56). Konsekvenserna av detta blir att eleverna utöver att lära sig räkna och skriva också förväntas lära sig hur man skall bete sig i en undervisningssituation och klara av att ta ansvar för sina handlingar. I detta ligger också att eleven måste lära sig att "förstå betydelsen av lärarens tillrättavisningar, förmaningar, blickar, höjd röst, namngivande, utpekande etc." (Evaldsson, 2005, s. 56).

Att elever skall tillägna sig och efterleva vissa regler beskriver Thornberg (2006) utifrån ett tvåårigt fältarbete på två skolor där han följde ett antal tidigare års klasser. En central del av hans resultat visar hur det interaktiva regelarbetet går till. I det vardagliga interaktiva lärarelev samspelet gestaltas regelarbetet främst. Han beskriver att lärarnas regelarbete går att förstå som lärarnas primära fostransprojekt "att eleverna skall tillägna sig och efterleva en uppsättning olika regler" (Thornberg, 2006, s. 224). Denna tilläggnan sker mestadels som att lärarna bestämmer regler vilka eleverna sällan får möjlighet att diskutera, omförhandla eller avskaffa.

Konsekvenserna av lärarnas regelarbete visas enligt Thornberg som sprickor i regelsystemets legitimitet. Dessa sprickor synliggörs som otydligheter för elever att förstå regelsystemet innehåll och logik. En

logik som kan återföras till skapandet av den normala – den önskvärda eleven vilket också inkluderar att avvikelser bestraffas med hjälp av "ogillande blickar, arga eller missnöjda ansiktsuttryck, tillrättavisningar, skäll, etc." (Thornberg, 2006, s. 241).

Sammanfattning

Som den ovan redogjorda tidigare forskningen beskrivit kan regler vara ett verksamt hjälpmedel för lärare i arbetet att få elever att agera i linje med skolans intentioner – lärande – social och kunskapsmässig utveckling. Tidigt introducerade och förankrade regler kan underlätta lärares arbete på så vis att rollerna i arbetsrelationerna blir klara. De svårigheter som lyfts fram i forskningen fram rör de fall då förväntningar och regler inte implementeras och levandegörs för eleverna. Detta påverkar samspelet negativt varför lärares bedömningar och korrigeringar riskera att framstå som godtyckliga och orättvisa vilket kan få till följd att lärares fokus förflyttas från att möjliggöra för lärande till att motivera och efterhandskonstruera beskrivningar för rimliga beteenden. En annan svårighet beskrivs som att lärare i de fall reglerna används på ett stelbent sätt riskerar att generera mer problem än de löser. Lärares nyttjande av regler kommer på så vis att avspegla aspekter av lärares och skolors föreställningar om önskvärda eller normala beteenden hos elever.

Forskning om elevbeteende som stör lärare

Forskning om elevbeteende som påverkade klassrumsklimatet eller ordningen i klassrummet negativt visade sig vara framskriven under många namn. *Störande beteende, dåligt uppförande, avvikande uppträdande* eller *brister på normer* var vanligt förekommande sammansättning. Dessa sammansättningar hade det gemensamt att de beskrev elevers agerande som på ett eller annat sätt avvek från skolans och/eller lärares förväntningar kring ett riktigt, normalt, eller adekvat uppträdande på lektionerna i klassrummet.

Brister i elevernas uppförande

Översiktliga beskrivningar av elevers agerande som påverkade undervisningen negativt återfanns i artiklar eller litteratur under eller i anslutning till rubriken *Classroom Management*. I en sådan artikel definierar Doyle (1990) elevers bristande uppförande på följande sätt:

Any action by students that threatens to disrupt the activity flow or pull the class towards an alternative program of action', and is related to attention, crowd control and accomplishment of work. (Doyle, 1990, s. 115)

Som syns i ovanstående citat fokuserar Doyle (1990) på elevernas agerande som hotar att störa eller avbryta den pågående verksamheten eller påverka klassen till ett alternativt agerande. Detta är, för läraren, relaterat till uppmärksamhet, kontroll och hur arbetet utförs.

Burden (1995) definierar på ett liknande sätt bristande uppförande:

Misbehavior is any student behavior that is perceived by the teacher to compete with or threaten the academic actions at a particular moment. (Burden, 1995, s. 15)

Burden (1995) fokuserar liksom (Doyle, 1990) på hotet som ligger i att elevers agerande skall rubba ordningen i klassrummet. Burden (1995) utvecklar definitionen ovan och framhåller att även om bristande uppförande "creates disruptions in the flow of classroom activities" (s. 15) innebär det inte för den skull att varje överträdelse gentemot det tänkta innehållet eller den tänkta formen kan klassificeras som bristande uppförande. Han beskriver vidare att:

Misbehavior needs to be seen as action in context and requires considerable interpretation when decisions are made about the misbehavior. (Burden, 1995, s. 15)

De som arbetar med elever behöver därför ha kunskap i att känna igen kontextuellt bristande uppförande så rimliga beslut kring bristande beteende kan fattas. Burden (1995) problematiserar så kallat *off-task behavior* som till exempel elevers tankepauser, dagdrömmar eller annat än det avsedda skolarbetet, och menar att så länge det inte stör är att betrakta som annat än bristande uppförande. Som en följd av detta måste läraren agera på olika sätt mot dem som är *uppgiftsdisorienterade* och dem som är störande på grund av bristande uppförande. Burden (1995) poängterar därefter att bristande uppförande kan uppmärksammas från enskilda elever, grupper av elever eller till och med hela klasser. Detta är ännu en sak att ha i åtanke då man som lärare agerar gentemot störande beteende.

Störande beteende från individer karaktäriserar Burden (1995) därefter utifrån fyra kategorier.

Hyperactivity – a high level of activity and non aggressive contact, often due to neurological dysfunctions. Behaviors include (a) unable to sit still, and fidgets; (b) talks too much; (c) cannot wait for pleasant things to happen; (d) constant demand for attention; (e) hums and makes other noises; (f) excitable; (g) overly anxious to please; and (h) awkward and poor general coordination.

Inattentiveness – the inability to complete work and activities, and have a high level of distractibility. Behaviors include (a) doesn't stay with games and activities; (b) doesn't complete projects; (c) inattentive and distractible; (d) doesn't follows directions; (e) withdraws from new people and is shy; (f) sits fiddling with small objects; and (g) unable to sit still and fidgets.

Conduct disorder – the inability to accept corrections, tends to tease others, and shows a high level of defiance. Behaviors include (a) doesn't stay with games and activities; (b) cannot accept corrections; (c) tease others; (d) discipline doesn't change behavior for long; (e) is defiant and "talks back"; (f) moody; (g) fights; and (h) has difficulty in handling frustration.

Impulsivity – has constant demand for attention, with orientation to the present, and predictability. Behaviors include (a) reckless and acts careless; (b) has numerous accidents; and (c) gets into things. (Burden, 1995, s. 21-22)

Till dessa kategorier av individuellt störande beteende för Burden (1995) störande beteende hos grupper. Han beskriver sju typer av störande agerande hos grupper som (Froyen, 1993) beskrivit.

Problems include (a) a lack of unity; (b) non adherence to behavior standards and work procedures; (c) negative reactions to individual members; (d) class approval of misbehaviour; (e) prone to distraction, work stoppage, and imitative behavior; (f) low morale and hostile, resistant or aggressive behaviour; and inability to adjust to environmental change, such as change in seating arrangement or classroom routines. (Froyen, 1993, i Burden, 1995, s. 23)

Ovanstående beskrivningar av innebörden i ett störande elevbeteende inkluderar på individ- och gruppnivå de beteenden från eleverna som påverkar, eller hotar att påverka, undervisningens innehåll och utformning likväl som elevernas uppmärksamhet och progression.

Elevbeteenden som stör undervisningen

Empiriska studier om elevers störande beteende, med relevans för denna avhandling, kunde tematiseras som (a) innebörden i störande lektionsbeteende, (b) orsaker som gav upphov till elevers störande lektionsbeteende.

Innebörden i störande lektionsbeteende

Lindh-Munther och Widman (1972) beskrev resultatet av en enkätundersökning av 236 lärare, 67 mellanstadie- och 169 högstadielärare från sju rektorsområden i Uppsala. De resonerade inledningsvis om att elevbeteende som verkade störande för läraren ur ett socialpsykologiskt perspektiv var beteende som utmanade lärarnas ledarskap. Detta genom att lärarna i sin reaktion kunde tvingas välja mellan att å

ena sidan undanröja störning för sin egen arbetstrivsel skull och å andra sidan för att etablerandet av normer och värden hos eleverna är en del av lärarens uppdrag. Resultatet av valet kunde få till följd att lärarens roll stärktes, i de fall läraren gav en tillsägelse på ett trevligt och vänligt sätt, och eleven reglerade sitt beteende i linje med lärarens förslag varpå verksamheten kunde fortgå som vanligt. Men i de fall lärare gav en tillsägelse på ett trevligt och vänligt sätt, utan att eleven ändrade sitt beteende, riskerade det att få konsekvenser som att "eleverna lär sig att bringa lite oordning i klassen för att få personlig kontakt med läraren och litet extra vänligt bemötande" (Lindh-Munther & Widman, 1972, s. 19) varpå lärarens roll blir försvagad.

Sammanställningen av enkäterna visade att elevbeteenden som allmänt surr, svar utan handuppräckning, negativa kommentarer, prat med annan elev, högljutt prat och trots eller olydnad var störande eller mycket påfrestande. Utifrån dessa resultat framhålls att

Dessa resultat talar alltså för, att störningarna i klassrummet, är av "mildare" slag. Den misstanke, som kommit till uttryck särskilt i massmedia, att disciplinproblem skulle huvudsakligen utgöras av allvarigare förseelser som personkränkningar, hotelser m.m. ger denna undersökning inget underlag för. Störningar av detta slag tycks inträffa som mycket sporadiska företeelser. (Lindh-Munther & Widman, 1972, s. 53)

Undersökningen innehöll fler delar ur vilka forskarna bland annat visade att de mest frekvent störande situationerna var att eleverna pratade med andra elever, att eleverna glömt böckerna, att eleverna kom för sent, att eleverna satt och viskade och att eleverna svarade utan handuppräckning. Den därpå följande delen rörde hur störande lärarna upplevde olika situationer. Forskarna fann att grava oförsämtheter, trots, olydnad, obehagliga skämt om kamrater, kastar kriter och våldsamheter var de mest störande situationerna. De framhöll i diskussionen att dessa beteenden, riktade mot läraren personligen, kunde förstås som ganska påfrestande.

Lindh-Munther och Widman undersökte också om lärarna upplevt att det var flera elever i klassen som genom sitt beteende störde undervisningen. Resultatet av denna fråga visade att situationer där elever pratar med annan elev, sitter och viskar, viskar fram svaret, svarar utan handuppräkning och packar ihop var de fem mest förekommande störande situationerna.

Behnke, Labovitz, Bennett, Chase, Day, Lazar och Mittleholtz (1981) undersökte hur distraherande beteenden påverkade undervisningen. Detta genom att studera åtta stycken tidigare års klassrum som observerades med olika former av observation. Varje klassrum observerades under nio 60 minuters lektioner i mitten av läsåret.

Forskarna fann att de specifika distraktioner som förekom mest frekvent var elever som verbalt avbröt lärarna följt av otillåten störande interaktion mellan eleverna. Lärarna fann också att ljud från eleverna liksom okoncentrerade elever och elevernas fysiska rörelser och placeringar i klassrummet vara distraherande. Den mest förekommande distraherande aktiviteten från eleverna, otillåtet prat, stod för nästan var fjärde störning.

En surveyundersökning med lärare som genomfördes av McNamara (1987) fann att de upplevde *inappropriate talking* som det generellt sett mest störande elevbeteendet. Han kunde vidare konstatera att aggression, verbala tillmälen eller psykiska obehagligheter mycket sällan framstod som problem från en dag till annan bland de undersökta lärarna. Han konstaterade vidare att olämpligt beteende varierade längs ett kontinuum, från minimalt störande beteenden som tyst men olämpligt prat, till maximalt störande beteende som exempelvis offentliga utmaningar gentemot läraren. McNamara fann vidare att inflytandet av elevernas olämpliga beteende inte kunde bedömas utan hänsyn tagen till omfattning av det störande beteendet.

Året därpå genomförde Houghton, Wheldall och Merret (1988) en surveyundersökning av 251 brittiska skolår 7 – 9 lärare. Dessa var ämneslärare från sex olika senare års skolor i ett lokalt undervis-

ningsdistrikt. Lärarna besvarade ett frågeformulär där de utifrån en beskrivning av tio olika störande beteende ombads rangordna de två mest störande beteendena för undervisningen. De skulle vidare beskriva vilka två störande beteenden som förekom mest frekvent hos klassen som helhet. Undersökningen syftade till att studera frekvens och varianter av klassrumsbeteende som lärarna uppmärksammat som besvärande. Resultaten visade att *talking out of turn* [TOOT] och *hindering other children* [HOC] upplevdes vara svårast att hantera. Samma beteende framstod också som det frekvent mest störande, oavsett de kom från individer eller klasser. Även om så var fallet, argumenterar Houghton, Wheldall and Merrett att:

That the most troublesome behaviours and the most frequently occurring misbehaviours are relatively trivial. (Houghton, Wheldall & Merrett, 1988, s. 309)

De åtta övriga störande beteenden som lärarna hade att rangordna var följande (Houghton, Wheldall & Merrett, 1988, s. 311).

Tabell 1 *Kategorier av elevbeteende som stör undervisningen*

Category	Examples of category
Disobedience	Refusing/failing to carry out instructions or to keep class or school rules
Idleness/slowness	Slow begin or finish work, small amount of work completed
Making unnecessary noise (non-verbal)	Banging objects/doors, scraping chairs, moving clumsily
Out of seat	Getting out of seat without permission, wandering around
Physical aggression	Poking, pushing, striking others, throwing things
Unpunctuality	Late to school/lessons, late from playtime or lunch break
Untidiness	In appearance, in written work, in classroom, in desks
Verbal abuse	Making offensive or insulting remarks to staff or other pupils likely to lead to confrontation (as distinct from talking out of turn)

Lärarna uppmanades att då de svarade relatera till den klass som de mest frekvent undervisade för tillfället. Detta som en del av Houghton, Wheldall och Merrets (1988) undersökning som rörde störande inslag i olika skolämnen. Lärarna ombads vidare, att i de fall de ansåg de ovan tio nämnda kategorierna vara irrelevanta eller inte täcka in aspekter som de stördes av, komplettera de tio kategorierna. Något ingen gjorde.

Med utgångspunkt i avskildheten från fastlandet undersöktes 54 lärares upplevelser av störande beteende i klassrummen på ön St. Helena. Forskarna Jones och Charlton (1995) som gjorde undersökningen noterade att en majoritet av lärarna i tidigare genomförda studier (Merrett & Wheldall, 1984; Wheldall & Merrett, 1988) menade att de avsatte alltför mycket tid åt att upprätthålla ordning och reda. 50 enkäter från lärare för skolåren 1 – 6 återkom till Jones och Charlton som ur svaren kunde konstatera att 42 % av lärarna angivit att otillåtet prat var mest

störande beteendet. 25 % svarade att arbetsfrånvändhet var det mest störande beteenden och 12 % svarade att störande av andra var det mest störande beteendet.

Då de därefter bad lärarna ange beteendet hos den mest störande eleven i klassrummet angavs otillåtet prat också som mest förekommande. Flera störande beteenden angavs av lärarna men endast två, otillåtet prat och olydnad ansågs särskilt störande.

Inspirerade av Merrett och Wheldall (1993) genomförde Granström och Einarsson (1998) en undersökning av 68 svenska lärares upplevelser av störande beteende. Resultatet visade att de 34 lärarna i skolåren 4 - 9 stördes av följande elevbeteende (Granström & Einarsson, 1988, s. 3).

Tabell 2 *Elevbeteende som lärare upplever som mest besvärande*

Skolstadium	Mest besvärande elevbeteende
År 4 - 6	1. Prat 2. Ouppmärksamhet/olydnad 3. Stör kamrater 4. Åstadkommer ljud 5. Undviker arbete
År 7 - 9	1. Prat 2. Fysisk aggression riktad mot läraren 3. Passar inte tiden/undviker arbete

Granström och Einarsson påpekar att svenska lärare i stort störs av samma aspekter, som bland annat de tidigare undersökta lärarna från England och Wales. På samma sätt som samma tidigare nämnda undersökning konstaterades de frekvent mest störande beteendena för de svenska lärarna vara elevernas prat och ouppmärksamhet. Orsaken till att svenska lärare stördes av elevers prat och olydnad kopplar Granström och Einarsson till att dessa elevbeteenden kan förstås som provokationer och utmaningar mot lärarens funktion som arbetsledare.

På liknande sätt som Granström och Einarsson (1998) beskriver Törnükü och Galton (2001) specifikt störande klassrumsbeteende utifrån en jämförelse av totalt 20 stycken lärare för de tidigare skolåren i Turkiet och England. Avsikten med deras fältstudie var att fokusera på vilken betydelse faktorerna tidpunkten, elevernas ålder, kön, möbleringen, ämnet och arbetsformen hade för lärarnas upplevelse av störande beteende. De tolv turkiska lärarna kom från en och samma stad på samma sätt som de åtta engelska lärarna kom från en och samma stad. Av de turkiska lärarna blev fyra observerade och sedan intervjuade. På samma sätt blev sju engelska lärare såväl observerade och intervjuade. Övriga lärare blev endast intervjuade.

De störande beteenden i klassrummen som påverkade de turkiska lärarna mest var ljud eller otillåtet prat, 51,4 %, otillåtna rörelser, 27,1 % och avbrytande av andra elever 9,3 %. De engelska lärarna påverkades mest av ljud eller otillåtet prat, 49,5 %, otillåtna rörelser, 27 % och felaktigt användande av skolans material 10,1 %. Dessa resultat byggde på observationer. Var och en av lärarna observerades under två timmar om dagen i tre dagar vilket innebar att forskarna sammanlagt observerade under tolv lektioner i turkiska klassrum. På motsvarande sätt som observerades engelska klassrum under 21 lektioner. Under dessa observationer noterades 354 incidenter i de turkiska klassrummen i jämförelse med 556 i de engelska klassrummen. Genomsnittet störande beteende i dessa turkiska klassrum var nästan 30 stycken jämfört med de engelska klassrummen där genomsnittet var dryga 26 störande beteenden.

När forskarna sedan studerade hur ålder påverkade dessa fyra ovan angivna störande inslag kunde de konstatera att turkiska elever störde genom rörelser oavsett ålder till skillnad mot engelska elever som rörde sig betydligt mer då de blev äldre. Denna nationella olikhet förekom inte när det gällde felaktigt användande av skolans material. Mönstret visade där att såväl de turkiska som de engelska eleverna med stigande ålder blev mera vårdslösa med skolans material. Omvänt detta förhållande, också detta med nationella likheter, var det då

det kom till avbrotten av andra elever som minskade med stigande ålder. Denna förändring var tydligast bland de engelska barnen. Ljud eller otillåtet prat sjönk också det i takt med elevernas stigande ålder, särskilt i de turkiska klassrummen.

Türnüklü och Galton (2001) sina resultat och konstaterade att 75 % av elevernas störande beteende var ljud eller otillåtet prat följt av olämpliga rörelser i klassrummet. De kunde vidare konstatera att de vanligaste störande beteendena vara milda. Detta gällde oavsett undervisningen bedrevs i Turkiet eller England.

Slutsatserna från denna och tidigare genomförd forskning liknar de som Little (2003) beskriver utifrån forskning i Australien. Hon beskriver hur lärare i grundskolans skolår 3 – 9, upplevde elevernas "talking out of turn and hindering other children" (Little, 2003, s. 6) som det mest störande beteendet. Hon skiljer inte på huruvida störningarna kommer från enskilda elever eller grupper av elever då hon definierar innebörden i de störande uttrycken. Hon beskriver det vanligaste störande elevbeteendet *talking out of turn*, som bland annat innebär att eleven genom rop söker lärarens uppmärksamhet då läraren och andra elever pratar. Det innebär vidare att prata utan att räkna upp handen och vänta på sin tur, liksom att prata då klassen som helhet diskuterar något. Konsekvenserna av detta innebär att läraren återkommande måste "ask children to wait their turn, and can disrupt the flow of classroom discussions" (Little, 2003, s. 7). En annan konsekvens kan drabba följsamma och tystare elever som genom andra elevers rop och prat berövas möjligheten att bidra till de gemensamma diskussionerna. Detta utöver risken att de utropade svaren också stör andra elevers möjligheter att tänka kring frågan och komma fram till egna lösningar (Little, 2003).

Det näst vanligaste störande beteendet *hindering other children*, beskriver (Little, 2003) som flera olika distraherande beteenden som resulterar i att andra elever (som vanligtvis fokuserar på den aktuella uppgiften) störs, vilket får till följd att de lägger mindre tid på sina förelagda uppgifter. Detta kan uppmärksammas som följande:

Talking instead of working, engaging in 'clowning around' to gain the attention of other children, and generally drawing other children away from their own work. (Little, 2003, s. 7)

Utifrån en surveyundersökning med 148 australiska senare år lärare undersökte Little (2005) lärarnas uppfattning om elevers störande beteende och fann till att börja med att 68 % av lärarna ansåg sig lägga ner för mycket tid på uppgifter som kontroll och ordning än vad de önskade. Hon fann vidare att lärarna genomsnittligt hade 5,3 störande beteende per lektion, av vilka pojkarna stod för 3,5. De fem vanligast störande beteendena var otillåtet prat, hindrande av andra elever, överksamhet, olydnad och sena ankomster. Fördelningen mellan dem förändras allteftersom eleverna blev äldre (Little, 2005, s. 374).

Tabell 3 *Störande beteendes förändring (procent) utifrån elevernas stigande ålder*

	Junior secondary Skolår 7 och 8	Middle secondary Skolår 9 och 10	Upper secondary Skolår 11 och 12
Otillåtet prat	48,2	33	22,6
Hindra andra	19,3	18,3	11,9
Överksamhet	5,3	19,3	40,5
Olydnad	16,7	16, 5	4,8
Sena ankomst	0	8,3	15,5

Hon konstaterar att eleverna med stigande ålder förändrar sitt beteende på så vis att de i högre grad riktar sitt störande beteende mot läraren vilket också får till följd att deras störande beteende gentemot andra elever minskar. Vidare konstaterar hon att otillåtet prat, hindra andra och lydnad minskar med elevernas stigande ålder. Överksamhet och sena ankomster ökar i takt med elevernas stigande ålder.

Elevers störande beteende och lärares agerande

Maxwell (1987) genomförde en enkätundersökning med personal från sex utvalda senare års skolor i två skotska regioner. Han konstaterade, med utgångspunkt i 86 % av enkäterna som återkom, att en majoritet

av dem som svarat menade att störande beteende hade ökat. En orsak till detta var att:

Lack of discipline in homes and disturbance in children's family relationships are generally seen as crucial underlying causes of schools' problems with disruptive behaviour. (Maxwell, 1987, s. 208-209)

Lärarna tillskrev orsaken till elevernas störande beteende till dem själva. Personalen menade vidare att problemen ofta var kända sedan tidigare, vilket syntes som att 72,5 % av lärarna menade att störande elever kunde pekats ut redan i de tidiga skolåren.

Furlán (1998) beskriver med utgångspunkt i det mexikanska skolsystemet att ordningsfrågan och disciplinproblemen i skolan till vissa delar återspeglar samhället. Disciplinproblemen diskuterades av lärare, kuratorer och administratörer vid en workshop vartefter de beskrevs som antingen vardagliga och allvarliga. De vardagligt förekommande problemen med koppling till undervisningen beskrevs vara följande:

Late arrival; failure to attend at lessons although remaining on school grounds; refusal to observe rules; reflected mainly in styles of speaking and dressing; bad language; rebellious attitudes; apathy; poor work habits; and graffiti. (Furlán, 1998, s. 562)

Ur diskussionerna på workshopen identifierade Furlán allvarliga problem som bristande respekt för lärare; nyttjande av alkohol; bärande av knivar eller pistoler; förstörelse av skolans material; innehav och nyttjande av droger; liksom fysiska och verbala attacker på skolpersonal.

Kutnick (1998) påpekar utifrån sin undersökning av relationerna i tidigare års klassrum att störande beteende kan förklaras på följande sätt.

Disruption is because the school maintains an expectation of 'normal' behaviours between people and deviations from the normal can be called disruptive. The protagonists in disruption are the teacher and pupil. However, disruption should not be viewed simplistically; easy explanations of causes and quick solutions to achieve consensus serve only to disguise the background of disruption and limit actual solution of these interpersonal problems. (Kutnick, 1988, s. 189)

Han framhåller därefter att komplexiteten i skolan gör det svårt att hantera överträdelser mot det som kan framstå som traditionella värderingar och praktiker. I hans studie hanterade lärarna alla störande beteende i klassrummet på ett varierande sätt, allt för att så långt det var möjligt göra det möjligt för individen att interagera med omgivningen i de normala klassrummen. Detta samtidigt som de kom ihåg att överträdelser i flera fall var reaktioner mot skolans system av normer och värden.

Klassrumsdisciplin i Australien diskuteras på en metanivå av Lewis (2006). Han fokuserar bland annat på vad lärare gör då elever missköter sig. Motivet för detta beskrivs vara att "teachers' disciplinary behavior must be measured" (Lewis, 2006, s. 1194).

Han fann vid en jämförelse mellan 427 tidigare års och 556 senare års lärare i Australien att en vis överensstämmelse fanns, men att de också på vissa punkter skiljde sig tydligt åt.

The main differences lie in the areas of recognition of appropriate behavior, inclusion in decision making and punishments. Secondary teachers provide less, yet still considerable, support for rewarding or praising students for doing what is expected. They also want less student involvement in defining both rules and sanctions for misbehavior. (Lewis, 2006, s. 1197)

Utöver detta framstår senare års lärare i högre omfattning vara i linje med ett lärarideal som ställer tydliga krav på riktigt beteende, isolerar elever med felaktiga beteenden i eller utanför klassrummen och använder kvarsittning. I mindre omfattning så skäller de på barnen och berör barnen än tidigare års lärarna. Detta menar Lewis speglar såväl elevers som lärares förväntningar på en intervenerande lärare som utifrån tydliga regler agerar på följande sätt:

Teachers should provide warnings or explanations based on disruption to learning and to a lesser extent teaching, recognition of appropriate behaviour, and punishment for misbehaving students only (primarily catch-up work, social isolation, and detention). They should consistently and calmly follow through, but doing so minimize embarrassment of students. (Lewis, 2006, s. 1197)

Vid en fortsatt granskning av forskning av bland annat 3400 australiska lärares uppfattningar om lärares disciplinerande beteende, fann Lewis att såväl tidigare som senare års lärare ofta använde resoning med eleverna, i eller utanför klassrummet liksom diskussioner med hela klasserna. Intervenerande strategier används, enligt lärarna, mera sällan. Men ändå tillräckligt ofta för att vara möjlig att beskriva dem som vanligt förekommande.

Den genomgångna forskningen visar, enligt Lewis, att senare års lärare kan beskrivas som mindre stödjande och känslomässigt engagerade i sina elever vilket kan förstås som en ökad distans mellan eleverna och lärarna. Ett förhållande som kan förklaras av att "secondary teachers may see themselves as teachers of information and classes rather than teachers of individual children" (Lewis, 2006, s. 1209).

I en 10-årig longitudinell och multidimensionell studie av socialt klimat och klassrumsbeteendet i 107 privata och kommunala gymnasieskolor i fransktalande Kanada fann (LeBlanc, Swisher, Vitaro & Tremblay, 2007) att upplevelsen av problematiska beteenden som lärarna rapporterade återspeglade variationen i lärarnas toleransnivå. Lärarna hade på så vis olika definitioner av vad som var ett tillåtet

respektive otillåtet lektionsbeteende. De fann vidare att lärarnas upplevelser av störande beteende påverkades av elevernas beteende i de tidigare skolåren.

When high schools admitted more students with a history of physical aggression, hyperactivity, and opposition, they were more likely to yield teacher reports of classroom behavior problems. (LeBlanc, Swisher, Vitaro & Tremblay, 2007, s. 438)

De fann vidare att lärare som arbetade i privata innerstadsskolor rapporterade mindre grad av störande beteende än lärare som arbetade i kommunala förortsskolor. Detta kunde, menade de, förstås som resultat av hur skolorna organiserades och leddes. Av detta drog de slutsatsen att "disciplinary and academic values and norms are more easily integrated in schools with a communitarian perspective" (LeBlanc, Swisher, Vitaro & Tremblay, 2007, s. 438).

Sammanfattning

Merrett och Wheldall (1987) summerade 10 års skolforskning kring störande beteende i klassrummen på så vis att de mest störande beteenden inte var våldsamma eller destruktiva, men ändå tidskrävande och störande. Tio års forskning visade, utifrån deras sammanfattning, att elevers otillåtna pratande och hindrande av andra elever var det mest störande beteendet på lektioner. Deras slutsats kan sägas bekräfstade i mycket av den efterföljande forskning jag funnit. Denna forskning visar också att lärare uppmärksammar elevers beteende som störande då agerandet riskerar att påverka innehållet, formen i verksamheten eller uppmärksamheten och progressionen hos eleverna på ett negativt sätt. Forskning kunde också påvisa förändringar i elevernas störande beteende i takt med ökande ålder på så vis att eleverna minskade sitt störande prat allt eftersom de blev äldre. Med stigande ålder tilltog istället elevernas överksamhet och sena ankomster. I anslutning till detta kunde forskare också konstatera att lärare i de senare skolåren förhöll sig mindre stödjande och känslomässigt engagerade till sina elever. Det är därför inte orimligt att dra slutsatsen att lärarna har föreställningar om ett önskvärt, normalt beteende som ele-

vernas störningar skaver gentemot. Vidare att lärarna har föreställningar om elevernas eget ansvarstagande som avspeglas i att de i takt med elevernas stigande ålder förändrar sina relationer till eleverna.

Forskning om lärares ledarskap

Forskning om klassrummets ledarskap förekom oftast beskriven under den engelska termen *classroom management*. En uppdelning har gjorts i följande teman (a) vad består lärares ledarskap av, (b) hur hanterar lärare distraktioner (c) vilka föreställningar om disciplin finns bland lärare?

Innebörden av lärares ledarskap

Doyle (1986) framhåller att forskning om problem med ledarskap i klassrummet, på ett övergripande plan, handlar om de två huvudsakliga frågorna "(a) learning and (b) order" (Doyle, 1986, s. 395). Doyle fortsätter och menar att inläring är knutet till lärarens instruerande uppgift med koppling till läroplanens målbeskrivningar. Ordning är på liknande sätt knutet till ledarskapsfunktioner som val av arbetsform, etablering av regler och rutiner, reaktioner mot bristande uppträdande liksom förmågan att initiera och underhålla aktiviteter i klassrummet (Doyle, 1986).

Brophy och Good (1984) poängterar det förebyggande arbetets betydelse för ledarskapet i klassrummet. Ett effektivt förebyggande ledarskap kännetecknas av:

1. The careful preparation of the classroom and the installation of rules and procedures at the beginning of the school year;
2. Withitness and the overlapping in the teacher-pupil classroom interaction;
3. Lesson pace characterized by smoothness and momentum;
4. Variety and an appropriate level of challenge and assignments;
5. Accountability and follow-up of challenge in assignments;
6. Clear directions about when and where children can get help and what they should do when they have completed assignments. (Brophy & Good, 1984, s. 109)

De sex punkterna som beskrivs ovan avser att behålla elevernas fokus på uppgiften och på samma gång minimera stunder av improduktivitet då eleverna av ett eller annat skäl väntar på något eller någon, klasskamrater eller läraren.

Brophy (1999) lyfter fram fyra centrala lärarfunktioner: (a) instruktion, (b) klassrumsledarskap, (c) disciplinära interventioner och (d) elevers socialisation. Funktionerna definieras enligt följande:

Instruction refers to actions taken to assist students in mastering the formal curriculum (presenting information, demonstrating skills, conducting lessons or activities, supervising work on assignment, assessing progress).

Classroom management refers to action taken to create and maintain a learning environment conducive to successful instruction (arranging the physical environment of the classroom, establishing rules and procedures, maintaining attention to lessons and engagement in academic activities).

Disciplinary interventions are actions taken to elicit or compel changes in the behaviour of the students who fail to conform to expectations. These interventions are especially necessary when behaviour is salient or sustained enough to disrupt the classroom management system.

Student socialization refers to actions taken to influence students' personal or social attitudes, beliefs, expectations, or behaviour, especially those actions designed to help students fulfil their student role responsibilities more effectively. (Brophy, 1999, s. 43 - 44)

Brophy (1999) påpekar att vissa centrala delar av klassrummets ledarskap kvarstår då förändringens vindar blåst förbi. En av dessa är betydelsen av att förklara vad eleverna förväntas göra liksom att hjälpa

dem göra det. Lärarens val av fokus för sitt ledarskap framhålls som viktigt med följande argument.

Is likely to be more effective than management that focuses on misbehaviour and places more emphasis on after-the-fact discipline than on before-the-fact prevention. (Brophy, 1999, s. 54)

Ledarskapets samverkan med instruerandet framhålls vidare som den andra betydelsefulla grundläggande principen jämte det ovan nämnda preventiva arbetet. Den tredje grundläggande principen som han lyfter fram är ledningsplanering. I detta lägger han identifikation av möjligheter.

About desired learning activities and about the knowledge, skills, values, and behavioural dispositions that student must acquire in order to engage in these learning activities most profitably. (Brophy, 1999, s. 55)

Ett ledarskapssystem utifrån de två avslutande grundläggande principerna fungerar, menar Brophy, smidigast och i bäst samverkan med instruerandet då de kännetecknas av tydligt beskrivna önskvärda elevroller uppbyggda kring de strukturer och ramverk som anses nödvändiga för att förmå eleverna att lära sig rollerna och förmå dem att börja ta ansvar för agerandet i rollen.

Burden (1995) framhåller att två betydelsefulla aspekter för att utföra detta blir förmågan att *läsa av och analysera* vad elevens beteende är uttryck för liksom att därefter *använda ett rimligt och välavvägt språkbruk* för att åstadkomma den önskvärda förändringen av elevens beteende. Dessa två aspekter framhålls därmed som centrala för ledarskapet i klassrummet.

Evertson och Weinstein (2006) sammanfattar 30 års forskning om ledarskap i klassrummet och definierar det som:

The action teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning. In other words, classroom management has two distinct purposes: It not only seeks to establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning, it also aims to enhance student's social and mental growth. (Evertson & Weinstein, 2006, s. 4)

Ett liknande sätt att skilja på lärarens arbete i klassrummen beskrivs av Granström (2007a) när han diskuterar lärarens uppgift som ledare för barnens tillägnan av färdigheter, kunskaper och värderingar och skiljer för detta ändamål, utifrån en enkel definition, på lärarskap och ledarskap.

Lärarskap i klassrummet handlar om

- kunskap om ett kunskapsområde
- förmågan att förmedla kunskaper och färdigheter.

Ledarskap i klassrummet handlar om

- kunskap om klassrumsinteraktionen och grupperprocesser
 - förmågan att hantera klassrumsinteraktion och grupperprocesser.
- (Granström, 2007a, s. 17)

Han resonerar fortsatt utifrån sina definitioner om vad rollerna kan innehålla och menar att de bägge rollerna kan utövas mer eller mindre framgångsrikt i betydelsen gott eller dåligt. Granströms poäng formuleras i sista meningen som att "ett professionellt ledarskap i klassrummet bygger på att man vet vad man gör!" (Granström, 2007a, s. 30). Evertson och Weinstein (2006) understyker detta genom sin formulering att "*how a teacher achieves order is as important as weather a teacher achieves order*" (Evertson & Weinstein, 2006, s. 4).

Hantering av störningar

Utifrån en undersökning av 236 svenska lärare framkom 16 kategorier av bemötanden av störande beteende enligt Lindh-Munther och Widman (1972). Det frekvent mest använda bemötandet var tillsägel-

ser vilket användes vid 1607 av 4361 bemötanden. De därpå vanligast förekommande åtgärderna var uppskjutna åtgärder 484 bemötanden och förhindrar fortsatt störning 417 bemötanden. De konstaterar där- efter att kvinnor och män använder samma kategorier av bemötanden mest frekvent. I diskussionen beskriver de att tillsägelse avser "direk- ta, muntliga tillsägelser och uppmaningar av olika slag" (Lindh- Munther & Widman, 1972, s. 83). De lyfter vidare fram att en conse- kvens av resultaten är

Att såväl de mest störande situationerna som de minst störande har tillsägelser som vanligast förekommande bemötande. (Lindh-Munther & Widman, 1972, s. 88)

Lärares förmåga att hantera klassrumsdistractioner undersöktes av Behnke et al. (1981). De definierade så kallade *coping techniques* som "any mechanisms, verbal or nonverbal, used by the teacher to elimi- nate a distraction" (Behnke, et al., 1981, s. 136). De fann det möjligt att skilja mellan *preventiva* och *reaktiva* tekniker. De *preventiva* framhölls inte enbart vara användbara för att eliminera uppenbart distraheran- de företeelser utan också för att motverka uppkomsten av distraktio- ner i framtiden, genom att läraren till exempel påminde om regler och förhållningssätt. De *reaktiva* beskrevs vara reaktioner på överträdelser vilka syftade till att avsluta det distraherande beteendet och återföra eleven till uppgiften.

I undersökningen av verksamheten i åtta klassrum för de tidigare skolåren fann de att lärarna i huvudsak åtgärdade distraherande in- slag i undervisningen med hjälp av verbala tekniker, vilket motsvara- de 71, 9 %. De återstående procenten fördelades mellan ickeverbala tekniker 19,9 %, preventiva strategier 3,1 % och förplanerade tekniker 5,1 %. Av de verbala teknikerna var direkta befallningar med 48 % den vanligaste använda tekniken. Av de ickeverbala teknikerna var lärarnas nyttjande av kroppspråk och gester den vanligast förekom- mande tekniken.

Utifrån undersökningen menade Behnke et al. (1981) att förebyggande tekniker kan vara effektiva om de accepteras av eleverna som exempel på lärarens ledarskap och på samma gång används som ett av flera redskap för att leda klassen. Andra distraherande moment åtgärdas effektivt genom olika tekniker som direkta kommandon, gester och beröring vilka kan utföras medan undervisningen fortgår. Avslutningsvis konstaterar de att:

Because of these variations in teachers, students and classroom environments it is impossible to isolate specific techniques which will work in all cases. /.../ However, the first step in a process of change is an awareness of the need for change. (Behnke, et al., 1981, s. 154)

Genom att undersöka 151 kvinnliga och 10 manliga lärare i 14 Elementary schools i en amerikansk stad fann Moore och Cooper (1984) att lärarnas hantering av störande beteende kunde delas upp i tre delar: verbala, icke-verbala, eller fysiska tillsägelser; aktivitetsrestriktioner; enskilt samtal med lärare eller kurator vilket emellanåt också inkluderade föräldrar. Fördelningen mellan dessa tre var sådan att 30 % av responsen var tillsägelser, 47 % var aktivitetsrestriktioner och 23 % var samtal i någon form. De fann också ett samband mellan lärarnas utbildning och erfarenhet som visade att lärare hade mindre positiva attityder till att stänga av elever från lektioner och nyttja kroppsliga bestraffningar som disciplineringsmetoder medan mer utbildade lärare använde mindre verbala tillsägelser, mindre kroppsliga bestraffningar och mer av samtal med eller utan föräldrar som metod för att disciplinera eleverna.

Merrett och Wheldall (1993) undersökte lärares klassrumsledarskap genom strukturerade intervjuer med 176 senare års lärare som svarade på frågor hur de lärt sig ledarskap och vilka erfarenheter de därefter skaffat sig om ledarskap i klassrummet i ett skoldistrikt. Detta gjordes som en pilotstudie med 50 lärare och en senare studie där resterande 126 lärare ingick. Merrett och Wheldall kunde konstatera att 93 % av lärarna ansåg förmågan att veta hur man leder en klass som mycket viktig. De återstående 7 % ansåg förmågan vara viktigt. Vida-

re kunde de konstatera att 18 % av de 126 lärarna i studien menade att de lärt sig förmågan att leda en klass under sin utbildning i motsats till de återstående 82 % som menade att de lärt sig förmågan genom sitt arbete. Av de lärare som framhöll att de lärt sig under utbildningen var det 70 % som kommenterade att de lärt sig under de övervakade undervisningsmomenten av utbildningen. Merrett och Wheldall konstaterade vidare att 38 % av lärarna upplevde att de avsatte för mycket tid för att leda verksamheten i klassrummen. Sammantaget 70 % av lärarna tyckte därtill att "their colleagues spent more time than they ought on matters of order and control" (Merrett & Wheldall, 1993, s. 96).

Dessa data delades upp utifrån kön och ålder varpå Merrett och Wheldall fann att fler manlige än kvinnliga lärare tyckte kollegorna lade ner för mycket tid på ledarskap. Vidare fann de att detta gällde i synnerhet för manlige lärare. Utifrån dessa resultat konstaterades att lärare var mindre villiga att erkänna sig ha svårigheter att kontrollera ordning och reda och att detta speciellt gällde manlige lärare.

Utifrån en undersökning av lektioner i 26 klassrum i elva olika tidiga-reskolor i England fann Corrie (1997) hur lärarna klarade av att hantera de mest störande beteendena i klassrummen, elevers otillåtna prat. Detta gjorde hon genom insamling av ordinärt förekommande interaktion mellan lärare och elever under helklasslektioner som bestod av historieberättande. Detta material kompletterades därefter med semi-strukturerade intervjuer med lärarna. Utifrån intervjuerna konstaterades att ingen lärare kunde förklara varför de agerade som de gjorde. Trots detta såg Corrie en tydlig länk mellan deras klassrumspraktik och deras professionella kunskap. Lärarna var intresserad av att reducera elevernas otillåtna prat då det störde undervisningen. Som en del av detta engagerade lärarna sig i att förklara sitt agerande med eller mot eleverna. Utifrån dessa beskrivningar kunde var och en av lärarna inkluderas i ett av två sätt att tilltala eleverna under det att grupparbete genomfördes (Corrie, 1997, s. 115).

Tabell 4 *Two effektiva sätt att tala till eleverna under grupparbete*

Teaching style	Content
Classroom talk teachers	Lead the children's learning Know where the children should be going Organise the classroom Structure the learning Intervene to teach behaviour Enable children to learn Assess learning
Conversational teachers	Follow the children's interest Step back and observe the children Don't push children into learning until they are ready Don't impose learning on children Respond to children's needs

Corrie (1997) framhåller som en slutsats av sin undersökning betydelsen av att låta lärare komma samman för att gemensamt reflektera kring sitt arbete.

Teachers know a great deal; they need opportunities and support to talk about what they need and do, as they strive to achieve their aims for children in their classrooms. (Corrie, 1997, s. 114)

Granström (1998b) diskuterar en liknande slutsats, då han framhåller att ledarskap i klassrummet, sett till svenska förhållanden, fortfarande kan ses som "en privatsak" som speglar lärarens personliga kunskap och kultur om undervisning. Detta oberoende av statliga påverkansförsök av såväl innehåll som utformning av undervisning. Han framhåller i linje med detta att:

If teachers are expected to educate their pupils in democracy and equality they must themselves be treated in a democratic and equal way /.../ Everyday life in classroom and the management

of activities are first and foremost a matter for teachers and their pupils. (Granström, 1998b, s. 160)

Förhållandet mellan den samhälleliga kontexten och den lokala skolpraktiken diskuteras också av Ben-Peretz (1998). Hon slår inledningsvis fast att "in Israel, as in many other countries, classroom management and discipline are conceived to be crucial components of productive, effective learning environments" (Ben-Peretz, 1998, s. 261).

Hon framhåller att klassrumsdisciplin är en del av socialiseringen. En process som i det långa loppet syftar till att etablera en livsstil där det självständiga lärandet tillsammans med förståelse av mellanmännskliga produktiva relationer utgör fundamentet. Ett vanligt sätt för att understödja socialisationen framhåller Ben-Peretz vara att i samverkan beskriva och definiera normer och regler för klassrumsbeteenden varpå ansvarsfördelningen mellan läraren och eleverna synliggörs. Vid sidan av detta förebyggande arbete åligger det läraren i de fall elever missköter sig i klassrummet att identifiera de tänkbara målen med det felaktiga beteendet och därefter ingripa för att:

Assist the students to change their self-concepts and personal style of acting and reacting in school when these need improvement. (Ben-Peretz, 1998, s. 264)

Detta samtidigt som lärarna har att förhålla sig till den föränderliga samhälliga kontexten. Ett förhållningssätt som också fungerar gentemot den Israeliska staten, som enligt Ben-Peretz konstant konfronterar lärarna med nya pedagogiska pålagor och krav.

Med utgångspunkt i australiska förhållanden, där en hel del forskning om störande beteende och lärares sätt att hantera sådana störningar genomförts, diskuterar Fields (2004) hur elever som inte lyder behandlas i klassrummen. Mot bakgrund av att dessa elever utgör en utmaning på det professionella och det personliga planet konstaterar han att lärare, utifrån den forskning han relaterar till, brister i två avseenden.

Sadly, teachers have traditionally responded neither professionally nor competently when confronted with student disobedience and defiance. (Fields, 2004, s. 104-105)

Detta märks bland annat genom att lärare skickar störande elever ut från klassrummen, också för relativt milda förseelser som "disrespect, disobedience, inappropriate language, defiance, excessive noise and general disruption" (Fields, 2004, s. 104). I de fall eleverna inte lyder eller betar sig utmanande bemöts de med upptrappad kontroll från lärarens sida, med krav om att lyda, hot om bestraffningar och ultimatum. Lärarens ovänliga och oresonbara sätt får en del elever att än hårdare hålla fast vid sin linje och bjuda än hårdare motstånd. Grunden för en eskalerande spiral är därmed lagd. Den dramatiska ökningen av avstängningar i länder som Australien och Storbritannien där allt fler elever stängs av tillfälligt speglade lärarens och skolsystemets bristande förmåga.

The apparent inability of teachers and the school as a whole to divert the trajectory of many students towards the education system's ultimate sanction for misbehaviour. (Fields, 2004, s. 105)

Detta får enligt Fields till följd att elever permanent exkluderas från skolan, byggt utifrån problem som uppstått i möten mellan lärare och elever.

Disciplin och ledarskap

Turner (1998) beskriver att ordet disciplin i sig självt rymmer flera samstämmiga men separata innebörder. Han visar att ordet, i *Longman dictionary of the English language* från 1984, tillskrivits fem olika men till vissa delar sammanlänkade betydelser

'A subject that is taught', 'a field of study', 'training and instruction that corrects, moulds or perfects the mental faculties or

moral character', 'punishment' and 'orderly or prescribed conduct or pattern of behaviour'. (Turner, 1998, s. 539)

Han redogör för hur skolreformerna på 1980-talet i England och Wales lade grunden för en ämnesdisciplin där läraren stod fri att definiera innehållet och logiken i sina skolämnen samtidigt som eleverna var styrda av skolornas rigida scheman. Denna skola framstod för ungefär en femtedel av varje årskull som irrelevant för deras vardagsliv varför de, som Turner beskriver, "reasoned, probably correctly, that what happend in school was not an adequate preparation for their life after school" (Turner, 1998, s. 544). Denna grupp av elever hanterades på så sätt att lärarna och de andra eleverna såg till att de inte störde den övriga undervisningen. Turner visar därefter hur antalet elever som exkluderats mellan åren 1989/90 till 1995/96 ökat samtidigt som lärarnas möjligheter till fysisk bestraffning som en konsekvens av beslut i Europadomstolen tagits bort. Ett borttagande som han menar är mer symboliskt då detta tillämpas sparsamt.

It was rarely used on female pupils, and it was rarely used on non-achieving pupils who actively confronted the authority of the educational system. (Turner, 1998, s. 546)

Turner framställer istället exklusion som en vanligare förekommande och mer effektiv form av disciplinering som lärarna också riktade mot flickor och undervisningsfrånvända elever.

Forskning om vad som är effektiv disciplin i skolan förefaller i många stycken vara överens om den betydelsefulla kopplingen till kontexten som läraren arbetar inom. Faktorer som elevernas ålder, tidpunkten på dagen, tidpunkten på året liksom innehållet på lektion framhålls som avgörande (Blandford, 1998). Samma slutsats drar också Levinson (1998) som framhåller att etnografiska studier, från framförallt Storbritannien, visar att lärarna måste utveckla tillräcklig legitim auktoritet för att behålla studenterna engagerade och uppmärksamma. "Such authorithy is typically negotiated on a daily basis, but the be-

gining of a school year is especially crucial" (Levinson, 1998, s. 604). Argumenten för kontextens betydelse delas dock inte av alla. De som tvärtom vill tona ner kontextens relativa betydelse framhåller istället förmågan att inrätta sig.

Discipline means making students observe rules of conduct congruent with norms prevailing in social gatherings and work sites in mainstream adult society. (Wynne, 1990, s. 168)

Lewis, Lovegrove och Burman (1991) skriver fram idealen för senare års lärare utifrån 556 australiska lärares föreställningar utifrån en enkätundersökning. De fann att senare års lärare, skiljde sig från tidigare års lärare på så vis att de endast involverade eleverna i regelskapandet, samtidigt som de undanhöll eleverna möjligheten att diskutera och påverka konsekvenserna för elever som misskötte sig. Vidare så föreföll senare års lärare misstro elevers förmåga som självreglerande subjekt.

Forskarna menade att senare års lärares såg sitt ideal som mer intervenerande än tidigare års lärare. Disciplinen för den ideala senare års läraren framstod också som mindre stödjande, mer strafforienterad och mindre engagerad i elevernas involvering.

Utifrån en undersökning av disciplin i två isländska grundskolor diskuterar Sigurðardóttir (1997) och konstaterar inledningsvis att disciplinkontroll är en del av lärarens ledarroll som bland annat innebär att lära barnen nödvändiga regler för samvaron i syfte att skapa arbetsro i klassrummet. Hur detta såg ut i de två isländska skolor med ungefär 200 elever studerades genom observationer, journalskrivning av vaktmästare och rektorer och intervjuer med lärare och rektorer. Hon fann att elevernas odisciplinerade beteende kunde urskiljas som *mindre allvarligt*, vilket att eleverna störde läraren eller andra elever undervisningen eller *allvarligt*, vilket innebar att eleverna ofta kom i konflikt med sina klasskamrater, läraren eller annan skolpersonal liksom att de ofta bröt mot skolans regler. För att styra klasserna fann hon att lärarna använde sig av *neutrala, milda straff* eller *starka straff*.

Som *neutrala* angav hon att läraren ber eleven ändra uppfattning, förklarar och påminner om regler, nämner elevens namn, flyttar sig till eleven, eller växlar uppgifter. *Milda straff* menade hon var att läraren hyssjar eller höjer rösten. *Starka straff* kunde till exempel vara order, rop, starka vredesreaktioner, att läraren griper tag i eleven eller hotar eleven. Sammantaget disciplinerade lärarna med endera av dessa tre metoder klasserna i genomsnitt 14,6 gånger per lektion. Hon fann vidare att lärarna i takt med elevernas ökande ålder använde färre och färre disciplinerande åtgärder.

Tabell 5 *Lärarnas disciplineringsmetoder mot skolår 4-9 elever*

Typ av straff	Antal per lektion
Neutrala metoder	60
Milda straff	41
Starka straff	7

Som tabellen (Sigurðardóttir, 1997) visar var de neutrala metoderna vanligast förekommande följda av de milda straffen. Endast i undantagsfall använde de isländska lärarna starka straff för att disciplinera eleverna. Den enskilt vanligaste metoden som lärarna använde gentemot eleverna var hyssjningar vilket användes i genomsnitt 4,3 gånger per lektion. Som mest hyssjade en lärare 23 gånger under en lektion.

Pšander (2005) undersökte skoldisciplinens möjligheter att påverka elever till ansvarstagande samhällsmedborgare genom en undersökning med 245 skolår 6 och skolår 8 elever och de lärare som undervisade elever från sex olika skolor i en slovensk stad. Studien avsåg att svara på frågan om vilka de vanligast förekommande disciplinerings-teknikerna var mot förstagångs- och återkommande brott (a) "actions not specifically defined as violations of school rules, (b) less severe school rules violations, (c) severe school rule violations" (Pšander, 2005, s. 276).

De (a) ospecificerade regelöverträdelserna definierades som:

The student cheats when taking an exam; he/she reads magazines during the lesson, but does not disturb anybody; when the teacher lectures, the student talks and thus disturbs the lesson; and the student swears loudly. (Pšander, 2005, s. 277)

De därefter (b) specificerat enkla skolöverträdelserna var:

The student writes with a pencil in a school book and in that way defaces a school-owned textbook, but does not disturb anybody; he/she hides his/her classmate's belongings during the break; he/she answers the teacher rudely during the lesson; and he/she loudly insults a classmate during the lesson. (Pšander, 2005, s. 277)

Med utgångspunkt i den slovenska skollagen var de (c) allvarliga överträdelserna mot skolregler, beskrivna som:

The student purposely destroys school property during the break; he/she steals things from a classmate during the break; he/she physically attacks a classmate during the lesson; and during the lesson he/she loudly persuades a classmate to smoke or drink alcohol. (Pšander, 2005, s. 278)

Lärare och elever fick tolv disciplinära brott att ta ställning till genom att fortsätta utifrån frågeställningen, Vad säger eller gör lärare oftast när något av följande regelbrott uppträder på lektionerna för första gången och vid upprepade tillfällen? Pšander konstaterar att lärarna i de fall eleverna bröt mot de ospecificerade skolreglerna för första gången varnade eleverna för att beteendet var störande för dem själva, andra elever och läraren; beskrev att den typen av beteende var oacceptabelt; att beteendet var olämpligt; att han eller hon är i skolan där lärande äger rum. Utöver dessa verbala uttryck använde lärarna icke-verbala uttryck som till exempel beröring och blickar. Mindre vanligt förekommande var varningar i form av frågor: Vad gör du för

något eller Tycker du att ditt beteende är lämpligt? Om beteenden som dessa återkom påtalades att beteendet var störande, i synnerhet för läraren; att detta är sista varningen; att det är ett uttryck för ett speciellt olämpligt beteende med tanke på omständigheterna. Icke-verbala uttryck och varningar förekom endast i undantagsfall.

När lärarna korrigerade elevernas enkla skolöverträdelser som förekom en enstaka gång var det i huvudsak genom verbala uttryck som varningar som syftade till att medvetandegöra eleverna om att deras beteende var olämpligt. Lärarna påminde också eleverna om konsekvenserna för andra utifrån deras beteende. I de fall eleverna upprepade sitt beteende påminde läraren honom/henne om att detta var sista varningen. Varningar var i detta fall mer direkta och sällan ställda som frågor. I de fall de ändå användes uppmanades eleverna att föreställa sig hur det trodde det skulle kännas om de var drabbade av störningen. Lärarna undrade vidare om orsaken till elevernas beteende liksom om han/hon agerade på samma sätt utanför klassrummet liksom om han eller hon kunde uppträda bättre. Återkommande enkla skolöverträdelser korrigerades genom varningar som beskrev att eleverna inte borde bete sig så eller att han/hon inte vara tillåten att fortsätta bete sig så. Varningar ställda som frågor förekom genom att lärarna undrade: vad gör du, hur betar du dig, vilken är orsaken till ditt beteende, hur vågar du bete dig så liksom hur skulle du känna dig om du utsattes för ett sådant beteende?

De vanligast förekommande strategierna mot elever som gjorde allvarliga överträdelser vid ett enskilt tillfälle, var enligt Pšander: varningar mot elevens sätt att bete sig, mot att eleven bröt mot skolregler, mot det olämpliga sättet på vilket eleven löste problem och att detta är sista varningen innan konsekvenser träder in. Varningarna syftade till att avkräva eleverna svar på frågan varför de gjorde som de gjort och om de uppträdde på samma sätt där hemma. I de fall elevernas beteende var återkommande påpekade lärarna att sådana problem inte löstes på det sättet. Varningar formulerade som frågor var ovanliga i de fall eleverna återkommande gjorde allvarliga överträdelser. Lärarna menade att deras uttryck snarast kunde beskrivas som order att

sluta upp med felaktigt beteenden eller som beskrivningar av riktiga beteenden.

Pšander (2005) konstaterade att lärare reglerade elevers felaktiga beteende genom ignorering, indirekta påståenden, direkta påståenden, ordergivning och konsekvensbeskrivningar. De vanligast förekommande regleringarna var:

Those with which teachers take more control over students behaviour: carrying out the threatened consequences and use of directive statements. (Pšander, 2005, s. 283)

Lewis, Romi, Qui och Katz (2005) kunde med utgångspunkt i en jämförande studie av lärares klassrumsdisciplin och studenters störande beteende i Australien, Kina och Israel konstatera såväl likheter som olikheter länderna emellan utifrån svaren från 748 lärare och 5521 studenter. Underlaget för deras slutsatser kom från australiska senare års lärare från två regioner. De kinesiska lärarna kom från en region där de arbetade med elever i skolår 7 – 12. De israeliska lärarna var fördelade över hela landet där de arbetade i high schools (år 10 – 12) eller junior high schools (år 7 – 9). Av de 748 lärarna kom 491 från Australien, varav 58 % var kvinnor, 98 från Israel, varav 89 % var kvinnor och 159 från Kina varav 54 % var kvinnor.

För att bringa klarhet i vilken betydelse frågan kring klassrumsdisciplin hade för lärarna fick ett urval på 10 % svara på frågorna: "Hur många studenter missköter sig i den klass du normalt undervisar i på måndag morgon?" och "I vilken omfattning är frågan om klassrumsdisciplin och elever som missköter sig en fråga som du tänker på?" Lärarna svarade på bägge frågorna genom att markera på en femgradig skala. Ur dessa svar framkom att 54 % av lärarna i Australien upplevde att knappt någon störde på måndagsmorgonens första lektion. Motsvarande svar för lärarna från Israel var att 54 % av lärarna upplevde att några störde medan 50 % av lärarna från Kina svarade att knappt någon störde på måndagens första lektion. På den andra frågan skiljdes sig svaren på följande sätt (Lewis, et al. 2005, s. 734).

Tabell 6 I vilken grad påverkades lärare av störande elever (procent)

Land	Grader av påverkan				
	Betydande	Måttlig	Mindre	Nästan ingen	Ingen
Australien	12	27	25	24	12
Kina	11	26	30	25	8
Israel	90	10	0	0	0

Som tabellen visar fördelade sig svaren från de australiska och kinesiska lärarna över alla fem svarsalternativen, med en majoritet av svar på de tre mittersta alternativen. Av de israeliska lärarna svarade nästan alla att frågan påverkade dem betydligt. De få därutöver svarade att frågan påverkade dem måttligt.

Lewis et al. gick efter detta vidare och undersökte vilka disciplineringsstrategier som lärarna använde i de tre olika länderna. De fann då att diskussion, följt av att ge ledtrådar och förmå elever att känna igen sig var de tre vanligast förekommande strategierna för de australiska och de israeliska lärarna. Bland de kinesiska var de tre vanligaste strategierna att bestraffa följt av att ge ledtrådar och diskussion. Forskarna tolkade dessa resultat som att lärarna i Australien och Israel gav eleverna ledtrådar genom att:

React to misbehavior by letting students know that there is a problem in the hope that they will improve their behavior. (Lewis, et al., 2005, s. 736)

Forskarna konstaterade ett samband mellan land, lärarstrategier och störande beteende som påvisade att kinesiska lärare var mer inkluderande och stödjande för att låta eleverna komma till tals om klassrumsdisciplinen. Dessa lärare var vidare mindre auktoritära än lärarna i Australien som bestraffade eleverna istället för att diskutera med dem. Lärarna från Israel hamnade mitt emellan även om de på ett

otvetydigt sätt skiljde ut sig avseende klassrumsdisciplinens påverkan på lärargärningen.

Lewis et al. diskuterar vidare att kinesiska lärares diskuterande tillvägagångssätt rimligen återspeglar ett förtroende hos eleverna och deras föräldrar. Könsskillnaderna som visade sig för de kinesiska lärarna, där kvinnliga lärare i högre grad var aggressiva och bestraffade äldre elever kunde förstås mot bakgrund av att kinesiska kvinnor över lag inte möttes av samma respekt som kinesiska män. Skillnaden mellan australiska och israeliska lärare där de förra använde färre diskussioner och mer bestraffningar kunde förstås som att de i mindre grad stod för en legitimerad maktutövning.

Forskarna framhåller slutligen att elevernas provokationer riskerar att generera ilska hos lärarna vilket kan få till följd att de agerar aggressivt. Motmedlet mot detta framställer de vara relationsarbete gentemot framförallt elever som stör i hög grad. Detta kan göras genom att (a) minimera aggressiva disciplinära strategier och (b) göra eleverna delaktiga genom att till exempel låta dem beskriva sin sida av saken.

Sammanfattning

Olika forskare benämner aspekterna av lärares ledarskap på delvis olika sätt samtidigt som de i stora drag är överens om huvuddragen. Ledarskap syftar till att skapa utrymme för lärande och fostra till ett liv i samspel med andra människor. Fostransarbetet beskriver de som möjligt att utföra förebyggande eller avbrytande. Vinsterna med att utföra detta förebyggande framhålls till exempel vara att inleda ett samarbete genom att förklara vad som förväntas. En svårighet i anslutning till detta kan vara att få eleverna att acceptera reglerna. Att hjälpa eleverna att leva upp till de förväntningarna framhålls också som lämpligt framför det motsatta att kritisera och klanka ner på elevernas utvecklade förmågor. Förebyggande och avbrytande arbete poängteras vara två viktiga bitar i ett professionellt och kompetent agerande för verksamheten i klassrummen som då bär spår av att läraren vet vad han/hon gör, något flera forskare pekade på som en

bristande faktor hos lärare de undersökt, inte minst beroende på att läraryrket fortfarande i hög grad ansågs vara en privatsak.

När lärarna korrigerade elever som störde använde de verbala tekniker i betydligt högre grad än icke-verbala tekniker. Vanliga strategier som användes av lärarna var direkta befallningar och aktivitetsrestriktioner. I vissa engelskspråkiga länder var exkludering mycket vanlig vilket framställdes bero på lärarnas tro på att straff var effektivare än kommunikation för att få elever att lyda. Forskning visade också på olikheter i lärares syn på att göra eleverna delaktiga i diskussionen kring disciplin och fostran vilket också kan förstås som ett utslag av att läraryrket fortfarande ansågs utgöra den enskilda lärarens ensak.

Könsrelaterad forskning

Redan 1929 framhölls att "the behavior of girls conform more to the teachers' standards of acceptable conduct than the behavior of boys" (Wickman, 1929, s. 60-61). Han beskrev att dåtidens lärare upplevde pojkarna som minst dubbelt så besvärliga som flickorna då de påverkade undervisningen negativt genom att bland annat förstöra skolans material, uppträda avvikande och olämpligt.

Att flickor och pojkar agerar olika i klassrummet kom också Good, Sikes och Brophy (1973) fram till. De framhöll att många studier visat att pojkar var mer aggressiva och svårare att vara ledare för än flickor som genererade bättre akademiska prestationer. Med vetskapen om detta undersökte de 16 stycken skolår 7 och 8 klassrum i fyra urbant lokaliserade junior high schools. Klassrumsverksamheten som studerades leddes av fyra kvinnliga och fyra manliga matematiklärare och fyra kvinnliga och fyra manliga samhällskunskapslärare. Lärarna var alla angloamerikaner med mellan 1 och 5 års erfarenhet av att undervisa i de aktuella skolåren och skolämnena. Lärarna informerades att forskarna skulle observera olikheter avseende elevernas beteende i klassrummen.

Utifrån en timmes observationer om dagen i tio dagar kunde forskarna konstatera att konsekvenserna av att eleverna misskötte sig fick till

följd att kvinnliga lärare mer frekvent varnade eleverna för deras beteende medan de manlige lärarna i högre grad kritiserade eleverna. I diskussionen framhåller de att:

Although male and female teachers do teach differently, they do not treat male and female students differently. (Good, Sikes & Brophy, 1973, s. 83)

Den bakomliggande orsaken till detta framställs vara de institutionella rollerna som lärarna antogs försöka leva upp till.

Interaktionen mellan flickor och pojkar med kvinnliga och manlige lärare studerades vidare av Brophy (1985). Han fann bland annat att interaktionsmönstren i klasserna var desamma oavsett om det var kvinnlig eller manlige lärare som undervisade. En skillnad som fanns visade att manlige lärare föredrog "conforming and obedient over independent and assertive students" (Brophy, 1985, s. 121). Rapporter visade därefter att manlige lärare gav flickor högre betyg än pojkar. Observationer visade vidare att manlige lärare interagerade mer med pojkar samtidigt som de också kritiserade dem oftare för att de misskött sig i klassrummen.

Beteendet mellan kvinnliga och manlige lärare skiljde sig också åt. Kvinnliga lärare gav generellt mera beröm för riktiga svar samtidigt som de i mindre grad följde upp och gav respons på felaktiga svar. Frågan gavs istället en annan elev. Motsatt detta beteende följde manlige lärare i högre grad upp felaktiga svar genom att antingen ge eleverna förklaringar som syftade till att klara upp deras missförstånd eller genom att ge dem en ny chans att svara utifrån en annan fråga. Kvinnliga lärare var enligt Brophy varmare och återkopplande gentemot elevernas framgångar medan männen var mera informativa och komfortabla i att upprätthålla interaktionen med eleven som gjort fel. Han diskuterar avslutningsvis svårigheterna att analysera svaren utifrån det ringa antal studier som var gjorda 1985. Enskilda studiers slutsatser var dessutom motsägelsefulla.

Although teachers do not seem to be major factors in causing or broadening student sex differences, they probably sustain or reinforce the differences that do exist, at least in some degree. This is because most teacher behavior, especially in interactions with individual students, is situationally determined and reactive rather than proactively planned and systematic. (Brophy, 1985, s. 137)

I samma antologi ställer Eccles och Blumenfeld (1985) frågan om erfarenheter från klassrummet innehåller några skillnader beträffande lärares agerande med hänsyn till elevernas kön. Svaret på frågan sökte de genom att undersöka studier kring socialisation i klassrummen. För de tidigare skolåren fann de få skillnader avseende elevernas agerande. Flickor och pojkar visade sig vara lika störande avseende utmanande beteende, slagsmål och argumentation. De visade vidare samma mönster avseende *on-task* eller *off-task* beteende.

De kunde vidare konstatera att lärare i huvudsak agerade reaktivt vilket fick till följd att de elever som störde mest också fick mest uppmärksamhet för störningar, något Brophy & Evertson (1976) tidigare konstaterat. En liknande skillnad mellan elevernas kön fann Eccles och Blumenfeld (1985) också rörande elevernas förväntade prestationsförmåga. För flickornas del visade det sig att flickor som av lärarna förväntades vara lågpresterande fick mer uppmärksamhet och ställde mer produktiva frågor. Flickor som förväntades vara högpresterande hade mindre grad av lärarinitierad undervisningsstöd men ställde mera frågor och fick flera av sina offentligt framställda svar negativt bemötta. Trots detta fick flickorna över lag mindre kritik och ställde överlag mer frågor än pojkarna.

Förväntat lågpresterande pojkar mottog mer kritik, mer lärarinitierad interaktion, erbjöd sig vid färre tillfällen att svara i offentliga diskussioner och fick mindre bekräftelse än de övriga eleverna i klassrummet. I motsats till detta fick förväntat högpresterande pojkar mindre lärarinitierad interaktion samtidigt som de fick mest bekräftelse av lärarna.

Skillnader i hur lärarna bemötte de fyra ovan beskrivna elevgrupperna, högpresterande, lågpresterande, flickor och pojkar, som skulle kunna förklara vilka strategier lärarna hade för sitt agerande fann Eccles och Blumenfeld (1985) inte i sitt material. De fyra grupperna kunde dock diskuteras i ljuset av Coopers (1979) resultat. Cooper argumenterade för att lärare till stor del använde strategier som förde eleverns störande beteende från en publik arena till en privat arena. Lärarna styrde på så sätt bort eleverna från att engagera andra elever i sitt agerande. Störst svårighet med ett sådant tillvägagångssätt fann Eccles och Blumenfeld (1985) att lärarna hade med de förväntat lågpresterande pojkarna. På så vis blev det angeläget för lärarna att försöka organisera arbetet så att denna grupp av elever fick begränsat tillträde till den offentliga arenan genom att uppmuntra dem till mera privat interaktion med läraren. Motsatt detta försökte lärarna engagera de förväntat lågpresterande flickorna på den offentliga arenan mot bakgrund av att de agerade oengagerat.

Eccles och Blumenfeld sammanfattar sina resultat som ett mönster där lärarna arbetar förebyggande gentemot att engagera flickorna och intervenser för att dämpa ner störande pojkar. Resultatet visar också att flickors och pojkars olika upplevelser av undervisningen i klassrummen till stora delar förefaller vara en konsekvens av existerande beteenden hos eleverna och lärarna.

Fields (1986) genomförde en studie med 30 frivilligt deltagande tidigare års lärare, som arbetade som mentorer för lärarstuderanden från åtta distrikt i en region i Australien, enligt en princip likt den som tillämpas vid Linköpings universitet. Med hjälp av ett formulär uppmanades lärarna att identifiera den mest störande eleven med avseende på disciplin och kontroll. Fields fann att alla lärarna identifierat pojkar som de mest störande, liksom att de två mest förekommande störande beteendena var utåtagerande och distraherande agerande. Han fann vidare att en tredjedel av lärarna undervisade elever som uppvisade komplicerade former av utåtagerande beteende, inte sällan inkluderat fysisk aggression. Denna aspekt lyftes särskilt fram då få

lärare hade träning i att hantera detta slags elevbeteende. Dessa beteenden var dock ovanliga till skillnad mot de mest förekommande störningarna.

That the great majority of disruptive behaviour in primary classrooms is of mild nature relating to poor attention, persistent infringement of class rules and procedures and inconsistent of on-task behaviour. (Fields, 1986, s.56)

Lärare i skolåren 6 – 9 uppfattade pojkar som mer störande än flickor, vilket då stöddes av observationer och lärares allmänna intryck. Men denna slutsats, formulerad av Houghton, Wheldall och Merrett (1988), fann inte stöd i forskning rörande skolåren 7-9. Det föreföll också vara så att elevernas kön påverkade lärarens uppfattning om dem oavsett hur de agerade i undervisningen.

The fact that boys were considered to be more of a problem than girls is supported by casual observations and agreement among teachers generally, but, by very little empirical evidence in the secondary school sector. (Houghton, Wheldall & Merrett, 1988, s. 309)

I en forskningsöversikt om förhållandet mellan flickor, skola och störande beteende konstaterar Alder (1988) att den mesta forskningen kring störande beteende i skolan fokuserat på pojkar, vilket hon ville råda bot på genom att fokusera på hur skolan påverkar och i vissa fall lägger grunden för flickors överträdelser och störande beteende. Motivet för att flickor ofta exkluderats i studier kring störande beteende framhåller hon vara "because it was assumed that education was not as significant for the future livelihood of girls as it was for boys" (Alder, 1988, s. 62). Detta, menar hon, bygger på föräldrade föreställningar om pojkars och flickors agerande på arbetsmarknaden och i hemmet. Följden av detta blev att negativa erfarenheter från skolan oavsett könstillhörighet lade grunden för ett avvikande beteende utanför skolan.

Alder redogör därefter för forskning om lärares förväntningar och reaktioner och konstaterar att skolpersonal, utifrån den forskning hon tagit del av, hade olika förväntningar på flickor och pojkar.

Girls are seen as obedient, tidy, conscientious, orderly, but also fussy, bitchy and gossipy; boys are seen as adventuresome, aggressive, lively, self-confident, independent, and loyal. (Alder, 1988, s. 65)

Lärare kritiserade också flickor som var för tysta. De beskrevs vara förglösa, osjälvständiga och uttryckslösa.

Skillnader i förväntningar på eleverna gick också igen i hur de tilltalades, förväntades klä sig och disciplinerades. Alder citerar forskning av Clarricoates (1980) som visat att skolors sanktionssystem på samma sätt var könsdifferentierade. Det syntes bland annat genom att lärarna använde rotting gentemot allvarligt störande pojkar, medan flickor för motsvarande störande beteende skickades till en kvinnlig lärare för ett enskilt samtal eller fick någon form av institutionell begränsning som indragen utevistelse under rasten.

Flickor förhöll sig inte passiva gentemot detta system av olika behandling. Alder hänvisar till flera studier som visade hur flickor till exempel genom sitt sätt att klä sig utmanade och gjorde motstånd mot systemet. I en citerad studie av McRobbie & Garber (1976) konstateras att lärare förväntade sig att flickorna skulle klä sig propert och bete sig kvinnligt. Att opponera sig som ung kvinna ansågs inte bara okvinnligt utan också äventyrligt för den kvinnliga statusen. Detta associerades på så sätt till manlige kvaliteter som påstridighet, oberoende och aktivitet vilket framställdes som raka motsatsen till det feminina. På samma sätt framhölls att flickorna skulle tänka på sitt rykte.

Alder sammanfattar resultaten från de studier hon tagit del av och konstaterar att flickors erfarenheter från skolan inte värderas på samma sätt som för pojkar vilket riskerar att få till följd att flickor fost-

ras till lägre självaktning och lägre självvärdering än pojkar. Hon framhåller betydelsen av att reflektera över de uttryck för femininitet och maskulinitet som man som lärare signalerar.

Olikheter i lärares bemötande av flickor och pojkar var en del av resultatet som Kelly (1988) fann i sin metastudie. Oavsett vilket kön lärarna hade fick pojkar fler tillrättavisningar och mindre beröm än flickor. Olikheter fann också Eagley och Johnson (1990) i sin metastudie om genus och ledarstilar. De konstaterade att sambandet mellan genus och ledarskap, utifrån laboratorieförsök visade att genus tenderade att påverka ledaren att bete sig könsstereotypiskt.

Lärares olika behandling av flickor och pojkar studerades också av Merrett och Wheldall (1992). I en undersökning med ett urval på 32 lärare som undervisade i de tidigare skolåren och 38 som undervisade i de senare skolåren drog de slutsatsen att det förelåg skillnader avseende lärarnas användning av beröm och reprimander gentemot flickor och pojkar. För lärarna som undervisade i de tidigare skolåren fanns inga olikheter i hur de gav respons till eleverna. Olikheter fanns dock när lärarna som undervisade mot de senare skolåren studerades. Det framkom bland annat att dessa lärare överlag gav positiv feedback till pojkarna för deras akademiska bedrifter men inte för deras sociala beteende. Samtidigt gav de också pojkarna mer negativ uppmärksamhet för såväl deras akademiska bedrifter som sociala agerande.

Female teachers gave significantly more responses to boys overall. However, unlike, their male colleagues, they gave significantly more negative responses (total) to boys than to girls and especially for negative responses to social behaviour. (Merrett & Wheldall, 1992, s. 74)

Deras undersökning visade därmed att lärare kommunicerade med elever på ett liknande sätt, mer gentemot pojkarna, samtidigt som det också framkom olikheter på så vis att de kvinnliga lärarna i högre grad uppmärksammade pojkarnas bristande sociala beteende medan

de manlige lärarna omvänt uppmärksammade pojkarnas akademiska bedrifter. Resultaten kan (Merrett & Wheldall, 1992) förklaras som att pojkarna agerade stökigare på de kvinnliga lärarnas lektioner medan de arbetade hårdare på de manlige lärarnas lektioner. En annan förklaring var att lärarnas måttstock för bedömning av störande beteende var olika inställd vilket skulle kunna innebära "it is possible that when boys are off-task they are more overtly disruptive than girls who are off-task" (Merrett & Wheldall, 1992, s. 75). Dessa resultat visar att det behövs mer detaljerad forskning av större omfattning för att förstå karaktären av elevernas uppgiftsfrånvända beteende. Vidare att lärarens kön förefaller vara en viktig faktor då kommunikationen mellan lärare och elev skall analyseras.

Vid en jämförelse mellan turkiska och engelska klassrum fann Türnüklü och Galton (1998) att flickorna överlag talade för mycket medan pojkarna använde icke-verbala uttryck som sparkar, puttar och lek på golvet. Liknande slutsatser drogs av observationerna där det framkom att pojkar genom sitt störande beteende i högre grad uppmärksammades av lärarna än flickorna.

Om könet kan ses som en marginaliserande faktor i skolan diskuteras av Bjerrum Nielsen (2000). Inledningsvis slår hon fast att kön, i alla kända traditionella samhällen, används som en explicit princip då det sociala livet skall organiseras vilket får konsekvenser också i skolan.

På så vis är skolan ett rum som tenderar att göra pojkarna till "elever" och flickorna till "de andra" /.../ skillnaden mellan flickorna och pojkarna är emellertid att reaktionerna på denna marginalisering är mer synlig och högljudd hos pojkarna än hos flickorna, och att flickornas problem med marginaliseringen därför osynliggörs, vilket inte drabbar pojkarna i lika hög grad. (Bjerrum Nielsen, 2000, s. 288)

Även om pojkar, utifrån Bjerrum Niensens resonemang, passar bättre in i vår västerländska könbundna undervisningskultur, innebär det inte att skolan passar perfekt utifrån deras behov. Detta avspeglas

tydligt i pojkars artikulerade vantrivsel och större behov av specialundervisning.

Pojkars och flickors störande beteende i klassrummen undersöktes av Kaplan, Gheen och Midgley (2002) genom enkäter till 388 skolår 9 elever och deras lärare i matematik. Avsikten var att undersöka huruvida klassrummets målstruktur påverkade elevernas beteende. Resultaten av undersökningen visade bland annat att variationen av elevers störande beteende skiljer mellan olika klassrum, vilket kunde återföras på klassrummens kontext och framförallt målstruktur. Störande elevbeteende tolkades som sammanlänkat med förväntningarna på eleverna, vilket skulle innebära att lärarna kunde påverka hur mycket tid och energi de avsatte gentemot störande beteende genom att reflektera över förväntningarna på eleverna. Detta visade sig gälla speciellt pojkar och i synnerhet pojkar som beskrevs som lågpresterande, som utifrån studien framstod som mest störande vilket låg i linje med lärarnas förväntningar.

Hur kvinnliga och manlige lärare i skolämnena matematik och svenska kommunicerade med flickor och pojkar undersöktes av Einarsson (2003). Hon kom utifrån observationer på 58 lektioner bland annat fram till att etablerade föreställningar om skillnader i flickor och pojkars kommunikationsutrymme i klassrummet också existerade i de klassrum där hon observerat undervisning. De mönster hon såg gick att beskriva som både generella och specifika. Generellt hade pojkarna mer interaktion med lärarna. Specifikt såg dock mönstret annorlunda ut då hänsyn också togs till elevernas ålder och lärarens kön likväl som enskilda elevers interaktion med lärarna. Undantagen från det generella visade sig som att "kvinnliga lärare på lågstadiet och manlige lärare på högstadiet har lika mycket kommunikation med flickor som med pojkar" (Einarsson, 2003, s.159). Einarsson påpekar i anslutning till detta att denna jämna fördelning avspeglar ett gemensamt ansvarstagande för interaktionsmönstren i klassrummet. Hon fokuserar sin diskussion på det faktum att kommunikationen ökat mellan kvinnliga högstadielärare och pojkar och på samma sätt mellan manlige högstadielärare och flickor. Einarsson tolkar detta, för de kvinnli-

ga lärarnas del, som omvårdnadskänslor gentemot de omogna pojkarna medan hon för de manlige lärarnas del ser det som ett uttryck för attraktion gentemot en begynnande kvinnlighet eller som ett agerande för att undvika att beskyllas vara diskriminerande.

Att alla flickor eller pojkar inte uppmärksammas lika mycket slår Börjesson (2005) fast i en metastudie om tidigare forskning om kön. Han diskuterar den etablerade bilden av de dominerande pojkarna i klassrummen. En bild som visar att lärarnas uppmärksamhet till övervägande del riktas mot elever med inlärningsvårigheter. Den grupp av elever är "pojkar som inte betar sig på sådant sätt som förväntas i klassrummet" (Börjesson, 2005, s. 36). Han konstaterar vidare liksom Younger, Warrington och Williams (1999) och Duffy, Warren och Walsh (2001) att lärarna oftare riktar kritik och tillrättavisningar mot pojkarna under lektionerna. Börjesson summerar det han funnit avseende pojkarnas interaktionsdominans och konstaterar att den negativa uppmärksamhet som generellt drabbar pojkar mer än flickor samverkar med andra faktorer. Detta utgör en del av ett "negativt mönster av interaktion för många pojkar" (Börjesson, 2005, s. 39).

Hur kön och genus konstrueras i klassrummet diskuteras också i en översikt av Wernersson (2006). Avseende interaktionen mellan lärare och elev konstaterar hon att mönster som visar att flickor i lägre grad än pojkar interagerar med lärare rapporterats från många olika länder. Mönstret har också gällt olika skolstadier, enligt Wernersson. Hon konstaterar vidare att lärarens kön förefaller ha liten betydelse för undervisningen eller elevernas resultat. Däremot framställs den symboliska innebörden av lärarens kön kunna vara betydande. Detta på så vis att lärarnas egen könstillhörighet kan förstås som en instrumentell aspekt. Lärarens kön kan antas vara så betydelsefullt att pojkars misslyckanden i skolan kan förstås utifrån det faktum att de i huvudsak undervisats av kvinnliga lärare.

Sammanfattning

Störningarna i klassrummen visade på samband med lärarnas förväntningar. Lågpresterande pojkar förväntades störa mest och upp-

märksammades också som mest störande. Lärare stördes generellt mer av pojkar än av flickor. Lärare hade som en följd av detta mer interaktion med pojkar. Flickor upplevde i högre grad skolan som irrelevant som en följd av att pojkarna framställdes som normen och flickorna som de generellt avvikande.

Lärarna hade det gemensamt att de oftare reagerade reaktivt gentemot störningar. De försökte också föra det störande beteendet från den publika till den privata arenan. Där korrigerades eleverna utifrån kön på olika sätt. Kvinnliga lärare påtalade att elevernas beteende bröt mot institutionella förväntningar. Lärare samtalande med flickorna medan de bestraffade pojkarna. Manlige lärare kritiserade elevernas beteende. På liknande sätt gav lärarna eleverna olika uppmärksamhet. Detta föreföll osystematiskt och oplanerat varför det beskrevs som situerat. Kvinnliga lärare uppmärksammade pojkarnas störande beteende mer än manlige lärare som uppmärksammade deras akademiska bedrifter. Flickornas resultat uppmärksammades som de höga betyg de fick.

Begreppen avvikelse och normalitet

Tidigare forskning visar att lärare har förväntningar och regler för ett elevs beteende och att de, oavsett kontextuella faktorer, uppmärksammar i stort sett samma slags elevbeteende som störande i klassrummet. Lärare har också en begränsad och till stora delar liknande uppsättning pedagogiska verktyg för att hantera störningar under lektionerna. Vidare att lärare i stora drag reproducerar föreställningar om pojkar som de normalt sett mest avvikande och störande eleverna. Lärarnas uppmärksamhet och hantering av störande lektionsbeteende kan utifrån den tidigare forskningen sägas vila på föreställningar om normalitet och avvikelse. Föreställningar som den redovisade forskningen antytt utan att vidare problematisera.

Den refererade forskningen har påvisat att det eller de som uppmärksammas som avvikande inte existerar i ett vakuum utan istället i relation till verkningsfulla normaliteter. Börjesson (2002) resonerar om relationernas betydelse då avvikande beteende definieras.

Barn har inte, lika lite som vuxna, en själ som kan avbildas oberoende av de normer som gäller i det specifika samhället och historiska tidevarvet. Det är när individer bryter mot önskingar och moraliska påbud som korrigeringspolitiken aktiveras. Så betraktat är vår kultur besatt av att upptäcka avvikare, och besatt av att korrigera dem till den önskvärda normen. (Börjesson, 2002, s. 85)

I den samhällseliga kontexten har skolan varit och är sin egen referens när normalitet och avvikelser ska bestämmas (Börjesson, 2002). Av detta följer också att skolans definierande av elever som klienter i behov av den ena eller andra korrigeringen förpassar dem från individer till en kollektiv tillhörighet. Av detta följer vidare att olika avvikelser har kommit att stå i fokus under olika tider. Detta som en spegelbild av de förhållanden, avseende bland annat synen på makt och synen på arbetsformer, som för tillfället har varit gällande i skolan.

Trots detta faktum menar Börjesson och Palmblad (2003) att vissa aspekter av avvikelser återkommande uppmärksammas av lärare som störande, som till exempel elevers bristande rörlighetsreglering, elevers koncentrationsnivå, elevers aktivitetsfokusering och elevers förmåga att agera nyanserat.

Det balanserade barnet är fantasifullt och kreativt inom vissa givna ramar. På den ena sidan har vi de barn som kännetecknas av bristtillstånd: de torftiga och de tröga barnen, de som kommer att beskrivas som långsamma. På den andra sidan finns de som har alldeles för mycket av varan: de fabulerande och lögnaktiga barnen. (Börjesson & Palmblad, 2003, s. 26)

Konstruktionen av "det ideala barnet" sker därmed på ett jämförande sätt. Börjesson och Palmblad (2003) poängterar att barn förväntas agera lagom, inte för mycket och inte för lite för att falla inom ramen för normen eller det normala.

Olika föreställningar av normalitet problematiseras av Hansson och Svensson (1998). De beskriver, utifrån föreställningen att normalitet är konstruerad, förekomsten av tre olika slags normaliteter. Dessa tre normaliteter har olika och relativt distinkta innebörder och därtill kopplade komplikationer.

Normal i betydelsen naturenlig

Normalitet sett i betydelsen *naturenlighet* innebär att något är i enlighet med sin natur, något ofta relaterat till biologiska sammanhang. Detta kan komma till uttryck i flickors och pojkars skillnader på så vis att flickors menstruation kan påverka deras möjligheter att delta i undervisningen periodvis. Motsvarande biologiska cykel existerar så vitt vi vet inte för pojkar och män. Denna aspekt berörs inte i den tidigare forskningen oavsett beskrivningarna eller tolkningarna rörde elevers eller lärares beteende.

Normal i betydelsen vanlig

Den andra betydelsen beskriver normalitet som *vanlighet*, det mest frekventa och därmed ofta relaterat till statistisk betydelse. Den tidigare forskningen förklarar skillnader med hänvisning till denna betydelse varför flickor bland annat beskrivs som överlag mer högprestande, lydigare och tysta samtidigt som de också anses vara skvallriga och bitchiga till skillnad mot pojkar som överlag beskrivs som mindre studieorienterade, äventyrligare och aggressiva samtidigt som de beskrivs vara oberoende och lojala. Den tidigare forskningen fann det vanligare för lärare oavsett kön att interagera med pojkar på samma sätt som det var vanligare att agera reaktivt på störningar. Forskningen förklarade på liknande sätt att det var vanligare att kvinnliga lärare samtalande med eleverna medan manliga lärare vanligtvis kritiserade elevernas beteende. Uppmärksamheten i elevernas beteende såg också olika ut. Kvinnliga lärare uppmärksammade oftare pojkars störande beteende medan manliga lärare oftare uppmärksammade pojkars akademiska bedrifter. Fokus för lärarnas arbete förändrades vidare på så vis att lärare för elever i de senare skolåren framstod som mindre stödjande och känslomässigt engagerade i sina elever.

Normal i betydelsen normenlig

Den tredje betydelsen av normalt rör *normenlighet*, i enlighet med ett ideal. Detta går tillbaka på att bete sig som en norm föreskriver att man bör bete sig. Som antytts ovan avseende det lärarna vanligtvis uppmärksammar fanns också föreställningar om normer för elever i allmänhet och vidare för elever utifrån könsmässig tillhörighet. Eleverna förväntades i allmänhet vara arbetsfokuserade, hålla sig till det förelagda innehållet och den förelagda arbetsformen och ta ansvar för sitt eget beteende. På samma sätt hade lärarna föreställningar om förväntat och lämpligt beteende för flickor och pojkar, något forskningen fann att lärare med elevernas stigande ålder i allt mindre grad informerade och diskuterade med eleverna.

Waterhouse (2004) uttrycker att elever som uppfattas som statistiskt normala och vanligt normala sällan framställs som problem, utan existerar på marginalen av lärarens uppmärksamhet. I detta ligger också att lärarens uppmärksamhet i högre grad riktas mot dem som tydligare skiljer ut sig. Lärarnas uppmärksamhet och bemötande av elever kan ha avgörande betydelse därför att:

In some schools, processes of inclusivity seem to invite and encourage those at the margins of the normal social world to be 'normalized'. (Waterhouse, 2004, s. 82)

Inneslutandet och deltagandet i ett större sammanhang kan utifrån (Waterhouse, 2004) resonemang påverka elevers beteende på ett avgörande sätt. Detta på så sätt att elevernas givna och begränsade handlingsutrymme vidgas. Men, för att det skall bli möjligt måste eleverna känna till vilka spelregler som gäller. De måste också ha "kunskap om gränserna för detta och de relationer som förväntas i ett visst sammanhang" (Bartholdsson, 2007, s. 14). Normalitet kan på så sätt bli en dynamisk process där individen i samspel med sin omgivning "utmanar och erövrar positivt sanktionerade sätt att uppträda och presentera sig själv i ett givet sammanhang" (Bartholdsson, 2007, s. 15).

3. METOD

Detta kapitel beskriver min induktiva fältstudie. Olika delar som det praktiska genomförandet vid urval, etiska överväganden, fältantecknande, samtal, liksom analys och beskrivning av mitt empiriska material redovisas och diskuteras.

Fältforskning

Föreställningen att mänskliga handlingar är möjliga att studera i vardagliga kontexter ligger till grund för fältstudier (Hammersley, 1998). Detta antagande öppnar upp för att forskaren genom deltagande på ett så föreställningsfritt sätt som möjligt samlar intryck kring det eller de fenomen som skall belysas.

In its most characteristic form it involves the ethnographer participating, overtly or covertly, in people's daily lives for an extend period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions – in fact, collecting whatever data are available to throw light on the issues that are the focus of the research. (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 1)

I pedagogiska sammanhang har olika former av etnografi eller fältforskning använts under senare delen av 1900-talet i syfte att studera olika fenomen i skola och utbildning (Larsson, 2006). Studier i fält kan, beroende på associationer, i olika sammanhang betyda olika saker. Min svärfars ursprung som lantbrukare ger ordet ett visst innehåll och därtill vissa avgränsningar. De fältassistenter som jag samarbetade med under mina år som speciallärare i Norrköping i början av 1990-talet gav ordet andra innebörder och avgränsningar liksom det för ytterligare andra yrkesgrupper skulle kunna förstås på ett för dem särpräglat sätt. I ett samhällsvetenskapligt kvalitativt induktivt forskningssammanhang som det denna avhandling ryms inom beskriver fält den avgränsade miljö – i mitt fall kontexten kring de tre skolår 7

klasser, deras lärare och de skolor där jag som forskarstuderande be-
drev min avhandlingsstudie läsåret 2003 – 2004.

Mot bakgrund av att fältforskning inspirerats av andra vetenskaper
såsom i första hand socialantropologi återspeglar metoden vissa ra-
mar att förhålla sig till. En första förutsättning avspeglas i det att fors-
karen för att nå kunskap om vardagliga aktiviteter måste vara genuint
intresserad av fördjupad kontakt med fälten och dess aktörer. Motivet
för det kan återföras till fältforskarens förhållningssätt "the importan-
ce of studying *at first hand* what people do and say in particular con-
texts" (Hammersley, 2006, s. 4).

Som deltagande observatör studerar du hellre vilka aktiviteter
människor själva sätter igång, vem som finns närvarande, vilka
profiler och positioner de har och vad de säger, utan att du nöd-
vändigtvis ställer några frågor till dem. (Fangen, 2006, s. 33)

Det blir vidare av betydelse att forskaren i de texter som produceras
utifrån datainsamlingar förmedlar uttryck av mänskliga erfarenheter
(Bjurström, 2004). Rabinow (1977) framhåller att fältstudier vilar på
följande grund:

Culture is interpretation. The 'facts' of anthropology, the mate-
rial which the anthropologist has gone to the field to find, are al-
ready themselves interpretations. /.../ Facts are made – and the
facts we interpret are made and remade. Therefore they cannot
be collected as if they were rocks, picked up and put into cartons
and shipped home to be analyzed in a laboratory. (Rabinow,
1977, s. 150)

Ett annat kännetecken för fältstudier har ofta beskrivits som att denna
typ av studier fordrar längre vistelse i de fält som studeras (Fangen,
2006). Tiden utgör dock inget absolut krav för att samla in kunskaper
om vardagliga handlingar. Kortare fältarbete är möjliga, något den
norska antropologen Barths (1994/1966) helgstudie på en fiskebåt ut-
gör exempel på. Den studien visade på ett annat väsentligt känneteck-

en då det tidsmässiga omfånget relateras till att forskaren skall hinna lära känna människorna och förstå kontexten som studeras. Hannerz (2001) problematiserar detta vidare och framhåller att:

Man behöver kanske t ex inte vara med om alla årstider, av det enkla skälet att vädrets växlingar inte betyder så mycket för de idéer, aktiviteter och relationer man är intresserad av. Det kan också vara så att man inte behöver starta från början på varje ställe, vare sig det gäller kunskaper eller förtroende. En del av vad man lärt sig i ett delfält kan vara gångbart även i de andra. (Hannerz, 2001, s. 23)

För min del innebar detta att jag utifrån en antydd föreställning (Malinowski, 1922) om att det fanns något värdefullt att induktivt studera störningar och korrigeringar till att börja med deltog vid skolstarten för två skolår 7 klasser. Utifrån detta fördelade jag därefter min närvaro mellan tre skolår 7 klasser med utgångspunkt från deras ordinarie verksamhet i avsikt att så snart som möjligt etablera kontakt med elever, klasser, lärare och skolor. Tillvägagångssättet förändrades därefter allteftersom. Inför och efter skollov närvarade jag vid olika skolor liksom jag allteftersom deltog under längre perioder vid de olika skolorna. Mitt deltagande kan därför beskrivas som *part-time participant observation* (Hammersley, 2006).

Hannerz (2001) diskuterar lokaliseringsaspekten av fältarbete utifrån klassiska fältarbeten såsom Malinowski (1922) som slog sig ner på ett ställe och stannade där över en längre tid. Detta tillvägagångssätts antaganden framställs som kopplade till en viss tidsanda.

De flesta människor tillbringar ännu sin vardag inom en rätt snäv räjong, och sköter en mycket stor del av sitt kommunicerande genom samtal och ordväxlingar på ort och ställe. (Hannerz, 2001, s. 9)

Denna bild av det klassiska fältet kontrasteras mot de fält som *nätverk av lokaliteter* vilka i många fall utgör grunden för dagens fält. Hannerz

(2001) framhåller att flera delar kan sammanfogas till en fältstudie, som ett nätverk av lokaliteter, *där flera fält i ett* ger forskaren olika observationspunkter för att förstå ett fenomen.

En variant av kortvarigt fältarbete på flera platser beskrivs av Wulff (2002) som Yo-Yo fieldwork. Utgångspunkten i detta resonemang är att fältarbetet stationeras i närregionen av den plats där forskaren för tillfället bor. Utifrån detta gör forskaren, med jämna mellanrum, korta fältarbetspass på fältet eller fälten. Fördelen med denna typ av fältarbete framställs av Wulff som att forskaren därmed får möjligheter att fördjupa sig i sitt insamlade material och relatera det som registrerats till tidigare genomförd forskning och den akademiska världen. Tiden utanför fältet utgör exempel på distansering utan att för den skull innebära att forskarens processande av intrycken avstannar. Fältarbetet kan under dessa perioder sägas pågå mentalt (Wulff, 2002). Fördelarna med detta varvande mellan att vara *i fält* och *ur fält* (Hannerz, 2001) ger forskaren möjlighet att vara med familjen, arbeta med annat eller att tänka över sitt projekts möjligheter och begränsningar.

Medföljande observationer

Den vardagliga formen av kontakt med aktörerna under en fältstudie sker genom *medföljande observation*. Becker (1970) beskriver deltagande observation som att forskarens deltagande i studerade människors vardagsliv, genom att iakttä de situationer där de agerar och hur de uppför sig i dessa situationer, syftar till insamlande av data. Forskaren samspelar därmed med fältens aktörer samtidigt som aktörernas agerande registreras. Detta samspel återspeglar en balansakt där forskaren har att förhålla sig distanserat för att få överblick och inte involveras för djupt samtidigt som närhet eftersträvas så att nyanser synliggörs och relationer byggs upp på ett förtroendefullt sätt. Forskaren har därför att avgöra vilken nivå av deltagande som skall råda. Lundgren (2000) problematiserar deltagandet och framhåller att forskare sällan kan beskrivas som deltagare av två skäl. Det första anges som att medan forskaren observerar utför de inte samma aktiviteter som fältens aktörer, de deltar inte i lärarnas och elevernas arbete. För det andra om forskaren ändå menar sig göra det så görs det inte på sam-

ma villkor som för informanterna. Lundgren (2000) menar att etnografiskt inspirerade fältarbeten rimligen kunde beskrivas som medföljande observation (Ehn & Löfgren, 1996).

Deltagandets möjligheter och begränsningar vid observationer problematiseras på ett kompletterande sätt av Granström (2004) som diskuterar tillförlitlighet i observationer utifrån tre slags autencitet. Det första rör att *situationen är autentisk* vilket innebär att deltagandet genomförs i en till vardags pågående verksamhet, som till exempel klassrumsarbete. Det blir då betydelsefullt att kunna redogöra för att situationen "inte avviker från det naturliga eller vardagliga" (Granström, 2004, s. 290). Till detta kommer att man bör göra troligt att *observationerna inte påverkat situationen* vilket innebär att arrangemangets påverkan måste utredas. Införandet av artefakter som kassetbandsspelare eller videobandspelare i kontexterna där observationerna utförts framställs som angelägna att diskutera. Till detta för Granström att man bör göra troligt att *deltagarna inte påverkats av situationen*. I detta ligger att på ett reflexivt sätt visa den eventuella påverkan observationerna haft genom att lyfta fram informanters eventuella kommentarer beträffande medvetenhet om att de observerats. I denna studie kan dessa tre krav diskuteras med utgångspunkt i det faktum att jag under längre tid följde de tre klasserna enligt deras ordinarie scheman. Vidare avseende observationernas påverkan på situationen genom att jag befann mig i kontexterna över lång tid och undvek att skaffa mig en utvald position varifrån mina observationer utfördes och därigenom försökte minimera min påverkan i en viss riktning. Jag var också tydlig med att mina observationer avsåg att studera fenomen som gick att härleda ur det övergripande området lärares och elevers arbetsrelationer. Jag förhöll mig till det andra kravet på så vis att jag endast förde fältanteckningar i dagböcker som hölls öppna och synliga under lektionerna. Jag undvek också att anteckna då jag antog att det skulle störa verksamheten. Varsamt antecknande skedde därför i de mindre grupper som undervisades då eleverna delats upp utifrån val av b- eller c-språk. Mitt intresse för exempelvis regler och förhållningssätt som del av arbetsrelationerna beskrevs öppet därför att jag

behövde enskilda lärares hjälp att kopiera och skaffa fram kompletterande material.

Jag förhöll mig till det tredje kravet på så vis att jag talade med såväl lärare som elever inför och efter lektionernas genomförande. Med öppna frågor om lektionens innehåll och utförande fick jag återkoppling kring den påverkan jag haft. Ingen lärare eller elev sa att min närvaro eller mitt antecknande skulle ha påverkat dem eller lektionen i någon särskild riktning. Lärarnas kommentarer speglade vidare mina intryck från dagarna i fält och det jag noterat i mina fältanteckningar. I anteckningarna uppmärksammade lärarna återkommande vissa elever som mer störande än andra. De använde på liknande sätt vissa åtgärder mer frekvent då eleverna korrigerades, oavsett vilken av de tre perioderna jag observerat dem. Jag kunde också konstatera att de reflektioner jag gjort i mina fältanteckningar från de två skolår 7 klasserna som jag följt sedan första skoldagen och den tredje skolår 7 klassen som börjat utan min närvaro innehöll liknande information. Lärare uppmärksammade störningar och korrigerade elever i början liksom de fortsatt gjorde under de tre perioderna som jag besökte klasserna. Granström (2004) resonemang om att komplexa sociala kontexter är svåra att påverka i en viss riktning ligger i linje med denna erfarenhet.

Detta kan tolkas som att människor, i autentiska situationer och vardagliga sammanhang, har mycket svårt att förstå sitt beteende. Det tyder på att vardagliga beteenden är mycket robusta och svåra att försköna. (Granström, 2004, s. 300)

Roller, positioner och vanor som etablerats över tid, till exempel en lärarroll eller elevroll, kan sägas svåra att påverka i en viss riktning av en observatörs återkommande närvaro. Min påverkan för att producera eller reducera uppmärksamhet av störningar och korrigeringar kunde inte uteslutas, samtidigt som den inte heller, av fältanteckningar och samtalen jag förde efter lektionerna, kunde strykas.

Urval av tre fält

De tre skolår 7 klasser som jag följde under åtta månader under läsåret 2003-2004 tillhörde tre olika skolor i två svenska kommuner. Bägge kommunerna låg inom sådant avstånd att ett Yo-Yo fältarbete gick att genomföra. I linje med Wulff (2002) fick jag efter kontakt med tre skolor möjlighet att följa och studera tre skolår 7 klasser, de lärare som undervisade dem och de kontexter vari de ingick. Bakom detta låg ett antagande om att få ökad variation genom upptäckt av nya eller olika aspekter kring de studerade fenomenen störningar och korrigeringar. Flera än en klass och en skola antogs också ge ett bredare underlag för kategorisering och begreppsbyggnad under analysfasen.

Studiens aktörer

De tre skolår 7 klassernas lektioner som jag följde på A-, B- och C-skolan genomfördes av 49 lärare. Fördelningen visas i appendix. Utöver de lektioner som undervisades av ovan nämnda lärare hade jag vid ett eller något tillfälle kontakt med de tre skolornas biträdande manlige rektorer, A-skolans manlige rektor och B-skolans kvinnliga rektor liksom samtliga skolors elevvårds- och fritidsledarpersonal som bestod av såväl kvinnor som män. Detta nämnt utan att de för den skull annat än i undantagsfall figurerat i mina fältanteckningar.

Forskningsetiska överväganden

Inför genomförandet av de fältnära verksamheterna hösten 2003-2004 tog jag på olika sätt kontakt med de tre skolorna för en presentation av avhandlingsstudien. Inför kontakten reflekterade jag över de forskningsetiska överväganden som HSFR (1996) beskrev som *samtynke, information, konfidentialitet* och *nyttjande*.

I fallet med A-skolan, där jag tidigare observerat vid pilotstudien, återknöt jag till den personliga kontakt jag då etablerat. Kontakten ledde vidare till den då verksamma biträdande rektor som välkomnade mig tillbaka till skolan. Samma biträdande rektor förmedlade sedan information (bilaga 2) till lärarna som skulle undervisa skolår 7 eleverna och bad mig därefter återkomma. I fallet med B-skolan sökte

jag via telefon kontakt med den dåvarande manlige verksamma biträdande rektorn. Han uttryckte stort intresse inför min tänkta undersökning och tog ansvar för att undersöka om intresse för medverkan fanns hos de lärare som skulle komma att undervisa skolår 7 elever det kommande läsåret. När det så kom till C-skolan utnyttjades en bekant som arbetade på skolan för att etablera en första kontakt genom att sondera terrängen hos lärare och skolledning. Detta ledde, efter samtal med den C-skolans dåvarande biträdande rektor, till att jag, några dagar innan terminsstart, bjöds in till ett möte med arbetslaget som skulle ansvara för nästkommande läsårs undervisning av skolår 7 eleverna. På detta möte informerade jag lärarna vilket ledde till att jag välkomnades tillbaka till terminsstart för att då följa en av skolår 7 klasserna.

Ovanstående beskrivning visar de tre sätt på vilket kontakt med skolorna och lärarna etablerades. Vid starten av de fältnära studierna kom samtal med klassföreståndarna och lärare på de tre olika skolorna att synliggöra strukturella olikheter vilka jag hade att förhålla mig till. A-skolans biträdande rektor hade skaffat mig mandat att genomföra en del av fältstudien på A-skolan genom att beskriva min tänkta studie inför aktuella lärare som gav honom sitt medgivande. B-skolans biträdande rektor hade entusiastisk beskrivit möjligheten för lärarna på sin skola. De uttryckte sitt gillande och tilldelade därpå biträdande rektorn förtroendet att avgöra frågan. Omvänt detta kom C-skolans biträdande rektor att tydligt markera att beslutet var tvunget att tas av lärarna själv, något lärarna återkom till som det gängse sättet för beslutsfattande på skolan, utan inverkan från biträdande rektorn. Jag hade därmed initialt fått aktivt muntligt samtycke från A- och B-skolans biträdande rektorer och från lärarna från C-skolan.

I samtliga fall informerade jag på nytt i början av de första fältnära perioderna på samtliga tre skolor om studiens syfte. Information (bilaga 1) lämnades då till såväl lärarna och (bilaga 2) till eleverna. Jag uppmanade eleverna att ta hem informationen, läsa den tillsammans med sina föräldrar och vid frågor återkomma till mig eller min hand-

ledare via e-post eller telefon. Detta gjordes av två skäl. För det första var mitt övergripande intresse arbetsrelationer mellan elever och deras lärare och för det andra visste jag vid dessa tillfällen inte hur studien skulle komma att gestalta sig varför jag ansåg det befogat att ha vårdnadshavarnas informerade samtycke om det frivilliga deltagandet. Jag gjorde bedömningen att studien inte skulle vara av etiskt känslig karaktär varför jag inte begärde tillbaka svarstalonger avseende det frivilliga deltagandet. Jag beskrev fortlöpande de oinformerade lärare som undervisade skolår 7 klasserna om det frivilliga deltagandet som innebar att de när helst de kände för det kunde undanbe sig mitt deltagande observerande på sina lektioner. Ingen lärare avsåg sig medverkan under de åtta månaderna som jag till och från var på de tre skolorna. Jag tolkade det som att jag fått aktivt samtycke från de lärare som undervisat medan jag observerat. Mot bakgrund av att ingen av elevernas vårdnadshavare hört av sig tolkar jag det som att jag fått passivt samtycke av dem.

I terminsstartens information till eleverna och lärarna förklarade jag att min avhandling, som var tänkt att skrivas utifrån min induktiva fältstudie, inte skulle komma att innehålla namn på kommunerna, skolorna eller de elever eller lärare som deltagit. Sådana namn figurerade heller aldrig i mina fältdagböcker, som då de inte användes undanhölls obehörigas insyn med hänsyn till skyddet för de inblandade. Jag framhöll vidare att namn, i den mån de var med skulle vara utbytta mot andra namn, vilket innebar att möjligheten att känna igen enskilda personer för dem som läste avhandlingen skulle minimeras. Jag förklarade vidare att enskilda personer var av underordnad betydelse gentemot de fenomen jag var intresserad av. Trots namnbyte för såväl elever som lärare, anonymisering av skolornas namn och borttagande av kommunernas namn finns viss risk för igenkänning. Thornberg (2006) diskuterar detta som *konfidentialitet innanför fältet* och *konfidentialitet utanför fältet*. För fältforskare kan den förstnämnda anses som svårare att uppfylla då personer, t ex vårdnadshavare eller skolpersonal, med kännedom om endera fälten eller av studien som sådan, kan komma att känna igen personer eller situationer. I de fall namn figu-

rerar i texten eller excerpterna är de fiktiva allt för att så långt det är möjligt undvika att enskild person genom presentationen lider skada.

Det fjärde kravet om nyttjande beskrevs för lärarna och eleverna i början av fältstudien som att jag genom deltagandet skulle samla in data för en doktorsavhandling i pedagogik. Jag beskrev också att delar av den insamlade empirin skulle komma att presenteras för andra forskare inom såväl som utanför den avdelningen vid Linköpings universitet där jag arbetade medan avhandlingen skrevs. Vidare att jag troligen skulle använda mina fältanteckningar efter det att avhandlingen skrivits som utgångspunkt för nya beskrivningar av skeenden och samspel mellan skolår 7 elever och deras lärare. Jag återkom innan fältstudien avslutades till mitt tänkta nyttjande vilket varken då eller inledningsvis gav upphov till några frågor.

Genomförandet av fältstudierna

Enligt Ehn (1996) utgör en fältforskare en person som kommer utifrån, ett slags *främling* eller *outsider*, som under en avgränsad tidsperiod vill delta i andra människors liv på deras villkor. Willis och Trondman (2000) talar om fältforskares intresse för att direkt involveras med sociala aktörer i försök att fånga och återge kärnan av mänskliga erfarenheter. Erfarenheter som i sig utgör tolkningar av de kontexter inom vilka aktörerna befinner sig. Rabinow (1977) uttrycker detta på följande sätt:

Both the anthropologist and his informant live in a culturally mediated world, caught up in "webs of signification" they themselves have spun. This is the ground of anthropology; there is no privileged position, no absolute perspective, and no valid way to estimate consciousness from our activities or those of us. (Rabinow, 1977, s. 151)

Detta faktum, att verksamheten fältforskare studerar kan förstås som en *dubbel hermeneutik* (Giddens, 1976) innebär att verkligheten redan är tolkad av de människor forskarna studerar. Detta hanteras i fältstudier rimligen på så vis att forskaren återkommande reflekterar

kring sin egen och informanternas roller i det som studeras. Det innebär också, som Hammersley (2006) utvecklar, att fältforskaren bör vara medveten om att det vi studerar inte nödvändigtvis är typiskt för det som händer i kontexterna varje dag, utan också bär spår av förändring över tid.

Etablera kontakt med fältens aktörer

Första skoldagen för höstterminen 2003 sökte jag upp A-skolans biträdande rektor. Välkomsthälsning från skolledningen hade avklarats och klasserna hade gått till sina hemklassrum. Då jag kände igen mig i skolan uppmanades jag på egen hand efter rektors information att söka rätt på klassen som jag skulle följa. Jag började med att presentera mig som en person på tillfälligt besök i klassen. Skillnaden mellan mig och lärarna framhölls varpå jag tydligt beskrev att jag inte arbetade på skolan och inte bestämde något som hade med klassen eller skolan att göra. Mitt övergripande intresse för elevernas och lärarnas arbetsrelationer påtalades liksom att jag som deras gäst förhoppningsvis tilläts delta, undersöka och lära mig så mycket som möjligt av det som skedde i mötena mellan dem och deras lärare. Jag beskrev också hur jag som forskare med intresse för både elever och lärare hoppades få följa med dem växelvis på raster och sitta varhelst det fanns en ledig plats i klassrummen under lektionerna. Jag försökte på så vis avdramatisera min relation till såväl lärarna som eleverna liksom också i möjligaste mån undvika att påverka någon enskild elev som genom placeringen under lektionerna riskerade att ofta sitta i min närhet. Ambjörnsson (2004) och Jonsson (2007) diskuterar och problematiserar i sina avhandlingar hur de i sina fältarbeten på skolor arbetat med sin *inställsamhet* gentemot fältens olika aktörer. Medvetenhet om det beskrev Thorne (1993) som elevers förmåga att, oavsett forskarens uttalade mening, tillskriva dem egenskaper utifrån ålder och storlek. För mig innebär detta att jag inledningsvis förhöll mig strikt observerande. Forskaren kan i elevernas ögon ses som en person med tillgång till andra relationer med institutionens företrädare Thorne (1993) vilket vidare innebär att jag avsatte tid på att förklara mitt tänkta tillvägagångssätt som till exempel att jag planerade att växelvis följa olika grupper i olika ämnen, studera med särskilt fokus på ar-

betsrelationer och att jag i första hand antecknade lärarens agerande och reaktioner i klassrummen. På liknande sätt skedde mina möten med de andra fälten med några undantag. På B-skolan mötte jag klassföreståndarna för den skolår 7 klass jag skulle följa i anslutning till biträdande rektors välkomsthälsning för eleverna genom att han i anslutning till upprop av klassföreståndare nickade åt mig som en given signal för vilken skolår 7 klass och vilka lärare jag skulle följa. På C-skolan mötte jag de blivande klassföreståndarna ett par dagar innan elevernas terminsstart och bestämde då att ses vid lärarrummet då skolan började. Vi följdes därefter åt till klassen som den då undervisande klassföreståndaren träffat föregående dag. I och med dessa olika tillvägagångssätt påbörjades direkt etablerandet och utvecklandet av relationen till klassföreståndarna som initialt kom att vara ett slags *gatekeepers* (Hammersley & Atkinson, 1995) avseende mina möjligheter att etablera mig på fälten. Relationen till dem bedömdes därmed som viktig under denna första fältnära period.

Utveckla fältkontakterna

Den första verksamhetsnära perioden på de tre skolorna gick som planerat. Få lärare och ännu färre elever hade ställt några frågor när jag beskrivit vad min närvaro syftade till. Inte heller var det någon elev som kommenterade studiens inriktning när jag tog upp det på nytt vid början av den andra verksamhetsnära perioden. Andra perioden kunde därmed ägnas åt att försöka utveckla kontakten med aktörerna som jag studerade. Föresatsen var fortfarande att försöka upprätthålla relationerna till både lärare och elever. Att undvika att dras in i maktasymmetrin mellan vuxna och barn utgjorde en utmaning. Detta blev speciellt tydligt vid ett tillfälle då jag i väntan på en lektion stod och pratade med tre elever utanför klassrummet. En för mig då okänd kvinna kom och öppnade dörren. Hon ställde sig utanför och spejade åt bägge hållen i korridoren medan eleverna och jag gick in och satte oss. Kort därefter tittade kvinnan in i salen åt mitt håll och sa, innan hon gick: "Du kan väl ryta till om det blir för stökigt!" Behovet av något slags agerande från min sida blev inte aktuellt men kvinnas kommentar följdes strax därefter, då de flesta eleverna kommit i tid för lektionens start, av att eleverna bestämde sig för att busa med

svenskläraren som vi väntade på, genom att släcka i taket och sitta tysta innanför den låsta dörren. Detta, som någon sa: "Medan vi väntar på läraren." Den kommentaren följdes upp av en annan elev som sa: "Vi har faktiskt en i klassrummet alla redan." Mina ansträngningar för att uppfattas som en inte bestämmande vuxen sattes därmed på prov. Ett prov som jag kanske klarade i och med att jag deltog i elevernas tystnad under väntan på läraren. Denna incident kom så vitt jag vet inte att inverka på relationerna till vare sig lärarna eller eleverna på C-skolan. Vad som givit upphov till elevens kommentar frågade jag aldrig efter. Jag kan dock konstatera att det var den enda gången som någon elev talade om mig som vore jag en vuxen med makt och möjlighet att bestämma över dem.

Perioden fortsatte genom att jag utan motivering fortsatt fick följa olika lärare allteftersom elevernas dagsschema förändrades. I detta kom mina *gatekeepers* i form av klassföreståndarna att vara till stor hjälp. De beredde till viss del vägen för mig genom att beskriva för lärarkollegor jag inte mött vad min närvaro gick ut på, sagt med lärarnas egna ord och uttryck. Ett undantag noterades i detta då en manlig fysiklärare på B-skolan vid början av lektionen fann mig sittandes i klassrummet och sa: "Jaha du är tillbaka igen, välkommen" innan lektionen startades. Vid sidan av detta följde jag under denna period olika elever allteftersom de delades upp i grupper. I detta kom olika elever på ett mer aktivt sätt att söka min uppmärksamhet. Deras inviter försökte jag förhålla mig avvaktande till samtidigt som jag insåg att det troligen skulle komma att bli betydelsefullt att ha *gatekeepers* också bland eleverna.

Denna insikt var svår att påverka då mina dagar på de verksamhetsnära fälten styrdes av elevernas schema vilket innebar att jag i vissa lägen kom nära både lärare och elever för att sedan som en följd av schemat, grupperingar eller mina ingivelser få distans beroende på vem eller vilka jag valde att följa. I de fall schemat beskrev någon form av uppdelning kunde ingen ta min närvaro för given. På motsvarande sätt kunde varken elever eller lärare utesluta att jag skulle komma att följa dem då lektionerna övergick till raster. Jag försökte så

långt det var möjligt att vara öppen för initiativ från aktörernas sida. Om lärare eller elever i anslutning till en lektions avslutning sökte min kontakt så följde jag upp den så långt det föreföll rimligt. Ett tillvägagångssätt som så vitt jag kunde läsa av fungerade tillfredsställande för alla parter och dessutom gav mig intressanta och kompletterande upplysningar. Genom detta konsekventa tillvägagångssätt undvek jag också att bygga in hinder för att ta del av någon grupps erfarenheter. Eleverna tillät mig vara med under raster oavsett om jag tillbringat den föregående rasten eller dagen med dem. Jag upplevde inte att jag blev avvisad någon gång och inte heller att jag trängde mig på. Ett slags kvitto på detta fick jag under en lektion där några tjejer som nyfiket läst mina fältanteckningar kommenterade mina ord om tuggummituggande med att: "Vi får det för läraren." Kommentaren följdes av en fråga om jag sett dem på föregående dags lektion. Deras förvåning som följde av mitt svar att jag den lektionen följde en annan grupp fick mig att anta att min när- eller frånvaro inte påverkade elevernas beteende.

Behålla kontakten med fälten

I och med att mitt fältarbete, som tidigare nämnts var ett så kallat Yo-Yo fältarbete, uppdelat på tre verksamhetsnära fältperioder med två däremellan verksamhetsdistanserade fältperioder kom upprätthållandet av kontakterna att behöva vårdas. Bland annat genom att jag mellan perioderna via e-post och telefonsamtal höll klassföreståndarna informerade om när jag skulle komma tillbaka och eventuella förändringar i överenskommelserna som gjorts. I dessa kontakthållande kom klassföreståndarna att fortsatt fungera som *gatekeepers*. Ett annat sätt var att aldrig ta mig själv och min närvaro för given. När jag kom tillbaka till fälten intog jag till att börja med en avvaktande försiktighet. Detta för att minska risken för upplevelser av att jag bara klampade in i deras verksamhet, samlade vad det nu var jag var intresserad av och sen avlägsnade mig igen.

Avsluta fältrelationerna

Någon gång mellan sport- och påsklov, våren 2004, avslutades mitt medföljande observerande på de tre verksamhetsnära fälten. Inför

varje klass meddelade jag att den aktuella lektionen var den sista jag skulle närvara där. Jag förklarade ännu en gång vad som återstod och vad jag tänkte mig använda anteckningarna till. Jag förklarade också, för såväl eleverna som lärarna, vilket tidsperspektiv som låg framför mig till dess att avhandlingen troligen skulle vara färdig. Deras förvånade reaktioner över varför det skulle ta sådan tid besvarades med att material skulle renskrivas, analyseras och tolkas för att sedan skrivas ihop till en sammanhängande text. Utan vidare frågor lämnade jag därefter klasserna. Innan jag lämnade de fältnära verksamheterna pratade jag återigen med klassföreståndarna om det som återstod innan avhandlingen skulle bli färdig.

Samla in data

Det genomförda fältarbetet har bestått av observationer, olika slags samtal och registrering och analys av olika former av dokument.

Skriva fältanteckningar

Nedskrivandet av fältanteckningar är som Geertz (1973) beskriver det en förvandling av en ögonblicklig händelse till en redovisning på ett papper, möjlig att bedöma om och om igen. Detta återspeglar krav på forskaren att vara vaken och till sinnena skärpt. Faktum som trötthet och hunger riskerar att påverka möjligheten att registrera det som skett. Den ögonblickliga registreringen förutsätter vidare som Goffman (1989) diskuterar en tillit till det man som observatör iakttar.

För min del innebar det att fördela uppmärksamheten mellan det som hände i klassrummen och mina fältdagböcker. Förmågan till *splitvision* varvid uppmärksamheten anpassas och fördelas mellan rummet och fältdagboken utvecklades efter hand. Konsekvenserna av detta innebar att vissa delar av det som hände endast registrerades med hörseln. Jag fann det därför ändamålsenligt med olika slags system eller symboler för att registrera vem som sagt vad allt medan fokus i huvudsak var riktat mot skrivandet. Flickor skiljdes från pojkar, liksom kvinnliga lärare från manlige. Elever som återkommande störde fick symboler vilket också skrevs för vanligt förekommande åtgärder. Jag försökte emellanåt att rikta fokus mot de elever som sällan upp-

märksammades som störande. Trots detta bidrog lärarnas mer frekventa verbala korrigeringar till att i vissa fall rikta min uppmärksamhet i endera riktningen. Jag kunde i efterhand notera flera exempel där fokus för observationerna i och med lärarnas korrigeringar förflyttats. Mina medvetna försök att observera bortom de till vardags störande eleverna begränsades således av strukturerna. En annan aspekt som indirekt kunde påverka var klassrummets interiör vilken jämte klassrummets möblering noterades i början eller slutet av lektionerna. Strategier som de ovan underlättade för mig att skriva utan att behöva titta på bokstävernas formande. Det gjorde det också möjligt att fånga samspelets aspekter och icke-verbala skeenden. En annan aspekt av fältantecknandet rör det faktum att det innebär ett registrering av det som skett, allt medan något annat fortgår. Följden av detta är att formulerandet sällan blir automatiserat, då registreringen och formulerandet genomförs medan nya sekvenser passerar revy. För min del innebar det att skrivandet till vissa delar kom att handla om att försöka skriva ikapp, att fånga det som redan skett, utan att nyanser, aktörer eller innehåll gick förlorade. Ännu en aspekt av skrivandet återfinns i risken som Silverman (1993) uttrycker om forskaren som *försöker fånga allt*. Nära det ligger att forskaren så långt det är möjligt bör vara klar över vad som studeras.

The attempt to describe things 'as they are' is doomed to fail. Without *some* perspective or, at the very least, a set of animating questions, there is nothing to report. Contrary to crude empiricists, the facts *never* speak for themselves. (Silverman, 1993, s. 36)

Mitt avgränsade fokus på det som uppmärksammades som störande och korrigerades i klassrummet hjälpte mig att begränsa det som antecknades. I detta låg att jag, som Silverman (1993) beskriver, var medveten om att det jag antecknat var en produkt av mitt benämnan- de. Återkommande renskrivningar påminde på samma sätt om fokus för min studie oavsett mycket annat intressant som också utspelade sig på lektionerna.

Trots dessa avgränsningar som ringat in vad jag var intresserad av uppstod emellanåt känslan av otillräcklighet i anslutning till antecknandet. Detta gick oftast tillbaka på att verbala korrigeringar omedelbart lättare lät sig registreras då de ofta föregicks eller gav upphov till reaktioner från elevernas sida. Icke-verbala korrigeringar var under tiden i klassrummen svårare att få grepp om. Det sagda till trots, flödet av korrigeringar eller interaktion i vid bemärkelse var inte jämnt fördelat i klassrummen. Det gick i vågor och jag hann därför, allt som oftast, att hålla huvudet upprätt och iaktta flera icke-verbala sätt som lärarna använde för att korrigera eleverna.

En annan aspekt av fältantecknandet är *grader av öppenhet* avseende det som skrivits ner. I mitt fall hade jag alltid min anteckningsbok synlig, i knäet, liggandes på bänken eller i mina händer. Jag dolde aldrig att jag skrev liksom inte heller det jag skrivit. Jag kunde utifrån detta faktum notera vissa skillnader i intresse för det jag skrev på så vis att lärarna aldrig bad att få läsa vad som skrivits. Vid enstaka tillfälle bad en eller några pojkar att läsa mina anteckningar. En läsning som de sa sig förstå väldigt lite av, vilket inte förvånade mig då jag använt symboler, antecknat hastigt och skrivit ner sentenser och uttryck som för dem föreföll ryckta ur ett sammanhang. Liknande kommentarer fick jag av flickor som vid något fler tillfällen frågade vad jag skrivit och bad att få läsa. Flickornas något större intresse överraskade mig lite då jag inte förutsett att någon enskild grupp av elever skulle skilja ut sig avseende intresset för anteckningarna. Eleverna gav mig utifrån sina intryck av anteckningarna rekommendationer kring vad jag borde skriva, vilket inte sällan rörde svordomar eller enskilda elevers agerande, något också Jonsson (2007) uppmärksammade under sin fältstudie. Enskilda elevers intresse påverkade dock inte min inställning, att så långt det var möjligt vara öppen med när liksom vad jag skrev för att avmystifiera anteckningar. Elevernas intresse för anteckningarna avtog efter att de sett hur de såg ut. Huruvida min öppenhet med anteckningarna påverkade samspelet i klassrummet i någon riktning var svårt att avgöra. Mina fältanteckningar lektionerna efter att eleverna läst skiljde sig inte gentemot de som föregått.

I anslutning till fältanteckningar skrev jag också det Goetz och Le-compte (1984) kallar *tolkande kommentarer*. Dessa kommentarer rörde reflektioner eller tolkningar kring det jag sett eller hört. I senare skede skulle de utgöra påminnelser för mig själv kring vad jag tänkt, vad jag tyckte mig se och hur man rimligen skulle kunna förstå det jag noterat i anteckningarna. Dessa tolkande kommentarer skiljde oftast ut sig genom att jag försökte hinna med att skriva dem med VERSALER. Denna typ av tolkande kommentarer och påminnelser kunde för en utomstående som elever eller lärare förefalla svårtydda.

Samtala

Olika slags samtal ger fältforskaren möjlighet att förstå sina data. Hammersley och Atkinson (1995) fångar med uttrycket *insider accounts* möjligheten och betydelsen av att använda alla till buds stående medel för att samla information angående delar av fältet som till exempel aktiviteter, händelser och personer. Forskaren skapar därigenom möjlighet att undersöka de olika perspektiv som aktörerna har kring för dem gemensamt genomförda aktiviteter.

Informella samtal

I anslutning till lektioners början och slut, liksom under rasterna samtalade jag med olika aktörer. Under dessa samtal fick jag emellanåt frågor om vad det var jag gjorde, vad det var jag studerade och om någon enskild elev uppmärksammats. Dessa frågor öppnade för förtydliganden liksom att de ställde krav på mig i valet av ord och uttryck. Såväl lärare som elever nöjde sig med mina förklaringar att jag studerade arbetsrelationer, vad som störde när de arbetade tillsammans. Inte heller reagerade de när jag sa att jag också var intresserad av lärares korrigeringar av elever. Andra former av informella samtal uppstod när jag i anslutning till elevernas raster eller håltimmar valde att följa med lärarna till deras personalrum. Personalrum där det emellanåt fanns andra lärare som undrade vem jag var och vad jag gjorde på skolan. Som en följd av att jag förklarade mitt vida syfte uppstod högljudda funderingar och frågor vilka inte sällan gav värdefulla infallsvinklar. Lärarna återkom till ämnens betydelse, vilken tid

på dagen som lektionen var förlagd liksom, schemats utseende och vilken veckodag de utgick från som exempel på faktorer som påverkade arbetsrelationerna. En annan faktor som bland annat diskuterades under en rast, på en studiedag, rörde rutinernas betydelse. Utifrån en rörig lektion under förmiddagen resonerade lärarna om orsakerna till det inträffade. Man enades om att det berodde på bytet av klassrum, varför det under lektionen användas klassrummets annorlunda möblering tillskrevs ha orsakat oro och olust. Lärarnas tes framställdes därmed bekräftad genom påminnelse av andra lektionssalar med golvfast möblering som fysiken där, så vitt lärarna kunde påminna sig, det aldrig var rörigt. En annan faktor hade att göra med klassernas sammansättning där olika elever beroende på hemort tillskrevs olika förutsättningar. Sociala förutsättningar framställdes av lärarna vara betydelsefulla för inställningen och prestationen i skolan. Andra faktorer hade också att göra med lärarna själva vilket inkluderade deras dagsform. Det skiljde sig åt mellan lärarna där somliga framhöll, för såväl mig som eleverna, sina möjligheter/begränsningar i form av nedsatt hörsel, syn eller begränsad rörlighet som faktorer som kunde påverka humöret.

Samla dokument

Från första dagen i de verksamhetsnära fälten, oavsett vilken skola det rörde sig om, kom jag i kontakt med olika slags dokument. Mot bakgrund av antagandet att dessa senare skulle komma att ge stöd för förståelse och analys noterade jag så mycket jag hann med. Dokument som scheman, klasslistor, arbetsplaner, utvärderingar och lokala beslut som påverkade aktiviteterna i klassrummen fick jag i olika omfattning av de biträdande rektorerna eller klassföreståndarna. Mängden material växte allt eftersom skolornas aktörer försåg mig med någon form av material. Detta fick också till följd att jag kompletterade insamlingen med liknande material från de två andra verksamhetsnära fälten. Registreringen av dokument genomfördes också med hjälp av de olika skolornas kopieringsapparater liksom att jag i något fall lånade med mig material som jag själv därefter kopierade valda delar av. Under eller i anslutning till lektionstid skrevs dokument som affischer, posters, väggtidningar och olika former av föreskrifter av.

Detta innebar vidare att registreringen av material kom att se olika ut beroende på om det genomfördes under den första, andra eller tredje verksamhetsnära perioden. Första perioden kunde därmed liknas vid en upptäckt av mängden och variationen av dokument som fanns. Fåtal registreringar gjordes. De som gjordes skedde oftast som notering om något att skriva av eller kolla upp. Därefter följde andra perioden då det huvudsakliga registrerandet genomfördes. Tredje perioden samlades kompletterande material in. Vissa delar av tidigare genomförda registreringar kontrollerades också för att i möjligaste mån vara korrekta. Dokumentsamlingen bestod efter den tredje perioden av många dokument av olika karaktär och omfattning.

Transkription av datamaterial

I anslutning till de verksamhetsnära fältdagarna försökte jag så långt det var möjligt att renskriva mina fältanteckningar. I de fall jag inte hann med detta samma dag avslutades varje fältperiod med att jag samlade ihop den aktuella periodens anteckningar i mappar på datorn och i ett externt fickminne. I anslutning till detta kompletterades också anteckningarna med detaljer som jag mindes. De renskrivningar som skapades utgjorde naturligtvis inte ett fullständigt återgivande av det som hänt på lektionerna. De speglade istället mina intryck av den sociala aktivitet som jag studerat och i ett senare skede skulle försöka tolka och förstå. Jag försökte, som Kvale (1997) framhåller, så långt det var möjligt att balansera mellan att ge det inträffade rättvisa och samtidigt skapa underlag för den efterföljande analysen och tolkningen. Transformationen av fältanteckningarna innebar på så sätt ett utvidgande av texten. Detaljer från lektionerna och samtalen i korridorerna, caféer, skolbispisningar, och lärarrum liksom de från studiedagar, friluftsdagar och tågmöten med elever och lärare fördes in i anteckningarna som på det viset kompletterades och utvidgades. Annat av tänkbar betydelse som till exempel undervisningsämne, klockslag och platsangivelser, klassrummens utrustning och innehållet på anslagstavlor och väggar fördes på samma sätt in i transkriptionerna.

Analys

Fältanteckningarna utgjorde huvudmaterialet ur vilket tre olika analyser för resultatkapitel 4, 5 och 6 gjordes. Det avslutande resultatkapitlet 7 skrevs utifrån resultaten i kapitlen 5 och 6.

Analys av fältanteckningar

Då de fältnära studierna avslutats började jag att analysera mina transkriberade fältanteckningar. I mina fältanteckningar fanns noteringar då lärarna korrigerade elever liksom de störande elevbeteende som föregick lärarnas korrigeringar. Vid sidan av detta fanns också en del fall då lärarna använde flera olika åtgärder för att korrigera ett störande beteende. Analysen påminde mig således om att fokus under observationerna växlat mellan lärarna och eleverna, mellan störningar och korrigeringar.

Inspirerad av Grounded Theory, GT (Guvå & Hylander, 2003) ställdes frågor som, vad säger dessa data om det som studerats, hur kan variationen förstås? Den första öppna kodningen innebar att meningsbärande uttryck, *indikatorer*, där lärarna i en eller annan form stördes av eller korrigerade enskilda elever, grupper av elever eller kollektivet, skiljdes ut. Ord och meningar ur materialet delades upp i mindre bitar. Efter denna analys kom alla meningsbärande uttryck i form av *koder* att jämföras. Ur jämförelsen följde en andra sortering då uttryck som liknande varandra fördes samman. Denna enkla komparation innebar att grupper med koder jämfördes sinsemellan i sökandet efter likheter och olikheter. Guvå och Hylander (2003) jämför med läggandet av ett pussel då forskaren i detta skede undersöker de kodade utsagorna.

Utifrån idéer om vad de kan tänkas föreställa, inte efter färg eller form. Exempelvis läggs alla blå bitar i en hög utifrån en idé om att de kan utgöra "himmel" eller "hav". (Guvå & Hylander, 2003, s. 50)

Man upptäcker i detta skede att det finns bitar som inte passar in i denna första enkla uppdelning. Vissa bitar ligger i gränslandet mellan himmel och hav, andra visar på annat blått som husfasader eller bilar vilket får till följd att man återvänder och gör en ombesiktning av de *koder* som skapats. Ur detta blir det sedan möjligt att prova en *konceptualisering*. Näraliggande koder samlades i mitt fall ihop till *kategorier*. Dessa högar kom då till exempel att innehålla uttryck som berörde material, förhållningssätt, och ordning.

Skapandet av kategorier och begrepp

Mina *indikatorer* kom som beskrivits ovan att *kodas* och formas som *kategorier*. En kategori definieras i flera sammanhang som en uppsättning kriterier som anses vara både tillräckliga och nödvändiga för att beskriva en bestämd tillhörighet. Detta sätt att beskriva kategorier har efter hand som studier av hur människor kategoriserar sin omvärld kommit att kritiseras (Lakoff 1987). Han beskriver ett alternativ till detta som den prototypiska synen på kategorisering.

I am not arguing that the categories I define are clearly and explicitly demarcated or that every instance of a validity concern falls neatly into one and only one category. The entire approach to categorization that depends on precise uniform criteria for determining category boundaries and assigning membership has been undermined by recent research. (Maxwell, 2002, s. 44)

Som Thornberg (2006) framhåller rymmer en prototyp en viss grad av karakteristika som utgör underlag för en tillhörighet inom en eller annan kategori. I detta ligger vidare att medlemmarna av kategorin har olika grader av de prototypiska särdrag som utgör underlag för kategorin. Av detta följer därmed att gränserna mellan olika kategorier blir flytande, vilket gör att överlappningar mellan kategorier blir möjliga (Lakoff, 1987). Detta öppnar vidare för en öppenhet och sensitivitet för det som finns i empirin vilket till exempel ger utrymme för att också skadade exempel tillåts höra till kategorin, vilket Paltridge (1995) framhåller. Att en båt för tillfället, av en eller anledning är förlagd i torrdoca, utesluter inte att den räknas till kategorin båtar. Bak-

om detta antagande ligger föreställningen att världen som skall beskrivas inte låter sig fångas i entydiga, välavgränsade beskrivningar. Rikedomen och variationen syns istället som komplementära färg- och gråskalor. Mot bakgrund av detta sätt att resonera blev indikatorerna i min studie synliga som betydelsebärande enheter vilka bedömdes som relevanta att utifrån syfte och frågeställningar grupperas och organiseras. Minsta möjliga enhet söktes bland fältanteckningar varpå större enheter byggdes upp av ihopsamlade kompletterande enheter. Flera olika och till varandra komplementära, upp och ner vända trädliknande, strukturer kom därmed att skapas. Mindre enheter länkades samman och gavs en överordnad kategori.

Under analysen hade jag utöver ovanstående inspiration från Grounded Theorys analytiska tillvägagångssätt också tagit intryck av Willis och Trondmans (2000, s. 12) tillvägagångssätt för att få dialektiska överraskningar "a two-way stretch, a continuous process of shifting back and forward, if you like, between 'induction' and 'deduction'". Deras idé bygger på behovet att söka stöd i teorier för att förstå empiri, men också att låta empirin utmana teorier allt eftersom levda erfarenheter registrerats.

Seeks to establish analytically productive relations between theory and data, the two most important poles or dimensions of the dialectical of 'surprise', so escaping the usual banishment of 'theory' to ghettoized 'Theory Section' devoid of 'Ah-ha effects'. (Willis & Trondman, 2000, s. 12)

Konkret innebar detta att olika teoretiska angreppssätt testades jämte olika begreppsliga framställningar som prövades och förkastades. I mitt fall gjordes det bland annat i paper som skrevs i forskarutbildningskurser om diskursanalys och gruppsykologi liksom vid paperpresentationer på olika konferenser (Samuelsson, 2006; Samuelsson, 2007).

Analys av dokument

Analysen av dokumenten gjordes i linje med det som kallas etnografisk analys (Silverman, 1999). Forskaren utgår då från föresatsen att "people who generate and use documents are concerned with how they represent reality" (Silverman, 1999, s. 61). Den aspekten, dokumentens sociala organisation, blir därmed överordnad frågor som exakthet och äkthet (Silverman, 1999). Hammersley och Atkinson (1995) framhåller att forskaren i läsning av dokument kan vägledas av olika frågeställningar.

The presence and significance of documentary products provides the ethnographer with a rich vein of analytic topics, as well as valuable source of information. Such topics include: How are the documents written? How are they read? Who writes them? Who reads them? For what purposes? On what occasions? With what outcomes? What is recorded? What is omitted? What is taken for granted? What does the writer know in order to make sense of them? (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 142-143)

Med frågor som dessa började jag analysera de övergripande skoldokumenterna i sökandet efter svar kring vad dokumenten uttryckte kring de fenomen jag valt att fokusera på. Med mig in i denna analys hade jag skisserna till mina resultatkapitel och mina minnesbilder av fältanteckningarna. Ur dessa hade jag en vag föreställning om att något, på ett eller annat sätt, grundläggande skett i början av terminen på skolår 7 då dessa dokument introducerats för eleverna. Analysen av de skolövergripande dokumenten genomfördes för en skola i taget, med utgångspunkt i att jag valt att genomföra min fältstudie på tre verksamhetsnära fält. Ur den analysen växte fyra begrepp fram. Efter att de övergripande dokumenten analyserats genomfördes analys på liknande sätt av de klassregler och enskilda lärares regler som jag funnit under de verksamhetsnära fältperioderna.

Chi2 analys

En liten del av mitt empiriska material analyserades med chi2 analys som mäter skillnaden mellan en förväntad och en observerad fre-

kvens. I mitt fall avsåg det aspekten elev- och lärarkönets betydelse för vad som uppmärksammades som störande och hur det uppmärksammade korrigerades. Två antaganden för chi² testets användbarhet för statistiska beräkningar är:

1. För att testet skall vara meningsfullt är det nödvändigt att varje människa, föremål eller enhet passar i endast en av cellerna.
2. Den förväntade frekvensen bör vara större än 5. Om den förväntade frekvensen understiger 5 minskar testets statistiska värde, vilket kan få till följd att man misslyckas med att upptäcka genuina effekter. (Field, 2005, s. 686)

Då verksamheten i klassrummen inkluderade kvinnor och män liksom flickor och pojkar, vilka endast kunde placeras i en av cellerna föreföll det rimligt att använda chi² testet. Av detta följde vidare att det första av de ovanstående antagandena kunde sägas vara uppfyllt. Frekvensen ur mina data var i en del fall lägre än fem vilket fick till följd att visa tolkningar endast beskrivs som tendenser, som en följd av att det var svårt att upptäcka genuina effekter.

Användbarhet och generaliseringar

Beskrivningar, modeller och begrepp har fungerat som underlag för lärare och skolors reflektion och diskussion kring förväntningar och regler, störningar och korrigeringar i relation till kön. Det framstod tidigt som värdefullt att diskutera mina resultat. Genom att problematisera och belysa de fenomen som avhandlingen studerat samlade jag på mig erfarenheter från praxis. Dessa erfarenheter var värdefulla på så sätt att lärarnas respons gav mig återkoppling på huruvida min forskning och mina resultat kunde förstås vara av betydelse för den skolpraktiken. Praxisnärviken som grundades i min egen erfarenhet, vartefter det följdes upp i form av ett fältarbete gav resultat som hittills visat sig vara möjliga för praktiker att ta till sig och ha som underlag och diskussion utifrån egna erfarenheter. På liknande sätt förde andra skolforskarens erfarenhet och nyfikenhet i form av kritiska frågor och invändningar, förslag på lämpliga eller rimliga perspektiv arbetet

framåt. Jag tolkar den respons jag fått, vilken ovanstående beskrivning avser att skildra, som att studien och dess resultat kan beskrivas som användbara för skolor i alla dess former, lärarutbildningar och forskarsamhället.

Möjligheter för generaliseringar utifrån de resultat som detta Yo-Yo fältarbete, där 49 lärares samspel med tre skolår 7 klasser följts under läsåret 2003-2004 första åtta månader kan diskuteras. De tre skolorna där fältarbetet utfördes låg i två olika sydsvenska kommuner. Skolorna skiljde sig åt utseendemässigt, såväl exteriört som interiört, organisationsmässigt och storleksmässigt. På samma sätt skiljde sig situationen för de tre klasserna avseende klassföreståndares kön, ålder, utbildning och tidigare klassföreståndarerfarenhet liksom de andra undervisande lärarnas kön, erfarenhet och utbildning. Under de tre fältnära perioderna utgick mina observationer från klassernas scheman så långt de var möjligt. I de fall jag ställdes inför val, utifrån schematiska uppdelningar, som vid de tillfällen eleverna hade b- eller c-språk, nivågrupperingar i till exempel matematik eller i den ordinarie språkundervisningen växlade jag medvetet mellan olika grupper av elever för på att så sätt studera så många lärare och så stor variation av undervisning som möjligt. Detta tillvägagångssätt kan sägas givit mig underlag för det Larsson (2005) kallar generalisering via maximerad variation.

Jag tolkar denna resonemangslinje som en ambition, inte minst mot bakgrund av det Larssons framhåller om det verkliga livets variation "there will always be unknown if there are undetected variants in real life" (Larsson, 2005, s. 8). Denna induktiva studie har fokuserat på variationen av och innebörden i, enligt erfarenhet och tidigare forskning, vanligt förekommande fenomen i undervisningssammanhang. Undervisningen som jag observerade genomfördes i många olika skolämnen (se appendix för fördelning). Mot ovanstående bakgrund kan det argumenteras för att jag försökt maximera graden av variation. Samtidigt kan ovanstående faktum anföras mot möjligheterna att generalisera. Jag följde bara tre skolår 7 klasser på tre skolor i två svenska kommuner under delar av läsåret 2003-2004 och observerade

uteslutande bara under tre olika perioder. Att variationen skulle öka om jag observerat mer undervisning, följt fler lärare och klasser på ytterligare fler skolor är högst troligt. Med ökad variation skulle jag därefter givits större möjligheter att resonera om generaliserbarhet avseende de fenomen som studerats. Vilken effekt en utökad studie skulle få för graden av variation är svårt att beskriva. Beskrivningarna, tolkningarna och förståelsen som skrivits fram i denna avhandling kan mot ny empiri eller annan teori utmanas och förändras vilket avslöjar att resultaten inte kan förstås som slutgiltiga.

Innehållet i de fältanteckningar jag skrivit medan jag observerade på de tre skolor återspeglade inga för de undersökta fenomenen signifikanta drag som skiljde ut enskilda lektioner som tillhörande någon av de tre speciella skolkontexterna. Alla lektionerna skulle utifrån det jag antecknat kunna vara genomförda på vilken som helst av de tre skolorna. Samspelet lärare och elever under lektionerna, innehållet som bearbetades, arbetsformer som användes, möblering och artefakter som existerade gick inte på ett markant sätt att skilja kontexterna emellan. Detta faktum skulle kunna ligga till grund för en generalisering via kontextlikhet som Larsson (2005) redogjort för som en andra resonemangslinje. Logiken för denna form av generalisering skulle i detta sammanhang vara att mina resultat genom likheter i kontexterna skulle göra det möjligt att generalisera till andra liknande kontexter. Fenomenen i fokus för denna studie är på intet sätt nya eller unika. Samhället och forskare har riktat uppmärksamhet mot fenomen som dessa under stora delar av 1900-talet. Tidigare genomförd svensk forskning visar att fenomenen bland annat undersöktes av sinsemellan olika forskare på 1950-talet (Marklund, 1956; Husén, Husén & Svensson, 1959) och därefter igen på 1970-talet av olika forskare (Ekholm, 1971; Lindh-Munther & Widman, 1972). Dessa undersökningar bottnade till viss del i en samhälleligt uttalad oro som påminner om retoriken hos delar av dagens skolpolitiker, se kapitel 1. Med inspiration från internationella undersökningar studerades fenomenen på nytt på 1990-talet (Granström & Einarsson, 1998). Variationen och föränderligheten i dagens samhälle förefaller inte påverka det faktum att lektionerna i en institution som skolan, då som nu, innehåller fe-

nomenen störningar och korrigeringar, varför det post- eller senmoderna samhällets skola i detta avseende därmed inte skulle skilja sig från det föregående (Cuban, 1993, 2007; Giddens, 1993; Hargreaves, 1998, 2004).

En annan aspekt rör det faktum att de tre skolorna var till synes ordinarie kommunala skolor, utan utmärkande profil eller inriktning med ett upptagningsområde från bostadsområden runt omkring skolorna i två svenska kommuner där rörligheten till följd av aktiva val av skolor var sällan förekommande. Städernas storlek och geografiska lokalisering, skolornas storlek, elevernas och lärarnas sociala, kulturella, etniska och klassmässiga bakgrund inverkar rimligen på möjligheterna att generalisera. När liknande fenomen studerats på andra platser i Sverige, Norden eller runt om i världen har man kommit till liknande slutsatser. Detta utmanar Larssons (2005) problematisering av denna andra resonemangslinje där han framhåller att denna typ av generalisering tycks vila på antagandet att kontexten determinerar fenomenet, vilket riskerar att underskatta komplexiteten i interaktioner och handlingar människor emellan. Det förefaller rimligt att anta att det i undervisning som fenomen kan förekomma moment där lärare kan komma att uppmärksamma elever som genom sitt agerande stör och utmanar. Det förefaller vidare troligt att dessa elever oftare är pojkar vilket får till följd att pojkar oftare korrigeras.

Larsson (2005) presenterar en tredje resonemangslinje som han kallar situerad generalisering. I detta ligger att kvalitativ forskning skapar gestaltningar i form av begrepp och beskrivningar av processer och mönster jämte analys och tolkningar som gör det möjligt för läsare att identifiera kvaliteter hos ett fenomen eller en process. Detta oavsett om läsaren har varit delaktig i, noterat eller reflekterat över ett sådant fenomen eller en sådan process tidigare. Logiken med denna form av generalisering är att generalisering kan vara till hjälp för förståelse då användaren möter ett annat fall som på så sätt kan kännas igen utifrån forskarens tolkning. Forskningen bidrar på så sätt med tolkningar och beskrivningar av mönster som man annars inte är så medveten om. Denna resonemangslinje kan liknas vid Beckers (1998) beskrivning av

Bernie Beck's Trick. Forskaren försöker i detta trick göra abstraktioner och se mönster i det man studerat genom att beskriva det utan att använda några signifikanta drag från det aktuella fallet. Regler och förväntningar, avvikande beteende och korrigeringar för etablerandet av ett normalt beteende för den aktuella kontexten skulle därmed sägas vara något generellt. Detta skulle kunna tänkas återfinnas på ordinära arbetsplatser vida utanför skolans ram. Min erfarenhet från pappersindustrin där jag som 18-åring arbetade på en konverteringsavdelning framstod i nytt ljus mot bakgrund av hur ett socialt tryck och i undantagsfall distansering nyttjades. Min forna förman, skifteskamrater och det ackord vi skulle hålla oss till var en situation och en kontext som i mycket stora drag liknade den lärarna och eleverna i de tre klasser jag följde agerade inom. Generella drag i situationen blir på så sätt möjliga att överföra till en annan praktik.

Introduktion till resultatkapitel

De resultatkapitel som följer är skrivna utifrån empirin, det jag registrerat och skrivit ner i mina fältanteckningar. Detta har därefter förvandlats och återges i den följande redovisningen som konstruktioner präglade av val och överväganden. Atkinson (1991) liknar fältforskarens konstruktion av fältanteckningar vid en *textuell rekonstruktion* av verkligheten.

När etnografen producerar anteckningar som bearbetats under en längre tid, använder hon eller han oundvikligen grundläggande litterära eller retoriska knep för att skapa realistiska och livfulla redogörelser för observerade situationer och handlingar. Att redogöra för varje tänkbar detalj, minut för minut, är praktiskt omöjligt /.../ Författaren till fältanteckningarna konstruerar därför berättelser om sociala handlingar och utnyttjar metaforer för att göra beskrivningar och karakteristiker. (Atkinson, 1991, s. 163)

Willis & Trondman (2000) framhåller att fältforskarens beskrivningar åtminstone till viss del bör representera den studerade sociala värden på dess eget sätt. Jag tolkar det som att eventuella läsare, med an-

knytning till och förståelse för verksamheten i den svenska grundskolan, skall kunna känna igen sig i det som beskrivs. För min del kom de ovanstående aspekterna att få konsekvens för hur resultatkapitlen presenterades. Första resultatkapitlet återger i hög grad lärarnas beskrivningar kring föreställningar om skolår 7 elever såsom de uttrycktes i början av läsåret. Längre beskrivningar av samspelet avser introducera kontexterna där observationerna genomfördes. Dessa fylligare beskrivningar kompletterar på så sätt de senare mer detaljerade beskrivningarna kring vad lärarna uppmärksammade som störande och korrigerade. Jämte lärarnas beskrivningar redovisas i första resultatkapitlet innehåll och uttryck ur skolövergripande dokument, klassregler och enskilda lärares regler från de tre verksamhetsnära fälten.

Det resultatkapitlet som följer därefter inleds med ett "flygfoto" över de kategorier av störningar som lärarna uppmärksammade. Denna översiktliga beskrivning följs därefter av en fördjupad framställning där kategorierna beskrivs med excerpter ur mina fältanteckningar. Därefter följer ett tredje resultatkapitlet som på liknande sätt inleds med ett "flygfoto" över de korrigeringar som lärarna använde sig av gentemot eleverna. En fördjupad framställning av kategorierna följer också i detta kapitel. Resultatkapitlen avslutas därefter med ett fjärde kapitel som fördjupar det andra och tredje kapitlets resultat med särskilt fokus på könsaspekter.

4. SKOLANS FÖRSÖK ATT SKAPA NORMALA ELEVER

Detta kapitel beskriver hur eleverna togs emot då de, efter ännu ett sommarlov kom till, det som för de flesta skulle bli, den nya skolan. Ankomsten innebar att eleverna sattes samman i nya klasser där de skulle följas åt under de förestående tre skolåren. Klasser som därmed var sammansatta av elever från flera mindre och utanför städerna belägna skolor. Mottagandet kom i hög grad att uppehålla sig kring den nya skolans regler och dess lärares tankar om hur man bör uppträda som elev. En uppdelning av det empiriska materialet har gjorts i (a) förmaningar i tal och text till de blivande skolår 7 eleverna och (b) skriftliga regler för verksamheten i skolår 7, som presenterades för eleverna i samband med skolstart hösten 2003.

Förväntningar på blivande skolår 7 elever

Lärarnas föreställningar om det eleverna lämnat bakom sig, skolår 6 och de dessförinnan liggande skolåren, beskrevs i tal och text i samband med skolstarten. Beskrivningarna handlade utöver detta också om de eleverna hade framför sig, skolår 7, och det därefter följande skolåren på de nya skolorna. I dessa beskrivningar återkom lärarna till förväntningar på ageranden eleverna skulle tillägna sig och leva upp till. Förväntningarna beskrevs som ett ramverk för eleverna att förhålla sig till. Ett ramverk som föreskrev (a) förväntningar på vad skolår 7 elever inte skall göra, (b) förväntningar på vad skolår 7 elever skall göra och (c) regler med koppling till skolor, klasser och lärare beskrevs och exemplifierades. Såväl lärare som elever stod inför tre skolår av samarbete då de slöt upp på de olika skolorna. Enskilt byte av skolor för eleverna, som resultat av flyttning till andra kommuner eller länder talades det inget om. Motsvarande förändringar för lärarna, som resultat av graviditet, stress eller något annat talades det heller inget om. En föreställning som därmed konstanthölls var att det till klasserna knutna förestående samarbetet skulle gälla oförändrat över de nästkommande tre åren. En slags grund för samarbetet var därmed

lagd. Det som föregått detta antagande låg bakom såväl eleverna som lärarna den varma sensommardagen i augusti då läsåret 2003 - 2004 påbörjades.

Grupperas till nya klasser

Gamla klasskamrater eller antagonister skulle i och med att eleverna skiljts efter skolår 6 i de flesta fall lämnas därhän. Eleverna skulle i och med den förestående förflyttningen till en annan och större skola, vilket var fallet för de flesta av dem, komma att se fram emot att lära känna andra och till vissa delar nya jämnåriga under det att de formades till skolår 7 klasser. Inför skapandet av detta nya, eller åtminstone något annorlunda, gavs eleverna redan i skolår 6 möjlighet att välja ett begränsat antal elever som de ville ha med sig till den nya klassen. I detta låg omvänt, vilket ingen lärare eller elev pratade med mig om, att eleverna därmed också fick möjlighet att välja bort de eller den elev som de inte önskade tillbringa ytterligare tre skolår tillsammans med. Om eleverna valt varandra ökades chanserna att placeras med den man önskade. Ömsesidiga bortval minskade på motsvarande sätt risken att tillbringa skolår 7 till skolår 9 med de man inte gillade. Klasserna kom på så vis att bestå av ett antal grupperingar från olika skolor och därutöver ett mindre antal enskilda elever. Grupperingarna bestod av flickor och pojkar, få val föreföll gjorda över könsgränserna. De enskilda eleverna, solitärer, av två slag fanns därutöver. De första var de elever som valt någon som kom att gå i klassen utan att ha blivit omvänt vald av den eller de eleverna. De andra var de elever som fördelats till klasserna utifrån det faktum att ingen valt dem. Att detta förhållande förkom visste jag inte när jag kom till skolorna. Detta faktum nämndes i förbigående av enskilda klassföreståndare när vi talades vid i början av termin. I olika utsträckning berättade klassföreståndarna vidare om att de träffat sina blivande elever under den föregående våren i syfte att på ett eller annat sätt lära känna varandra. Dessa, som lärarna beskrev det, tidsmässigt begränsade möten hade givit dem och eleverna möjlighet att skapa sig en uppfattning om delarna och helheten som skulle komma att bli den nya skolår 7 klassen.

Introduktion på de nya skolorna

Tids – och avståndsmässiga skäl möjliggjorde att jag kunde delta vid två av tre skolstarter. Skolstarter där eleverna kom att påminnas om sin blivande tillhörighet. Samtidigt skapades distans till andra klasser genom ritualer som delade upp och benämnde eleverna på olika sätt. På B-skolan introducerades det nya skolåret av den manlige biträdande rektorn genom att han, i vänlig och upplysande ton, inför en stor församling av blivande elever och blivande klassföreståndare sittandes i en samlingslokal sa följande:

Välkommen till den här skolan: "Man har inte keps på sig i matsalen." En annan vuxen (som strax därefter visade sig vara en av de kvinnliga klassföreståndarna för klassen jag skulle följa på den aktuella skolan under det kommande läsåret) fyllde i: "Inte i klassrummet heller" vilket rektorn underströk genom att återupprepa: "Inte i klassrummen heller!"

Eleverna ropades därefter upp genom samma manlige biträdande rektors försorg upp med namn och klassangivelse och uppmanades följa de två lärare som beskrevs som deras klassföreståndare. Detta efter att han påtalat för eleverna: "Sätt upp stolarna efter er." Enskilda elever kom i och med upprop som dessa att lämna den anonyma skaran före detta skolår 6 elever för att tillhöra olika skolår 7 klasser. Klasser som på alla tre skolorna där jag genomförde min fältstudie kom att tilldelas två klassföreståndare. För eleverna i på A-skolan innebar det två män. För eleverna på B-skolan innebar det två kvinnor. För eleverna på C-skolan innebar det en kvinna och en man.

Då jag befann mig på B-skolan vid tillfället för deras skolstart lämnade jag samlings salen efter ögonkontakt och en nick från den biträdande rektorn och gick tillsammans med de två klassföreståndare och de uppropade eleverna till det som kom att omnämnas som deras hemklassrum. I detta tillsynes ordinära klassrum målades i en svag gul nyans, med en melerad plastmatta i en grå ton på golvet och ljudabsorberande vita plattor i taket mellan ljusmässigt strategiskt utplacerade lysrörsramper slog vi oss ner vid var sina bänkar. Under det att klass-

föreståndarna sorterade papper som lagts på katedern och drog ner filmduken började jag notera de artefakter som fanns i detta hemklassrum. Rummet innehöll en väggklocka, en tv, en video, en dator, ett träskåp med låsbara dörrar, bokhyllor med olika lexikon, en anslagstavla med kopierade artiklar, häften med betygskriterier för språk, tidningsurklipp med rubriken "Läs böcker och bli smart" och andra udda vita A4 papper med olika slags text. Iögonfallande på väggen mot dörren var en whiteboardtavla där det i ena övre hörnet satt en A4 väggplansch med budskapet "Kramar är bra medicin" ovanför en nallebjörn. Under denna väggplansch satt en gul A4 lapp med följande utseende.

Innan ni frågar mig, läs instruktionen

1. Titta på tavlan
2. Fundera själv
3. Fråga bästa kompisen

Bredvid whiteboardtavlan satt en inplastad uttryckningsplan, en telefonnummerlista i papper bredvid en interntelefon och en internhögtalare. Whiteboardtavlan var uppsatt på väggen bakom en kateder och framför 30 stycken, omväxlande placerade och grupperade ordinära skolbänkar med förhållandevis bekväma stolar att sitta på. I detta hemklassrum fanns dessutom, en papperskorg och några gröna växter mellan neutralt färgade och mönstrade gardiner i vart och ett av de tre fönstren som öppnade upp klassrummet ut mot delar av skolgården. Detta hemklassrum liknande, avseende de artefakter som det innehöll, på flera sätt andra klassers hemklassrum. Vari det hemlika i dessa klassrum bestod diskuterades inte under skolstarten och inte annars heller under den tiden jag var på skolorna. Men underförstått kom dessa hemklassrum att utgöra navet i elevernas rörelser inom skolorna då flera av deras skolämnena lästes i dessa klassrum. För två av klasserna utgjorde hemklassrummet också den mest frekvent använda undervisningslokalen för en av deras två klassföreståndare. Detta påpekades av den ena klassföreståndaren på B-skolan då hon

första dagen talade om elevernas hemklassrum som *sitt klassrum* och senare, efter att ha läst upp vart eleverna skulle gå, sa: "Om ni glömer det så kommer ni tillbaka hit igen, så skyfflar jag er rätt."

Vad förväntades skolår 7 elever att inte göra

Första skoldagen ägnades för de två skolår 7 klasser jag hade möjlighet att följa till stora delar åt information. Elevernas klassföreståndare förmedlade information som beskrev skolan och de lärare klasserna hade i olika ämnen. Utöver detta presenterades eleverna för representanter från skolornas elevråd och andra: "För er viktiga vuxna" som en av klassföreståndarna på A-skolan uttryckte det då fritidsledare, kurator och skolsköterska var på besök i klassrummet. Eleverna satt under dessa introduktioner, liksom jag, mestadels och lyssnade vilket därmed också indirekt framstod som ett önskvärt beteende. Deras nyfikenhet stillades med korta svar vilket en pojke på B-skolan erfor då han frågade vad man gjorde med interntelefonen: "Som elev gör man ingenting med den". Klassföreståndaren följde upp anvisningen med: "Jag skall visa dig när du skall använda den." Med detta svar kom klassföreståndaren att exemplifiera vad som var tillåtet/otillåtet för elever. Roller och dess innebörd knöts på så sätt an till tidigare erfarenheter.

Glömma bort vad en skolår 7 – 9 lärare är och gör

När lärarna beskrev sina roller och deras innehåll skiftade beskrivningarna mellan såväl skolor som ämnen. Tydligast var en manlig lärare som beskrev sina olika roller på skolan: "Dels som idrottslärare och dels som fritidsledare, i idrottssalen – lärare, i skolan – fritidsledare, er bästa, bästa kompis." I detta utgjorde han ett undantag gentemot andra lärare. Det vanliga var annars att framhålla egenskaper hos kollegorna som föredömen. En av klassföreståndarna på B-skolan gjorde det genom att beskriva fysik- och teknikläraren med orden: "Han är guld." Ett annat gemensamt förekommande drag var att klassföreståndarna i flera fall skämtade om situationen som låg framför eleverna i det ena eller andra ämnet. Eleverna i B-skolan hörde efter knappa kvarten första dagen i den nya skolan en av de bägge kvinnliga klassföreståndarna tala om sig och sin kollega som: "Jaha,

det är vi två som skall plåga er i tre år så nu vet ni det" följt av ett ironiskt skratt. Omvänt skämtande med elevernas agerande hördes av en manlig lärare som började andra lektionen med att förklara: "När jag kommer in och öppnar dörren får ni gå in och sätta er, småprata tills jag kommer, inte slå sönder rutor och sånt." Lärarens påpekande om nivåer i pratandet och därtill tänkta aktiviteter i klassrummet gav innehåll åt hans förväntningar kring elevernas agerande liksom hur länge det skulle pågå. I detta låg också att eleverna påmindes om att nu var de skolår 7 elever vilket inte enbart innebar att förhålla sig till sina lärare på ett annat sätt än i det lämnade skolåren 1 till 6.

Vända ryggen åt etablerade vanor

Lärarna som undervisade klasserna återkom under de inledande veckorna ofta till elevernas tidigare skolerfarenheter. När detta gjordes framställdes elevernas tidigare erfarenheter som problematiska. Medan en av klassföreståndarna på B-skolan delade ut penna och kalender sa den andra: "För det kan bli lite att skriva." Hon fortsatte genom att säga: "Ni får varsin penna till att börja med – får ni fler hade en förmåga att försvinna." Elevernas tänkta oförmåga att kontrollera saker av betydelse för livet i skolan såsom tider, skrivmaterial och platser fördes på så vis på tal. Lärarnas beskrivningar av elevernas erfarenheter från de tidigare skolåren framställdes som inte längre önskvärda eller tillåtna. Eleverna stod därmed inför ett slags neutralisering avseende delar av tidigare vunna erfarenheter, beteenden och värderingar. I de fall detta inte lyste igenom i elevernas agerande uppmärksammades eleverna på att det föregående skolåret 6 och de föreliggande skolåren 7 till 9 skiljde sig väsentligt. Klassföreståndarna på B-skolan beskrev elevernas förflyttningar mellan olika lektionssalar i skolan och avslutade med att påminna: "Det går inte för sig att springa omkring som gehun." På liknande sätt gav övriga lärare beskrivningar om det de varit med om i de tidigare skolåren som lekbetonat, ansvarsbefriat och allmänt omhuldat. En kvinnlig svensklärare på B-skolan sa efter introduktionen den första svensklektionen då ett grupparbete påbörjats: "Kom ihåg dagistiden är över, ni är stora nu!" Kommentarer motsatt lek och skoj var frekventa och samma svensklärare kommenterade en stund senare några pojkar som hade svårt att

komma igång genom att säga: "Nej tramsa inte om vem som skall skriva, det viktiga är att ni skriver." Svenskläraren fokuserade på tramset som framhölls som felaktigt för det som förväntades ske i form av arbete och ansträngning. Poängteringen av beteende som eleverna skulle lägga bort och sluta upp med i relation till deras ålder och det faktum att de nu var skolår 7 elever blev därmed påtagligt. Eleverna som tidigare, utifrån lärarnas samstämmiga beskrivningar, varit omhändertagna på flera olika sätt upplystes med uttryck som dessa om att de skulle förstå att, i och med att de nu inte bara bytt skola, inte bara rent fysiskt utan också mentalt, skulle lägga den tidigare skolformens innehåll och uttryck bakom sig. En av de bägge manliga klassföreståndarna på A-skolan poängterade detta genom att framhålla att eleverna nu hade: "Ett stort ansvar att sköta detta själva, vilket avsåg tidspassning och dylikt, därför att han själv och klassföreståndarkollegan ofta var på andra platser i skolan." Han fortsatte sitt informerande och summerade: "Vi fick intrycket att ni fixar detta." Den lilla öppning som fanns i klassföreståndarens motivering utifrån hans och kollegans lokalisering på skolan stängdes lika fort som den öppnats i och med att ansvaret återigen till fullo lades på eleverna. På B-skolan lät det ungefär likadant när beteendet i matsalen presenterades som: "Ingen keps, inga ytterkläder, kastar inte mat." De bägge kvinnliga klassföreståndarna tittade på varandra varpå den ena av dem sa: "De här är väluppfostrade". Den andra fyllde i: "Ja, detta är guldklassen" varpå bägge nickade i samförstånd. Denna form av uttryck om eleverna utifrån deras fysiska ålder och mognad återkom flera lärare till i mer eller mindre uttalad form med tillhörande krav på elevernas förmågor att bete sig vuxet.

På liknande sätt talade en av de manliga klassföreståndarna på A-skolan under rubriken: "LITE INTE-SAKER" som påtalades med markant höjd röst, varpå han sa: "Rätt tid, rätt plats, rätt utrustning och rätt uppträdande." Genom att fokusera på dessa fyra önskvärda beteenden som inte saker påmindes eleverna om lärarnas erfarenheter som grundlagt föreställningar som dessa. Implicit fanns också budskapet att eleverna skulle förstå att lärarna inte längre, till skillnad mot vad de tidigare varit vana vid, skulle ringa in dem efter raster,

påtala var de skulle vara, vad som skulle tas med eller kommentera hur man betedde sig i den ena eller andra situationen. Elevernas förväntade bristande förmåga konkretiserades vidare genom lärarnas beskrivningar av föremål som var olämpliga att ta med till skolan eller in på lektionerna. Vattenpistoler nämndes liksom laserpennor vilka bägge två beskrevs som otillåtna: "All skolpersonal får ta dem, ge till rektor där föräldrar sedan hämtar dem" beskrev en av de kvinnliga klassföreståndarna på B-skolan. Elevernas eventuella föreställning om att föremål skulle gå att gömma undan i skåpen undanröjdes på samma sätt då klassföreståndarna likt en av klassföreståndarna på B-skolan beskrev att: "Skolan har rätt att kolla skåpen, vilket också görs med jämna mellanrum." Att dagens elever fick betala för gårdagens elevs misstag motiverades med att: "Det har tidigare förekommit vapen, droger och liknande föremål i skåpen". Liknande kontroller utfördes också på elevernas mailkonton på B-skolan där: "Mail endast är tillåtet efter lärares tillåtelse" som klassföreståndarna sa. Motivet för detta, var enligt en av klassföreståndarna att: "Idioter gör saker med andras konton, beställer saker i andras namn och så vidare." Hon tystade därefter ner en elevs försök till fråga och sa: "Datasalen är inget dagis, nätet är till för skolarbete." Att datasalen och Internet inte var att leka med blev därmed lika tydligt som att skåpen var en olämplig plats att förvara hemligheter eller värdesaker i.

Medtagandet av värdesaker till lektionerna var förbundet med ansvarstagande som också påtalades. Mobiler skulle, "om de togs med, vara avstängda annars beslagtogs de", som en manlig lärare sa då han och eleverna möttes för första gången: "För att sedan återlämnas." Detta gällde första gången de störde. Återkommande störning, kom vilket han också poängterade att innebära: "Att eleverna fick hämta mobilen hos rektorn i sällskap med en vårdnadshavare." Skillnad skolorna emellan förelåg i denna fråga, både avseende rätten att ta med telefonen, liksom när lärares rätt att tillvarata mobilerna gällde. Tydligast men också mest motsägelsefullt blev detta på B-skolan där en av klassföreståndarna tidigare påtalat vikten av att ta med värdesaker till lektionerna med hänvisning till olämpligheten med skåpsförvaring vilket inte gällde mobiltelefoner som: "Inte får vara med på lektioner-

na." Skillnader syntes på motsvarande sätt rörande elevernas kepsar. Samma klassföreståndare framhöll B-skolans lärares syn på kepsar som att: "Vi brukar reta er rätt hårt, vi brukar reta er friskt" följt av skatt och leende innan hon la till: "Vi jämför kepsarna med snuttefiltar." En manlig lärare företrädde en annan linje då han beskrev att: "Kepsarna skall tas av och hängas i skåpen inför lektionerna".

Slarva med hanteringen av skolans material

När det kom till skolans material påmindes eleverna på nytt om ett förmodat bristande ansvarstagande. En manlig lärare betonade allas ansvar avseende redskapen i bildsalen när han under den avslutande städning exemplifierade och sa: "Penslar skall ställas med borsten uppåt, rätt penslar skall vara i rätt burk, annars blir det besvärligt för nästa person." Han rörde sig mot tidningshyllan medan han pratade och tog, som det föreföll slumpmässigt, fram ett exemplar som han hittade på rätt plats varpå han sa: "Därför att någon lagt tillbaka den på rätt plats." Denna lärare utgjorde genom sitt tillvägagångssätt ännu ett exempel där utgångspunkten togs i ett förväntat felaktigt beteende som genom lärarnas information avsågs att rättas till. På liknande sätt talade den av klassföreståndarna på A-skolan till hela klassen som han samlat runt ett bord i anslutning till deras hemklassrum. Han uppmanade eleverna att notera hur bordsytan såg ut och sa: "Så här skall den se ut i vår också, inte ett streck, då åker den väck." Samtidigt slog han sin ena knutna hand hårt i bordet. Eleverna ryckte till av slaget och tittade upp på klassföreståndaren som fortsatte: "Det gäller skåpen också, inget klotter på dem." Han tystnade en stund innan han fortsatte och sa: "Vi menar allvar, vi blir vansinniga om detta inte sköts." Att risken förelåg för missköttande blev i och med hans påpekande uppenbart varför eleverna än en gång påmindes om hur äldre elevers misstag lagt grund för vad de förväntades sköta och missköta.

Sammantaget kan konstateras att skolår 7 eleverna uppmanades att inte uppvisa en rad beteenden. En förenklad och tänkt sammanfattning skulle kunna se ut som följer.

En elev i skolår 7 skall inte

- Komma för sent
- Komma utan rätt material
- Ha keps och ytterkläder på inomhus
- Tro att Internet är för annat än skolarbete
- Ha mobilen påslagen på lektioner
- Tro att någon annan städar efter dem
- Leka och tramsa under lektionstid

Dessa "regler" syftade till att undanröja alla hinder för ett effektivt och ansvarfullt skolarbete. De syftade också till att göra det möjligt för lärare att fokusera på arbetet med elevernas utveckling av kunskaper och sociala förmågor.

Vad förväntades skolår 7 elever göra

Nära de föreställningar om skolår 6 elever som lärarna beskrev fanns deras förväntningar på vad skolår 7 eleverna borde göra. På så vis växlade lärarna också i sitt informerande mellan att koppla elevernas agerande till ett felaktigt äldre sätt som de skulle vänja sig av med och ett riktigt nytt sätt som de skulle tillägna sig. Precis som i förra fallet kom förväntningarna att uttalas såväl explicit som implicit.

Agera i en ny kontext

Med två klassföreståndare och ett hemklassrum föreföll lärarna tro att de ingjutit mod och trygghet hos de nya skolår 7 eleverna. Detta genom att eleverna i stort sett i samband med att de började i de nya skolorna förväntades vara försigkomna, nyfikna och förmå läsa av rimligt eller lämpligt beteende med hänsyn till lärare och ämne. Lärarna berörde på olika sätt dessa aspekter genom korta frågor som riktades till eleverna i slutet av första skolveckan: "Har allt funkat?" Några elever svarade: "Ja", vilket följdes av lärarens: "Jaha", varpå den manliga klassföreståndaren fortsatte, med tydlig förmaning i röstent: "Om det är något som inte funkar så snackar ni med någon lärare,

det finns en telefon utanför lärarrummet om det är något!" På liknande sätt, fast i dialog med eleverna, poängterade en manlig lärare hur eleverna förväntades bete sig på idrottslektionerna: "I omklädningsrummet tar vi det lugnt, inget stim, ordning och reda på kläderna." Han fortsatte sedan och läste upp några punkter om förhållningssätt i samband med idrottslektionerna, som han sa att idrottslärarna på skolan skrivit ihop och vände sig sedan till eleverna med frågan: "Hur är man bra i idrott?" Någon elev svarade efter en stund: "Man gör sitt bästa" vilket läraren såg ut att gilla och förstärkte genom att upprepa: "Att man alltid gör sitt eget bästa", En annan elev svarade efter en stund: "Samarbete", varpå läraren svarade: "Bra, mycket bra." Eleverna föreföll otillfreds med gissandet vilket fick till följd att inget mer sades. Läraren reagerade och uppmanade klassen: "Äh kom igen, mer kan ni!" Efter ännu en stunds tystnad sa en elev lite tyst: "Självförtroende." Läraren svarade återigen: "Bra" och utvecklade svaret till en ny fråga som gavs till klassen: "Vad krävs för att få självförtroende?" Då ingen elev svarade fortsatte läraren efter en stund och sa: "Är det något jag blir arg över så är det när man gnäller på varandra, inte hjälps åt, inte samarbetar." Han lämnade därefter dialogformen och läste upp de punkter idrottslärarna sammanställt:

Bra resultat; gör så gott man kan och anstränger sig; kommer i tid med idrottskläder; lyssnar på instruktioner; gör vad hon blir tillsagd utan gnäll; förstår och följer regler; vara en god kamrat; acceptera domslut; allmänt bra uppförande; inget skrik eller skäll – alla hjälps åt; bra ledaregenskaper och visa hänsyn.

Lika allvarsamt som samtalet nyss varit lika uppsluppet blev det i och med lärarens kommentar om att det nu var dags att röra på sig: "Låt oss spela killerball." I detta fångade han de tvära kast som vardagen för elevernas till stora delar kom att bestå av. Pendlingar som till stora delar handlade om reaktioner på agerande och etablerandet av nya sätt och vanor.

Etablera nya sätt och mönster

En av klassföreståndarna på A-skolan meddelade efter en god stunds informerande första skoldagen att det var dags för rast. Jag ombads följa med de bägge lärarna och dricka kaffe medan eleverna fick 20 minuters ledighet. Efter rasten satt eleverna redan i sina bänkar när jag i lärarnas sällskap kom in i klassrummet. En av de manliga klassföreståndarna riktade en fråga till eleverna: "Vad hände i anslutning till att vi skulle återsamlas?" Eleverna såg frågande på klassföreståndarna och varandra tills någon, utan att räcka upp handen svarade: "Ni lärare kom för sent." Han upprepade orden: "Vi kom för sent", och la därefter till: "Så här skall NI inte göra i fortsättningen". Han vände sig därefter till skolans rektor och biträdande rektor som kommit in i klassrummet. De hälsade bägge två eleverna välkomna till den nya skolan. Biträdande rektorn backade undan och rektorn lade på en overheadbild som beskrev hur han ville att det skulle vara på skolan.

- En miljö som stimulerar lusten och viljan att lära och utveckla hela människan
- Ett samarbete som präglas av öppenhet, delaktighet, ömsesidig respekt och generositet
- Vi skall ha roligt tillsammans och känna stolthet över det vi gör

Rektorn läste upp det som stod på overheadbilden, tystnade en stund, vände blicken mot eleverna och frågade om någon elev kunde: "Förklara innebörden i det mycket viktiga ordet delaktighet?" När ingen elev svarade gav han exempel och hälsade återigen alla välkomna i det jobbet. Han lämnade därefter klassrummet i sällskap med den biträdande rektorn.

Genom beskrivningar som den av rektorn presenterade overheadbilden lyftes vissa aspekter av livet i skolan fram i ljuset. Bildens tre punkter fångade ambitioner som tillskrevs skolan samtidigt som ett förväntat elevgerande konkretiserades. Skolan framställdes som en miljö där man som elev och lärare, för att hålla det inom klassens ram,

stimulerades till lust och lärande. I detta låg att dessa aspekter sågs som centrala för att utvecklas som människa. Nästkommande punkt innehöll några vägar för att uppnå detta, varpå det gemensamma ansvaret för både lärare och elever framhölls genom betoningen på samarbete. Ett samarbete som därefter tillskrevs en förhoppning om att det skulle vara roligt och skapa känsla av stolthet hos dem som det berörde.

Rektorns ramar för samarbetet på skolan kompletterades av lärarnas betoning på rutiner. Rutiner framhölls som beteenden som eleverna så snart som möjligt skulle tillägna sig. Delar av detta återkom på alla skolorna bland annat avseende elevernas skyldigheter. Skyldigheter som kopplades till den press, som lärarna direkt satte på eleverna att komma in i rutinerna för skolår 7. Samtidigt som de uttryckte förståelse för att de kunde ta tid att ta till sig. En av de bägge kvinnliga klassföreståndarna på B-skolan beskrev det som att: "Gruppindelningar och salar är svåra att hitta i början, överseende ges första månaden, sen blir det hårdare, då kommer markeringarna." Påpekandet att introduktionen snart var över skedde också genom påståenden om sådant som lärarna trodde att eleverna förstått. En av klassföreståndarna på B-skolan kommenterade skolår 7 i relation till de efterföljande redan första skoldagen och sa: "Ni kan inte strula runt i sjuan, glöm det, det går inte att ligga i som en blå sedan i åttan och nian." I detta satte hon ord på processen som eleverna just introducerats i, formandet till skolår 7 - 9 elever, vilken syftade till att göra dem redo för vidare gymnasiestudier och ett framtida liv. I detta låg att eleverna snarast möjligt skulle se och värdesätta skolan som ett arbete. Arbete såsom ansträngning framhölls av flera lärare som meningen med den delen av elevernas skoltid som låg framför dem.

En aspekt som påtalades vid terminsstart rörde elevernas förväntade agerande om de var frånvarande på grund av sjukdom. Klassföreståndarna påtalade oberoende av varandra betydelsen att släppa föreställningen att klassföreståndarna eller skolan skulle komma att kontakta eleverna eller meddela läxor, prov och liknande. På B-skolan poängterade en av klassföreståndarna att: "Föräldrar måste ringa

oss." Telefonnummer till arbetslaget visades sedan upp innan hon fortsatte: "Sjukanmälan får ni INTE göra, föräldrar kan ringa oss när som helst, det finns en telefonsvarare." Hon avslutade med att säga: "Som ni vet är det hårt med närvarokollen." På liknande sätt rundade en av klassföreståndarna på A-skolan av genomgången innan en rast och sa: "Ta för vana att tala om var ni är."

Egenskaper och företeelser som dessa förväntades eleverna reglera på egen hand, utifrån det att de numera var skolår 7 elever. Utan vidare kommentar avslutade en av de manliga klassföreståndarna första dagens resonemang med att säga: "Funkar detta löser sig resten, så enkelt är det faktiskt!"

Sammantaget fanns, som beskrivningarna ovan visat, ett antal beteenden eller förhållningssätt som eleverna uppmanades att omfatta. En förenklad och fiktiv lista skulle kunna se ut som följer.

En elev i skolår 7 skall

- Vara nyfiken
- Vara inläst
- Anstränga sig
- Samarbeta
- Vara delaktig
- Följa rutiner
- Meddela sig

Dessa "regler" syftade till att eleverna skulle ta eget ansvar för sitt skolarbete. Detta genom att följa rutiner, vara förberedda och präglade av vilja till lärande genom att samarbeta för att på så sätt få del av andras kunskaper och erfarenheter samtidigt som de delade med sig av sina kunskaper och erfarenheter.

Skriftliga regler för verksamheten i skolor 7

Regelverk som styrde innehållet i skolan det förestående sjunde skolåret presenterades för eleverna som olika slags regler. Dessa regler kom att återspegla olika dimensioner. Reglerna för skolorna återfanns i skolornas verksamhetsreglerande dokument. Till detta kom regler för klassrummen vilka återfanns uppsatta i olika klassrum. Utöver dessa två dimensioner ställdes eleverna emellanåt inför enskilda lärares regler. Dessa kopplades till de klassrum där läraren undervisade och meddelades efter hand. De reglerande uttrycken som kom eleverna till del rörde såväl dokument som språkliga uttryck från lärare. Uttrycken tolkades som regleringar på *formulerings-, konsekvens-, motiverings- och realiseringsnivån*. Denna uppdelning avsåg om det framställda präglades av ideologi och retorik vilket jag ansåg höra till formuleringsnivån. På liknande sätt om det som beskrevs kopplades till följder vid efterlevnad eller brott mot det som beskrevs vilket jag ansåg höra till konsekvensnivån. Därefter i vilken grad motiv för regleringen skrevs fram och slutligen i vilken omfattning reglerna beskrevs som realiserade till det dagliga skolarbetet.

Skolregler

De regler som förekom på skolorna liknade till viss del varandra. Detta så till vida att det rörde sig om övergripande dokument som reglerade verksamheterna i skolorna som helhet. I dokumenten fanns förutom de ovan nämnda fyra nivåerna en skiljelinje mellan förhoppningar och förväntningar. Förhoppningar kom att spegla önskningar som förlades till framtiden medan förväntningar framställdes som konkreta aspekter förlagda till den vardagliga verksamheten som eleverna utgjorde en del av. Till dokumenten kopplades på två av skolorna en lokal ordningsbot som speglade brott mot vissa av de regler som skrevs fram.

A-skolan

Dokumentet för reglering av A-skolan återfanns som en *Lokal arbetsplan A Ro*. Denna plan innehöll ett antal rubriker som beskrev för-

hoppningar uttryckta som "Vi vill att", och förväntningar uttryckta som: "Vi ska ha", och "Känna stolthet över".

Den inledande förhoppningen i dokumentet beskrev, i fet stil, viljan att "Skolan skall vara en miljö som stimulerar lusten och viljan att lära och som utvecklar hela människan". Innehållet som följde efter denna rubrik var föreskrifter på formuleringsnivå riktat till de vuxna som handlade om reella aspekter som pedagogisk grundsyn, förbättringar av den fysiska miljön, utvecklandet av personalens kompetens och uppmuntran till att eleverna tog ansvar för sitt eget lärande. Den andra rubriken gav uttryck för en liknande vilja att "Vårt samarbete skall präglas av stor öppenhet, delaktighet, ömsesidig respekt och generositet". Också detta var i huvudsak riktat till de vuxna med beskrivningar på formuleringsnivå där uttryck som "'Högt i taket', vågar pröva nya lösningar, uppmuntrar varandra, att vi lär av det vi gör och vi ger elever och personal goda möjligheter att vara med och påverka" beskrev skolans förhoppning.

Dessa förhoppningar följdes av en rubrik av förväntningar som att "Vi skall ha roligt tillsammans och känna stolthet över vår skola". Uttrycken som följde var till viss del konkretiserade "Som värnar traditioner som lucia, avslutningar mm, visar upp det vi gör för föräldrar, massmedia, andra skolor och vi arbetar med kulturella och idrottsliga aktiviteter". Utöver dessa konkreta uttryck finns två uttryck på formuleringsnivå som uppmanade till "Positivt tänkande", och "Goda insatser".

Efter dessa förhoppningar och förväntningar föreskrev dokumentet en "Pedagogisk grundsyn", där allas lust att lära tillskrevs vår biologiska födelse, på så sätt att "Alla kan och vill ta ansvar för sitt lärande", liksom förutsättningarna som elevens betydelse av att "Känna trygghet, bli sedd och bekräftad", utöver betydelsen av "Att ta till vara elevernas erfarenheter och tidigare kunskaper".

Denna skolas exempel på *Lokal arbetsplan A Ro* återgav sammanfattat i punktform skolans förhoppningar kring det eleverna förväntades

vara/bli "Kreativa, engagerade, självständiga, ansvarskännande, initiativrika, vetgiriga och kunniga". Till detta kom att eleverna också förväntades "Respektera andra, vara hänsynsfulla, ha en egen god uppfattning och kunna argumentera för den, ha god samarbetsförmåga, vara ärliga och hjälpsamma, kunna värdera information och ha ett kritiskt tänkande, kunna planera sin tid och arbeta mot uppsatta mål och veta att de duger och betyder något".

Regler i form av mål för skolår 7 elever på första skolan förekom som visats ovan i deras *Lokal arbetsplan A Ro*. Det som däremot inte omnämns på något sätt rörde konsekvensnivån varför eleverna såväl som lärarna lämnades utan stöd för förståelse och genomförande av konsekvenser. På samma sätt saknades motiven som låg till grund för målen som skrivits fram. Motsatt detta gällde realiseringen som beskrevs som ett gemensamt arbete, en samverkan mellan vuxna och elever.

B-skolan

Dokumentet som reglerade verksamheten på B-skolan kallades *Ordnings- och trivselregler för B skola*. Det bestod av nio punkter med efterföljande exemplifieringar följt av en övergripande och förklarande text. Detta efterföljdes av två rubriker kallade "Påföljd", och "Belöning" vilka i tur och ordning beskrev negativa och positiva konsekvenser kopplat till efterlevnad av de ovanstående nio punkterna. Liksom A-skolans dokument fanns förväntningar tydligt framskrivna. På liknande sätt förhöll sig beskrivningarna också till formulerings-, konsekvens-, motiverings- och realiseringsnivån. I betydligt mindre omfattning fanns förhoppningar beskrivna i dokumentet som länkade samman ordning och trivsel som samverkansfaktorer som reglerade livet i skolan.

Gemensamt för de nio punkterna var att de tydliggjorde skolans förväntningar på de nya skolår 7 eleverna. Rubriker som "Passa tiderna i skolan", "Ha alltid med dig rätt saker till lektionerna", "Var rädd om skolans böcker, byggnader, inredningar och planteringar", "Använd ditt elevskåp till förvaring av ytterkläder under lektionstid och skol-

material", "Följ de särskilda reglerna som finns för institutioner, skolmatsal och cafeteria" framställdes som förmaningar att leva upp till. Till dessa fem återfanns fyra uttryckta som förbud som angav att "Det är förbjudet att kasta snöboll under skoltid", "Det är förbjudet att inom skolans område åka ... cykel, moped, skateboard, in lines och dylikt inom skolans område", "Det är förbjudet enligt lag att röka inom skolans område" och "Uppträd på ett artigt och trevligt sätt mot kamrater och personal". Till alla nio punkterna fanns konkreta exemplifieringar som beskrev innehållet som avsågs. Till formuleringarna fanns därmed motiveringar som angav rubrikens berättigande. I liten omfattning fanns också realiseringar beskrivna. Mera omfattande var konsekvenser i de fall eleverna inte följde en eller annan av de nio punkterna. De enskilda konsekvenser som förekom var återläsning vilket kopplades till "Att passa tiderna i skolan", och "Ha alltid med dig rätt saker till lektionerna". En annan konsekvens som förkom var ersättningskyldighet vilken kopplades till "Var rädd om skolans böcker, material, inredningar och planteringar".

Ytterligare en aspekt som föreföll gemensam för de nio punkterna som återfanns i *Ordnings- och trivselregler för B skola* var att de i huvudsak riktade sig till eleverna. Som reglerna skrevs fram var det elever som skulle följa de anvisningar som nämnts. Om så inte skedde fick det till följd att vi, alla, skolan reagerade och verkställde konsekvenserna. Eleverna hade därmed att upprätthålla ordning och skapa trivsel genom att följa de skriftliga reglerna som föreskrevs.

Målet för reglerna var så långt tydliga, i fråga om konktion och mottagare. Detta förändrades i och med nästföljande styckes innehåll där de nio reglerna framställdes som exempel på regler som "Täcker en del av vår vardag" bland andra som reglerade tillvaron i skolan. Att ytterligare beskriva vad som kunde utgöra föremål för regleringar framställdes vara "Önskvärt eller möjligt". Motivet för detta angavs därpå som att skolan var en arbetsplats för många andra jämte eleverna varför de uppmanas vara rädda om den och lämna den som de ville möta den. Dessa formuleringar följdes därefter av ännu en upp-

maning om att gemensam efterlevnad av reglerna skapade underlag för "En trivsamt skola, där vi visar varandra hänsyn och lojalitet".

B-skolans *Ordnings- och trivselregler* avslutades med att konsekvenser av elevernas brott mot eller efterlevnad av reglerna förtydligades som "Påföljder", och "Belöningar". Påföljderna kopplades enbart till individer och innebar att skolan kontaktade eleverns föräldrar för diskussion. En diskussion som syftade till att klargöra varför reglerna måste följas. Omvänt kontaktades inte föräldrarna i de fall eleverna skötte sig i skolan och följde reglerna som satts upp. Belöning som eleverna kunde komma i åtnjutande av som individer, grupp eller hel klass gällde i de fall de gjort "Positiva insatser utöver det vanliga för att bidra till en trivsamt skolmiljö eller gemenskap." Vardaglig skötsamhet framställdes därmed som det normala, av litet intresse för diskussion med föräldrarna om.

Regleringarna för skolår 7 eleverna på B-skolan blev genom *Ordnings- och trivselregler för B skola* konkreta avseende det eleverna förväntades klara av och annat som eleverna förväntades undvika. Till detta kom förhoppningar om allas lust och vilja att trivas på arbetsplatsen skolan. Därutöver fanns tydliga beskrivningar om påföljder och belöningar. Detta avspeglade vidare att regleringarna återfanns på såväl formulerings-, konsekvens-, motiverings- och realiseringsnivån.

C- skolan

C- skolan 7 – 9 Någonstans, Ordnings- och umgängesregler var namnet på det dokument som reglerade C-skolan. Dokumentet tog sin utgångspunkt i en beskrivning av skolan som en omfattande arbetsplats inom vilken de verksamma förväntades uppfylla tre saker där "DU givetvis skall utföra Dina uppgifter", vidare "Ta hänsyn", och slutligen "Visa gott omdöme". Vem dessa beskrivningar riktade sig till kunde så långt förefalla mångbottnat på så vis att elever såväl som lärare och annan personal kunde inrymmas i skrivningen. Motsatt denna otydlighet avseende vem texten syftade på uttrycktes klarare vad någon förväntades att leva upp till. Detta uttrycktes i klara ordalag med liten möjlighet att missförstås, vilket fick till följd att C-skolans reglerande

dokument som länkade samman ordning och umgänge bestod av tydliga förväntningar.

Dokumentet delades efter inledningen upp i två delar, en kallad "Allmänt" och en efterföljande kallad "Tobaksanvändning". Under den allmänna delen beskrevs elva punkter med olika förväntningar som skolan ställde. Genom ordval som "Viktigt", "Måste", "Respektera" och "Skall Du inte", "Skall Du" och "Skall undvikas" som återfanns i tio av de elva punkterna tydliggjordes att förväntningar avsåg en utvald och på förhand definierad grupp. Denna grupp, eleverna, stod som mottagare. Av de elva allmänna reglerna riktades åtta till individer genom ordvalen Du, Ditt och Dig. De tre återstående riktades till ett flertal, i någon form, genom ordvalet vi, vilket skrevs fram i en av de tre gemensamma regler. I de två andra fanns ingen definierad mottagare varför de allmänt hållna reglerna om "Svordomar, könsord eller andra förnedrande uttryck skall undvikas" liksom att "Mobiltelefoner bör helst förvaras i skåpet, annars avstängda" kunde förstås som riktade till alla som var verksamma inom C-skolan.

På liknande sätt kunde regeln om tobaksanvändning på det sätt den var framställd utan direkt mottagare uppfattas som riktad till alla och en var som verkade inom skolan. Förekomsten av konsekvenser som kopplades till brott mot eller följd av de elva punkterna och den därutöver framskrivna tobakslagen saknades helt.

Motiveringar förekom däremot till tre av de elva punkterna. Punkten om passning av tider motiveras med "Många är beroende av ditt tidspassande". På liknande sätt kopplades förvaring av värdesaker i avhängda ytterkläder till att "Ingen skall lockas till oärlighet". Och på motsvarande sätt kopplades användning av mössa och ytterkläder inomhus till att "Inte utsätta känsliga kamrater för allergiska reaktioner". Varför dessa tre lyfts ut och motiverats beskrevs inte. Värt att notera är att de i två fall av tre motiverades med särskild omtanke gentemot andra elever till skillnad mot den förstnämnda som avsåg såväl elever som lärarna. Det kan därmed noteras att alla fyra nivåerna återfanns i C-skolans dokument på skolnivå.

Röd eller blå ordningsbot

I de fall eleverna kom för sent och därmed bröt mot skolans regleringar som talade om betydelsen av att vara i tid till lektionerna förekom på A- och B-skolan så kallade röda kort, ett slags ordningsbot. Dessa följde som en konsekvens av elevernas agerande och presenterades muntligen under första dagens introduktion på såväl A- som B-skolan. I anslutning till att salarna nämndes som svåra att hitta till en början, kommenterade en av de bägge kvinnliga klassföreståndarna på B-skolan att: "Överseende ges första månaden, sen kommer *rödingarna*, och dom vill man inte ha." Hon tittade ut över klassen och fortsatte sen: "Dom ger återläsning eller som en del kallar det kvarsittning" innan hon skrattade till och fortsatte med annan information. Efter rasten samma dag återkom hon i anslutning till påpekandet av klockornas olika tidsangivelse att eleverna skulle ta för vana att inte använda detta som argument för eventuell sen ankomst. Detta därför att: "Tre upprepade för sena ankomster gav återläsning." Hon poängterade också att dessa lokala markeringar visades upp vid utvecklingssamtalen. På liknande sätt förklarade kortfattat en av de bägge manliga klassföreståndarna A-skolans olika symboler och deras innebörd liksom att de fördes in i det som kallades elevernas individuella frånvaropärmar. Denna frånvarorapportering, fortsatte han: "Kopieras och skickas hem några gånger per termin" förutom att de utgjorde underlag vid utvecklingssamtalen. På bägge skolorna kompletterades *rödingar* av en till formen likadan ordningsbot fast blå till färgen. Dessa *blåingar* var eleverna tvungna att få med sig från sjuksyster, kurator eller fritidsledare som exempel på personer de med laga förfall av en eller annan anledning fick uppsöka även under lektionstid. En av klassföreståndarna på B-skolan poängterade att: "De ger er tillåtelse att vara ute på vift, förutsatt att ni kommer tillbaka med stämplad bot med anteckning, till exempel att ni får anteckning från sjuksyster att ni varit där." Hon fortsatte och nämnde att: "Frånvaromarkeringar kan strykas mot uppvisande av *blåingar*." På bägge skolorna poängterades i detta sammanhang också det faktum att skolk svårligen reglerades i efterhand liksom att det, som en av de manliga klassföreståndarna på A-skolan sa: "Innebär omedelbart samtal hem." Som beskrivits ovan återfanns dessa ordningsboter på A- och B-skolan. Följdrik-

tigt så kan det därmed också sägas att de, i samma eller liknande form, inte fanns på C-skolan.

Sammantaget kan konstateras att alla tre skolorna hade skriftliga regler som uppmanade till vissa beteenden. I flera avseenden sammanföll skolornas beskrivningar. Gemensamt för de skolorna var följande regleringar.

En elev skall, utifrån skolregler

- Göra sina uppgifter
- Visa hänsyn
- Vara vetgirig
- Vara aktsam om skolans inventarier och material
- Följa regler, lagar och förordningar

Dessa "regler" har det gemensamt att de alla förespråkar ett vuxet och ansvarfullt beteende.

Regler för klasser

Förutom gemensamma skolregler fanns också regler för klasser. Föreskrifterna för klasserna förekom i de flesta fallen som handskrivna A4 planscher. Inte sällan var det som i 7 x:s fall där de första punkterna angavs i blå stil medan de avslutande tre angavs i röd stil. Genom detta sätt delades punkterna upp i de blå som avsåg skoladekvata aspekter medan de röda efterföljande kom att fokusera på lektionsadekvata aspekter.

7 x:s ordningsregler

Mobbing – skall visa hänsyn och vara snälla mot varandra

Skolk – skall gå på alla lektionerna och komma i tid

Stöld – vara rädda om varandra, inget slagsmål, stölder, oväsen i korridorerna

Man skall vara rädd om skolan, inte slå sönder, inget klotter, ingen nedskräpning

Ha arbetsro – lyssna på lärare eller elever som pratar, avbryter inte och räcka upp handen.

Att komma i tid och ha rätt arbetsmaterial

Alla gör uppgifterna man fått på lektioner och läxor

Liksom tidigare var det möjligt att utläsa skillnader avseende förhoppningar och förväntningar. Detta genom att de första blå beskrivningarna avsåg förväntat agerande genom ordval som *skall* medan de därefter följande röda saknade dessa markeringar och därför i högre grad kunde förstås som avseende förhoppningar.

En annan aspekt kring föreskrifterna för klassrummen var att variationen avseende uttrycken på formuleringsnivån från regleringarna för skolorna reducerats till ett begränsat antal liknande formuleringar. De inrymde skolaspekterna mobbing, skolk och klotter jämte klassrumsaspekterna lyssna, inte prata, passa tider och utföra förelagda uppgifter. Formuleringsnivån var således tydlig i klassrummens beskrivningar av skolbeteende. Det gällde på omvänt sätt för konsekvens, motiverings- och realiseringsnivå som alla tre saknades som explicita formuleringar i klassrumsreglerna.

För verksamheten inne i klassrummet lyftes ordningen, lyssnandet och genomförandet av arbetet återkommande fram. Detta syntes också på en liknande väggplansch i ett av B-skolans klassrum där det stod "vi räcker upp handen, vi lyssnar på dem som har ordet och vi avbryter inte varandra, vi hjälper varandra och försöker vara rättvisa". Utöver dessa deviser fanns på deras väggplansch ritade bilder på

en överkorsad mobil, ett vinglas, en kola och en burkdryck utan märke. Uttrycken om verksamheten inne i klassrummen återfanns i huvudsak på formuleringsnivån. Motiven för detta liksom hur det skulle realiseras eller vilka konsekvenser brott mot detta gav beskrevs inte explicit på dessa regleringar.

Lärares skriftliga regler

Elevernas eventuellt bristfälliga agerande i utvalda lärares klassrum kom i vissa fall att regleras genom olika former av personliga anslag. I ett klassrum på C-skolan där vissa elever hade språkval fanns två anslag på whiteboardtavlan som på olika sätt reglerade verksamheten i rummet. På det ena stod det "KLADDA INTE PÅ VÄGGARNA OCH LÅT BLI MINA BLOMMOR". Eleverna var tydligt utpekade som måltavlan för anslaget. Lika tydligt var att det var en uppmaning från den lärare som vanligen undervisade i klassrummet som skrivit det. På det andra anslaget stod det "KOM IHÅG – JUST VID SISTA LEKTIONEN – STOLARNA UPP" vilket också det var tydligt i att den förväntade åtgärden föreskrevs till i första hand eleverna. Anslag riktade till andra lärare fanns också i det att anslagens efterlevnad krävde något mått av kontroll vilken förlades till den undervisande läraren. Detta anslag innehöll därmed såväl formulerings- som realiseringsnivån. På B-skolan återfanns en annan sorts anslag på ett klassrums whiteboardtavla. Inramat med en blomsterkrans stod "var rädda om varandra". Riktningen till eleverna stod inte att ta miste på. Uppenbart var också den markant annorlunda tonen som användes vid formuleringen på det andra anslaget. Trots dessa skillnader, där det första syftade till att hålla den för lärare och elever gemensamma arbetsplatsen i ordning och den andra syftade till att påminna om betydelsen av relationerna eleverna emellan, fanns också likheter. En var att avsändarna var i överordnad position vilket gav dem rätt att fästa upp anslag på whiteboardtavlor, där dessa budskap uteslutande fanns. Budskap som i första hand riktade sig till eleverna. Likheter fanns också i de personliga inslagen i anslagen som påminde om att klassrummet som besöktes var något mer än ett i mängden. Det var också någon lärares personliga angelägenhet. Att därför inte följa de uppmaningar som skrevs fram vore att förhålla sig på ett inte för-

väntat sätt gentemot avsändaren bakom anslaget varför en motiveringsnivå också återfanns i anslagen.

Sammanfattning

Detta kapitel har beskrivit hur skapandet av skolår 7 elever påbörjades av de blivande klassföreståndarna på de nya skolorna. Analysen har visat hur klassföreståndarna tog utgångspunkten i skolår 6 som eleverna uppmanades lägga bakom sig för att med stöd i lärarnas och skolornas förmaningar i tal och text anamma önskvärt skolår 7 beteende.

I lärarnas och undantagsfall också andra vuxnas beskrivningar till eleverna återfanns i stora drag liknade information. Variationen i uttryck från A-, B-, och C-skolan pekade i stora drag åt samma innehåll. Oavsett vilken skola de gick på informerades eleverna om vad de förväntades leva upp till och därtill också undanhålla sig från. Jämte de konkreta förmaningarna beskrev lärarna emellanåt förhoppningar om de förestående åren på de nya skolorna.

Ur det ovanstående kan konstateras att lärarna belyste såväl den kollektiva som den individuella sidan av det förestående skolår 7 livet. Den kollektiva sidan avsåg det sociala sammanhanget som eleven numera utgjorde en del av, klassen och undervisningen, som för att fungera var beroende av vissa ramar eller strukturer i form av övergripande förhållningssätt och gemensamma regler. Den individuella sidan avsåg individens, den enskilda elevens, roll i och förhållande till detta sammanhang. Den individuella sidan innebar också att ansvara för sitt eget beteende gentemot läraren som ledare. Lärare som påtagit sig ledarrollen och ansvaret för att normer och värden förmedlades och efterlevdes samtidigt som de förväntade sig bli behandlade på ett respektfullt sätt. Elevernas förestående roll blev därmed att orientera sig mot den nya miljöns friheter och begränsningar. En miljö som lärarna introducerade som en individuell frihet under ett kollektivt ansvar.

5. STÖRANDE BETEENDE SOM LÄRARNA UPPMÄRKSAMMADE

Detta andra resultatkapitel beskriver de elevbeteenden som lärarna uppmärksammade som störande. Uppmärksamhet betyder i detta sammanhang att *lärarna reagerade mot enskild elevs, grupp av elevers eller en klass beteende*. På motsvarande sätt betyder störande i detta sammanhang att eleverna hade ett beteende som *avvek från det normala eller önskvärda*. Kapitlet inleds med ett "flygfoto" som på ett översiktligt sätt beskriver de störningar som lärarna uppmärksammade. Denna översikt följs därefter av en fördjupad beskrivning av fyra kategorier av uppmärksammade beteenden (a) *störande aktivitet*, (b) *störande artefakt*, (c) *störande egenhet* och (d) *störande ordning*. Dessa kategorier ligger nära empirin avseende uttryck och excerpter, vilket avser att tydliggöra vad lärarna uppmärksammade vara ett störande och avvikande lektionsbeteende och samtidigt visa på den praxisnära kopplingen.

I mina fältanteckningar fanns noteringar av det jag hört eller sett lärarna uppmärksamma som störande beteende. Utifrån den induktiva GT-inspirerade analysen som beskrivits i metodkapitlet framkom, vilket visas i tabellen nedan, i vilken omfattning olika kategorier och dess underkategorier uppmärksammades av lärarna.

Tabellen nedan illustrerar fördelningen av de 460 störningar som jag noterat lärarna uppmärksamma. I denna översiktliga beskrivning framkommer att 258 uppmärksammade störningar rörde *störande aktiviteter*. Motsvarande antal störningar rörande *störande artefakter* var 47 stycken. När det sedan kom till *störande egenhet* uppmärksammades detta vid 104 tillfällen. *Störande ordning* noterades avslutningsvis vid 51 tillfällen. Utifrån detta kan det konstateras att lärarna mest frekvent reagerade på olika former av *störande aktiviteter*. Drygt varannan uppmärksammas störning kunde på så sätt härledas till elevernas kroppsliga beteenden som brister i hantering av kroppen, pratandet

eller lyssnandet. Elevernas *störande egenheter* uppmärksammades vid sammantaget 104 tillfällen vilket motsvarade knappt en av fyra uppmärksammade störningar. Vid 51 tillfällen uppmärksammades *störande oordning* vilket innebar att drygt var tionde störning i klassrummet rörde ordningen. De minst uppmärksammade störningarna, knutna till *störande artefakter*, uppmärksammades vid 47 tillfällen, vilket också det motsvarade var tionde störningar.

Tabell 8 *Störningars kategoriska fördelning*

Störning	Total
<i>Störande aktiviteter</i>	258
Kroppshantering	74
Ohörsamhet	60
Pratsamhet	124
<i>Störande artefakter</i>	47
Personrelaterade	39
Undervisningsrelaterade	8
<i>Störande egenheter</i>	104
Ansvarstagande	65
Inställningstagande	34
Tillitstagande	5
<i>Störande oordning</i>	51
Oordnat arbetsmaterial	22
Oordnade arbetsstrukturer	29

Den enskilt mest *störande aktiviteten* var elevernas pratsamhet som noterades störa vid 124 tillfällen. Detta uppmärksammades bland annat genom elever som pratade utan att ha fått ordet. Den andra mest störande aktiviteten var elevernas bristande lyssnande. Detta uppmärksammades bland annat genom att eleverna lyssnade på en kamrat istället för på läraren. Den mest förekommande *störande egenhet* som uppmärksammades var bristande ansvarstagande som noterades störa vid 65 tillfällen. Detta syntes bland annat genom elever som brast i sin fokusering av vad som förväntades av dem i undervisningen. *Störande oordning* rörde sig oftast om oordnade arbetsstrukturer, vilket noterades störa vid 29 tillfällen, som till exempel i form av poj-

kar som bytte platser i början av lektioner. *Störande artefakter* handlade vanligtvis om att eleverna hanterade personrelaterade föremål på ett felaktigt sätt genom att till exempel tugga tuggummin under lektionerna vilket noterades störa vid 39 tillfällen.

Den fördjupade analysen av störande beteende som lärarna uppmärksammade resulterade i innehållsliga beskrivningar av kategorierna (a) *störande aktivitet*, (b) *störande artefakt*, (c) *störande egenhet* och (d) *störande ordning*.

Störande aktivitet

Elevers aktivitet som lärare uppmärksammade som störande för undervisningen handlade om olika former av beteenden knutna till elevernas fysiska och kroppsliga verksamhet. Eleverna noterades som störande då de brast i att följa de uttalade eller outtalade instruktioner som lärarna framhöll som gällande vid enskilda moment eller på en lektion som helhet. De störande aktiviteter som förekom kan beskrivas med hjälp av de tre underkategorierna (a) kroppshantering, (b) ohörsamhet och (c) pratsamhet.

Kroppshantering

Elevernas sätt att sitta eller stå i klassrummen störde på olika sätt lärarna. Denna kategori kom på så sätt att handla om elevernas kroppsrörelser och vad eleverna kroppsligt gjorde eller inte gjorde. Utifrån detta uppmärksammade lärarna på två olika typer av bristande kroppshantering *arbetsorienterad* och *platsorienterad*.

Fel arbetsställning

Då eleverna genom sitt agerande fick lärarna att reagera på kopplingen mellan kroppshantering och arbete handlade detta om att eleverna kroppsligen gjorde något annat än förväntat. Elevernas sätt att hantera sina kroppar framställdes stå i motsats till det arbete de förväntades utföra. I de fall eleverna inte arbetade reagerade lärarna mot det som inte utfördes.

Bredvid en pojke som skrev i sin bok stod den kvinnliga läraren och tittade ut över klassrummet. Hennes blick stannade till och hon sa till en annan pojke som satt med ryggen mot whiteboard-tavlan: "Vänd dig om och börja skriv!"

Läraren riktar sin uppmärksamhet mot pojkens sittställning vilken för ändamålet skrivandet, som är föremål för lektionen, normalt sett sker med kroppen rättvänd mot whiteboardtavlan i klassrummets främre del.

Fel arbetsplats

Lärarnas fokus avseende platsorienterad kroppshantering riktades mot två former av rörelser. Det rörde (i) elever som befann sig på fel plats under det att undervisningen genomfördes och (ii) elever som rörde sig då stillhet förväntades. Den första formen handlade om elevers rörelser i rummet. Lärarna reagerade som en följd av detta på var eleven befann eller befunnit sig.

Den kvinnliga läraren rörde sig runt bland eleverna som skrev läxprov. Hon reagerade på några pojkar som stod vid fönstret och sa deras namn följt av: "Gå och sätt er." En av pojkarna som också varit i närheten svarade: "Men vi tittade ju bara."

Påpekandet från lärarens sida instruerar de tre eleverna att återgå till sina platser. Läraren påminner därmed, utan att egentligen nämna det, om platsens betydelse för det skolarbete som förväntades utföras under lektionen.

Den andra formen handlade om elever som agerade mot lärarens instruktioner och rörde sig då stillsamhet förväntades.

Den manlige läraren sa efter att innehållet för den förestående lektionen beskrivits: "Jag förstår att det är spännande på den nya skolan, men när ni kommer in här går ni ner för landning, vi har en bra studiemiljö här, ok?"

Läraren markerar med sina uttalanden att han förväntar sig att eleverna skall sitta ner och inte röra sig i klassrummet då undervisningen påbörjats med motivet att det främjar studierna.

Ohörsamhet

I de fall eleverna störde lärarna och därmed också direkt eller indirekt undervisningen genom att inte lyssna påpekades deras ohörsamhet. I detta skiljde lärarna mellan ohörsamhet på grund av *bristande lyssnade* och *felaktig riktat lyssnande*. Åtskillnaden mellan dessa bägge former rörde vad eleverna hörde på och vad eleverna missade att höra på.

Bristande lyssnande

När eleverna inte lyssnade och därigenom brast i sin uppmärksamhet reagerade lärarna mot detta. Elevernas allmänna uttryck och kroppshållning som till exempel försjunkenhet i sig själv uppmärksammades av lärarna. Lärarna framhöll på så sätt elevernas oförmåga att interagera med omgivningen.

Eleverna hälsades välkomna till lektionen av den kvinnliga läraren som därefter direkt började med en genomgång av området de jobbade med. Hon kommenterade olika elevers förslag till lösningar. Hon vände sig under genomgången plötsligt till en flicka och sa: "Förklara jämförpris." Flickan ryckte till och såg förvånad ut. Läraren sa: "Jag frågade dig därför att du pysslade med annat."

Läraren noterar samtidigt som genomgången pågår att en elev förefaller vara upptagen av sina egna tankar. Utifrån detta antagande ger läraren flickan en direkt fråga. Elevens reaktion får lärarens antagande, att flickans tankar var någon annanstans, att framstå som rimligt.

Felaktigt riktat lyssnande

Lärarna uppmärksammade avseende felaktigt riktat lyssnande det eleverna valt att lyssna på. Framstod elevernas val gå på tvärs mot det läraren ansåg vara lämpligt påpekades detta för eleverna.

En av de manliga klassföreståndarna sa plötsligt: "Jabba dabba, någon ställde en fråga då håller ni klaffen!"

Här ser vi hur en klassföreståndare under en frågestund plötsligt avbryter elevernas besvarande av frågor och påminner några som inte lyssnat om betydelsen av att uppmärksamma andras svar och att inte lyssna på något annat.

Pratsamhet

När eleverna yttrade sig utan lärarnas tillåtelse, utan att de fått lov att svara på en direkt fråga eller som en del av ett mera allmänt indirekt prat lärare och elev emellan, reagerade lärarna. Genom lärarnas reaktion på pratsamhet påtalades två aspekter av pratsamhet såsom *felaktigt tillfälle för prat* eller *felaktiga uttalanden*.

Felaktigt tillfälle för prat

Lärarnas reaktioner mot elevernas pratsamhet knutet till fel tillfälle följde efter det att eleverna pratade rakt ut i klassrummet och därmed inte förmådde vänta tills de fick ordet.

Den manlige läraren ställde frågor till klassen som flera pojkar besvarade utan att räkna upp händerna. Läraren reagerade och sa: "Nu får ni uppföra er, tyst och räk upp händerna."

Här ger läraren uttryck för förväntningar kring ett riktigt beteende. I detta klargörs att det inte är tillåtet att prata utan att ha fått ordet som tilldelas efter det att man begärt det genom handuppsträckning.

Lärarna uppmärksammade också på att elevernas oförmåga att vänta på sin tur innebar att andra elever därmed inte fick tala när de tilldelats utrymme för att göra det.

Under en genomgång sa den manlige läraren riktat till en pojke: "Nu kan du inte räkna upp handen va?" Pojken såg förvånad ut

så läraren fortsatte: "Sen kan man inte prata rakt ut i luften för-
rån handen är uppräckt!"

Läraren påpekar först indirekt, sedan rakt på sak den regel som gäller, att man skall begära ordet genom att sträcka upp handen. Därefter får man vänta tills läraren ger en tillåtelse att prata.

Felaktiga uttalanden

Lärarna reagerade på uttryck från eleverna som bedömdes som olämpliga eller otillåtna för undervisningen. Lärarna reagerade på innehållet i det eleverna sa som något som (i) med avseende på sitt innehåll inte var lämpligt att uttala i klassrummet eller (ii) med avseende på innehållets riktning som mot en enskild elev, grupp, klass eller annan utanför skolan förekommande gruppering kunde förstås som olämpligt och därför inte borde förekomma i klassrummet. I det förstnämnda fallet hördes lärarna reagera på svordomar och könsord som exempel på felaktiga uttalanden.

En pojke svor plötsligt under en lektion. Den kvinnliga läraren uppmärksammade det och sa: "Såna ord passar inte härinne."

I detta fall använder eleven en svordom vilket läraren, genom sin kommentar, påpekar som opassande och otillåtet lektionsspråk.

I det andra fallet reagerade lärarna på elevens nedlåtande beskrivningar av klasskamrater förmågor, förvanskningar av andras efternamn likväl som nedlåtande kommentarer om idrottslag eller artister som andra elever gillade.

Den kvinnliga läraren vände sig till klassen med frågan om en frånvarande pojke: "Är han fortfarande sjuk?" En pojke svarade snabbt: "Ja, i huvudet." Läraren besvarade elevens förslag: "Det kan jag inte tänka mig."

I detta fall ger läraren, genom sitt svar på elevens nedsättande uttalande om en klasskamrat, uttryck för att man inte skall tala om andra människor på det sättet.

Störande artefakter

Artefakter störde undervisningen genom sin närvaro eller frånvaro. De störningar som lärarna uppmärksammade handlade om elevers sätt att hantera egna eller skolrelaterade föremål. Det gick på så sätt att skilja på de två underkategorierna (a) personrelaterade eller (b) undervisningsrelaterade artefakter.

Personrelaterade

De personrelaterade artefakter som störde lärarna och därför uppmärksammades i undervisningen framställdes vara lektionsirrelevanta. Lärarnas reaktioner avsåg föremål som *störde läraren* eller som *störde kamraterna* i klassen.

Störde läraren

Eleverna sätt att klä sig och använda exempelvis tuggummi och godis uppmärksammades som störande då de bröt mot de regler som fanns för skolan eller för undervisningen.

Den kvinnliga läraren hälsade på eleverna då de satt sig i bänkarna. Kommenterade en pojkes keps som fortfarande var på och frågade sedan: "Har ni ätit frukost, tuggat färdigt, ingen som har något i mun?"

Läraren markerar, innan lektionen påbörjas, hur hon förväntar sig att olika artefakter skall hanteras i klassrummet. Eleverna får därigenom utifrån lärarens poängterande av kepsen och tuggummin klara markeringar om var och när de kan använda personrelaterade föremål.

Störde kamraterna

I det andra fallet rörde det sig om till exempel cd-freestyles eller mobiltelefoner som genom sina läten störde eller hotade att störa undervisningen.

Riktat till en flicka med hörlurar för öronen sa den kvinnliga läraren: "Sänk ljudet!" Flickan tittade upp och sa: "Va?" Läraren sa igen: "Just det, sänk ljudet!"

Detta meningsutbyte visar exempel på föremål som emellanåt tilläts på lektionerna, dock inte förutsättningslöst. För cd-freestyles gällde att de inte fick störa andra, vilket också inkluderade läraren.

Undervisningsrelaterade

De undervisningsrelaterade artefakter som uppmärksammades var antingen *bristande arbetsmöjlighet* eller *bristande organisationsmöjlighet*. Anknytning till tid påtalades på så vis att den första bristen avsåg det direkta arbetet medan den bristen avsåg det indirekta arbetet i framtiden.

Bristande arbetsmöjlighet

Om eleverna inte hade med sig en eller annan form av artefakt som lärarna bedömde som betydelsefull för undervisningen slog lärarna ner på detta som ett störande beteende. Lärarna reagerade därmed mot elevernas avsaknad av material som var tänkt att användas för att utföra ett lektionsarbete, till exempel penna, eller stift till penna.

En pojke sa då det var dags att anteckna: "Jag har ingen penna." Den kvinnliga läraren reagerade och svarade honom: "Det ska du ha med dig." "Nej" sa han. Läraren fortsatte: "Jo, annars får du en anmärkning till dina andra lärare."

Läraren markerar i detta fall att det inte är förhandlingsbart att komma till lektioner utan penna. Hon gör också klart att detta gäller för

alla lektioner genom att hänvisa till rapportering till pojkens andra lärare.

Bristande organisationsmöjlighet

Uppmärksamhet riktades också mot avsaknad av artefakter med framtidsfokus. Lärarna reagerade till exempel på att eleverna inte tagit med pärmar till lektionerna varpå deras möjlighet att hantera, organisera och använda utdelat kopierat material.

Den kvinnliga läraren frågade eleverna: "Har ni schema och kalender med er?" Eleverna svarade: "Nej." Läraren uttryckte då betydelsen av ha dem med sig för schemats skull liksom för att notera viktiga saker.

I detta exempel framkommer att skolan har förväntningar på hur eleverna hanterar föremål som bedöms vara viktiga för studierna. Läraren uppmanar genom påminnelsen eleverna att "lyfta blicken" bortom det som sker här och nu.

Störande egenheter

Elevers personliga egenheter uppmärksammades på olika sätt störa lärarna. Med egenhet avses i detta sammanhang personliga egenskaper som präglade elevernas beteende eller svar. Dessa egenheter förekom i tre underkategorier (a) ansvarstagande, (b) inställningstagande och (c) tillitstagande.

Ansvarstagande

Lärarnas reaktioner på elevernas ansvar fördelade sig mot två områden. Det rörde *ansvar för skoluppgifter* och *ansvar för att bete sig i enlighet med överenskommelser*. Gemensamt för bägge två var att de rörde förväntningar som lärarna fann störande utifrån elevernas faktiska agerande.

Ansvar för skoluppgifter

Lärarnas reaktioner avseende elevernas ansvarstagande för skoluppgifter riktade sig mot elevernas ålder, mognad och skolerfarenhet som antogs vara förutsättningar för eleverna att utföra det som förväntades vid ett enskilt tillfälle.

Det tänkta tillvägagångssättet beskrevs av den kvinnliga läraren som sa: "Då ni läst färdigt sätter ni er i grupper." Då eleverna agerade passivt ändrade hon tonläge och fortsatte: "KOM IHÅG DAGISTIDEN ÄR ÖVER NU, NI ÄR STORA NU, DET BETYDER ARBETE!"

Här betonar läraren att hon förväntar sig att eleverna är mogna att ta ett personligt ansvar i vilket hon inkluderar att klara av att fokusera på och aktivt börja bearbeta den förelagda uppgiften.

Ansvar för att bete sig enligt överenskommelser

Den andra aspekten av ansvarstagandet gällde olika slags överenskommelser som lärarna gjorde med eleverna. I de fall eleverna inte fullföljde detta, genom att vid terminens början till exempel inte ta med sig namnlappar, inte befinna sig vid rätt plats vid rätt tidpunkt eller inte göra läxor, påtalade lärarna överenskommelser som dessa.

Den manlige läraren frågade klassen till vilken dag de ville ha läxa. Flera elever svarade torsdag. Läraren återupprepade dagen och sa: "Lovar ni att komma ihåg det då?" Han frågade därpå: "Har ni senilböcker, filofaxer?" Han fick inget svar från eleverna.

Läraren visar genom sitt resonemang att en förutsättning för att arbetet i skolan skall fungera på ett bra sätt är att eleverna kommer ihåg och följer de överenskommer som beslutats om.

Inställningstagande

När det gäller attityder till skolarbete stördes lärarna av tre olika slags negativa inställningar från eleverna, beträffande *inställning till skolarbete*, *inställning till olika skolämnen* och *inställning till skämt och skoj*.

Till skolarbete

I många fall när eleverna, av en eller annan anledning, uttryckte en negativ inställning till skolarbetet noterades detta av lärarna. Reaktionen riktades mot elevernas syn på skolarbetet. Lärarna uttryckte sig störda av elevernas uttalade bristande intresse för skolan som helhet.

En pojke sa plötsligt medan den manlige läraren höll en genomgång: "Jag vill gå hem." Läraren reagerade och sa: "Det där med att gå hem kan vi ta direkt, ingen går hem förrän alla är färdiga!" Eleven frågade hur lång lektionen var och fick till svar: "80 minuter". Han pustade ljudligt utifrån lärarens svar. Läraren reagerade på detta och uttryckte: "Om du har den inställningen blir det inte roligt."

Elevens uttryck för olust kommenteras i excerpten ovan genast av den manlige läraren. På detta sätt poängterar läraren hur upplevelserna av skolan hänger ihop med inställningen till densamma.

Till skolämnen

På liknande sätt som när det gällde elevernas inställning till skolarbete uppmärksammade lärarna elevernas negativa uttalanden om ett enskilt ämne. Fokus riktades mot de enskilda momenten eller arbetsformerna som eleverna, till läraren, beskrev på ett ogillande sätt.

Den manlige läraren reagerade när en av de kvarvarande flickorna sa: "Detta är det tråkigaste ämnet som finns." Han hummade och sa: "Det behöver det inte vara" innan eleven avbröt honom och sa: "Jo, det är det!" Läraren svarade: "Vi får se till att det blir roligt istället!"

Läraren lyssnar i detta fall på elevens uttryck men godtar inte hennes argument. Läraren påpekar istället elevens roll och ansvar för att ge ämnet ett positivt innehåll.

Till skämt och skoj

När det gällde elevernas inställning till skämt och skoj uppmärksammade lärarna att eleverna skämtade och skojade (i) vid fel tillfällen, (ii) på fel sätt eller (iii) i för stor omfattning. Avseende den förstnämnda, tidpunkten, påpekade läraren när det var lämpligt för skämt och skoj, liksom det omvända, när det var olämpligt att skoja.

Den kvinnliga läraren sa: "Sen har jag en regel i klassrummet, för att lära sig språk måste man prata och då skrattar man inte åt varandra!"

Läraren påminner genom sin instruktion eleverna om att skratt och lustigheter är uteslutna när man tränar uttal i språkundervisningen.

Elevernas svårigheter att avgöra lämpligt eller olämpligt bus reglerades på motsvarande sätt genom lärarnas reaktioner.

En av de bägge manlige klassföreståndarna reagerade och sa till en pojke: "Hoppas inte du drog undan stolen för henne!" Han fortsatte: "Det köper jag inte, det kan bli hur mycket skador som helst."

Klassföreståndaren deklarerar med sin kommentar vilken sorts skämt som inte är tillåtna liksom motivet för detta.

I de fall eleverna inte förmådde lägga sina skämt på en rimlig nivå reagerade lärarna över elevernas bristande måttfullhet.

Två flickor började plötsligt skratta ljudligt under en lektion. Den kvinnliga läraren noterade det utan att säga något. Strax därpå höjdes nivån på skratten som en följd av att en av eleverna trillade ner på golvet. Läraren reagerade och gick till deras bänk

och frågade med ett leende på läpparna: "Hur är det här då?"
Ingen av flickorna fick fram något svar. Till följd av detta ändrade läraren min och sa: "Ordkunskap, så är det bara!"

Här syns hur läraren till att börja med accepterar både skratt och prat. Till slut brister hennes tålmod som en konsekvens av elevernas oförmåga att svara på hennes fråga. Läraren påminner då om arbetet som en signal för att eleverna skall samla ihop sig.

Tillitstagande

När lärarna framhöll elevernas bristande tillit som störande handlade det om elevernas bristande tro på sina egna förslag, sitt eget agerande och egna åsikter.

Under tillverkningen av namnlapparna gick de bägge kvinnliga klassföreståndarna runt i klassrummet. Den av dem sa, efter att ha uppmärksammat en pojke som skrivit namnet på fel sätt och en annan som vikt lappen fel: "Titta inte alltid på hur kamraten gjort."

Läraren påpekar i detta betydelsen av att lita på sin egen tolkning av hur något skall utföras liksom att vid osäkerhet inte ta för givet att kamraten förstått rätt.

Störande oordning

Den bristande ordningen som störde undervisningen och därigenom uppmärksammandes av lärarna handlade om att eleverna skapat oordning runt omkring sig. Detta rörde underkategorierna (a) oordnat arbetsmaterialet eller (b) oordnade arbetsstrukturer.

Oordnat arbetsmaterial

Lärarna reagerade på två former av oordning, nämligen *oordning vid arbetsplatsen* eller *oordning i klassrummet*.

Oordning vid arbetsplatsen

I detta fall rörde det sig om enskilda elevers arbetsplatser som uppmärksammades som oordnade i anslutning till att lektionerna skulle avslutas vilket störde ordningen.

Den manlige läraren uppmärksammade klassen på tiden och sa att det var dags att sluta. Han sa: "Samla ihop kriter, varje bänk samlar ihop sina mappar, samla också ihop era suddrester."

Läraren markerar med sitt uttalande att rutiner för ordningsställande av arbetsplatserna skulle ta vid liksom vilka åtgärder som varje elev förväntades utföra.

Oordning i klassrummet

I denna andra form av ordningsstörning handlade det om klassrummens interiör lösningar. Lärarna påtalade för eleverna på hur stolar och bord skulle vara placerade.

Den kvinnliga läraren uppmärksammade eleverna i slutet av en lektion på ordningen i klassrummet genom att säga: "Ingen går förrän jag ser att det är ordning här, ställ er vid era bänkar så länge!"

I detta fall uppmanar läraren till en form som gör det möjligt för henne att på ett enkelt sätt kontrollera ordningen i klassrummet. En elev bakom varje bänk gav goda möjligheter att snabbt "rätta till" eventuella oegentligheter.

Oordnade arbetsstrukturer

Lärarna arrangerade eleverna i olika strukturer för att genomföra undervisningen. I de fall eleverna inte följde anvisningarna kunde två former av störningar uppstå kopplade till *protester mot indelningar* och *protester mot placeringar*.

Indelningsprotester

När eleverna protesterade mot lärarnas i förväg uppgjorda indelningar uppmärksammades detta av lärarna som därefter beskrev orsaken till indelningen.

Den kvinnliga läraren presenterade sig med namn och sa: "Välkommen till detta ämne." Hon fortsatte och sa: "Vi delar er enligt klasslistan på mitten." Flera elever sa: "Nej." Läraren svarade: "Jo, tysta, denna indelning gör vi för att det blir enklare för både er och oss!"

Genom lärarens svar uppmanas eleverna att lyssna och ta till sig av argumenten och förstå att diskussionen är avslutad.

Placeringsprotester

Om indelningarna avklarades relativt snabbt gällde motsatsen när det kom till placeringar. Lärarna stördes återkommande av olika elevers byte av arbetsplatser. Orsaken till placeringar var också det ett återkommande ämne som störde lärarna genom att eleverna därigenom avkrävde argument för de gällande placeringarna.

Den manlige läraren avslutade en närvaroenomgång genom att säga: "Karin du var mycket pladdrig innan, när du satt framme hos pojkarna, nu har det blivit mycket bättre, som en ny människa, vilket i och för sig kan bero på många saker, sen du flyttade ner i hörnet av klassrummet."

Läraren tar, utifrån en flickas förändrade beteende, tillfället i akt och uppmärksammar hela klassen på den goda effekten av omplaceringar i klassrummet.

Sammanfattning

Detta andra resultatkapitel har beskrivit elevbeteenden som uppmärksammades som störande av lärarna. Det har vidare beskrivit i vilken utsträckning olika elevbeteende störde lärarna och undervis-

ningen. Utifrån de fyra huvudkategorierna *störande aktiviteter*, *störande artefakter*, *störande egenhet* och *störande ordning* beskrevs inledningsvis vilka elevbeteenden som var mest störande. Ur 460 störningar som jag noterat lärarna uppmärksamma visade det sig att *störande aktivitet* var den vanligast förekommande kategorin av störande beteende vilken uppmärksammades vid 258 tillfällen. Den nästvanligast förekommande kategorin av störande beteende var *störande egenhet* som noterades vid 104 tillfällen. *Störande ordning* som var den tredje mest förekommande kategorin av störningar. Lärarna reagerade 51 tillfällen på denna störning, vilket endast var några få fler än den fjärde kategorin, *störande artefakter* som med sina 47 tillfällen framstod som minst störande.

Denna översiktliga fördelning följdes av en fördjupad beskrivning av kategoriernas kvalitativt skilda innehåll. I dessa beskrivningar framgick att lärarna uppmärksammade hur eleverna kroppsligen agerat, hur de hanterat till undervisningen relaterade artefakter, på vilket sätt de tagit ansvar för skoluppgifter och överenskommelser. Vidare hur de uttryckt sig om skolan, undervisningen och kamraterna liksom på vilket sätt de medverkat för att hålla ordning i klassrummen.

Sammantaget kan det utifrån den översiktliga och den närgående beskrivningen konstateras att störande beteende som uppmärksammades av lärarna företrädesvis handlade om att eleverna visade bristande ansvar för arbetsuppgifter genom att vara på fel plats, prata om annat än uppgifterna och använda skolmaterial på ett annat än avsett sätt eller inte upprätthållit en arbetsproduktiv ordning i klassrummet. Med andra ord kan de av lärarna påvisade störningarna sägas vara riktade mot de egna projekt som eleverna i vissa fall genomförde inom ramen för lektionerna. Dessa projekt uppmärksammades som störande för undervisningen då de avvek från det innehåll som läraren bestämt och därför inte bedömdes vara produktiva för elevens sociala relationer eller lärande. Läraren påpekade på så sätt sammanhangets, undervisningens och klassens betydelse. Att inte delta i de av läraren arrangerade aktiviteterna framstod på detta sätt som ett avvikande beteende. Om det fanns en bakomliggande orsak till beteenden

som uppmärksammats som avvikande var lektionen inte platsen där detta reddes ut. Lektionen, undervisningen och det sociala sammanhanget framstod möjligt att förstå som överordnat, inte minst därför att lärarna bestämt att så var fallet. Lärarna visade samtidigt, genom de diskussioner de tog med eleverna och hur de motiverade sina beslut, att de var angelägna om att så många som möjligt skulle rymmas i det sociala sammanhang som klasserna utgjorde.

6. KORRIGERINGAR AV STÖRANDE BETEENDE

Detta tredje resultatkapitel kommer att beskriva de korrigeringar som lärarna använde för att hantera uppmärksammat störande beteende i klassrummet. Korrigering betyder i detta sammanhang *åtgärd som lärare använde för att avbryta ett uppmärksammat störande elevbeteende*. Åtgärd betyder i detta sammanhang *en reaktion mot ett uppmärksammat störande elevbeteende*. Kapitlet inleds med ett "flygfoto" som beskriver den variation av korrigeringar som jag noterat att lärarna använde. Denna översikt följs därefter av en fördjupad beskrivning av fenomenet korrigeringar utifrån den analys som genomförts. För att tydliggöra den praxisnära kopplingen ligger beskrivningar nära de empiriska uttrycken från mina fältanteckningar. Analysen av korrigeringar har i denna studie resulterat i två huvudkategorier för korrigering av störande beteende knutna till (a) *icke-verbala åtgärder* och (b) *verbala åtgärder*.

Utifrån analysen av fältanteckningarna var det möjligt att kvalitativt skilja ut 13 olika åtgärder som lärarna använde när de korrigerade eleverna. Analysen möjliggjorde också en beskrivning av omfattningen av var och en av de 13 kategorierna av åtgärder vilket tabellen nedan illustrerar.

Som visas i tabellen nedan noterade jag att lärarna korrigerade eleverna vid 491 tillfällen. Dessa fördelades på så vis att 417 utfördes som verbala åtgärder och 74 som icke-verbala åtgärder. Det innebar bland annat att drygt fem av sex korrigeringar i klassrummen på olika sätt hördes som språkliga uttryck av lärarna. Av detta följde vidare att lärarna till övervägande del använde rösten som redskap för att reglera de störande aktiviteterna i klassrummen. Gester användes följaktligen i betydligt mindre omfattning.

Tabell 9 *Korrigerings kategoriska fördelning*

Korrigering	Antal
<i>Icke-verbala åtgärder</i>	74
Avvända externt stöd	1
Använda gester	29
Ignorera elever	2
Ingripa fysiskt	7
Närvara vid elever	14
Titta på elever	8
Tystna mot elever	11
Vidröra elever	2
<i>Verbala åtgärder</i>	417
Ironisera över elever	2
Peka ut elever	110
Tillrättavisa elever	82
Uppmana elever	192
Uppsträcka eleverna	31

Ur tabellen kan det utläsas att *uppmaningar* var den enskilda åtgärd av de 417 verbala korrigeringsarna som mest frekvent användes. Den användes vid 192 tillfällen vilket innebär att nästan varannan verbal åtgärd hördes som någon form av vädjan från lärarna. I de fall lärarna inte använde sina röster utan istället utförde en icke-verbal åtgärd var gester, vilka användes vid 29 tillfällen, den mest frekvent använda åtgärden.

De två till övervägande del mest använda formerna av korrigeringar, *uppmaningar* och *peka ut elever*, förekom så ofta att sex av tio korrigeringar utfördes på detta sätt.

De två kategorier av korrigeringar som lärarna använde, (a) icke-verbala åtgärder och (b) verbala åtgärder skiljde sig innehållsligt åt vilket min fortsatta beskrivning avser att visa.

Icke-verbala åtgärder

Inte en enda lektion under fältstudien på de tre skolorna undantogs från det faktum att lärarna korrigerade eleverna utifrån hur de uppmärksammats bete sig. Störningar som korrigerades av lärarna innebar att eleverna inte följde uttalade eller outtalade instruktioner som gällde vid ett enskilt moment eller på en lektion som helhet utan istället ägnade sig åt egna projekt, vilket beskrivits i föregående kapitel. De icke-verbala åtgärderna förekom som underkategorierna (a) använda gester, (b) använda externt stöd, (c) ignorera elever, (d) ingripa fysiskt, (e) närvaro vid elever, (f) titta på elever, (g) tystna gentemot elever och (h) vidröra elever.

Använda gester

De gestikuleranden som förekom innebar att lärarna använde olika kroppsdelar för att uppmärksamma något och/eller någon på något. Det gick att särskilja två former av gester som *handgester* eller *huvudgester*.

Handgester

I de fall lärarna korrigerade genom att gestikulera med händerna skedde detta genom att (i) forma en hand som polismans stopptecken, (ii) sätta ett uppsträckt finger framför munnen, (iii) rikta ett uppsträckt finger mot en egen kroppsdel eller artefakt, (iv) peka med händer eller fingrar pekade på placeringar i eller utanför klass- eller grupprum.

Den första varianten, *händerna som stopptecken*, användes vanligast i anslutning till lektionernas början eller avslutning. Lärarens gest förekom i början av lektionerna till exempel efter det att elever inte tystnat, inte hittat till sina platser och i slutet av lektionerna då eleverna till exempel inte stod stilla eller inte tystnade. Läraren stod, när denna form av gester utfördes, oftast vid katedern. Handgester kombinerades ibland med andra former av gester och i några fall med någon verbal åtgärd. Handgesten kom i sådana fall alltid först.

Få elever besvarade den manlige lärarens hälsning: "God morgon." Han tittade ut över klassen, sträckte ena handen framför sig med handflatan vänd mot eleverna. Förde sen ett uppsträckt finger till sina läppar och stod tyst på samma sätt i nästan 15 sekunder.

Genom detta agerande markerar läraren att eleverna förväntas ändra fokus. Tystanden ger eleverna möjlighet att själva komma till rätta med prat och rörelser. Gesten och väntandet ersatte verbala markeringar och hade avsedd effekt.

Utöver tillfällen för start eller avslutning av lektionen förekom denna gest vid något tillfälle då klassens arbetsformer förändrades.

På en stol framför eleverna satte sig den manlige läraren. Han sträckte ut ena handen och förde den vågrätt vinklad ner mot golvet och sa, ihopkrupen, sedan: "Ta det lite piano."

Läraren visar med handen nära golvet på den ljud- och aktivitetsnivå som han anser vara lämplig för det moment som skall påbörjas.

Det ovanstående tecknet med handen riktades mot hela klassen. Detta gällde också gestikulerandet med *ett uppsträckt finger*. I detta fall "översatte" läraren sina gester till ord. Därigenom klargjorde han innebörden av den först använda icke-verbala signalen. Gester användes vidare för att påverka elevernas beteende medan arbetet utfördes.

Den manlige läraren fördelade frågor mellan eleverna i klassrummet. Då flera elever pratade medan andra elever svarade stannade läraren plötsligt upp och satte två uppsträckta fingrar framför munnen.

Genom detta tillvägagångssätt lyckas läraren fånga elevernas uppmärksamhet och minska pratandet utan att själv behöva använda ord.

Vid det tredje sättet att gestikulera, att *peka med händer eller fingrar mot kroppsdel eller artefakt* stod läraren vid katedern eller mitt ibland eleverna. Gestikulerandet i form av pekanden riktades mot klädesplagg som eleverna inte tagit av eller satt på.

Efter en kort rast, en bensträckare som den kvinnliga läraren beskrev det, kom eleverna tillbaka in i klassrummet. Läraren stod vid dörren och tittade på eleverna efter hand som de kom tillbaka. Då en pojke kom med kepsen pekade hon på sitt huvud samtidigt som hon sökte hans blick vilket följdes av att han tog av sin keps innan han satte sig ner.

Läraren korrigerar eleven genom att direkt med fingret markera vad som var accepterat. Genom att göra det då eleven var på väg att sätta sig störde den enskilda elevens överträdelse inte den egentliga undervisningen.

Den fjärde varianten av gester, att *peka ut en placering*, rörde de tillfälligen någon elev eller några elever visades till en speciell plats i klassrummet eller i grupperum. Vanligast skedde detta med läraren placerad mitt ibland eleverna.

Den kvinnliga läraren vände sig om och pekade på en av pojkarna i klassen. Han såg läraren och vände kroppen framåt i riktning mot katedern.

Uppmärksamheten från lärarens sida, i form av pekande, får eleven att göra som förväntat. Läraren behövde, för att detta skulle ske, inte förflytta sig eller använda ord.

Huvudgester

Lärarnas gestikulerande med huvudet förekom som (i) rörelser med huvudet, (ii) rörelser med munnen eller (iii) rörelser med ögonbrynen.

I de fall *hela huvudet* användes skedde detta mestadels som vågräta rörelser, skakningar framåt tillbaka, vilka följde som reaktioner på elevers agerande.

Efter att ha pratat med en elev, tittade den manlige läraren ut över klassrummet. Han stannade till vid en pojke och skakade på huvudet åt det han gjorde.

Avsikten med huvudskakningen är att markera det felaktiga i det pojken gör. Detta för att på så vis, utan att tala, få honom att göra det som förväntas.

I den andra och tredje formen var det *ansiktet* mer än huvudet som användes. Delar av ansiktet förändrades som höjningar eller sänkningar. I de fall munnen användes syntes det som leenden från lärarnas sida.

Då en pojke inte upphörde med att prata trots att den manlige läraren sagt till honom tystande läraren, ändrade sitt ansiktsuttryck gentemot pojken.

Läraren markerar med sitt ansiktsuttryck att eleven skall sluta upp att prata därför att både läraren och lektionen störts av elevens snack.

När det kom till gester med *ögonbrynen* användes de när lärarna störts av olika former av ljud.

”Lyssna nu när jag fyller på röret” sa den manlige läraren. Ljudet av gasen avbröts plötsligt av någon elevs läte, vilket fick läraren att vända ansiktet mot eleverna och höja ögonbrynen.

Utan att avbryta det som pågår, markerar läraren genom att höja på ögonbrynen, sitt missnöje med ljudet från en av eleverna som märkbart påverkat möjligheten att uppfatta det läraren påtalat som angeläget.

Använda externt stöd

I ett fall stördes läraren upprepat av vissa elevers agerande vilket fick till följd att läraren, placerad vid katedern, använde ett hjälpmedel för att korrigera.

Ett par pojkar skrek plötsligt: "Lögnare, du sa att vi skulle få sluta tidigare." Den manlige läraren svarade dem: "Vem sa?" Pojkarna fortsatte sin argumentation mot läraren tills han lyfte upp en lokal ordningsbot och under tystnad stod med den väl synlig tills eleverna tystnade.

Läraren markerar, genom att visa fram den lokala ordningsboten, att elevernas argument är otillräckliga och att diskussionen därför skall uppfattas som avslutad.

Ignorera elever

En annan åtgärd som också förekom i klassrummet var ignorerandet av elever. Likt den ovanstående underkategorin var denna form av korrigering en kraftfull markering gentemot eleverna som utfördes med läraren stående vid katedern.

Den kvinnliga läraren sa till en av klassens pojkar som rest sig: "Sitt ner." Pojken svarade: "Ja men jag är ju kissnödig." Läraren ignorerade pojkens svar och fortsatte förklara vänd mot klassen om vikten av att lyssna på de cd-skivor eleverna lånat hem.

Läraren avvisar elevens begäran genom att inte ens besvara den utan istället fortsätta informera om meningen med lånet av cd-skivor.

Ingripa fysiskt

En annan sällan förekommande form av icke-verbal korrigering var lärares fysiska ingripanden. De ingripanden som jag såg i klassrummen var riktade *mot artefakter*, *mot elever* och *mot strukturella aspekter* och utfördes i samtliga fall av lärare mitt bland eleverna.

Mot artefakter

Lärarnas ingripande mot olämpliga föremål kunde ske genom att lärarna avlägsnade elevers artefakter. Föremålen som avlägsnats lades i det allra flesta fall därefter framför eleverna på bänken.

Under det att den kvinnliga läraren gick runt i klassrummet tog hon av en keps och la den på elevens bänk, utan att säga något eller utan att stanna upp.

Utan avbrott eller kommentar tar läraren av elevens keps eftersom det inte är tillåtet med kepsar inomhus.

Mot elever

I de enstaka fall lärarna ingrep fysiskt i klassrummen mot eleverna handlade det om att skilja "bråkande" elever åt. Elevernas fysiska agerande låg därmed till grund för lärarnas reaktioner.

Den kvinnliga läraren upptäckte de bägge pojkarna som brottades på golvet framför katedern. Hon gick fram och tog tag i dem, reste dem upp medan hon log åt dem utan att säga något. Pojkarna satte sig på sina platser igen och fortsatte jobba.

Genom detta fysiska agerande återförs eleverna till arbetet i och med att brottningen avslutas utan vidare kommentar från läraren.

Mot struktur

De fysiska ingrepp mot strukturella aspekter som förekom var lärares reglering av de arbetsplatser där eleverna satt. Detta följde efter att elever, utan lärarens tillstånd flyttat bänkarna de jobbade vid eller flyttat sig till en annan ledig arbetsplats i klassrummet.

Den kvinnliga läraren hälsade på de sittande eleverna i samma stund som en ännu elev kom in i klassrummet. Han gick direkt och började flytta en bänk och satte sig bredvid en annan elev. Läraren reagerade, sa pojkens namn medan hon gick och flytta-

de tillbaka bänken till den ursprungliga platsen. Eleven följde efter och satte sig utan någon kommentar.

Läraren markerar sin syn på lämplig placering genom att återföra elevens bänk och på så sätt också eleven till dennes ursprungliga plats.

Närvara vid elever

Lärarnas närvaro hos olika elever, enskilda eller grupper skedde oftast efter det att lektionen kommit igång och i samband med att lärarna rörde sig runt i klassrummen. Detta föreföll ske *planerat* eller *spontant*

Planerat

Den planerade närvaron innebar att lärarna valde sin gångväg och kom då de rörde sig på så sätt i närheten av en elev eller grupper av elever som störde undervisningen.

Medan hon rörde sig runt i klassrummet talade den kvinnliga läraren om den alltför höga ljudnivån. Hon dröjde på stegen när elever som pratat närmades vilket fick dem att tystna utan vidare uttryck från läraren.

Genom detta agerande markerar läraren, utan att stanna upp eller säga något, att hon noterat elevernas agerande. Närvaron avser att påminna dem om innehållet för aktiviteten som pågår.

Spontant

Den spontana närvaron innebar att läraren redan fanns i elevens närhet. Detta förändrade inte elevens beteende vilket fick till följd att läraren exempelvis genom att sätta sig bredvid eleven förstärkte något som tidigare uttryckts på ett eller annat sätt.

Den kvinnliga läraren satte sig ner hos eleven hon kommit till och sa: "Så fort det tar emot lite så...".

I detta exempel framgår hur läraren, genom att sätta sig ner, förstärker sin press på eleven att fortsätta arbeta.

Titta på elever

En annan form av icke-verbal korrigerings var att lärares blickar riktades till såväl individer som kollektivet. Lärarna korrigerade på detta sätt elevernas *ljud* eller *rörelser* stående vid katedern. Denna åtgärd kombinerades emellanåt med en eller annan form av verbal korrigerings.

En elev satt och trummade på sin bänk när han upptäckte att den kvinnliga läraren iakttog honom. Eleven sa: "Musikläraren sa att vi skulle öva på detta på lektionerna." Läraren svarade: "Nu kan jag det, nu tar vi matte!"

I detta utdrag syns hur lärarens inledande blick ger eleven möjlighet att avsluta trummande på egen hand. Läraren tar därefter del av elevens argument varpå hon förklarar att eleven skall återgå till ämnesrelevanta saker.

En av pojkarna i klassen frågade i riktning mot den manlige läraren: "Får vi gå nu?" Läraren vände sig mot dem och tittade på dem utan att säga något.

Utan att språkligt kommentera förslaget svarar läraren eleverna med en blick och visar på så sätt att han hört deras fråga.

Tystna mot elever

Lärarnas tystnad mot enskilda eller grupper av elever förekom oftast i anslutning till lektionernas början eller avslutning. Lärarnas tystnad föregick de annars vanliga hälsnings- eller avslutningsfraserna och utfördes oftast medan lärarna stod vid katedern.

Lektionen avbröts när den manlige läraren sa: "Nu är det dags att börja städa." Flera pojkar sprang runt i salen medan flickorna

uppmnade dem att sluta. Läraren stod under tiden tyst. Han förblev ståendes till dess att pojkarna slutat springa runt.

Med detta tysta agerande lyckas läraren, indirekt, styra upp klassen. Detta genom att flickorna tar på sig rollen att på ett direkt sätt, genom påpekanden till pojkarna att sluta, för klassen dit läraren önskar.

Vidröra elever

I de fall undervisningen stördes av elevernas agerande och läraren korrigerade med hjälp av beröringar skedde det genom att lärarna med sina händer rörde någon elevs axlar eller armar.

Den kvinnliga läraren gick runt i klassrummet. Under ett samtal med ett par pojkar tittade hon ut över salen och sa till ett par flickor. En av flickorna som blev tillsagd reagerade och skylldes på eleven bredvid genom att säga: "Det var ju Gunilla." Läraren gick till dem och la handen på flickans axel.

Läraren visar genom sin beröring att bägge eleverna skall ta ansvar för sitt eget beteende och inte prata så att andra, varken läraren eller elever störs.

Verbala åtgärder

Lärarna utnyttjade olika slags verbala korrigeringar till såväl enskilda elever, grupper som hela klassen. De språkliga korrigeringar som lärarna utnyttjade förekom som underkategorierna (a) ironisera, (b) peka ut, (c) tillrättavisa, (d) uppmana och (d) uppsträcka.

Ironisera över elever

Denna form av verbala åtgärd använde sig lärare av vid ett fåtal tillfällen för att korrigera elevers agerande. De ironiska korrigeringarna följde som en konsekvens av beteenden eller frågor som provocerat lärarna som stod vid katedern.

En pojke avbröt den manlige läraren och frågade: "Kan läxan vara tills på fredag?" Läraren tittade på honom och svarade: "Va, säger du det Jocke, du läser ju ändå inte läxan!" Eleven svarade: "Jo, en gång." "När då, i oktober," Avslutade läraren.

Genom detta agerande markerar läraren att eleven i fråga inte var i position att påverka till vilken dag klassen skulle ha läxa. Detta beroende på att han sedan långt tillbaka inte svarat upp mot lärarens förväntningar avseende läxornas genomförande.

Namnge elever

Placerad vid katedern eller mitt ibland eleverna namngav lärarna de elever som agerade på ett oönskat sätt.

Efter det att enskilt arbete kommit igång rörde sig de två kvinnliga lärarna runt bland eleverna. Flera elevröster hördes kommentera andra elever. Den ena läraren reagerade rätt som det var och sa: "Robert, nu får du skärpa till dig!"

I detta fall förstärker den ena läraren ett tidigare använt allmänt hållet korrigerande av ljudvolymen under det enskilda arbetet genom att "slå ner på" en pojkes uttryck som därmed blev en förstärkning för eleverna att ta ansvar för sitt eget arbete liksom för ljudnivån.

Tillrättavisa elever

Tillrättavisningar var reaktion mot olika former av störande elevbeteende som lärarna informerat och uppmanat elever att förändra. Dessa korrigeringar, utförda vid katedern och mitt bland eleverna, blev på så sätt en påminnelse och en begäran om en direkt förändring av det uppmärksammade beteendet. De tillrättavisningar som lärarna verbaliserade riktades mot *elevers agerande, elevers språkbruk, elevers inställning till skolarbete, elevers uttryck gentemot andra elever* och *elevers uttryck gentemot lärare*.

Elevers agerande

I de fall lärarna tillrättavisade elevernas agerande riktades det mot hur eleverna betett sig under delar av eller hela lektioner.

Mot slutet av lektionen pekade den kvinnliga läraren på sin mun och sa: "Lugna". Hon fortsatte: "På mina lektioner /.../ vill jag att radion skall kunna få vara på, lite friare /.../ jag hade hoppats att ni skulle gjort teckningarna idag." Tystnade kort och sa sen: "Jag antecknar efter varje lektion ert beteende och ert arbete, hoppas det går bättre i fortsättningen, hej då!"

Läraren markerar nivåerna i undervisningen genom att påtala hur hon studerat elevernas arbete och beteende samt vad de brustit i under denna första bildlektion.

Elevers språkbruk

Lärarna tillrättavisade elever avseende de ord som användes eller sätt på vilket de förde sig i klassrummet.

Då eleverna rörde sig framåt mot katedern för att hämta material till ett experiment bröts tystnaden i klassrummet. En pojke ropade bakåt till sina kompisar och frågade vad han skulle hämta. Svaret hördes inte då den manlige läraren avbröt deras kommunikation genom att säga: "Om du hämtar något här framme, så pratar du inte tillbaka, du använder andra ord än fan och så vidare, är det ok?" Pojken hummade till svar.

Kommunikationen mellan pojken och kompisarna avbryts av läraren som ger klara besked om hur eleven skall bete sig då material hämtas och vilka ord som är godkända att använda på lektionerna.

Elevers skolinställning

När det rörde skolarbetet uppmärksammade lärarna negativa uttryck som elevers inställning gentemot det som skulle genomföras.

En elev klagade på att de inte fick använda bandsågen och rikt- och planhyveln i slöjdsalen. Den manlige läraren reagerade och sa: "Kjell, den typen av kommentarer är mycket onödig!" Läraren avbröts av en annan elev som sa: "Det kommer jag aldrig att hinna!" Läraren fortsatte: "Nej, om det är din inställning kommer du aldrig att hinna."

Läraren tillrättavisar i detta exempel två pojkar som uttrycker ovilja mot den manuella arbetsinsats som slöjdarbetet kräver.

Elevers relationsbeskrivningar

Lärarna tillrättavisade vidare elevers sätt att beskriva relation mellan sig själva och andra elever.

Den kvinnliga läraren skrev upp en grammatisk regel på tavlan och frågade sedan klassen: "Vad gillar killar?" En pojke svarade: "Slå tjejer på käften." Läraren reagerade över svaret och sa: "Nej inte vad vi vet!"

Genom avfärdandet av elevens förslag markerar läraren mot pojkens syn på flickor utan att avbryta undervisningen.

Elevers lärarbeskrivningar

Vid fåtalet tillfällen uppmärksammade lärare elever på hur de uttryckte sig gentemot lärare.

"Det räcker nu" sa den manlige läraren till en pojke som svarade honom: "Varför då, du är skojfrisk som en banan"! Då läraren inte reagerade fortsatte pojken: "Vad är det nu för något förolämpande?" Läraren avbröt och svarade med motfrågan: "Vilka friheter har en elev egentligen?" Pojken såg förvånat på läraren som fortsatte: "Ja, som gör att du kan svara mig så."

Läraren avbryter i detta fall elevens provokation och ifrågasätter grunderna och lämpligheten för elevens uttalande och agerande.

Uppmana elever

Uppmaningar knöts till och förstärkte de budskap som lärarna tidigare informerat om. De uppmaningar som förekom riktades mot *ansvartagande, användande av artefakter, förhållandet till arbetsformer, hanteringen av arbetsmaterial, kroppshantering, lyssnande, prat och tillit.*

Ansvarstagande

När det kom till ansvarstagande uppmanade lärarna eleverna att (i) sköta skolarbetet som förväntat och (ii) följa de överenskommelser som ingåtts.

Då eleverna kommit igång med sitt pararbete gick den kvinnliga läraren runt i klassrummet. När hon passerade ett par elever sa hon: "Vem som skriver och stavningen spelar ingen roll, det är det små grå som skall arbeta!"

Läraren återger syftet med arbetet på den aktuella lektionen och framhåller ansträngningen som det viktiga.

Den andra varianten av ansvarstagande som korrigerades rörde efterlevandet av de överenskommelser som tidigare diskuterats.

Den kvinnliga läraren såg förvånad ut när eleverna sa att de inte hade schema eller kalender med sig till lektionen och sa sen: "Ni är ursäktade då det endast är tredje dan på högstadiet!"

Läraren reagerar i exemplet över att eleverna saknar schan och kalendrar. Hon framhåller därefter deras betydelse för elevernas skolgång och avslutar sedan med att vädja till eleverna att ta nämnda föremål med sig i fortsättningen.

Hantering av artefakter

En annan form av uppmaning från lärarna var riktad mot elevers sätt att hantera olika former av artefakter.

Efter att en elev uppmärksammat den manlige läraren på att en annan pojke slagit honom med linjalen återupprepade läraren vad dessa artefakter skulle användas till: "Att dra streck med." Läraren avslutade genom att säga: "Var försiktiga med linjalerna va!"

Läraren knyter an till det han tidigare informerat om och uttrycker sedan sin förhoppning om att eleverna använder linjalerna till rätt ändamål.

Förhållande till arbetsformer

I de fall elevernas agerande påverkade de arbetsformer som gällde åtgärdade lärarna detta med uppmaningar.

Medan eleverna genomförde individuellt arbete gick den kvinnliga läraren runt i klassrummet. Hon närmade sig en elev som arbetade. På hennes frågor svarade en pojke från bänken bredvid varpå läraren sa: "Tyst, är det inte bättre att Fredrik får lära sig detta nu?"

Läraren ber med sin kommentar den andra eleven att tänka på kamrattens lärande och i enlighet med den rådande arbetsformen fokusera på sina egna uppgifter.

Hantering av arbetsmaterial

När lärarna genom uppmaningar korrigerade elevernas hantering av arbetsmaterial uppmärksammades förväntningar som inte uppfyllts.

Tyst och väntandes på att eleverna skulle plocka i ordning inför lektionens slut stod den kvinnliga läraren och tittade ut över salen och såg papper ligga kvar på en bänk. Hon frågade en elev i närheten om det var hans vilket fick honom att återställa det. Läraren avslutade därpå lektionen.

Anblicken av ett fritt liggande papper fick läraren att be den närmast stående eleven lägga det på den plats där det förväntades förvaras.

Kroppshantering

När det rörde elevernas rörelser i klassrummen uppmanades eleverna att invänta de instruktioner som ofta avbröts genom rörelserna.

Den manlige läraren sa: "Idag skall vi göra så här." Han slutade prata då ett par elever gick omkring i salen och pratade med varandra, innan han fortsatte: "Nej nu får ni lyssna, jag säger bara detta en gång!"

Här ser vi hur läraren med en kommentar vädjar till eleverna att ägna sig åt rätt saker vid rätt tillfälle. Detta för att de därefter skulle komma igång med det läraren påbörjat förklara och för att han skulle slippa behöva återupprepa sin förklaring.

Lyssnande

I de fall lärarna uppmanade eleverna till att lyssna kopplades det ofta till att eleverna genom sin bristande uppmärksamhet riskerade att missa någon information.

Medan materialet delades ut fortsatte den äldre manlige klassföreståndaren att ge instruktioner. Han avbröt sig plötsligt och sa: "Ho, ho kan ni göra två saker samtidigt?"

Läraren påminner eleverna om att deras uppgift är tvådelad, att dela ut material och lyssna samtidigt som han ber dem rikta mest uppmärksamhet mot det han har att säga.

Prat

Lärarnas uppmaningar som korrigerade elevernas prat var vanligast förekommande då elever pratade utan att tilldelats ordet.

Under elevernas enskilda arbete rörde sig den kvinnliga läraren runt i klassrummet och hjälpte till. När en elev plötsligt skrek efter hjälp svarade hon: "Vi skriker inte, vi räcker upp handen!"

Genom sitt direkta svar på elevens rop om hjälp uppmanar läraren eleven att hålla sig till reglerna som gäller för talandet i klassrummet.

Tillit

De fall av uppmaningar riktade mot elevernas tillit som förekom uppmärksammade elevernas misstro mot sin egen förmåga.

Med orden: "Hör ni skall vi gå igenom den här dialogen, tror jag, slå upp sidan nio i övningsboken", styrde den kvinnliga läraren upp den pågående aktiviteten. Hon ställde därefter frågor utifrån texten fördelat till flickor och pojkar som räckte upp händerna. Efter att en och samma pojke svarat flera gånger reagerade läraren och sa: "Vad betydde detta, någon annan än Jens, kom igen ni har ju gjort den allihop!"

Läraren uppmanar i detta exempel alla elever att komma med svar och knyter i sin vädjan om fleras röster an till betydelsen av att prata på språklektionerna.

Uppsträcka eleverna

I de fall elever inte ändrade sitt beteende efter lärarnas inledande korrigerings-, uppmaningar och tillrättavisningar, tog läraren till starkare korrigeringar. Detta i form av uppsträckningar som delades ut då elever inte ändrat sitt beteende efter lärarnas föregående korrigeringar. Uppsträckningarna uttalades från katedern och mitt bland eleverna riktade mot *bristande arbetsinsats* eller *återkommande störningar*.

Arbetsinsatsbrister

När bristande arbetsinsatser påtalades var det som ett resultat av elevernas inaktivitet vilket läraren noterat. Inaktiviteten kunde röra såväl den enskilda lektionen som flera över tid åtskiljda lektioner.

Den kvinnliga läraren gick runt i klassrummet. Hon kom fram till en pojke och frågade: "Hur gör du här, visa nu!" Pojken reagerade svagt varpå läraren fortsatte: "Det blir jättesvårt för dig att gå vidare, du kommer att fastna på varje tal!"

Läraren reagerar på elevens oförmåga att beskriva sitt tillvägagångssätt och uttrycker därefter sin oro för elevens fortsatta kunskapsinhämtande.

Störningsåterkomst

Enskilda elever som återkommande störde undervisningen, under en och samma lektion eller över tid, uppsträcktes emellanåt.

Efter rasten fortsatte den manlige läraren med en genomgång av anteckningarna från förra lektionen. Med motivet att han skött sig bättre tillsammans med en av flickorna uppmanades en pojke att byta plats. Eleven bytte plats medan hans bänkkamrat började protestera då han blev ensam. Läraren avbröt den protesterande pojken genom att säga: "Tyst med dig, jag är lärare du är elev!"

Läraren tystar ner och marker vem som bestämmer i klassrummet när en pojke som tidigare stört undervisningen nu opponerar sig mot lärarens förslag till byte av platser.

Sammanfattning

Detta kapitel beskrev inledningsvis hur lärarnas korrigeringar fördelade sig mellan icke-verbala och verbala åtgärder. Som visats utfördes 417 av 491 eller fem av sex korrigeringar som någon form av verbal åtgärd. Den översiktliga beskrivningen visade vidare att lärarnas vanligaste korrigering var uppmaningar vilka användes vid 192 tillfällen. Jämte denna åtgärd användes namngivande, vid 110 tillfällen. I de därpå följande beskrivningarna av lärarnas korrigeringar visades hur lärarnas redskap i form av 13 olika slags åtgärder användes enskilt eller tillsammans, från katedern eller runt om i klassrummet för att hantera de störningar som uppmärksammats. Dessa icke-verbala eller verbala åtgärder kan tolkas som korrigeringar av störningar mot *arbetet, kollegiala överenskommelser eller läraren personligen*.

De flesta störningarna som uppmärksammades av lärarna rörde skolarbetet. Av det följde att lärarnas flesta korrigeringar syftade till att återföra eleverna till arbetet. Lärarna fick på så sätt den eller de störande eleverna till att fortsätta med det arbete som var planerat att utföras på lektionen.

I de störningar mot kollegiala överenskommelser som lärare uppmärksammade agerade vissa elever mot de skol- eller lärarkoder som beskrivits gällande för undervisningen. Lärarna uppmärksammade och återförde på så vis eleverna genom att påminna om konventioner, det vill säga de förhållningssätt som gällde på den enskilda skolan, i det enskilda klassrummet och för den enskilda läraren.

De få fall av provokationer mot läraren som noterats kan förstås som att goda arbetsrelationer fanns för den undervisningen som bedrevs. I de fall eleverna provocerade reagerade lärarna på detta genom tydliga markeringar av hur relationerna skall se ut och återställde på så sätt förhållandet av stabilitet i klassrummet.

7. STÖRNINGAR OCH KORRIGERINGAR MED HÄNSYN TILL KÖN

Kapitlet undersöker könsskillnader mellan lärare och elever kopplade till störningar och korrigeringar i klassrummen. Dessa skillnader undersöktes med hjälp av chi2 analyser. Jag analyserade (a) om kvinnliga och manliga lärare stördes av flickors eller pojkars beteende, (b) i vilken omfattning stördes lärarna av flickors och pojkars aktiviteter, artefakter, egenheter eller oordning, (c) hur kvinnliga och manliga lärare fördelade sina korrigeringar gentemot flickors och pojkars beteende, (d) i vilken omfattning använde kvinnliga respektive manliga lärare icke-verbala eller verbala åtgärder gentemot flickors och pojkars beteende och (e) hur kvinnliga och manliga lärares korrigeringar fördelade sig i de fall ett uppmärksammat störande beteende korrigerades med flera än en åtgärd.

Flickors och pojkars störande beteende

Ur mina fältanteckningar kunde jag konstatera att de 28 kvinnliga lärarna uppmärksammade störningar vid 263 tillfällen. Motsvarande uppmärksamhet från de 21 manliga lärarna var 197 tillfällen. Av dessa sammanlagt 460 uppmärksammade störningar uppmärksammade de kvinnliga lärarna 55 mot kollektivet till skillnad mot de manliga lärarna som vid 40 tillfällen uppmärksammade kollektivet som störande. Vidare kunde jag konstatera att flickorna, av såväl kvinnliga som manliga lärare, uppmärksammades som störande av lärarna vid 119 tillfällen. Motsvarande antal uppmärksammade störningar som de kvinnliga och manliga lärarna tillskrevs pojkarna var 246.

Tabell 10 *Antal uppmärksammade störningar från flickor och pojkar*

	Kvinnliga lärare	Manliga lärare
Flicka	76	43
Pojke	132	114

Tabellen visar att pojkarna störde lärarna mer än flickorna. Tabellen visar trots detta att det inte föreligger någon statistisk interaktion vad gäller elev- och lärares kön ($\chi^2 = 3,4$; $p = 0,065$). Det betyder att det inte finns någon skillnad mellan de kvinnliga och de manliga lärarnas uppmärksamhet gentemot störningar.

Störningarnas omfattning

Sammanställningen av lärarnas sammantagna 460 uppmärksammade störningar fördelas utifrån de fyra kategorier som redovisats i kapitel 5 på så vis att de kvinnliga och de manliga lärarna vid 258 tillfällen uppmärksammade elevernas aktiviteter som orsak till störningen. Vid 47 tillfällen uppmärksammades elevernas nyttjande av artefakter ligga till grund för störningen. De tillfällen då störande egenhet från elevernas sida uppmärksammades av de kvinnliga och de manliga lärarna var till antalet 104. Till detta kom att lärarna sammantaget vid 51 tillfällen uppmärksammade elevers störande oordning.

Uppmärksammas störande aktivitet

De kvinnliga lärarna uppmärksammade vid 124 tillfällen flickors eller pojkars aktivitet som störande. Deras uppmärksamhet fördelades på så vis att flickorna uppmärksammades vid 52 tillfällen i jämförelse med pojkarna som uppmärksammades för störande aktivitet vid 72 tillfälle. De manliga lärarna uppmärksammade vid 25 tillfällen flickorna och vid 51 tillfällen pojkarna för störande aktivitet.

Tabell 11 Könsmässigt samband för störande aktivitet

	Kvinnliga lärare	Manliga lärare
Flicka	52	25
Pojke	72	51

Trots att pojkarna uppmärksammades för fler störande aktiviteter visar en χ^2 -analys att det inte föreligger något samband rörande störande aktivitet och lärarnas kön ($\chi^2 = 1,6$; $p = 0,20$).

Uppmärksammas störande artefakt

När störningar tillskrevs elevernas hantering av artefakter kunde jag konstatera att de kvinnliga lärarna vid 15 tillfällen uppmärksammade flickorna som orsak till störningen till skillnad mot pojkarna som vid ett tillfälle uppmärksammades som orsak till störningen. De kvinnliga lärarna uppmärksammade på så vis flickornas eller pojkarnas hantering av artefakter som störande vid 16 tillfälle. Motsvarande uppmärksamhet från de manliga lärarna var 21 tillfällen. Av dessa uppmärksammades flickorna som orsak till störning vid 13 tillfällen till skillnad mot pojkarna som uppmärksammades hantering av artefakt på ett störande sätt vid åtta tillfällen.

Tabell 12 Könsmässigt samband för uppmärksammade störande artefakter

	Kvinnliga lärare	Manliga lärare
Flickor	15	13
Pojkar	1	8

Mitt material är alltför begränsat för mer robusta statistiska analyser. Av det mönster som framträder visas att lärare oftare än slumpen uppmärksammar störande artefakt hos elever av samma kön som de själva ($\chi^2 = 5,0$; $p = 0,025$). Det kan också konstateras att uppmärksamhet för störande artefakt är den enda kategori av störning där flickorna sammantaget är mer aktiva än pojkarna.

Uppmärksammas störande egenhet

I de fall de kvinnliga lärarna störcdes av elevernas egenhet uppmärksammades flickorna vid åtta tillfällen och pojkarna vid 45 tillfällen. De manliga lärarna uppmärksammade på motsvarande sätt flickorna vid två tillfällen och pojkarna vid 35 tillfälle.

Sambandet mellan de av de kvinnliga och de manliga lärarnas uppmärksammade störande egenheter var som följer.

Tabell 13 Könsmässigt samband för uppmärksammade störande egenheter

	Kvinnliga lärare	Manliga lärare
Flickor	8	2
Pojkar	45	35

Både de kvinnliga och de manliga lärarna uppmärksammade pojkarnas egenheter i större utsträckning. Det finns dock inget som tyder på att lärarens eget kön skulle påverka uppmärksamheten ($\chi^2= 2,1$; $p= 0,15$).

Uppmärksammas störande oordning

Flickornas eller pojkarnas störande oordning uppmärksammades vid 38 tillfälle. De 15 tillfällen när kvinnliga lärare uppmärksammade oordning som störande tillskrevs flickorna orsakat oordningen vid ett tillfälle medan pojkarna framställdes som orsak till oordningen vid 14 tillfälle. De manliga lärarna störcdes något mer vilket innebar att de vid tre tillfällen tillskrev flickorna orsaken till den störande oordningen medan pojkarna framställdes som orsak till oordningen vid 20 tillfällen.

Tabell 14 Könsmässigt samband för uppmärksammade störande oordning

	Kvinnliga lärare	Manliga lärare
Flickor	1	3
Pojkar	14	20

Tabellen visar att pojkarna blir mer uppmärksammade för störande ordning. Det föreligger dock ingen skillnad med avseende på lärarkön ($\chi^2= 0,4$; $p= 0,53$).

Kvinnliga och manliga lärares korrigeringar

De kvinnliga och de manliga lärarna korrigerade eleverna med 491 icke-verbala eller verbala åtgärder vilket beskrivits i kapitel 6. Fördelningen mellan könen var sådan att de kvinnliga lärarna använde 277

korrigeringar i jämförelse med de manliga lärarna som använde 214 korrigeringar. De kvinnliga lärarna riktade 73 korrigeringar mot kollektivet i jämförelse med de manliga lärarna som riktade 51 mot kollektivet. De innebär att 367 korrigeringar riktades mot flickorna eller pojkarna. Dessa fördelades på så sätt att de kvinnliga lärarna använde 204 korrigeringar av vilka 53 riktades mot flickorna och de återstående 151 mot pojkarna. De manliga lärarna använde 163 korrigeringar av vilka 24 riktades mot flickorna och 139 riktades mot pojkarna.

Tabell 15 Könsmässig fördelning av korrigeringar

	Kvinnliga lärare	Manliga lärare
Flicka	53	24
Pojke	151	139

Pojkarna blev, som tabellen visar, mer korrigerade än flickorna. Rent statistiskt finns ett samband mellan lärarkön och elevkön. Detta visar sig som att lärare tillrättavisar elever av det egna könet oftare än slumpmässigt ($\chi^2=6,9$; $p=0,009$).

Korrigeringarnas omfattning

Fördelningen av korrigeringar då de som riktades till kollektivet undantagits var sådan att lärarna vid 58 tillfällen korrigerade eleverna med någon form av icke-verbal åtgärd och vid 309 tillfällen med någon form av verbal åtgärd.

Icke-verbala åtgärders könsmässiga variation

Av de utdelade 58 icke-verbala åtgärderna kom 36 stycken från de kvinnliga lärarna. De återstående 22 delades ut av de manliga lärarna. Flickorna stod som mottagare för tio av de kvinnliga lärarnas icke-verbala åtgärder och pojkarna stod som mottagare för 26 icke-verbala åtgärder från de kvinnliga lärarna. Av de manliga lärarnas 22 icke-verbala åtgärder riktades två mot flickorna och 20 mot pojkarna.

Tabell 16 *Icke-verbala åtgärders fördelning*

	Kvinnliga lärare	Manliga lärare
Flickor	10	2
Pojkar	26	20

Som tabellen visar blir pojkarna oftare korrigerade. Det fanns trots detta inget statistiskt samband med avseende på lärares kön ($\chi^2=2,9$; $p=0,09$).

Verbala åtgärders könsmissiga variation

De kvinnliga lärarna korrigerade flickorna och pojkarna vid 168 tillfällen med stöd av verbala åtgärder. Av dessa verbala åtgärder riktades 43 mot flickorna och 125 mot pojkarna. De manliga lärarna använde 141 verbala åtgärder mot flickorna och pojkarna. Fördelningen var sådan att 22 verbala åtgärder riktades mot flickorna och 119 riktades mot pojkarna.

Tabell 17 *Verbala åtgärders fördelning*

	Kvinnliga lärare	Manliga lärare
Flicka	43	22
Pojke	125	119

Återigen återkommer mönstret att pojkarna blir mer korrigerade än flickorna men också att lärarna tenderade att korrigera elever av det egna könet oftare än slumpmässigt ($\chi^2=4,6$; $p=0,03$).

Fler åtgärder mot uppmärksammat störande beteende

Som beskrivits i föregående kapitel 5 uppmärksammade lärarna 460 störande beteenden från elevernas sida. Dessa störningar, korrigerades, vilket beskrivits i kapitel 6, med 491 åtgärder. Differensen mellan lärarnas uppmärksammade störningar och lärarnas korrigeringar var således 31 korrigeringar. Dessa korrigeringar fördelades av de kvinn-

liga och de manliga lärarna, då de som riktades mot kollektivet undantagits, på följande sätt gentemot flickor och pojkar.

Tabell 18 *Fördelning av åtgärder i de fall fler än en användes för att korrigera uppmärksammat störande beteende*

	Kvinnliga lärare	Manliga lärare
Flicka	5	1
Pojke	10	11

Då materialet är litet är det svårt att dra några slutsatser annat än det att pojkar oftare får mer än en korrigering ($\chi^2 = 2,4$ $p = 0,12$).

Sammanfattning

Detta kapitel om könsmissigt samband mellan de av lärarna uppmärksammade störningar och utdelade korrigeringar har visat följande.

1. Pojkars beteende uppmärksammas generellt mera än flickors.
2. Elevkön och lärarkön samspelar inte på något avgörande sätt när det gäller vad lärarna störs av i klassrummen.
3. Däremot finns en tendens som antyder att lärare oftare korrigerar elever med samma kön som de själva. Det vill säga att kvinnliga lärare korrigerar flickor och manliga lärare korrigerar pojkar oftare än slumpen. Pojkar blir dock, i jämförelse med flickor mer korrigerade av såväl manliga som kvinnliga lärare.

Av detta kan man dra slutsatsen att en god precision föreligger avseende lärarnas förmåga att korrigera dem som de uppmärksammat som störande. Man kan också dra slutsatsen att pojkar uppmärksammas som mer störande i klassrummen. Detta därför att de mer uppenbart bryter mot de normer som lärarna försöker upprätthålla.

8. DISKUSSION

I detta avslutande kapitel diskuteras (a) resultaten från kapitel 4 – 7 med utgångspunkt i syftet och de frågeställningar som skrivits fram i kapitel 1. Diskussionen knyts upp mot de lärar-, praxisnära- och socialpsykologiska perspektiven som introducerats i samma kapitel. Efter detta följer (b) en diskussion om studiens ansats och metod. Diskussionen avslutas därefter (c) med förslag till fortsatt forskning.

Diskussion av studiens resultat

Avhandlingens syfte har varit att beskriva, tolka och förstå förväntningar och regler rörande önskvärt beteende i klassrummet, vad lärare uppmärksammade som störande och hur lärare korrigerade dessa beteenden samt i vilken grad elev- och lärarkön påverkat vad som uppmärksammats och korrigerats.

Riktlinjer att förhålla sig till

Avhandlingens undersökta 49 lärare markerade tillsammans med elevernas klassföreståndare vid starten av skolår 7 vad som förväntades av elever som lämnat skolår 6 bakom sig. De förväntningar och riktlinjer som beskrevs berörde beteenden som (a) eleverna skulle avhålla sig från, som till exempel att komma för sent, att tro att någon annan städade efter dem eller att inte ha med sig rätt material vid rätt tillfälle, att ha mobiler påslagna under lektionerna, att använda internet för annat än skolarbete och veta att skilja på utom- och inomhuskläder. Lärarna poängterade jämte dessa beteenden sådant som (b) eleverna så snart det var möjligt skulle anamma i och med att de nu var skolår 7 elever, vilket bland annat innebar att vara nyfiken, ordningsam, ansvarsfull, arbetsvillig, samarbetsvillig och meddela sig vid frånvaro. Lärarnas resonemang tog sin utgångspunkt i hur tidigare skolår 7 elever betett sig. Lärarna gav på så sätt uttryck för beteende som var normalt i betydelsen vanlighet och beteende som var normalt i betydelsen av normenlighet (Hansson & Svensson, 1998). Lärarna påtalade också att eleverna numera var gamla nog att lämna lek och

stoj bakom sig samtidigt som de var unga nog att vårda skolans material bättre än skolår 9 elever (jfr. Boostrom, 1991; Jones & Jones, 2004). I vissa fall tillförde lärarna särskilda förhållningssätt utifrån sitt undervisningsämne eller den ämnesinstitution som de företrädde. Lärarnas beskrivningar gjorde klart för eleverna att skolan avsåg att reglera hur de förhöll sig till det sociala sammanhang som i första hand klassen och undervisningen utgjorde. Skolorna och lärarna hade förväntningar på elevernas förhållande till tid, plats, artefakter, språk, lagar och förordningar och samspel med andra människor, vilket synliggjordes i de regler som klasserna introducerades för.

Skolornas och lärarnas förväntningar, oavsett de var nedskrivna eller uttalade, svarade eleverna på olika sätt upp emot. Skillnader som fanns elever emellan blev synliggjorda genom lärarnas uppmärksamhet av störande beteende. Elevers anpassning till punktlighet uppmärksammade lärarna i liten omfattning då det gällde sena ankomster. Detta därför att eleverna sällan kom för sent. När det vid ett fåtal tillfällen inträffade reagerade lärarna med förundran över beteendet. Bristande punktlighet var å andra sidan ett av de störande beteenden som eleverna sinsemellan reagerade starkast för. Elevernas reaktioner kunde förstås som en spegling av ett slags gemensamt upprätthållande av tidspassning. Eleverna hade på så sätt lärt sig betydelsen av att komma i tid, vilket var det normala beteendet. De var inte sena att påpeka de tillfällen när någon bröt mot denna regel, och på så sätt avvek. Elevernas reaktioner kunde också förstås som ett försök att förflytta fokus från sig själva. De som uppmärksammade andra elevers sena ankomster var elever som annars ofta uppmärksammades som störande. De som kom för sent var elever som i vanliga fall inte uppmärksammades som störande. Lärarna reagerade kraftfullare mot dem, nästan uteslutande pojkar, som påpekade andras regelbrott än mot själva regelbrottet. Lärarnas reaktioner mot kritiken av kamraterna kunde förstås syfta till att få eleverna att ta ansvar för sig själva och sitt eget beteende och låta läraren sköta regleringen av klasskamraterna. Motivet för detta kunde förstås som att det ingick i lärarnas ledarskap att reglera elevers avvikelser från det normalt förväntade.

Lärarna resonerade vid terminsstart om elevernas skyldighet att söka hjälp om de inte hittade till rätt plats. Även detta tänkbara problem framstod som ett mycket litet problem som lärare ytterst sällan behövde uppmärksamma. Detta därför att elever snabbt lärde sig hitta rätt vilket fick till följd att lärarna fick få eller inga rapporter om sena ankomster att följa upp. En annan aspekt som fanns reglerad och som lärare ännu mera utförligt talade om vid terminsstart handlade om artefakter för skolarbetet i form av pennor, kalendrar och pärmar och för den enskilda eleven i form av kläder, mobiler och cd-freestyles. Elevernas anpassning till reglerna varierade mellan olika föremål. Vid terminsstart kom eleverna vid några tillfällen till lektioner utan kalendrar och pennor. Detta uppmärksammade lärarna och det fick till följd att eleverna därefter hade såväl pennor som kalendrar med sig. På samma sätt kom eleverna inledningsvis, kanske som ett resultat av lärarnas terminsinledande tydliga markeringar mot kläder och kepsar, med dessa avtagna. Enstaka elever, killar, utgjorde i detta fall undantag genom att avvika från denna regel. Samma killar fick återkommande uppmärksamhet för sitt bruk av kepsar, utan att det för den skull, med ett undantag, blev annat än en enkel reglering i form av avlägsnande av kepsar. Språkliga övertramp som kränkande eller nedsättande ord och beskrivningar, liksom könsord och svordomar, påtalades vid skolstart bland annat med hänvisning till de lagar och paragrafer som gällde för grundskolan. Eleverna följde oftast dessa instruktioner vilket fick till följd att lärare endast vid några enstaka tillfällen uppmärksammade svordom som fel ordval i det pedagogiska sammanhanget som skolan utgjorde. Då könsord inte förekom på de lektioner jag närvarade vid uppmärksammades inte dessa former av kränkande uttryck. Något som oftare och regelbundet återkommande uppmärksammades var elevernas brott mot samspelsregler. Lärarna uppmärksammade de elever som inte klarade att förhålla sig till en angiven talarlista som läraren distribuerade, inte förmådde rikta sin uppmärksamhet mot för tillfället rätt ändamål eller inte satt på den plats som lärarna angivit.

De regler och förväntningar som introducerades för de nya skolår 7 klasserna, accepterades i stora drag eleverna. Elevernas beteende i

form av regelefterlevnad och regelöverträdelser kunde förstås som resultatet av en flerårig pedagogisk socialisation. En socialisation som i de flesta fall fick eleverna att bete sig normalt i betydelsen av såväl vanlighet som normenlighet (Hansson & Svensson, 1998). Enstaka undantag från detta förekom i form av ifrågasättande och regelöverträdelser. Detta utmanade ledarskapet och det sociala sammanhanget genom försöken att blottlägga gränser och gränskonstruktioner för det som föreskrevs som normalt. Lärarna framhöll såväl personliga som skolans överväganden som motiv för regler eller förhållningssätt. På detta sätt upprätthöll lärarna sitt ledarskap och föreställningarna om det sociala sammanhangets betydelse. I några enstaka fall ogillade enstaka elever dessa förklaringar vilket fick till följd att lärare pressades till att förstärka sitt budskap genom att visa fram den lokala ordningsboten, ett slags varningssignal till eleverna, eller genom att understryka att de som lärare var de som bestämde, helt enkelt därför att de var lärare.

Lärarnas tidsmässiga investering i början av terminen för att förankra de regler och förväntningar som förknippades med skolår 7 ligger i linje med forskning (Evertson & Emmer; 1982) som påtalar värdet av detta för det fortsatta samarbetet. Reglernas karaktär, genomskinlighet och hur de användes i undervisningen ligger i linje med det som såväl Jackson (1968) som Thornberg (2006) påpekat. Reglernas innehåll och uttryck ligger vidare i linje med det Landahl (2006) beskrivit som förhållandet mellan fostrans- och omsorgsarbete. Möjligheten att utföra ett effektivt ledarskap, genom att inledningsvis anlägga en stabil grund för samverkan, har också påvisats av forskare (Brophy & Good, 1984; Brophy, 1999).

Identifiering av det som stör

Lärarna uppmärksammade, oavsett vilken skola de arbetade på och vilket kön de hade, samma typer av elevbeteende som störande. I de fall eleverna avvek från lärarnas föreställningar om ett normalt eller lämpligt uppträdande framställdes beteendet som avvikande i betydelsen störande och olämpligt. Lärarna uppmärksammade elevernas hantering av kroppen, otillåtna eller till innehållet felaktiga pratande

och bristande lyssnande eller felaktiga lyssnade som de mest störande beteendena. Detta resultat ligger väl in linje med tidigare genomförda internationella undersökningar där *talking out off turn* [TOOT] och *hindering other children* [HOC] framstått som de mest störande lektionsbeteendena (Houghton, Wheldall & Merret, 1988; Jones & Charlton, 1995; Granström & Einarsson, 1998; Türnüklü & Galton, 2001; Little, 2003).

När undervisningen stördes på grund elevers avvikande beteende riktade lärarna sin uppmärksamhet mot den eller de störande elevernas egna projekt. Dessa projekt i form av otillåtet prat, frånvändhet och rörelser som störde lektionerna uppmärksammades. Dessa beteenden framstod som störande på så vis att de bröt mot lärares föreställningar (a) om kunskapsmässig- och social utveckling, (b) de konventioner som anslagits och (c) om ledarskap för det sociala sammanhanget som klassen utgjorde.

Utvecklas kunskapsmässigt och socialt

Elevernas ouppmärksamhet gav upphov till att lärarna reagerade. Denna form av avvikelse från det sociala sammanhanget godtogs inte. Som en följd av detta kom lärarnas reaktioner att inrikta eleverna på det av läraren bestämda innehållet och de av läraren bestämda arbetsformerna. Detta fick som konsekvens att elevernas egna initiativ för kunskapsmässigt och socialt växande begränsades. Lärarnas reglering av dessa processer kunde på så sätt förstås som viktigare än elevernas egentliga utveckling. Ur ett lärarperspektiv framstod därmed kontrollen över processen som överordnad det eventuella resultatet.

På tvärs mot anslagna konventioner

En mindre del av de störande beteende som uppmärksammades rörde de konventioner som anslagits på skolorna och i undervisningen. Vissa, till synes enkla regler eller konventioner, som inga kepsar, ytterkläder och mobiltelefoner reglerades förhållandevis snabbt och utan större motstånd. Lärarna upprätthöll en enad front för dessa konventioner och föreföll på så vis vara överens om dessa föremåls frånvaro i undervisningen. Med samma typ av enad front reagerade

lärarna om elevernas språkbruk var i strid med de regler eller konventioner som gällde på skolorna. Olämpligt språkbruk korrigerades alltid. Olikheter lärare mellan i form av oenigheter som sprickor i fasaden fanns emellertid. De upptäcktes också av eleverna. En sådan oenighet, som de flesta lärare trots allt uppmärksammade som störande, var elevers användning av mp3-spelare eller cd-freestyles på lektionerna. När enstaka lärare som inte stördes av detta, korrigerade gjorde de detta uddlöst och mer för sakens skull än för att förändra beteendet. När elevernas användning av cd-freestyles eller mp3-spelare trots allt beskrevs som störande var det för att ljudnivån störde läraren, andra elever och undervisningen, det vill säga hade en negativ inverkan på det sociala sammanhanget. Elevernas utmaningar av konventioner blottade på så sätt kompromisser mellan lärarnas personliga övertygelse och de kollegiala hänsyn de i de flesta fall hade förlikat sig med.

Upprätthålla respektfulla relationer

I få fall reagerade lärare över elever som agerade respektlöst. Detta därför att få elever föreföll agera respektlöst sett ur ett lärarperspektiv. Det respektlösa beteendet som trots allt uppmärksammades kom av elever som inte gjorde som läraren sa. Denna typ av beteende kunde förstås som provocerande inte minst därför att lärarna investerat tid och anseende på att skapa ett fungerande socialt sammanhang byggt bland annat på respekt. Dessa beteenden, som ofta sträckte ut sig över tid, provocerade på så sätt lärarna personligen, och kom därigenom att utmana lärarens ledarskap. Lärarens reaktioner kunde därmed förstås som ett försvar för ledarskapet av det sociala sammanhanget som klassen och undervisningen utgjorde (Granström, 2006).

Sammantaget visar diskussionen att de 49 lärarna i denna fältstudie stördes av liknande, företrädesvis milda, beteenden som andra lärare, tidigare forskning beskrivit (Lindh-Munther & Widman, 1972; Houghton, Wheldall & Merret, 1988; Türnükü & Galton, 2001; Little, 2003). Det visar vidare att politikernas och medias rapportering (Husén, Husén & Svensson, 1959; Ekholm, 1971, Mills, 1976; Leijonborg & Björklund, 2006) om klimatet i skolan inte står att känna igen i det

som gällde för eleverna i de tre skolår 7 klasser som jag följde de första åtta månaderna av läsåret 2003-2004. Lärare framstår istället som motståndskraftiga mot nyckfulla förändringar, något också Ekholm (2007) diskuterat.

Pedagogiska verktyg för korrigeringar

Lärarnas arbete med störande inslag i undervisningen blev uppenbart genom det sätt som lärarna korrigerade elevernas beteende. I sitt arbete med att återföra elever, upprätthålla konventioner eller upprätthålla respektfulla relationer använde lärarna en verktygslåda som innehöll 13 pedagogiska verktyg. De 13 pedagogiska verktygen var uppdelade mellan åtta icke-verbala och fem verbala åtgärder. Dessa pedagogiska verktyg användes i olika omfattning på så vis att de verbala verktygen användes betydligt oftare än de icke-verbala verktygen. Detta blev påtagligt i klassrummen genom att lärarnas röster betydligt oftare än lärarnas gester nyttjades för att reglera verksamheten i klassrummen, vilket är i linje med tidigare genomförd svensk forskning (Lindh-Munther & Widman, 1972). Av de verbala åtgärderna som användes framstod *uppmaningar* vara den mest använda jämte *namngivande* av elever. Dessa två vanligast mest förekommande verbala åtgärder förmedlade lärarna oftast utan att undervisningen avbröts. Detta fick till följd att de flesta av korrigeringarna utfördes som ett inslag i ett pågående flöde av undervisning (Brophy & Good, 1984).

Multiverktyg använda på olika sätt

Lärarnas sätt att använda sina pedagogiska verktyg för att hantera beteenden som uppmärksammas som störande kan beskrivas som olika slags överlappande mönster. Ett mönster som framkommit innebär att lärarna till synes ofreflekterat använde något eller några verktyg mot en uppmärksammas störning för att strax därefter använda ett annat verktyg mot en likadan störning. Detta kan jämföras med lekmäns nyttjande av något av verktygen kniv, stämjärn eller skruvmejsel då ett stycke trä skall holkas ur. Ett annat mönster innebär att olika lärare vid olika tidpunkt använde ett och samma verktyg för att hantera olika typer av uppmärksammas störningar. Detta kan jämföras med lekmäns nyttjande av verktyget stämjärn för att öppna

en målarburk, skruva åt en löst sittande skruv eller holka ur ett stycke trä. Man tar det som är närmast till hands, inte det mest lämpliga. Inget av dessa båda sätt att använda pedagogiska verktyg kunde förstås som övervägt med utgångspunkt i verktygets ändamål utan framstod istället som handlingsorienterat. Vägen till resultatet liksom effekten av valet av pedagogiskt verktyg framstod på så sätt som lämnat åt slumpen. Något entydigt samband mellan vissa typer av störningar och vissa typer av verktyg fanns inte på annat sätt än att de flesta verktygen användes mot de flesta störningarna. Verktygen framstod på detta sätt som universella multiverktyg. På samma sätt framstod störningar som möjliga att hantera oberoende av valet av verktyg. Dessa mönster kan förstås som att lärarna hade en praxisnära strategi, i betydelsen användarvänlig, för att hantera avvikande beteende under lektionerna. Lärarna använde på så sätt de pedagogiska verktyg som fanns tillgängliga utan att ta ställning till verktygens beskaffenhet.

Tillit till elevernas vilja och möjligheter att ändra beteende

Ett annat mönster som framkom av lärarnas sätt att hantera störande beteende var att de initialt gav med en "mjukare" korrigeringsomgång som kunde förstås syfta till att eleverna på egen hand skulle reglera sitt störande beteende. I de fall detta inte gav resultat eller inte genomfördes fort nog tog lärarna till en "hårdare" korrigeringsomgång som innebar att de på ett mer resolut sätt såg till att beteendet förändrades. Detta tillvägagångssätt blev mycket tydligt genom att de vanligast förekommande verbala uppmaningar oftast föregick mindre vanliga tillrättavisningar som i sin tur oftast föregick de, endast vid behov använda, ovanliga uppsträckningar. Detta sätt att trappa upp styrkan samtidigt som auktoritetens roll intensifieras liknar traditionella fostransmönster (jämför Juul, 2002; Sigsgaard, 2003; Hougaard, 2004; Gustafsson, 2004; Carling & Cleve, 2005; Johansson, 2007; Sigsgaard, 2007). Detta tillvägagångssätt var också praxisnära på så vis att lärarna hade förmågan att anpassa sina reaktioner mot de elever som uppmärksammats som störande. Detta är jämförbart med lekmäns brukande av verktyg så att arbetet på ett eller annat sätt blir utfört, utan särskild

hänsyn till att tillvägagångssättet och resultatet skall vara fackman-
namässigt.

Pedagogiskt verksamma processer

De beteenden som lärarna stördes av korrigerades. Lärarnas sätt att korrigera elevernas avvikande beteende kan ses som pedagogiska interventioner.

Från och tillbaka till elevens eget ansvar

Ledarskapet för det sociala sammanhang som klassen och undervisningen utgjorde utmanades av elevers avvikande och störande beteende. Lärarnas åtgärder kan ses ett mer eller mindre genomtänkt agerande. Ingen lärare sa sig diskutera störande beteende eller korrigeringar av elever med sina kollegor då jag frågade dem. Deras praktik framstod därmed, vilket Granström (1998a; 1998b) resonerat om, som en privatsak. Lärarnas korrigerande av elevers störande beteende med stöd av endera icke-verbala eller verbala åtgärder skedde genom tre olika strategier. Den första strategin som aktiverades då lärarna hanterade störande beteende i klassrummen var att uppmärksamma det individuella ansvaret. I sin uppmärksamhet av ett beteende som avvika-
nde påminde lärarna, utan att direkt säga det, om individens ansvar för att kontrollera sitt eget beteende, och bete sig normalt, i klassrummet. Denna första strategi avser att få den störande eleven att själv förändra sitt beteende till ett agerande mer i linje med det normala som läraren och det sociala sammanhanget förväntar sig.

Den andra verksamma strategin som aktiverades följde av att lärarna genom de vanligast använda korrigeringar, uppmaningar och namngivande omvandlade den enskilda elevens beteende från en privatsak till ett offentligt ärende, genom ett socialt tillkännagivande. Lärarna gjorde detta genom att peka ut den störande eleven. Detta agerande var rakt motsatt det Cooper (1979) funnit där lärarna försökte styra störande elever från att påverka andra elever negativt genom att ge dem så lite uppmärksamhet som möjligt. Socialt tillkännagivande kunde förstås som ett sätt för läraren att understryka det sociala sammanhangets betydelse. Den eller de elever som stört utsattes ge-

nom denna strategi för ett socialt tryck, en majoritetsinfluens (Pennington, Gillen & Hill, 1999) från den aktuella läraren och de övriga eleverna som på detta sätt markerade det normativa beteendet för det sociala sammanhang som klassen och undervisningen utgjorde. Det sociala tillkännagivandet skapade på så sätt ett socialt tryck som riktade sig mot att få den eller de störande eleverna att rätta in sig i ledet och bete sig som önskvärt, i linje med de konventioner som gällde och på det sätt som majoriteten uppträdde. Ett socialt tryck från klassen gentemot elever som störde kunde också förstås som att det fyllde en avlastande funktion för läraren. Med hjälp av stödet från de normalt agerande eleverna kunde lärarna hushålla med sina egna resurser och/eller fördela dem på ett annorlunda sätt. Lärarnas sociala tillkännagivande kunde vidare förstås som en preventiv åtgärd. Detta på så vis att de avvikelser som socialt tillkännagavs var beteende eleverna skulle undvika. Det sociala tillkännagivandet utgjorde vidare en påminnelse för alla elever om det klimat, i form av till exempel ljudnivå, språkbruk och tillvägagångssätt, som lärarna fann lämpligt. Genom att lärarna på dessa sätt uppmärksammade konventioner eller önskvärda arbetsformer påmindes eleverna om lärarnas förväntningar avseende lämpligt beteende. Trots de goda intentioner, som jag tolkat fanns inbäddat i det sociala tillkännagivandet, kunde det inte uteslutas att denna form av korrigerings genom dess fokus på enskilda elever riskera att leda till såväl marginalisering som stigmatisering (Pennington, Gillen & Hill, 1999; Goffman, 2001). Risken för marginalisering som en följd av lärarens sociala utpekande låg i att den eller de elever vars beteende lyfts fram i ljuset på sikt skulle kunna komma att uteslutas ur det sociala sammanhanget av de andra eleverna som tröttnat på dem och deras återkommande störningar. Eleverna hade i flera fall, som en effekt av lärarnas vanliga handlingsmönster, fått klart för sig vem eller vilka elever som hade ett störande beteende och därför ofta korrigerades av lärarna. När en lärare frågade om andra lärare ofta var på en uppmärksam elev svarade de: "Alla lärare är på honom hela tiden." Risken för stigmatisering som en följd av sociala utpekanden låg i det att den eller de elever vars beteende uppmärksammas som störande efter hand skulle komma att identifiera sig med

rollen som en störande elev och därmed vara destruktivt och exkluderande.

I somliga fall uppnådde inte läraren den önskade effekten av ett socialt tillkännagivande och ett socialt tryck. Eleven som uppmärksammats som avvikande fortsatte och intensifierade istället sina störande beteenden. När så skedde, lyckades eleverna emellanåt genom sina återupprepade störningar få lärarna att utöva makt genom att sätta press och distansera sig från den eller de elever som stört. De distanseringar som lärarna i denna studie använde sig av, som en tredje strategi, var de icke-verbala åtgärderna externt stöd, ignorering och vidröra liksom den verbala åtgärden ironisera. Distanseringar följde av att eleverna utmanade läraren och testade bärigheten i relation genom att bete sig respektlöst. Genom att distansera sig och sätta känslomässig press på eleverna (Bowlby, 1969) markerade lärarna sitt avståndstagande mot elevernas beteende samtidigt som de poängterade samhörigheten mellan dem själva och de övriga eleverna. Den eller de störande eleverna fick på så sätt implicita uppmaningar om betydelsen av att vårda relationerna till lärarna. Detta därför att lärarna, som jag förstod det, som så långt det var möjligt avsåg att inkludera alla elever i det sociala sammanhang som klassen och undervisningen utgjorde, vilket ligger i linje med det Kutnick (1998) konstaterat. Distansering innebär dock liknande risker som i de fall då socialt tryck användes. Detta på så sätt att de elever som lärarna tog avstånd från riskerade att marginaliseras och stigmatiseras. Skillnader som fanns blev uppenbara på så vis att distansering förändrade lärarnas samspel med såväl den eller de störande eleverna som de övriga eleverna. Läraren utsatte sig själva, då distansering användes, för en risk att försätta andra elever i en valsituation mellan lojalitet med läraren eller störande elever kunde uppstå. Det försatte också läraren i en position utan egentliga återstående strategier att använda annat än att förskjuta eleven från det sociala sammanhanget. Denna potentiella risk kan vara en orsak till att denna kraftfulla form av korrigerande så sällan förekom. Den ringa användningen av dessa kraftfulla åtgärder kan också ses som ett tecken på att lärarna lyckats etablera förståelse för såväl sitt ledarskap som det sociala sammanhangets betydelse.

Därmed lyckades lärarna med sina föresatser om inkludering i det sociala sammanhanget. Kraftfullare korrigeringar än distansering, som till exempel utvisning från lektionerna och/eller efterföljande enskilt samtal med lärarna förekom aldrig på lektioner under detta fältarbete, vilket kan jämföras med problemen i länder som England och Australien där detta är vanligare (Moore & Cooper, 1984; Turner, 1998; Fields, 2004). Jag hörde heller aldrig lärare eller elever tala om denna form av åtgärder på raster eller studiedagar.

Etablerade lösningar mot kända problem

Som tidigare beskrivits uppmärksammade såväl kvinnliga som manliga lärare pojkar som mest störande. Av detta följde att pojkar fick flest korrigeringar, vilket ligger i linje med vad tidigare forskning visat (Younger, Warrington & Williams, 1999; Duffy, Warren & Walsh, 2001). Detta kunde förstås som att flickor överlag låg närmare det ideala beteendet som lärarna såg som önskvärt. I detta låg att flickorna i högre grad än pojkar följde lärarnas instruktioner, höll sig till de uppgifter som förelagts dem att arbeta med under lektionerna och var bättre på att kontrollera sig själva. Flickor framstod på detta sätt som normala i betydelsens normenliga (Hansson & Svensson, 1998). Pojkar, i synnerhet vissa, framstod istället som avvikare på grund av sina svårigheter att sitta stilla, vänta på sin tur för att prata och lyssna på det innehåll som förmedlades av lärarna eller andra elever (Börjesson, 2005). Lärarnas föreställningar om normalt i betydelsen vanligt (Hansson & Svensson, 1998) svarade dock både flickor och de flesta pojkar upp emot.

Flickorna i de tre klasserna jag följde agerade mera nyfiket och var bättre på att inordna sig i det sociala sammanhanget som läraren definierade. De föreföll ha lättare för att vänta på sin tur var och lärer sig i högre grad med och respekterade lärarnas idéer. Pojkars avvikelser kunde på motsvarande sätt förstås som att de fungerade sämre i det sociala sammanhanget som klassen och undervisningen utgjorde. De föreföll ha mindre förmåga att sitta stilla, vara tysta och lyssna, vilket ligger i linje med Wickmans (1929) slutsatser om att flickor uppvisar större grad av konformt beteende. Flickor som grupp fram-

står på så vis som de normala i betydelsen normenliga medan pojkar-na som grupp framstår som de avvikande. Att pojkar uppmärksam-mas som mer störande och korrigeras oftare, oavsett lärarnas kön, ligger också i linje med tidigare forskning av (Marklund, 1956; Good, Brophy & Sikes, 1973; Eccles & Blumenfeld, 1985).

Ett personligt fostrans- och omsorgsarbete med kollegiala förtecken

Lärarna organiserade och förhöll sig till undervisningssituationen på ett omsorgsfullt sätt. Detta på så sätt att lärarna underströk betydelsen av ömsesidigt goda relationer, vilka framställdes som en viktig förut-sättning för trivsel, social och kunskapsmässig utveckling. Vidare ge-nom att de i sin praktik "levde som de lärde" genom att verka för al-las deltagande i de sociala sammanhangen. Denna upprätthölls trots avsaknad av kollegiala samtal. Denna studie visar på vikten av ömse-sidigt goda relationer och sammanhangets betydelse (Egelund, Jensen & Sigsgaard, 2006) och ett förenade av de två dimensionerna omsorg och fostran som Landahl (2006) diskuterat.

Trots att lärarna förenade dimensionerna omsorg och fostran kan slut-satser inte dras kring huruvida de egentligen visste vad de gjorde, vilket (Evertson & Weinstein, 2006; Granström, 2007a) diskuterat. In-formella samtal med lärarna och resultat av fältarbetet gav näring för en motsats tolkning. Möjligheter för att utveckla lärares ledarskap synliggörs på så sätt. Kollegiala samtal om störande beteende och hantering av avvikande beteende skulle kunna utgöra ännu en bety-delsefull pusselbit i diskussionen om verksamheten som utspelar sig i klassrummen fortfarande till stor del är den enskilda lärarens privat-sak (Granström, 1998; Sigsgaard, 2003).

Diskussion av studiens ansats och metod

Den induktiva ansatsen som använts för detta avhandlingsarbete kan på samma sätt som resultaten diskuteras. Beskrivningar, tolkningar och förståelse som presenterats har skrivits fram utifrån föresatsen om analytisk produktivitet (Trondman, 1999). Form, innehåll och teorier i denna avhandling speglar på så sätt min process och min strävan efter

att gestalta analysen och tolkningarna av de studerade fenomenen på ett sätt så att kvaliteter synliggörs och att förståelsen vidgas. Vidare genom en föreställning om att resultaten skall vara rimliga att ta som utgångspunkt för en diskussion om innehåll och form i olika former av skolpraktiker, oavsett detta görs inom akademien eller andra skolpraktiker. De fenomen som avhandlingen studerat har, utifrån responsen jag fått vid de tillfällen jag diskuterat min pågående forskning med skolforskare och praktiker, visat sig vara av intresse för verksamma inom skolan från förskolan upp till gymnasiet. Studien har således en ekologisk validitet.

Fältforskningens intresse för människors vardag som den kommer till uttryck i språk och handlingar framstod som ett rimligt sätt för att samla in information om de fenomen denna avhandling presenterar. Yo-Yo fältarbetet nära och distanserade form fungerade för detta ändamål väl. Mer deltagande i verksamheterna hade rimligen givit mig ännu mer information. Vilken innebördsrikedom sådan empiri kanske skulle ha rymt är svårt att resonera om. Det går inte att utesluta att nya kategorier eller strategier finns kvar att upptäcka. Andra former av observationer, såsom strukturerade, hade troligen genererat delvis liknande data. Men, en sådan på förhand mer begränsad utgångspunkt hade antagligen resulterat i mindre varierande resultat. Inte minst därför att föreställningarna om vad för slags störningar och korrigeringar som rimligen stod att upptäcka i betydligt högre grad styrts av den tidigare forskningen och aktuell skoldebatt. En mer deduktiv ansats vilar på andra grunder och därmed formuleras syfte och frågeställningar på ett annorlunda sätt. Min idé om att beskriva, tolka och förstå hade troligen varit annorlunda framskriven. Kategorierna som nu byggdes upp speglade materialets möjligheter och begränsningar. Utvalda utdrag ur fältanteckningarna som exemplifierade enskilda kategorier är på samma sätt tolkade och tilldelade en särskild betydelse. Detta resonemang ligger i linje med det Rabinow (1977) och Bjurström (2004) formulerat om den inte oförmedlade verklighetens beskaffenhet. Denna innebär att fältforskare medvetet måste förhålla sig till den dubbla hermeneutiken (Giddens, 1976) under *fältarbete*, *analys* och *resultatframställning*, utan att dessa tre delar för den skull så

tydligt går att skilja åt. Beskrivningar och tolkningar handlar i detta fall om att försöka förstå andras tolkningar och förståelse av sig själva och de sociala sammanhang de existerar inom. Förståelse handlar om att tolka andras tolkningar gentemot i första hand socialpsykologiska begrepp. Om observationer ersatts av intervjuer hade detta givit ett annat sorts empiri. Men, som tidigare forskning visat, hade en sådan metod varit begränsade på sitt sätt. Den variation av uttryck i språk och handlingar som jag utifrån mitt Yo-Yo fältarbete haft att analysera hade troligen varit mindre och sett annorlunda ut. Om jag använt mig av inspelningsteknik såsom ljudbandspelare eller video hade materialet troligen innehållit mer information än mina fältanteckningar. Rimligt praktiska svårigheter i samband med förflyttningar mellan i första hand olika klassrum då klasserna följdes hade troligen givit underlag för en annan påverkansdiskussion än den som förts i avhandlingens metodkapitel. Andra antaganden som samtalsforskningen vilar på hade också behövt utvecklats. En kombination av observationer och intervjuer hade rimligen gjort det möjligt att dra ytterligare slutsatser, till exempel om lärarnas medvetenhet om uppmärksamhet av störande beteende och användande av olika former av åtgärder. De informella samtalen som fördes innan och framförallt efter lektionerna skulle kunna ha kompletterats mera systematiskt. Individuella eller i fokusgruppsintervjuer hade bland annat på så sätt kunnat ge kompletterande och validerande empiri.

Denna avhandling kan genom sin empiriska förankring utifrån ett Yo-Yo fältarbete sägas svara upp mot den förhoppning Little (2005) uttryckte om att kvalitativa studier skulle kunna bidra med ytterligare information om hur lärare hanterar och korrigerar avvikande störande beteende under lektionerna.

Förslag till förslag till fortsatt forskning

Denna studie väcker flera idéer om tänkbar fortsatt forskning. En av dem rör lärares föreställningar om sitt eget agerande eller hanterande av störande beteende i klassrummet. Genom att fokusgruppsintervjuer med grupper av lärare skulle man troligen kunna få svar på frågor som: vad menar lärare vara ett störande beteende och hur resonerar

de kring orsaker och hantering av dessa? Har lärare medvetna strategier för hantering av störande elever, hur ser de i så fall ut? Påverkar den svenska skollagen och grundskoleförordningens skrivningar om hantering av störande beteende svenska lärare, och i så fall hur? En annan studie av stort intresse att replikera, 50 år senare är den Husén, Husén & Svensson (1959) rapporterade. En liknande studie idag skulle göra det möjligt att diskutera en förändring över tid. Ännu en aspekt som förefaller värd att fortsatt studera är sambandet mellan lärarnas föreställningar om elever och den uppmärksamhet de riktar mot elever i undervisningen. För detta ändamål vore det mycket intressant att följa en skolklass från deras första dag i skolan till dess deras vägar skiljs åt inför eller efter gymnasiet. Detta vore fullt möjligt genom ett Yo-Yo fältarbete där en till exempel en utvald klass följdes under några dagar eller en vecka i början av varje månad. Observationerna kunde efterhand kompletteras med intervjuer med klassens elever och lärare. På liknande sätt vore det intressant att följa en grupp lärarstuderande under och efter utbildningen till lärare för att återkommande samtala med dem om deras ledarskapsutveckling. Detta för att få insikt i utbildningens eventuella betydelse avseende när, var, hur och varför de lärt sig något liksom också vad, hur, när och varför de eventuellt utvecklat sitt ledarskap i yrkesarbetet. Ännu en aspekt att följa upp rör genusaspekten som utifrån dessa resultat är att räkna med. Vad köns – eller genusaspekten kan ge för konsekvenser, för lärare och olika kategorier av elever vore intressant att följa upp. I anslutning till det vore det också intressant att fortsatt undersöka elevernas upplevelse av uppmärksamhet och korrigeringar i klassrummen såväl som på skolan som helhet. Det vore också mycket intressant att jämföra förhållandena i den svenska grundskolan med till exempel förhållandena i övriga Norden och andra delar av världen. Att undersöka och diskutera sociala aspekter av livet i skolan förefaller mycket viktigt, inte i opposition emot utan mer som kontrast till, de senaste årens fokus på kunskapsmässiga nivåer. Detta byggt på en rimlig föreställning om betydelsen av att elever genom lärare och skolans försorg, i samverkan med vårdnadshavare, utvecklas såväl kunskapsmässigt som socialt.

SUMMARY

Introduction and Aim of the study

This thesis deals with rules and expectations, pupil disorder, classroom management and the connection between girls, boys, as well as female and male teachers in the daily life of school. The question about order in classrooms has during the past century been of some interest for researchers as well as the surrounding community. According to the Swedish society, two investigations were made during the 1950s (Marklund, 1956; Husén, Husén & Svensson, 1959) and then twice again in the beginning of the 1970s (Ekholm, 1971; Lindh-Munther & Widman, 1972). These investigations came to the conclusion that the most common forms of misbehaviour are when pupils talk of out turn [TOUT] and when they hindering of other children [HOC]. These investigations also showed that teachers were poorly prepared in handling pupils' misbehaviour when it occurred in the classroom. It was also showed that boys disturbed other pupils more often than girls who behaved in a conform manner. Through my research I have been able to combine an interest for the earlier mentioned questions by using three different perspectives; praxis, social psychology, and a teacher perspective with a certain focus on normality and divergence.

The aim of this thesis is to investigate how rules and teachers' expectations, pupils' disorder, teachers' classroom management, and the relationship between boys and girls as well as female and male teachers. Of central importance are the following questions

- What sorts of expectations about behaviour were presented by the teachers to the grade 7 pupils?

- What, if any, rules of behaviour rules were presented to new grade 7 pupils by way of documents and information from teachers?
- What sorts of behaviours were seen as misbehaviours by the teachers?
- How do teachers correct misbehaving pupils?
- Are there any differences between the way in which female and male teachers handle misbehaving boys and girls during lessons?

Method

In order to find answers to my above described questions I used a field study design. For that reason I got in contact with three different schools and received the teachers' permission to follow three different grade 7 classes and 49 (28 female and 21 male) teachers who taught them. During the month of August 2003 I started a so called Yo-Yo fieldwork (Wulff, 2002) and followed the three grade 7 classes during three different periods of the eight first months of the school year 2003-2004. In between the periods at the schools I kept contact with different *gatekeepers* at each one of the schools. The schools were located in two different cities in the south of Sweden. By using participant observation and document analysis I got a picture of the everyday routines and interactions between the pupils and their teachers. According to my participant observations I also conducted informal interviews with both pupils and teachers. All three kinds of material, field notes, document and informal interviews were analysed using ground theory.

Empirical Findings

The analyses of the data are presented in four empirical chapters starting with rules and expectations. This chapter is followed by the second chapter which describes behaviours of different pupils that teachers found out of order. The third chapter describes the different ap-

proaches to classroom management which are used by teachers. Lastly, the results are concluded in a fourth chapter which describes how boys and are taught by female and male teachers.

It became obvious for pupils in grade 7 that teachers expected them to avoid certain types of behaviours such as:

A grade 7 pupil should not

- Be late for lessons
- Come to lesson without the right materials
- Wear outdoor clothes inside classroom
- Think that the Internet is available to use for anything else then school work
- Use mobile phones during lessons
- Think that someone else cleans up after them
- Fool around during lessons

In the same way it also became obvious, through the descriptions of teachers, that pupils in grade 7 were expected to act in a certain way:

A grade 7 pupil should

- Work as expected
- Show respect
- Be eager to learn
- Be careful with school material
- Follow rules and regulations

In addition to straight forward descriptions like this about expected and not expected behaviour connected to the ordinary everyday life in classrooms pupils were also given instructions on how to behave during lessons in particular school subjects. Teachers who usually teach in certain classrooms had signs saying specific things about the classrooms such as: “Don’t write on the walls”, and “You are not allowed to touch my flowers”.

Each one of the three schools had its own type of school rules. The A-school had different kinds of all-embracing formulations about life in school. Most of them were descriptions directed towards teachers as well as pupils that explained how the school leadership thought about life in school. The second school, B-school had another sort of document that formulated nine different aspects about things that pupils should keep in mind during the school day. These nine formulations were followed by descriptions about consequences and rewards. The third school, C-school had, once again, another sort of formulation. Their document described eleven different aspects that pupils should keep in mind during the school day. In addition to these documents two of the schools had a system of warnings, with a red and blue card that teachers could direct to pupils. The red one was used when pupil broke some described rule or expectation. The blue one was used by personnel such as the school nurse or the youth worker at the school to prove that the pupils had been talking to them during lessons.

The second result chapter starts with a “flight picture” of the 460 misbehaviours that the 49 teachers at the three schools put their attention to. The picture shows different kinds of pupil behaviour that disturbed the teachers. The teachers were most disturbed by the pupils talking out of order. After I became engrossed in the material I found that it could be divided into four main categories, such as *disturbing ways of handling oneself, pupils’ misuse of school materials, odd traits or peculiarities, lack of order in the classroom*. The misbehaviours of pupils that teachers paid attention to through some of these four categories came out of pupils spending time with their own projects during lessons. These projects were described as disturbing, though they diverged from the main subject of the lesson that the teacher had decided on. Another reason was that those projects were seen as non-productive to the pupils’ development of knowledge and social skills.

The third result chapter as well as the second one starts with a “flight picture”. During the lessons that I visited the teachers used a total of 491 corrections in order to manage the classrooms. During my analysis it became evident that these corrections could be divided into *non-*

verbal signals and *verbal measures*. The “flight picture” showed that five out of six corrections from the teachers were seen or heard as verbal measures. The “flight picture” also showed that teachers’ appeals to behave better were the single most used strategy to deal with troublesome behaviours in classroom. The second most used strategy was name giving. The following closer look at my data showed how teachers’ corrections were directed towards disturbance of work, collegial agreements and the teacher personally.

The fourth and last result chapter describes the connection between boys and girls and female and male teachers in concern to the second and third result chapter. By using chi2 analysis I was able to find out whether or not the pupil’s as well as the teacher’s sex mattered. I found that female and male teachers experienced boys as most disturbing. For that reason boys were corrected most often.

Discussion

I found as part of my result that teachers invested great amounts of time informing about and establishing conformity for the rules that regulated life in school. These rules regulated time, physical environments, school materials, language, laws and regulations as well as the interaction between teachers and pupils. Teachers had no problem making pupils follow recommendations involving time and physical environment. The ways in which pupils used school materials and language was also a minor problem. Teachers spent most of their energy working on the interaction aspect, especially as it relates to ways of handling how pupils talk, walk and listen. Even so, pupils could be described as socialized through out their earlier school years. The transgression that I found could be understood as a test of the teachers’ carrying capacity and a test of the normality in the boarder construction.

The things that teachers reacted to as disturbing were the ways in which pupils act out against the idea of *social* and *knowledge development*, *conventions* and *teachers leadership*. Teachers were challenged by pupils’ lack of consideration to their own projects because it went

against their idea of how school work should be done. It also challenged their idea of how pupils should reach social and knowledge development. The acts of disturbance also challenged the majority convention that was used as a level for behavioural standards in the classroom. In some cases teachers were also disturbed by how pupils' behaviour challenged their leadership.

In order to handle pupils' misbehaviour teachers used different kinds of *pedagogical tools*. When doing so teachers did not reflect on which one of the tools they used. Neither did they reflect on which sort of misbehaviour they should correct. The pedagogical tools that teachers used could therefore be described as *multi tools*. Other ways of handling misbehaviour were also sighted. Teachers almost always started with a "light" correction meaning that the pupil got another chance to change his or her behaviour. If pupils did not change their behaviour or if it was not done fast enough, teachers used a "hard" correction. These ways of acting could be described as close to the teaching praxis. When teachers acted according to pupils' misbehaviour they used different types of pedagogical strategies. The first process that was used was to *appeal* to pupils changing their own behaviour. If that did not help teachers put pupils under *social pressure*, by announcing that they should change their misbehaviour. By doing so teachers used their classes to put pressure on misbehaving pupils and, in the same time let them know the benefits that came out of being part of the social convention. Most often this was enough to make pupils change their behaviour. However, in some cases teachers had to use different forms of distancing them selves in order to affect the behaviour of pupils. Once again teachers used the relation between them selves and the pupils in order to force the misbehaving pupils to change their behaviour. This was done by using *withdrawal of love*, showing pupils that their behaviour was not appreciated and *deviated* from the *normality* that teachers as well as the school rules described as a reasonable way to behave.

REFERENSER

- Alder, C. (1988). Girls, schooling and trouble. In R. Slee (Ed.), *Discipline and Schools* [pp. 61-80]. South Melbourne: MacMillian.
- Alexandersson, M. (2006). Praxisnära forskning och läraryrkets vetenskapliga bas. I B. Sandin & R. Säljö (red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering* [s. 355-376]. Stockholm: Carlssons.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare: Presentation och kritisk analys av huvudlinjerna i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. [Didactica 3]. Stockholm: HLS Förlag.
- Asch, S. (1951). Effects of group pressure on the modification and distortion of judgements. In H. Gretzkow (Ed.), *Groups, leadership and men: Research in Human Relations* [pp. 177-190]. Pittsburgh: Carnegie Press.
- Asch, S. (1955). Opinion and social pressure. *Scientific American*, 5, 31-35.
- Atkinson, P. (1991). Supervising the text. *Qualitative Studies in Education*, 4, 161-174.
- Barth, F. (1966/1994). *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. [Avhandling]. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för socialantropologi.
- Becker, H. (1970). *Sociological work: Method and Substance*. Chicago: Alan Lane The Penguin Press.
- Becker, H. S. (1998). *Tricks of the Trade: How to Think about Your Research While You're Doing It*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Blandford, S. (1998). *Managing discipline in schools*. London: Routledge.
- Ben-Peretz, M. (1998). Classroom management in Israel: Issues and concerns. In N. K. Shimahara (Ed.), *Politics of Classroom Life: Classroom Management in International Perspective* [pp. 261-277]. New York and London: Garland Publishing, Inc.

- Behnke, G., Labovitz, E. M., Bennett, J., Chase, C., Day, J., Lazar, C. & Mittleholtz, D. (1981). Coping with classroom distractions. *The Elementary School Journal*, 81, 135-155.
- Bjerrum Nielsen, H. (2000). Sophie och Émile i klassrummet. I J. Bjerg (red.), *Pedagogik: En grundbok* [s. 269-304]. Stockholm: Liber.
- Bjurström, E. (2004). Hermeneutisk etnografi: Tolkningens plats i det etnografiska arbetet. I L. Gemzöe (red.), *Nutida etnografi: Reflektioner från mediekonsumtionens fält* [s. 73-95]. Nora: Nya Doxa.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment: Attachment and loss* [vol, 1]. New York: BasicBooks.
- Boostrom, R. (1991). The nature and functions of classroom rules. *Curriculum Inquiry*, 21, 193-216.
- Brophy, J. (1985). Interaction of male and female students with male and female teachers. In L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (Ed.), *Gender influences in Classroom Interaction* [pp. 115-142]. Orlando: Academic Press, Inc.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4, 1-18.
- Brophy, J. (1999). Perspective of Classroom Management: Yesterday, Today and Tomorrow. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond Behaviourism: Changing the Classroom Management Paradigm* [pp. 43-56]. Boston: Allyn and Bacon.
- Brophy, J. & Evertson, C. M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brophy, J. & Good, T. (1984). *Teacher behaviour and student achievement*. [Occasional paper, 73]. Michigan: Michigan State University, Institute of Research on Teaching.
- Buckley, P. K. & Cooper, J. M. (1978). Classroom management: A rule establishment and enforcement model. *The Elementary School Journal*, 78, 254-263.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. New York: Longman.
- Burden, P. R. (2000). *Powerful Classroom Management Strategies: Motivating students to learn*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

- Börjesson, M. (2002). Barn i behov av särskild korrigering: Om att ställa barnhälsofrågorna på ett annat sätt. I *Att arbeta med särskilt stöd: Några perspektiv* [s. 85-102]. Skolverket: Stockholm.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *Problembarnets århundrade – normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (2005). *Kön och skolframgång: Tolknings och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Carlgren, I. (2005). Praxismäta forskning – varför, vad och hur? I I. Carlgren, I. Josefson, C. Liberg, J. Anward, M. Alexandersson, A-C. Evaldsson, F. Marton, G. Molloy, G. Malmgren & C. Pehrson (red.), *Forskning av denna världen II: Om teorins roll i den praxismäta forskningen* [s. 7-15]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Carling, M. & Cleve E. (2005). *Sopa lagom! Bättre balans i curlingfamiljen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Clarricoates, K. (1980). 'The importance of being Ernest ... Emma ... Tom ... Jane: The perception and categorization of gender conformity and gender deviation in primary school'. In R. Deem (Ed.), *Schooling for Women's work* [pp. 26-41]. London: Routledge and Kegan Paul.
- Corrie, L. (1997). The interaction between teachers' knowledge and skills when managing a troublesome classroom behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 27, 93-116.
- Cooper, H. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influences. *Review of Educational Research*, 49, 389-410.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890 – 1980*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2007). "Hugging the Middle: Teaching in a Era of Testing and Accountability, 1980-2005". *Education Policy Analysis Archives*, 15, 1-27.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. H. Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching* [pp. 392-431]. New York: MacMillan.

- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: research and practice* [pp. 113-165]. New York: University of New York Press.
- Duffy, J., Warren, K. & Walsh, M. (2001). Classroom interaction: gender of teacher, gender of student and classroom subject. *Sex roles*, 45, 579-593.
- Eagly, A. H. & Johnson, B. T. (1990). Gender and Leadership style: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Edholm, L., Brink, C. & Ekelund, N. (2007, januari, 30, 09:38). *Elevers skötsamhet kartläggs*. Tillgänglig via: http://www.svd.se/dynamiskt/brannpunkt/did_14524030.asp
- Egelund, N., Jensen, H. & Sigsgaard, E. (2006). *Uro og disciplin i skolen*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ehn, B. (1996). Närhet och distans. I B. Ehn & O. Löfgren (red.), *Vardagslivets etnologi* [s. 89–176]. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ehn, B. & Löfgren O. (1996). *Vardagslivets etnologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet: Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktion*. [Linköpings Studies in Education and psychology, 92]. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Eckholm, M. (1971). *Skolans anda och miljö*. [Licentiatavhandling]. Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Eckholm, M. (2007). Användningen av tiden i skolan. I C. Einarsson, E. Hammar Chiriac, G. Jedeskog, T. Lindberg & M. Samuelsson (red.), *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström* [s. 109-120]. Linköping: Skapande Vetande.
- Evaldsson, A-C. (2005). Vardaglig moralisk verksamhet i första klass. I I. Carlgren, I. Josefson, C. Liberg, J. Anward, M. Alexandersson, A-C. Evaldsson, F. Marton, G. Molloy, G. Malmgren & C. Pehrson (red.), *Forskning av denna världen II: Om teorins roll i praxisnära forskning* [s. 39-62]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74, 485-498.

- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* [pp. 3-16]. New York: Erlbaum.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Fields, B. A. (1986). The nature and incidence of classroom behaviour problems and their remission through preventive management. *Behavioural Change*, 3, 53-57.
- Fields, B. (2004). Breaking the cycle of office referrals and suspensions: defensive management. *Educational Psychology in Practice*, 20, 104-115.
- Furlán, A. (1998). Discipline problems in the Mexican school system: The silence of educational science. *Prospects*, 28, 556-569.
- Froyen, L. A. (1993). *Classroom Management: The reflective teacher-leader* [2nd ed.]. Columbus: Merrill Publishing Co.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method: A positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Oxford: Polity Press.
- Goetz, J. P. & DeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press.
- Goffman, E. (1989). On Fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18, 123-132.
- Goffman, E. (2001) *Stigma: Den avvikandes roll och identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. [8 ed.]. New York. Longman.
- Good, T. L., Sikes, N. J. & Brophy, J. E. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65, 74-87.
- Granström, K. (1998a). Laererrollen gir dårlig beskyttelse mot elevenes provokasjoner. *BEDRE SKOLE*, 1, 46-49.
- Granström, K. (1998b). Swedish classroom rhetoric and practice. In N. K. Shimahara (Ed.), *Politics of Classroom Life: Classroom Management*

- in International Perspective* [pp. 137-162]. New York and London: Garland Publishing, Inc.
- Granström, K. (2003a). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* [s. 223-243]. Stockholm: Liber.
- Granström, K. (2003b). Förändring av roller och arbetsrelationer. I G. Berg & H-Å. Scherp (red.), *Skolutvecklingens många ansikten* [s. 179-208]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Granström, K. (2004). Om tillförlitlighet i observationer inom forskning och psykologisk praktik. *Nordisk Psykologi*, 56, 289-303.
- Granström, K. (2006). Group phenomena and classroom management: A Swedish perspective. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook for Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* [pp. 1141-1160]. New York: Erlbaum.
- Granström, K. (2007a). Ledarskap i klassrummet. I K. Granström (red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* [s. 13-32]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Granström, K. (2007b). *Interaktion och värdepedagogik i klassrummet. Programförklaring beträffande forskning inom PiUS rörande lärares arbete i klassrummet*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Granström, K. & Einarsson, C. (1998). *Utmaningar och provokationer i lärares vardagsarbete*. [FOG - rapport, nr 41]. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Gustafsson, L. H. (2004). *Se barnet, se dig själv: Om sårbarhet och styrka hos barn och ungdomar*. Stockholm: Norstedts.
- Gustafsson, L. H. (2007a). Skamvråns återkomst. *Pedagogiska magasinet*, 1, 7-10.
- Gustafsson, L. H. (2007b). Tvingad ordning omöjlig. *Skolvärlden*, 5, 16-17.
- Guvå, G. & Hylander I. (2003). *Grundad teori – ett teorigenererande forskningsperspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Hammarskjöld, D. (1963). *Vägmärken*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

- Hammersley, M. (1998). *Reading Ethnographic Research*. [2nd ed.]. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1, 3-14.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography*. [2nd ed.]. London: Routledge.
- Hannerz, U. (2001). Introduktion: När fältet blir translokalt I U. Hannerz (red.), *Flera fält i ett: Socialantropologer om translokala fältstudier* [s. 7-35]. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Hansson, J-H. & Svensson, T. (1998). Normalitetsproduktion; Teknik eller politik? I S. Sjöström (red.), *Nya kulturer i psykiatrin* [s. 31-45]. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreavs, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, D. (1979). A phenomenological approach to classroom decision-making. I J. Eggleston (Ed.), *Teacher decision-making in the classroom: A collection of papers* [pp. 74-81]. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (1995). *Social psychology: An introduction*. London: Prentice Hall Harvest Wheatsheaf.
- Hougaard, B. (2004). *Curlingföräldrar och servicebarn: En handbok i barnuppföstran*. Stockholm: Prisma.
- Houghton, S., Wheldall, K. & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 3, 297-312.
- HSFR. (1996). *Etik: Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.
- Husén, L., Husén, T. & Svensson, N-E. (1959). *Elever – Lärare – Föräldrar: En studie av skolans uppföstrings- och disciplinproblem*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Husén, T. (1961). *Skolan i ett föränderligt samhälle*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Husén, T. (2002). *Bokslut – Essäer om utbildning*. Stockholm: Carlssons.

- Jackson, P. W. (1968/1990). *Life in classrooms*. New York and London: Teachers College Press.
- Jedekog, G. (2003). The stage design of a classroom. Paper presented at the *European Conference on Educational Research (ECER)*, in Hamburg, 17-20 september, 2003.
- Jedekog, G. (2007). Klassrummets scenografi. I K. Granström (red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* [s. 109-125]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, T. (2007). *Experthysteri: Kompetenta barn, curlingföräldrar och supernannies*. Stockholm: Atlas.
- Jones, V. & Jones, L. (2004). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. Boston: Pearson.
- Jones, K., & Charlton, T. (1995). Classroom behaviour which first and middle school teachers in St Helena find troublesome. *Educational Studies*, 21, 139-153.
- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis: Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Juul, J. (2006). *Ditt kompetenta barn: På väg mot nya värderingar för familjen*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interaction: a meta-analytical review. *Research in Education*, 39, 1-23.
- Kutnick, P. J. (1988). *Relationships in the Primary School Classroom*. London: Paul Chapman Publishing Limited.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lai-yee Leung, C. & Wing-lin Lee, F. (2005). The co-production of student school rule-breaking behaviour. *Research in Education*, 74, 47-58.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Landahl, J. (2006). *Auktoritet och ansvar: Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. [Arbetsliv i förvandling, nr 16]. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 4, 194-211.
- Larsson, S. (2005). A pluralist view of generalization in qualitative research. Paper presented at the *Oxford Ethnography Conference in Oxford, 12-13 september, 2005*.
- Larsson, S. (2006). Ethnography in action: How ethnography was established in Swedish educational research. *Ethnography and Education*, 1, 177-195.
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F. & Tremblay, R. (2007). School social climate and teachers' perceptions of classroom behaviour problems: a 10 year longitudinal and multilevel study. *Social Psychology of Education*, 4, 429-442.
- Leijonborg, L. & Björklund, J. (2006, maj, 30). "Dramatisk ökning av elever som inte klarar gymnasiekraft". *Dagens Nyheter*, s. 6.
- Levinson, B. (1998). Discipline seen from below: Student rationalities for non-compliance in secondary schools in the United States of America. *Prospects*, 28, 601-615.
- Lewis, R., Lovegrove, M. N. & Burman, E. (1991). Teachers perceptions of ideal disciplinary practices. In M. N. Lovegrove & R. Lewis. (Eds.), *Classroom Discipline* [pp. 86-113]. Melbourne: Longman.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Lewis, R. (2006). Classroom discipline in Australia. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* [pp. 1193-1214]. New York: Erlbaum.
- Lindh-Munther, A. & Widman, L-M. (1972). *Störningar i klassrummet*. [Rapport]. Uppsala: Uppsala kommun, Skolstyrelsen.
- Little, E. (2003). *Kids Behaving Badly: Teacher Strategies for Classroom Behaviour*. Frenchs Forest: Pearson Education Australia.
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25, 369-377.
- Lodenius, A-L. (2007). Alliansens skolpolitik: Det stora återtåget. *Ordfront*, 3, 15-17.

- Lundgren, A. S. (2000). *Tre år i g: Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Malinowski, B. (1922/1961). *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marklund, S. (1956). *Skolans disciplinproblem i relation till uppfostringsattityder bland föräldrar och lärare*. [Avhandling]. Stockholm.
- Maxwell, J. A. (2002). Understanding and validity in qualitative research. In A. M. Huberman & M. B. Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* [pp. 37-64]. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Maxwell, W. S. (1987). Teachers' attitude towards disruptive behaviour in secondary school. *Educational Review*, 39, 203-216.
- McNamara, E. (1987). Behavioural approaches in the secondary school. In K. Wheldall (Ed.), *The Behaviourist in the Classroom* [pp. 50-68]. London: Allen & Unwin.
- McRobbie, A. & Garber, J. (1976). Girls and subculture: An exploration. In S. Hall & T. Jefferson (Eds.), *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain* [pp. 209-223]. London: Hutchinson & Co.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1984). Classroom behaviours which junior teachers find most troublesome. *Educational Studies*, 10, 87-92.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1987). British teachers and behavioural approach to teaching. In K. Wheldall. (Ed.), *The Behaviourist in the Classroom* [pp. 18-49]. London: Allen & Unwin.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1992). Teachers' use of reprimands to boys and girls. *Educational Review*, 44, 73-79.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour. *Educational Studies*, 19, 91-106.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority*. London: Tavistock.
- Mills, W. P. C. (1976). *The serious disruptive behaviour of pupils in secondary schools in one local authority*. [unpublished M. Ed. thesis]. Birmingham: University of Birmingham.
- Moore, W. L. & Cooper, H. (1984). Correlations between teacher and student background and teacher perceptions of discipline prob-

- lems and disciplinary techniques. *Psychology in the Schools*, 21, 386-392.
- Paltridge, B. (1995). Genre and the notion of prototype. *Prospect*, 10 28-34.
- Pennington, D. C., Gillen, K. & Hill, P. (1999). *Social psychology*. London: Arnold.
- Pšunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views. *Teaching and Teacher Education*, 21, 273-286.
- Qvarsebo, J. (2006). *Skolbarnets fostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. [Linköpings Studies in Arts and Science, 365]. Linköping: Linköpings universitet, Tema Barn.
- Rabinow, P. (1977). *Reflections on Fieldwork in Morocco*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Samuelsson, J. (2004). *Nytt, på nytt sätt? En studie över datorn som förändringsagent av matematikundervisningens villkor, metoder och resultat i skolor 7 – 9*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Samuelsson, M. (2003). Acting like a teacher: Some perspectives on corrective expressions in the classroom. Paper presented at the *European Conference on Educational Research (ECER), in Hamburg, 17-20 september, 2003*.
- Samuelsson, M. (2004). *Streetfood*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Samuelsson, M. (2006). Strategier för hantering av störande klassrumsbeteende. Paper presented at the *Nordic Educational Research Association (NFPP) conference in Örebro, 9-11 mars, 2006*.
- Samuelsson, M. (2007). The content and the meaning of teachers' corrections of disruptive behaviour in the classroom. Paper presented at the *International Study Association of Teachers and Teaching (IS-ATT) conference in St. Catharines, 5-9 July, 2007*.
- Sheriff, M. (1936). *The psychology of social norms*. New York: Harper and Row.
- Sigsgaard, E. (2003). *Utskälld*. Stockholm: Liber.

- Sigsgaard, E. (2007). *Skæld mindre ud*. København: Hans Reitzels forlag.
- Sigurðardóttir, A. K. (1997). Disiplin i grunnskolen. *Norsk Tidsskrift For Spesialpedagogikk*, 4, 182-191.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Silverman, D. (1999). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage.
- Sjöberg, M. (2003). Att fostra skolbarn: Den nya skolan och barndomens förändring 1950-1970. I B. Sandin & G. Halldén (red.), *Barnets bästa: En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering* [s. 53-99]. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Skolverket (2002). *Relationer i skolan – en utvecklande eller destruktiv kraft*. [Rapportering av regeringsuppdrag]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004). *Barn, elever och personal – Riksnivå. Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning. Del 2, 2004*. [Skolverkets rapport nr 244]. Skolverket: Stockholm.
- SOU 1948:27 1946 års skolkommissons betänkande med förslag för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1950:3 Betänkande med förslag angående folkskolans disciplinmedel m. m. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. [Linköpings Studies in Education and Psychology, 105]. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Thorne, B. (1993). *Genderplay: Boys and girls in school*. Buckingham: Open university press.
- Trondman, M. (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, M. (2003). *Kloka möten: Om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Turner, D. A. (1998). School reform in England: The function of norms relating to 'discipline'. *Prospects*, 28, 539-548.

- Türnüklü, A. & Galton, M. (2001). Students' misbehaviour in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27, 291-305.
- Waterhouse, S. (2004). Deviant and non-deviant identities in the classroom: patrolling the boundaries of the normal social world. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 69-84.
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Wheldall, K. & Merrett, F. (1988). Which behaviours do primary teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40, 13-27.
- Wheldall, K., Houghton, S. & Merrett, F. (1989). Natural rates of teacher approval and disapproval in British secondary school classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 38-48.
- Wickman, E. K. (1929). *Children's behavior and teachers attitudes*. New York: The Commonwealth Fund.
- Willis, P. & Trondman, M. (2000). Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1, 5-16.
- Wittrock, M. C. (1986). *Handbook on research on teaching* [3rd ed.]. (Ed.), New York: Macmillian.
- Wulff, H. (2002). Yo-Yo fieldwork: Mobility and time in a multi-local study of dance in Ireland. *Anthropological Journal on European Cultures*, 11, 117-136.
- Wynne, E. (1990). Improving pupil discipline and character. In O. C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: research and practice* [pp. 167-192]. New York: State university of New York.
- Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. (1999). The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20, 325-341.

Tabell 19 Fördelning mellan A-, B- och C-skolan

Antal		A-skolan	B-skolan	C-skolan
Dagar	Period 1	4	3	2
	Period 2	4	4	2
	Period 3	2	2	1
Elever	Flickor	12	12	15
	Pojkar	12	12	11
Lektioner	Period 1	11	9	7
	Period 2	9	14	11
	Period 3	10	10	4
Lärare	Kvinnor	8	13	7
	Män	8	6	7

Tabell 20 Fördelning av lärare som jag observerade på A-, B- och C-skolan

Fält	Lärare	Undervisningsämne
A-skolan	Kvinnor	Bild, Basengelska, Franska, Matematik, Samhällskunskap, Specialundervisning, Språkval, Svenska
	Män	Biologi, Engelska, Idrott, Kemi, Musik, Samhällskunskap, Tyska, Trä- och metallslöjd
B-skolan	Kvinnor	Biologi, Data, Engelska, Engelsksvenska, Franska, Idrott, Kemi, Matematik, Matematik, Musik, Samhällskunskap, Spanska, Svenska
	Män	Bild, Data, Franska, Fysik/teknik, Samhällskunskap, Trä- och metallslöjd
C-skolan	Kvinnor	Franska, Specialundervisning, Specialundervisning, Språkval, Språkval, Svenska, Trä- och metallslöjd
	Män	Bild, Franska, Idrott, Matematik, Naturkunskap, Samhällskunskap, Tyska

Forskning om arbete i svenska klassrum

Dagligen genomförs hundratusentals lektioner i svenska klassrum. Lärare och elever är engagerade i varierade aktiviteter och arbetsformer. Det är viktigt att synliggöra detta arbete. Dels för att öka allmänhetens förståelse för lärares och elevers arbete, dels för att skapa ökad kunskap om hinder och möjligheter för arbetet i skolan.

Vid Linköpings universitet pågår forskning om klassrumsarbete inom forskargruppen PIUS (Pedagogik i utbildning och skola). Forskningen syftar till att ge ökad kunskap om elevers och lärares arbete i klassrummet. Det innebär bl. a. att ge « flygfoton » över klassrumsarbete för att göra det möjligt att beskriva vilka arbetssätt och arbetsformer man arbetar med idag, men också att kunna visa på vilket sätt arbetet förändrats under grundskolans utveckling. Forskningen bygger på deltagande i lektioner och samtal med lärare och elever. Vi kommer att följa ett antal slumpmässigt utvalda klasser under hela skoldagar. Vi vill gärna diskutera våra iakttagelser tillsammans med lärare efter besöket. Vi tror att både forskare och lärare kan ha utbyte av sådana samtal. Det insamlade materialet kommer att anonymiseras så att skola eller enskilda personer inte kommer att kunna identifieras.

Med detta brev vill vi be om er tillåtelse att följa ett antal klasser under någon eller några dagar. Vi är intresserade av helt vanliga skoldagar. Vi kommer överens muntligt om när det passar lärare och elever bäst.

Projektet leds av professor Kjell Granström. Övriga i projektet är docent Gunnel Colnerud, FD Gunilla Jedeskog och doktoranderna Helene Elvstrand och Marcus Samuelsson.

Du är välkommen med dina frågor till
Marcus Samuelsson, tfn 013-28 21 23/0492-224 98

Information om forskningsprojektet Arbetsrelationer i klassrummet

Klassen ert barn går i ingår har denna höst inlett ett samarbete med Linköpings universitet varför ni härmed informeras om projektets syfte och forskningens tillvägagångssätt.

Vid Linköpings universitet pågår forskning om vardagsarbetet i klassrummet. Syftet är att öka kunskapen om och förståelsen för lärares och elevers arbetssituation. I ett av delprojekten intresserar vi oss för hur arbetsrelation mellan elever och lärare etableras. Vilka förutsättningar bidrar till eller motverkar ett sådant arbete. Det finns många tänkbara faktorer som kan påverka detta, exempelvis gruppsammansättning, gruppstorlek men också de regler eller vanor och rutiner som utvecklas i klassrummet. I detta delprojekt vill vi undersöka hur eleverna i en ny klass tillägnar sig och förstår den nya arbetssituationen som det innebär att börja på "högstadiet". Mot denna bakgrund kommer jag, Marcus Samuelsson, grundskollärare och forskarstuderande i pedagogik:

- att följa ett antal 7: or under de första veckorna på höstterminen 2003.
- att komma tillbaka efter några månader för att se hur arbetssituation då ter sig.
- att samtala med både lärare och elever om deras erfarenheter och synpunkter kring vad som gör att arbetsrelationer i klassrummet blir bra.

Under hösten kommer jag därför att delta i lektioner och skriva anteckningar kring det som sker på och i anslutning till lektionerna. Forskningen avser generera inskolnings och klassrumsfenomen därför kommer alla lärare, elever och skolor att vara anonyma. Jag finns i anslutning till lektionerna tillgänglig för lärarna kring diskussion av iakttagelserna jag gjort. Information till er vårdnadshavare är som jag bedömer det, rimlig att ge efterhand som analysen av iakttagelserna genomförts. Om ni mot ovanstående beskrivning har frågor kring projektet eller min forskning ber jag er kontakta mig eller min handledare via e-post eller telefon.

Marcus Samuelsson
Doktorand
013-28 21 23
masam@ibv.liu.se

Kjell Granström
Professor
013-28 10 00 [vx1]

LINKÖPING STUDIES IN BEHAVIOURAL SCIENCE

93. NILSSON, BARBRO. Förändringsdynamik – Utveckling, lärande och drivkrafter för förändring. En studie av utvecklingsprocesser i fyra småföretag. 2003. ISBN 91-7373-723-2.
94. LIDESTAM, BJÖRN. Semantic Framing of Speech: Emotional and Topical Cues in Perception of Poorly Specified Speech. 2003. ISBN 91-7373-754-2.
95. HAMMAR CHIRIAC, EVA. Gruppprocesser i utbildning. En studie av grupperns dynamik vid problembaserat lärande. 2003. ISBN 91-7373-756-9.
96. NÄSLUND, JOHAN. Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpreddskap. 2004. ISBN 91-7373-925-1.
97. JOHANSSON, OLOF. You don't have to agree with me, but you have to be jointly responsible: Collaborative remembering in old couples. 2004. ISBN 91-85295-37-X.
98. MATWEJEFF, SUSANNA. Svenskfödda adopterades sökprocess. 2004. ISBN 91-85295-49-3. (Ej framlagd)
99. LANDSTRÖM, INGER. Mellan samtid och tradition – folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning. 2004. ISBN 91-85297-01-1.
100. MOQVIST, LOUISE. Ledarskap i vardagsarbetet – en studie av högre chefer i statsförvaltningen. 2005. ISBN 91-85297-35-6.
101. HILL, TECI. Allians under tvång. Behandlingssamarbete mellan elever och personal på särskilda ungdomshem. 2005. ISBN 91-85299-38-3.
102. FOGELBERG ERIKSSON, ANNA. Ledarskap och kön. En studie av ledare och maskuliniteter i ett verkstadsindustriföretag. 2005. ISBN 91-85299-93-6.
103. ASSARSSON, LISELOTT & SIPOS ZACKRISSON, KATARINA. Iscensättande av identiteter i vuxenstudier. 2005. ISBN 91-85457-26-4.
104. GRAHN, MARGARETHA. Musernas viskningar förr och nu. En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen. 2005. ISBN 91-85457-27-2.
105. THORNBERG, ROBERT. Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever. 2006. ISBN 91-85497-40-1.
106. FEJES, ANDREAS. Constructing the adult learner – a governmentality analysis. 2006. ISBN 91-85497-47-9.
107. SWAHN, RAGNHILD. Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor. 2006. ISBN 91-85523-72-0.
108. ALM, CHARLOTTE. The Role of Causal Attribution and Self-Focused Attention for Shyness. 2006. ISBN 91-85523-73-9.
109. SVENSSON, LOTTA. Vinna och försvinna? Drivkrafter bakom ungdomars utflyttning från mindre orter. 2006. ISBN 91-85523-50-X

110. HÄLL BJERNEBY, MARIA. Allt har förändrats och allt är sig likt. En longitudinell studie av argument för grundskolans matematikundervisning. 2006. ISBN 91-85523-55-0
111. BAUMGARTEN, MAUD. Anställdas deltagande i läraaktiviteter. En studie av arbetsplatslärande i ett industriföretag. 2006. ISBN91-85523-36-4.
112. NORDZELL, ANITA . Samtalat skolledarskap. Kategoriserings- och identitetsarbete i interaktion. 2007. ISBN91-85643-15-7.
113. WEDIN, ANN-SOFI. Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-8571563-3.
114. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN: 978-91-85715-62-6.
115. JAKOBSSON, ERIK. Mot en ny vuxenutbildningspolitik? Regional utveckling som policy och praktik. 2007. ISBN: 978-91-85715-13-8.
116. JOHANSSON, KRISTINA. Broad Entrance - Vague Exit the trajectory of Political Science students through higher education into work life. 2007. ISBN 978-91-85831-86-9.
117. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
118. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare: Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.
119. LARSSON, ANN-CHRISTINE. Empowermentprocesser - ett sätt att öka långtidssjukskrivna kvinnors resurser? En studie om att återta balansen i arbetslivet och i vardagslivet. 2007. ISBN: 978-91-85831-02-9
120. NILSSON, STAFFAN. From Higher Education To Professional Practice A comparative study of physicians' and engineers' learning and competence use. 2007. ISBN: 978-91-85895-70-0.121.
121. WALLGREN, LILLEMOR. Mellan skilda världar. En studie av doktoranders lärsituation i relation till förutsättningarna i fyra företagsforskarskolor. 2007. ISBN:978-91-85895-69-4.
122. AHN, SONG-EE. Ur kurs - om utbytesstudenters rörelser i tid och rum. 2007. ISBN: 978-91-85895-41-0.
123. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN:978-91-85895-28-1.
124. KÖPSÉN, SUSANNE. Från revolution till reträtt. Lärande i en fackförenings vardag. 2008. ISBN: 978-91-85895-03-8.
125. NORDVALL, HENRIK. I skärningspunkten mellan det globala och det lokala Tolkningsprocesser och koalitionsbyggande i organiseringen av lokala sociala forum. 2008. ISBN: 978-91-85523-00-9.