

Södertörns högskola | Lärarprogrammet med interkulturell profil

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C | höstterminen  
2010/2011

# Fyra lärares föreställningar om oordning i klassrummet

- En studie om lärares förväntningar  
och elevers behov och motivation

Av: Leila Ekman

Handledare: Kristina Abiala

# Abstract

Södertörn University, Fall 2010/2011

Author: Leila Ekman

Advisor: Kristina Abiala

Title: *Four teachers' conceptions about insubordination in the classroom – a study about teachers' expectations and pupils' needs and motivation*

The purpose of this study was to examine how four teachers with different teaching experiences treat and think about insubordination in school. The study emphasizes on questions like: *When and why does disorder occur? How do the teachers manage disorderly conduct in the classroom? and Could there be a conflict between the teacher's expectations and management, and the needs and motivation of the pupil?*

It was evident through interviews with these four teachers that their statements could be divided into similar themes which subsequently could be put into the motivational structure of Abraham H. Maslow.

The conclusion of the study was that teachers may possibly have a better chance of managing disorder in their classroom if they are aware of the connection between disorderly conduct and a person's needs and motivation.

Keywords: Teacher-student relations, Classroom Management, Disobedience, Motivation theory

Nyckelord: Lärar-elevrelationer, Classroom Management, olydnad, motivationsteori

# Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund .....	1
1.2 Syfte och frågeställningar .....	2
1.3 Studiens disposition.....	3
2 Teoretisk anknytning .....	3
2.1 Abraham Harold Maslows motivationsteori.....	4
2.2 William Glassers realitetsterapi och involveringspedagogik .....	5
3 Tidigare forskning .....	6
3.1 Svensk forskning om ordning och arbetsro .....	6
3.1.1 Olika lärare i olika miljöer om ordning i skolan.....	6
3.1.2 Lärare och elever om ordning i skolan med ett genusperspektiv.....	7
3.1.3 Normalitet, avvikelse och ordningsskapande strukturer .....	8
3.2 Anglosaxisk forskning om ordningsskapande och störande beteende .....	9
3.2.1 Strategier för att minska otillåtet tal i klassrummet .....	9
3.2.2 Barn som påvisar aggressivt beteende och deras anseende .....	9
3.3 Sammanfattning.....	10
4 Material och metod.....	10
4.1 Motivationsteorin som analysverktyg .....	10
4.2 Urval - undersökningens aktörer .....	11
4.3 Intervjuer .....	11
4.4 Etik och trovärdighet .....	12
5 Resultat.....	13
5.1 Lärare - Lisa.....	13
5.2 Lärare - Serkan .....	14
5.3 Lärare - Narin .....	16

5.4 Lärare - Magnus.....	17
5.5 Sammanfattning.....	18
6 Analys.....	20
6.1 De fysiologiska behoven (1).....	20
6.2 Säkerhetsbehoven (2) .....	21
6.3 De sociala behoven (3) .....	23
6.4 Självtillräcklighetsbehoven (4).....	25
6.5 Behovet av självförverkligande (5) .....	28
7 Avslutande diskussion.....	29
8 Förslag för vidare forskning.....	31
Referenser.....	32

# 1 Inledning

*”Jag vill ge dig en varning inför kommande lektion. Kim, en elev som inte brukar vara här, ska vara med oss idag och det är möjligt att det blir väldigt våldsamt, men då tar jag över, så du behöver inte oroa dig. Tryck inte på några uppgifter utan låt Kim sitta med bara.”*

Citatet ovan illustrerar en episod under en verksamhetsförlagd utbildningsperiod där jag innan en lektionstimme blev varnad för en elev som flera lärare var rädda för. Då eleven skulle närvara under en lektion som jag var ansvarig för uppmanades jag att låta eleven sitta med utan att egentligen behöva göra någonting, för att det då lätt kunde uppstå en konflikt. Trots att varningen gjorde mig en aning nervös bestämde jag mig för att behandla eleven så som jag behandlar alla elever i klassrummet. Lektionen förlöpte och avslutades som vilken lektion som helst. Det gjorde även resterande lektioner eleven deltog i tillsammans med mig. Kim jobbade med uppgifter, precis som alla andra, utan att visa prov på något aggressivt uppförande.

Som lärarstudent får man möjligheten att delta under flera lektionstillfällen och göra många intressanta observationer som den som beskrivs ovan. För mig har dessa observationer lett till ett humanvetenskapligt, psykologiskt intresse där mötet mellan lärare och elev agerar grund för detta examensarbete. Målet för undersökningen är att svara på hur lärare, med sina olika erfarenheter, resonerar kring oordning i klassrummet samt att illustrera lärarens förväntningar på eleven i relation till elevens behov och motivation.

Även om ämnet *oordning* kan tänkas innehålla en diskussion om mobbning berörs detta inte i denna undersökning. Studien ämnar heller inte beskriva generella uppfattningar representativa för fältet, utan avser istället fokusera på upplevelser och föreställningar hos några individer med olika erfarenheter.

## 1.1 Bakgrund

I en artikel publicerad i *Cambridge Journal of Education* drar Loraine Corrie (1997:104) slutsatsen att lärare behöver hjälp med att prata om och reflektera över sin pedagogiska kunskap för att öka möjligheten för läraren att ändra oönskat klassrumsbeteende. Corrie menar vidare att det är tämligen meningslöst att lära ut ordningsskapande strategier som skall hjälpa lärare att skapa den ”Trygghet och studiero” som den svenska skollagen (Kap. 5) skriver om, utan att läraren får reflektera kring sin pedagogiska kunskap och sitt förhållningssätt. Detta på grund av att den pedagogiska kunskapen och lärarens

förhållningssätt är oskiljbar från förmågan att skapa ordning i klassrummet (Corrie 1997:103). Den svenska skollagen som trädde i kraft den 1 augusti 2010 har ett avsnitt som behandlar just detta ämne.

[E]n lärare får vidta de omedelbara och tillfälliga åtgärder som är befogade för att tillförsäkra eleverna [...] studiero eller för att komma till rätta med en elevs ordningsstörande uppträdande. (Skollag, Kap. 5, 6§: Trygghet och studiero)

Studien har för avsikt att undersöka bland annat hur lärare resonerar kring detta.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

I det svenska forskningsfältet inom ämnet oordning i skolan finns det en lucka som undersökningen vill fylla, nämligen att få en inblick i lärares föreställningar om sitt eget och elevens handlande i klassrummet gällande icke ordningsamt beteende.<sup>1</sup>

Jan Björklund förblev skolminister år 2010 med ledord som ”Ordning och reda i skolan”. Samtidigt talar opinionsundersökningar (som t.ex. SVT:s Valu-undersökning, Synovate publicerad i DN och Sifo för SR) för betydelsen av skolfrågan för det svenska folket. Till följd därav är studien om lärares föreställningar kring icke ordningsamt beteende inte bara en produkt av mitt personliga intresse, utan berör alla som den svenska skolan har betydelse för.

Hur ser egentligen lärarens egna föreställningar ut angående oordning i klassrummet? Kan lärarens förväntningar på eleven, i förhållande till elevens inre behov och motivation, påverka ordningen?

Med hjälp av, och fokus på Abraham Maslows motivationsteori vill studien försöka åskådliggöra vilka faktorer som kan påverka elevens uppträdande i förhållande till fyra lärares beskrivna bemötande av oordning i klassrummet. Om läraren verbaliserar och reflekterar över faktorerna bakom sitt eget och elevens beteende kan denne även bli mer medveten i valet av bemötande och få en förståelse för *om* samt *hur* dennes bemötande faktiskt kan påverka elevens uppträdande.

Frågor som studien vill besvara är:

- Hur resonerar läraren vad gäller orsaker bakom oordning?
- Hur beskriver läraren hanterandet av oordning rent praktiskt?
- Finns det eventuellt en konflikt mellan lärarens förväntningar och hantering av oordning och elevens behov och motivation?

---

<sup>1</sup> Lärarna som intervjuades för undersökningen ombads att själva definiera icke ordningsamt beteende eller *oordning* och diskutera kring detta. Respondenternas definitioner presenteras närmare i resultatdelen.

Trots att studien endast omfattar ett fåtal individer gäller medvetandegörandet av ens bemötande naturligtvis fler än bara de som ingår i denna undersökning. Ämnet är således aktuellt för både verksamma lärare och lärarstuderande för att medvetandegöra vad som sker i det möte som kallas lärande. Denna ministudie kan förutom sitt egenvärde fungera som en möjlighet för just studerande och yrkesverksamma lärare att reflektera över sin egen pedagogiska kunskap, sitt förhållningssätt och dess handlingspåverkan. Studien kan även vara av intresse för dem verksamma inom annat socialt arbete där yttre och inre faktorer tydligt påverkar personens handlande i arbetet.

### **1.3 Studiens disposition**

I studiens första kapitel beskrivs syftet och bakgrunden för undersökningen. Kapitel två nedan redogör för studiens teoretiska ramverk som utformats av psykologen Abraham Harold Maslow, närmare bestämt *motivationsteorin*. Efter Maslows motivationsteori följer en kort beskrivning av psykiatern William Glassers *involveringspedagogik* som bygger på *realitetsterapin* och tanken av att tillfredsställa de medfödda mänskliga behoven. I följande kapitel, kapitel tre, görs en översikt av tidigare forskning inom ordning respektive oordning med fokus på skolan. Därefter följer studiens material- och metod-del. Här diskuteras motivationsteorin som analysverktyg och studiens trovärdighet. Vidare presenteras även valet av metod, urvalet av respondenter samt intervjuer. Resultatdelen presenteras i kapitel fem genom att redovisa vad respondenterna sa tillsammans med en sammanfattande del där mönster i utlåtandena tydliggörs. I analysen, i kapitel sex, sammankopplas resultatet med motivationsteorin som sedan mynnar ut i en avslutande diskussion. Här relateras diskussionen till den tidigare forskningen, relevansen för lärarstuderande och yrkesverksamma lärare samt förslag för vidare forskning.

## **2 Teoretisk anknytning**

Det teoretiska ramverket för denna studie utgörs av *motivationsteorin*. *Behov* och *motivation*, begrepp som fungerar som ryggrad i motivationsteorin, är begrepp som är ytterst aktuella i skolsammanhang. Om elevens behov inte tillfredsställs kan det lätt leda till oordning i klassrummet. Förutsättningen för en utbildning med kvalitet är att eleven känner sig motiverad till att sitta i en skolbänk, lyssna på läraren och göra det som förväntas.

## 2.1 Abraham Harold Maslows motivationsteori

Undersökningens primära teoretiska ansats härstammar från den amerikanske humanistiske psykologen Abraham Harold Maslows (1908-1970) *motivationsteori*. Inom Maslows teoribildning ses de mänskliga *behoven* som drivkraften bakom individens handling. Det är alltså behoven som *motiverar* handling (Maslow, 1970, Jerlang, 2008).

Motivation och motiv beskrivs i *Psykologisk leksikon* som "[p]rocesser, faktorer och strukturer med såväl dynamisk (aktiverande) som dirigerande (styrande) effekt [...]" (Madsen 1979 i Jerlang, 2008:275). Denna definition pekar på motivationen som en förutsättning för våra handlingar. Abraham Maslow ser behovet och motivet som centrala faktorer bakom våra handlingar. För honom hänger begreppen ihop på så sätt att behovet är vad som motiverar handlandet (Maslow, 1970, Jerlang, 2008).

För att tydliggöra detta har Maslow fem behovskategorier som motiverar till handling. Kategorierna har genom åren fått olika utseenden i form av till exempel en trappa eller en pyramid. Istället för att ytterligare en gång med en bild illustrera kategorierna, förklaras här de essentiella områdena som Maslow samlat under begreppet "basic needs" i *Motivation and Personality*: (1) *the physiological needs*, (2) *the safety needs*, (3) *the belongingness and love needs*, (4) *the esteem needs*, och (5) *the need for self-actualization* (Maslow, 1970: kap. 4).

Maslow menar att dessa behov är rangordnade i en hierarkisk ordning på det sättet att ju mer vi fyller de fysiologiska behoven (1) desto större blir motivationen att fylla säkerhetsbehoven (2) och så vidare. Varje steg behöver dock inte tillfredsställas till hundra procent för att motivationen att vilja tillgodose nästa behov skall växa (Maslow, 1970:54).

De mest basala mänskliga behoven är alltså *fysiologiska* och innefattar förutsättningar för fysisk överlevnad så som behoven äta och dricka. Efter att de fysiologiska behoven är mer eller mindre tillfredsställda växer ett set nya behov, som jag väljer att kalla *säkerhetsbehoven*. Säkerhetsbehoven innefattar en känsla av säkerhet; stabilitet; tillförlitlighet; frihet från rädsla, ångslan och kaos; behovet av struktur ordning och regler, etcetera (jfr Maslow, 1970:39). Att vilja tillhöra en gemenskap, bli accepterad och omtyckt är några av huvudingredienserna i nästa behov, nämligen de *sociala behoven*. De sociala behoven handlar om människans behov av att tillhöra ett sammanhang, att ha vänner och att ge och få kärlek. Maslow understryker det faktum att kärlek inte skall förvirras med sex som ingår i ett mer fysiologiskt behov (Maslow, 1970:44). Efter de sociala behoven kommer det jag kallar *självtilräcklighetsbehoven* där människan värderar sig själv i jämförelse med andra. Detta delar Maslow upp i två delar där personen först vill känna sig tillräcklig genom att uppnå mål,



känna sig kompetent och bygga på självförtroendet. Den andra delen behandlar behovet av status, ett rykte eller ett anseende som genererar respekt, uppskattning och aktning från andra. Det högsta och slutliga mänskliga behovsmotivet i Maslows motivationsteori är behovet av *självförverkligande*. Behovet av självförverkligande vilar på tidigare tillfredsställelse av samtliga ovanstående behov och innefattar helt enkelt behovet att uppnå det man står i stånd att uppnå (Maslow, 1970:46). Detta beskrivs som ett "[b]ehov av att uttrycka sig själv [och] vara skapande" (Jerlang, 2008:277). Behovet handlar om "[p]ersonlighetsutveckling: [k]unskap, estetisk upplevelse, problemlösning [och] utforskning" (Jerlang, 2008:277).

## 2.2 William Glassers realitetsterapi och involveringspedagogik

Någon som har omsatt motivationsteorin till ett praktiskt verktyg för lärare är psykiatern William Glasser (1925-). Glasser utvecklade under senare delen av 1960-talet *involveringspedagogiken* som är en utbyggnad av *realitetsterapin* som även den är skapad av Glasser (Stensmo, 2000, Jerlang, 2008).

Realitetsterapin fokuserar på tanken att tillfredsställa de medfödda mänskliga behov som Maslow kallar *the belongingness and love needs* och *the esteem needs*, alltså de sociala behoven och självtillräcklighetsbehoven. Avsikten med realitetsterapin är att hjälpa en person att närma sig processen av "en positiv identitetsutveckling och lära honom eller henne att tillfredsställa sina basala behov" (Jerlang, 2008:285).

Tanken med involveringspedagogiken är att; om läraren och eleven lyckas nå "en hög grad av involvering med varandra [...]" (Jerlang, 2008:287), så gynnar det elevens utveckling mot det absoluta, självförverkligande behovet.

Om motivationsteorin<sup>2</sup> skriver Glasser i *Lärare med Kvalitet* (1996) att

[m]ånga lärare som har lärt sig denna teori för att kunna lära ut den rapporterar att de nu också har mer framgång på andra områden i sina liv vid sidan av arbetet. Medan detta bör vara en stark drivfjäder, är dock huvud orsaken till att jag vill att du ska lära dina elever den, att mycket av deras ineffektiva och ibland självdestruktiva beteenden bottnar i att de inte vet hur de fungerar som mänskliga varelser. Om de visste det, skulle de anstränga sig att arbeta hårdare i skolan och rent allmänt vara effektivare och lyckligare här i livet. (Glasser, 1996:84)

---

<sup>2</sup> Glasser utformade under senare delen av 1970-talet även en egen typ av motivationsteori som hjälper till att förklara människans handling som han väljer att kalla "kontrollteori" (Stensmo, 2000:158ff). Kontrollteorin utgör en del av Maslows tidigare tankar och skulle endast innebära förvirring om den här skulle utvecklas vidare.

Glasser framhåller vikten av en medvetenhet av de mänskliga behoven hos både lärare och elever. Både Maslow och Glasser menar att en människa som agerar aggressivt (som till exempel en icke ordningsam elev i ett klassrum) gör detta av ren frustration för att de helt enkelt inte får sina behov tillfredsställda.

Glassers idé med involveringspedagogiken handlar alltså om att läraren och eleven skall vara så pass ”involverade” att de medvetet arbetar med att tillgodose elevens behov, och på så sätt ökar elevens möjligheter att uppnå sin fulla potential, samtidigt som det minskar eventuella känslor av frustration och i längden skapar en mer trivsamt arbetsmiljö.

I *Utvecklingspsykologiska teorier* (2008) nämner John Aasted Halse även att Maslows sista steg i motivationsteorin, alltså det självförverkligande, tillsammans med Glasser inspirerat mycket av pedagogiken i Danmark (Jerlang, 2008:287).

### **3 Tidigare forskning**

Detta avsnitt har för avsikt, med hänsyn till nedanstående begränsningar, presentera en kort översikt där fokus ligger på forskning rörande lärarens hanterande av oordning i klassrummet samt elevers störande beteende.

Mycket forskning har skett inom skolans fält och inte minst kring begreppen *ordning* och *oordning*. Inom det anglosaxiska forskningsfältet hamnar ämnet under beteckningen ”Classroom Management”. Dessvärre befinner sig majoriteten av den forskning som gör sig relevant för denna studie, inom en tyngre vetenskaplig genre, just inom det anglosaxiska fältet. Avsaknaden av svensk forskning finner även Skolverket (2009) i en rapport som bland annat jämför ”grundskoleelevers studiemiljö med särskild tonvikt på arbetsro och ordning” (Skolverket, 2009:3) i Sverige med andra länder.

#### **3.1 Svensk forskning om ordning och arbetsro**

##### **3.1.1 Olika lärare i olika miljöer om ordning i skolan**

Ordning och oordning visar sig vara ett minst sagt populärt ämne bland svenska lärarstudenter. Jag vill här uppmärksamma en C-uppsats som har ett tillsynes likartat syfte som detta arbete, nämligen Peter Söderlunds *Ordning i klassrummet: En undersökning av lärares syn på begreppet ordning* (2005). Söderlunds studie bygger på intervjuer med nio lärare som undervisar i olika ämnen, skolor och åldrar. Söderlund skriver att han vill undersöka hur lärarens erfarenhet spelar in i dennes resonemang beträffande ordning i skolan samt ”om det finns skillnader i synsätt beroende på om lärarna är födda, uppvuxna och

utbildade i Sverige eller i ett annat land” (Söderlund, 2005:2). Huruvida lärarens ursprung har betydelse för lärarens inställning är dock en fråga Söderlund slutligen aldrig behandlar. Uppsatsen fungerar mer som en redogörelse för de intervjuade lärarnas yttranden där olika typer av störande elevbeteende, samt vilka strategier lärarna använder sig av för att skapa ordning presenteras.

Vad Söderlund slutligen kommer fram till är att lärarna sätter likhetstecken mellan ordning och arbetsmiljö och att ordningen är viktig främst för eleverna och inte läraren. Lärarna har också lättare för att ”definiera [begreppet] ordning utifrån störande beteenden hos elever [...]” (Söderlund, 2005:2) än från de icke-störande.

I denna studie är det inte tänkt att undersökningen ska redogöra för generella föreställningar karakteristiska för fältet som Söderlund är ute efter. Istället fokuserar jag på ett visst antal individers resonemang som får agera föremål för en djupanalys fruktbar för utvecklande reflektion. Undersökningen vill till skillnad från Söderlunds fånga mönster i ett fåtal individers förhållningssätt, granska valen av bemötande samt diskutera dess påverkan mer än att redovisa strategier och synen på begreppet ordning.

Någonting som Söderlund emellertid övergående nämner i sin studie, som är av intresse för denna, är motivation. Han ser ”att det ofta uppstår en konflikt mellan lärares avsikter och motivationen hos eleven” (Söderlund, 2005:14) vilket ytterligare åskådliggör relevansen av denna undersökning.

### **3.1.2 Lärare och elever om ordning i skolan med ett genusperspektiv**

Maria Wester, lektor i pedagogiskt arbete, har inom ämnet skrivit avhandlingen ”*Hålla ordning men inte överordning*” (2008) som år 2010 resulterade i boken *Är det någon ordning i skolan?*. Wester har i avhandlingen studerat uppförandenormer ur ett maktperspektiv i allmänhet och ett könsperspektiv i synnerhet (Wester, 2008:10ff). Med hjälp av Giddens, Bells och Foucaults teorier om makt samt Linda Alcoffs genuspositionsteori (Wester, 2008:42ff) gör Wester en kvalitativ forskningsstudie som bygger på observationer och intervjuer. Observationerna, som även utgör underlaget för intervjuerna, utför Wester i tre olika skolor för att ”se icke artikulera processer [...]” (Wester, 2008:47). Intervjuerna utfördes individuellt med samtliga lärare för de observerade klasserna för att ”följa aktörernas associationsbanor [...]” (Wester, 2008:47). Utöver lärarintervjuer genomfördes även individuella intervjuer med fyra elever från varje observerad klass, två pojkar och två flickor medan övriga elever intervjuades i grupp.

Resultatet visar att både elever och lärare eftersträvar ordning i skolan. I likhet med tidigare studier, såsom Samuelssons nedan, visar också Westers undersökning att pojkar hör till de överrepresenterade inom störande beteende i skolan (Wester, 2008:34). Vad som enligt Wester kan tänkas vara en bidragande faktor till denna uppfattning är lärarens oro att misstyda pojkars lek som våld och följaktligen välja att inte markera otillåtet beteende (Wester, 2008:221f). Denna oro, menar hon, skulle i förlängningen kunna uppmuntra ”skapa[ndet] och återskapa[ndet] [av] en maskulinitet som kan tolkas som traditionell [...]” (Wester, 2008:221). Lärarna i Westers undersökning ser sin maktposition som komplicerad medan de intervjuade eleverna anser att det är läraren som med lätthet genom att vara konsekvent har makten och möjligheten att skapa ordning (Wester, 2008:223). En annan upptäckt Wester gjorde var att lärarna såg tillsägelser som relativt verkningslösa. Lärarna längtade efter en mer hållbar lösning och föreslog fler regler som en möjlig lösning (Wester, 2008:179ff).

### **3.1.3 Normalitet, avvikelse och ordningsskapande strukturer**

En annan forskare, vars avhandling trots sin korta tid inom forskningsfältet använts av forskare som Maria Wester och många examensskribenter i anknytning till ämnet, är Marcus Samuelsson. Samuelsson lade år 2008 fram avhandlingen *Störiga elever korrigerande lärare* som, utifrån John Bowlbys socialpsykologiska anknytningsteori, behandlar ämnet ordning och oordning i klassrummet. Mot ett socialantropologiskt underlag gör Samuelsson en kvalitativ fältundersökning i form av klassrumsobservationer som han kompletterar med informella intervjuer (Samuelsson, 2008:85ff). Vad Samuelsson konstaterar efter att ha observerat klassrumssituationer och pratat med lärare är att eleverna kan delas upp i två sorters beteendegrupper som han kallar de *normala* och de *avvikande* (Samuelsson, 2008:36). Det avvikande beteendet är i detta fall ”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” (Samuelsson, 2008:36). Han upptäcker även under sina observationer att de undersökta lärarna arbetade efter omedvetna strukturer i deras arbete med att skapa ordning i klassrummet. Lärarna inledde till exempel med att framhålla elevens eget ansvar att reflektera över sitt beteende innan de gick vidare till nästa strategi om den första inte gav någon större effekt (Samuelsson, 2008:192ff). Studien kunde också bekräfta tidigare forskning som pekar på att pojkar anses vara mer störande än flickor, i Samuelssons termer mer ”avvikande” inom skolfältet, och att de således får fler korrigeringar (Samuelsson, 2008:195).

Vad Samuelssons undersökning saknar är en tydligare bild av lärarnas resonemang angående klassrumsordning vilket denna studie är ute efter att beskriva. Han medger själv att en intervjustudie skulle belyst ämnet ytterligare och på en annan, kanske djupare nivå (Samuelsson, 2008:198).

## **3.2 Anglosaxisk forskning om ordningsskapande och störande beteende**

### **3.2.1 Strategier för att minska otillåtet tal i klassrummet**

Loraine Corrie, som tidigare nämnts, fokuserar i en undersökning (1997) på lärarens hanterande av elevers otillåtna tal i klassrummet. Genom observationer och semistrukturerade intervjuer med lärare fann Corrie ett samband mellan lärarens pedagogiska kunskaper och deras praktiska agerande i klassrummet. Lärarna kunde enligt Corrie placeras i en av två grupper: ”’Classroom Talk’ teachers” och ”’Conversation’ teachers” (Corrie, 1997:99).

Corrie finner i intervjuerna att lärarna är omedvetna om sitt agerande och hanterandet av elevernas störande beteende. Hon framhåller att lärare behöver hjälp med att reflektera över sin pedagogik för att förstå för hur deras förhållningssätt påverkar deras mål för elevernas beteende i klassrummet (Corrie, 1997:104f).

### **3.2.2 Barn som påvisar aggressivt beteende och deras anseende**

En intressant upptäckt som i studien inte är direkt kopplad till en klassrumsmiljö, men som gör sig relevant för denna undersökning, är Newcomb, Bukowski och Pattees (1993) om hur barn som uppvisar ett störande beteende är mindre omtyckta av sina kamrater (s.113). Forskarna har identifierat beteendegrupper där det ”aggressiva” har givits underkategorier som Christer Stensmo (2002:99) i sin tur omarbetat till en form, passande för en klassrumsmiljö.

1. Stör kamrats arbete genom buller eller påträngande uppmärksamhet
2. Verbalt aggressiv mot kamrat, retas, svär, muckar, hotar
3. Fysiskt aggressiv mot kamrat, knuffas, slåss, kastar saker
4. Stör lärarens framställning, bullrar, demonstrerar ointresse
5. Verbal aggressivitet mot lärare, är hånfull eller svär

### 3.3 Sammanfattning

Forskningen som presenteras ovan fokuserar främst på strategier i hanterandet av störningar i klassrummet. Strategierna är i sin tur främst handfasta tillvägagångssätt eller tekniker i form av uppmaningar, tillsägelser eller utvisning. I stället för att stanna i en diskussion om lärarens ”omedelbara och tillfälliga åtgärder [...]” som den nya skollagen sanktionerar vill denna studie diskutera frågan med ett bredare perspektiv i relation till arbetet med de mänskliga behoven över lag. Det är även viktigt att i diskussionen om oordning i klassrummet resonera kring eventuella bakomliggande motiv som skapar denna oordning: för att komma till roten av problematiken.

## 4 Material och metod

Det bör upprepas att denna undersökning inte är ute efter att beskriva generella föreställningar. Exempelen som presenteras, som i sig är tänkvärda och lärorika, skall inte uppfattas som representativa för hela lärarkåren. Likväl uppenbaras mönster i materialet som är intressanta att begrunda och som erfordrar en analys.

### 4.1 Motivationsteorin som analysverktyg

Maslow kritiserar för att hans motivationsteori bygger på antaganden hellre än någon tillförlitlig empiri. ”Maslow är mer intresserad av att finna positiva belegg för sina påståenden än att kritiskt pröva deras styrka och försöka falsifiera dem” (Bärmark, 1976:41)<sup>3</sup>. Han kritiserar även för att ha en för generell teori utan att ”precisera vad som är individuellt unikt [...]” (Nilsson, 2005:97, jfr 75ff). Vidare kritiserar självförverkligande teorier generellt för att de indicerar att människans omoraliska anlag ökar i enlighet med självförverkligandet (Nilsson, 2005). Denna kritik besvarar Maslow genom att i *Toward a Psychology of Being* (1999) skriva att ”[d]estructiveness, sadism, cruelty, malice, etc., seem so far to be not intrinsic but rather they seem to be violent reactions *against* frustration of our intrinsic needs” (1999:5).

Trots kritiken och teorins till synes generella egenskaper är den mer relevant och användbar än vad man kan tro. I detta sammanhang för att den, tillsammans med Glassers involveringspedagogik, hjälper oss att synliggöra förhållandet mellan lärarens förväntningar och elevens behov, och därigenom motivation till att ta till sig det läraren försöker förmedla.

---

<sup>3</sup> Maslow presenterar i *Motivation and Personality* (1970: kap. 11) en studie utförd med utvalda collegestudenter. Studien var inledningsvis inte tänkt att presenteras för allmänheten och har därför, enligt honom själv, metodologiska brister (Maslow, 1970:149).

Resultatet av intervjuerna ses över, sammanfattas och analyseras med hänsyn till varje steg i Maslows behovshierarki. I analysen diskuteras resultatet med hjälp av Maslows fem behovsstadier. Där förs även resonemang om vilka behov som tillgodoses av läraren och hur detta eventuellt påverkar ordningen i klassrummet.

## **4.2 Urval - undersökningens aktörer**

I valet av respondenter beslutades det att intervjua två lärare som varit yrkesverksamma under en längre tid och två lärare som är relativt nyutexaminerade. Tanken bakom detta val var att få ihop en relativt heterogen grupp för att ge studien ett något djupare innehåll och få den bredd som respondenterna automatiskt för med sig. Det är också intressant att se om en lärare som arbetet länge inom yrket tycker sig ha ändrats under åren i sina reflektioner kring ämnet. Reflektionsprocessen har i sin tur förmodligen nyligen startat hos den som endast arbetat inom fältet ett fåtal år. Dessa två sidor var för mig intressanta i form av lärarens personliga utveckling och dess handlingspåverkan.

Lärarnas uttalanden under intervjuerna tillsammans med deras uppgifter hanterades konfidentiellt och de medverkande lärarna är i studien anonymiserade. På grund av irrelevans för undersökningen är också skolorna som lärarna arbetar på dolda.

## **4.3 Intervjuer**

Genom att lyssna till fyra utbildade lärares berättelser vill studien besvara den övergripande frågan och utgångspunkten för denna undersökning: Hur ser lärarens föreställningar ut angående ordning i klassrummet.

För att få svar på frågan ovan utfördes intervjuer som kan liknas vid det Kvale och Brinkmann kallar *halvstrukturerade livsvärldsintervjuer* (2009:43) och utfördes utefter en mall med samtalsteman. De teman som intervjuerna utgick ifrån var lärarens bakgrund, synen på lärarrollen, bemötande av och grunden till ordning, samt lagar och styrdokument.

Under intervjuerna fördes anteckningar där huvudteman noterades skriftligt samtidigt som hela samtalet spelades in digitalt. Samtliga intervjuer varade i cirka 40 minuter och genomfördes på respektive lärares arbetsplats. Skolorna som lärarna arbetar på är placerade i förorter söder om Stockholm. Efter intervjuerna sammanställdes det inspelade materialet tillsammans med anteckningarna till ett skriftligt material. Centrala yttranden transkriberades utförligt för eventuell citering medan resterande tal grovtranskriberades.

I resultatdelen presenteras de individuella intervjuerna i form av fallbeskrivningar och i sammanfattningen lyfts olika mönster i det totala materialet fram som exempel på hur lärarna beskrivit att de bemöter eleven, och hur de ser på fenomenet oordning i klassrummet.

#### **4.4 Etik och trovärdighet**

För att skapa ett så öppet samtalsklimat som möjligt utgick intervjuerna efter samtalsteman. Varje lärare fick diskutera kring ett visst ämne vilket i sin tur skapade fler följdfrågor. Detta system frambringar ett bredare material än vad ett strikt frågesystem kan tänkas göra. Samtidigt kan denna typ av intervju bli svårare att tematisera och en lärare kan ha diskuterat kring en mer specifik följdfråga som en annan lärare inte fick möjligheten att svara på. Trots detta är syftet med undersökningen att lyssna till dessa lärares reflektioner vilket görs bäst genom öppna samtal.

Lärarna fick innan intervjuerna endast veta att de skulle diskutera kring ämnet oordning i skolan utan vidare information. Att inte få mer detaljerad information om undersökningen i förväg kan ha bidragit till mindre genomtänkta svar. Tanken med detta var ändå att skapa så spontana och individuella svar som möjligt om själva ämnet *oordning* som de fått några dagar på sig att reflektera kring.

En lärare som inledningsvis antagit rollen som en av lärarna med längre erfarenhet inom läraryrket blev akut sjuk samma dag som intervjun var inbokad. Detta ledde till ett hastigt byte där en annan lärare på skolan vänligt gick med på att delta i studien. Denna lärare fick inte samma chans att reflektera över samtalsämnet några dagar innan intervjun som övriga respondenter, vilket möjligtvis kan ha påverkat dennes utlåtanden i jämförelse med de andras.

Ett större antal respondenter hade troligtvis lett till ett mer omfattande material. Med det sagt hade analysen av resultaten fått mindre utrymme i och med den förfogade tiden för undersökningen. Tanken med denna undersökning är trots allt att genom djupare diskussioner illustrera relationen mellan ett fåtal individers reflektioner kring oordning och elevens behov.

Lärarnas bakgrund som beskrivs kort i varje fallbeskrivning skulle eventuellt kunna avslöja lärarens identitet. Bakgrundsbeskrivningarna är dock viktiga för att ge läsaren en bild av lärarnas olika erfarenheter. För att värna om respondenternas anonymitet får varje lärare nedan ett fingerat namn. För ytterligare anonymisering kan det fingerade namnet även ha ändrat lärarens kön. Könbytet kan i sin tur distrahera en läsare med förutfattade meningar om vad som är typiskt manligt och kvinnligt. Trots detta gjordes eventuella könsbyten för att så mycket som möjligt värna om respondenternas anonymitet. Dessutom är lärarnas kön irrelevanta för undersökningen.



## 5 Resultat

För att ge läsaren en bild av respondenterna börjar resultatdelen med en kort presentation av läraren samt en sammanfattning av dennes resonemang. Sammanfattningarna görs för att skildra nyanserna i de individuella utlåtandena. Senare summeras yttrandena till en sammanfattande del varefter analysen följer.

Om ingen annan referens ges är samtliga citat i fallbeskrivningarna från respektive respondent.

### 5.1 Lärare - Lisa

Lisa är född och uppvuxen i Sverige där hon efter mycket arbete utomlands vid 30-års ålder bestämde sig för att ta en examen från Lärarhögskolan. Hon har varit yrkesverksam med ämnena svenska och samhällskunskap i fyra år på en kommunal F-9 skola i en förort söder om Stockholm. Lisa har arbetat med samma klass från år 3 till år 6.

Lärollen har för Lisa en stöttande funktion. Tillsammans med ämneskunskaper har hon uppgiften att fostra eleverna. Det är viktigt att utgå ifrån elevens tidigare kunskaper och intressen vilket resulterar i ”ett meningsfullt lärande”.

När det gäller ordning i klassrummet har Lisa ”höga krav på disciplin”. Hon tar upp uttrycket ”ramar sen kramar” och förklarar att läraren måste arbeta in ett system som eleverna vänjer sig vid innan lärarens roll i klassrummet kan göras mer lättsam. ”En stor del av oordningen handlar ju om att det inte finns någon struktur”, menar Lisa. Läraren måste ha tydliga förväntningar på eleverna så att de vet vilka regler som gäller i klassrummet. Lisas uppfattning är att ”alla barn vill”, att varje elev vill vara med i en gemenskap och att ”alla barn vill bli omtyckta av fröken och andra”. Förutsättningen till att skapa strukturer där rutiner och regler samspelar är att få eleverna att respektera lärarens ledarskap, vilket endast kan göras om läraren har förmågan att skapa relationer. Lisa antyder att respekten måste vara ömsesidig och menar att ”det blir hack i relationen [om hon] står som en diktator och bestämmer”. Relationsskapandet går hand i hand med den trygghet som strukturer skapar.

Relationerna stannar dock inte i klassrummet utan sträcker sig även till hemmet. I klassrummet får eleven ett streck på tavlan för varje gång ordningsreglerna inte följs. Vid det tredje strecket vet eleven att läraren ringer hem och berättar att barnet ”har pratat så mycket att lektionen har blivit förstörd både för det barnet och för andra barn”. I arbetslaget arbetar de med KOMET som står för kommunikationsmetod och är ett program ”som leder till mindre bråk och konflikter hemma och i skolan” (Kometprogrammet, 2010). Om barnet uppfyller mål som ”att sitta tyst och koncentrera sig på alla genomgångar” så får denne en belöning. För

varje uppfyllt mål eskalerar belöningen tills eleven exempelvis får gå på bio med familjen. Lisa markerar att belöningen helst inte skall handla om godis utan istället någonting som barnet får göra med sin familj.

Bakomliggande faktorer till varför det blir oordning i klassrummet handlar främst om dåligt självförtroende och att eleven vill skydda sig från att visa att denne inte hänger med det som sker i klassrummet, menar Lisa. Eleven känner en skam när denne inte förstår och väljer då att sysselsätta sig med annat än skolarbetet. Det kan också handla om brist på uppmärksamhet hemifrån som eleven upplever att denne kan få i skolan genom att störa arbetsron. Därför är det viktigt att läraren inte fokuserar på sådant beteende utan istället lägger energi på positiv respons.

När Lisa börjar lektionen väntar hon tyst in eleverna istället för att försöka överrösta dem. I början tog det en bra stund innan eleverna tystnade men nu när de känner henne vet de att lektionen inte börjar förrän de själva är tysta.

Lisa uppger att hon tillsammans med de andra lärarna i arbetslaget och deras elever får mycket beröm av andra lärare vad gäller trevligt bemötande och just ordningsamt beteende. Hon jämför sin egen arbetsplats, där 99 procent av eleverna har utländsk bakgrund, med skolan som hennes dotter går i, där samma andel elever har svensk bakgrund<sup>4</sup>: ”[D]et är hundra gånger mer ordning här än vad det är i min dotters skola där [...] jag upplever det som ett totalt kaos”.

Lisa ser som sagt sitt uppdrag som mer omfattande än undervisning av ämneskunskaper, ”jag har en uppgift att uppfostra barn till bra medborgare”, säger hon. Hemma arbetar hon på samma sätt som hon gör med sina elever; genom kommunikation, motivation och motivering.

## **5.2 Lärare - Serkan**

Serkan är född och uppvuxen i en förort söder om Stockholm där han idag arbetar. Serkan är i 30-årsåldern och tog nyligen ut lärarexamen på Södertörns Högskola med ämnena samhällskunskap och engelska. Han har arbetat som speciallärare och arbetar idag med år 8 på en kommunal F-9 skola där han under utbildningen utförde sin verksamhetsförlagda utbildning.

Läraryppdraget handlar för Serkan om att ”förmedla ämneskunskaper”. ”Det är inte viktigt för mig att låta eleven göra det som är roligt. Visst ska vi göra saker och ting som är roliga men först har vi saker att lära oss”, menar Serkan. Det som Serkan menar att eleverna ser som

---

<sup>4</sup> De procentuella siffrorna som Lisa anger skall uppfattas som symboliska mer än någonting annat. Siffrorna är inte kontrollerade men heller inte av stor betydelse för undersökningen.

roligt använder han mer som belöning ”när dom har varit duktiga” då han gör det i en form som han anser lämplig. Eleverna får exempelvis titta på en film inom samma tema som texterna de läser. Serkan ”vill inte uppfostra [...] uppfostran ska sitta i ryggraden”.

Serkan växte själv upp i ett hem där mamma var analfabet, båda föräldrarna hade flera arbeten och var därför sällan hemma. Detta, menar han, sporrade honom under hans egen skolgång. Läraren är kunskapsvisaren och bär på ”nyckeln till framgång”, och ”för det vill [Serkan] ha kärlek och respekt”.

Serkan upplever en diskurs på skolan som säger att det är synd om barnen för att de har sina rötter utanför Sverige och att det förklarar och ursäktar elevernas beteende. Detta håller inte Serkan med om. Däremot ser han en skillnad mellan skolor som har en elevmajoritet med svenskt ursprung som han jämför med skolan han själv arbetar på. ”Om man buntar ihop människor som kommer från svält, som kommer från krig, som kommer från förtryck, som kommer från hem där det inte finns en enda bok förutom Bibeln eller Koranen. Då kan det uppstå rätt så mycket förvirring och den förvirringen resulterar i att man bråkar med allt och alla”. Serkan håller före att blandningen av kulturer skapar en förvirring som lätt leder till kaos. Han saknar ett särskilt erkännande för det arbete som lärare i mångkulturella områden utför. Serkan har inget direkt svar på varför denna förvirring uppstår men tror att barn med svenska föräldrar lär sig hemma hur man kommunicerar. De erhåller förståelse för varför ett viss beteende inte är acceptabelt vilket påverkar deras beteende i skolan. Skolan han arbetar på saknar också en gemensam kultur och normer som han menar behövs för att förstå acceptabelt beteende. Vidare finner Serkan det omöjligt att le i klassrummet för att han är övertygad om att det förmedlar ett intryck av en icke allvarsam verksamhet, där ett icke ordningsamt beteende accepteras.

Serkan uppfattar majoriteten av sina elever som ”bortskämda, oförskämda och otacksamma”. Han anser att eleverna inte uppskattar en avgiftsfri utbildning och skola där både frukost och lunch erbjuds kostnadsfritt. Han berättar att han inte kan ”hjälpa en person som inte vill hjälpa sig själv”. Anledningen till varför han fortfarande jobbar är de fåtal elever som ”älskar sig själva”. ”Dom som älskar sig själva älskar jag”, säger han. Samtidigt berättar Serkan att han redan planerar att sluta sitt arbete inom läraryrket.

Om eleven vanligtvis är vad han kallar ”god” ger han dem alternativ som att sätta sig i en mindre anknytande sal eller att gå ut och ta en paus i fem minuter. När eleverna som Serkan kallar ”stökpellarna” kommer sent, pratar otillåtet och går runt i klassrummet, ber han dem lämna salen. ”Stökpellarna är dom som har noll respekt för lärare, för sina kamrater men också sig själv”. Om Serkan stannar upp och väntar på att eleven går ut, eller om han

ignorerar elevens beteende efter att han bett denne lämna klassrummet varierar beroende på elev och dagsform. Själv beskriver han sig som ”ganska flexibel”.

Situationen känns hopplös då varken tillsägelser eller samtal med föräldrar eller elever har någon verkan. Serkan beskriver ett återkommande scenario där elever står med öppen dörr och vädjar till honom att skicka ut en elev, ”när dom sen vägrar att gå ut, det är det värsta som finns”, säger han. Dessa elever får för mycket uppmärksamhet i skolan vilket Serkan anser tar energi från de elever som är skötsamma. Elever som stör ”stoppar undervisningen” och han själv tillsammans med de andra eleverna blir lidande.

Serkan saknar ett lärarledarskap med auktoritet och tydliggör att elever inte ska kunna ifrågasätta regler. ”Man är jämlik men man är inte jämbördig. Du har din roll jag har min roll. Ifrågasätt inte min roll, för då underminerar du min auktoritet och då ger du mig mindre [...] vad ska man säga [...] makt i mitt klassrum”.

”Konsekvenser är nyckeln till ordning”, och det är ledningen på skolan som bär ansvaret för att skapa dessa, anser Serkan.

### **5.3 Lärare - Narin**

Narin är utbildad i Irak där hon tog lärarexamen år 1976. 1995 flyttade hon till Sverige, studerade svenska och började arbeta som modersmållärare. Efter att ha övervunnit rädslan att inte vara kompetent nog i det svenska språket började hon runt år 2000, efter uppmuntran från kollegor, att undervisa i de ämnen hon är utbildad i; matematik och naturvetenskap. Idag undervisar Narin år 7 i en kommunal F-9 skola i en förort söder om Stockholm.

Rollen som lärare ser hon som utvidgad till att innefatta mer än bara undervisning av ämneskunskaper. Hon ser sig själv som en andra förälder, som agerar allt ifrån vakt till psykolog och dietist. Detta ser hon som positivt. Hennes ”mål är inte bara att undervisa”. Lärarens arbete är idag en uppfostrande, omhändertagande roll som gör henne ”trött men glad”.

Arbetsro är någonting Narin förespråkar, och hon pekar på betydelsen av ett samarbete med andra lärare. Hon understryker vikten av ett kontinuerligt, konsekvent arbete från samtliga lärare för att öka förståelsen hos eleverna. Om inte alla lärare upprätthåller samma regler med samma konsekvenser blir det svårt för eleverna att förstå vad som förväntas av dem. Samarbetet skapar en trygghet hos eleverna som i förlängningen skapar tillit; ett förtroende för läraren som är central för att skapa en god relation till eleven och föräldrarna. Relationen är i sin tur det som påverkar arbetsron i klassrummet. Goda relationer tar alltid tid att skapa men krävs om eleven skall respektera läraren. För att öka elevernas känsla av trygghet, och

lärarnas förståelse för eleverna, följer alltid minst en lärare från klassens förra arbetslag med eleverna när de byter arbetslag (i flytten från vad som förr kallades mellanstadiet till högstadiet).

När en elev upplevs som störande i klassrummet bemöter hon eleven som om den vore en vuxen person med eget ansvar. Narin tränar kommunikation med eleverna genom att fråga dem vad syftet med skolan är. Hon ser hellre att eleverna själva får förståelse för skolans syfte än att hon skall tala om det för dem. Om eleven inte har ett mål med skolan, om eleven inte förstår varför skolan är viktig och vad skolan kan göra för eleven, är det inte konstigt om denne tappar motivationen.

Narin låter eleverna lyssna på musik under lektionerna och tillåter frukt i hopp om att det ökar intresset för lärandet. Ibland är eleverna trötta och då kan hon förstå att de inte är intresserade av skolarbete. Förutom trötthet kan ett störande beteende även bero på att eleven inte hänger med. När en uppgift blir för svår vill eleven dölja detta genom att göra annat. Som lärare och förälder gäller det att ha ett positivt förhållningssätt och att uppmuntra eleverna genom att ge dem positiv återkoppling för att bygga upp självkänslan. Narin ”tänker inte på eleven bara som elev [hon] tänker också på eleven som människa”. Denna inställning får eleverna att tycka om läraren anser Narin och ”när barnen gillar dig då vill dom att du ska bli nöjd med dom”, vilket resulterar i ordning.

Att ta ut eleven från klassrummet kan ha effekt ett fåtal gånger men inte som en permanent lösning. Om en elev uppträder olämpligt åtskilliga gånger med samtliga lärare kan eleven placeras i mindre grupp där det oftast fungerar bättre.

#### **5.4 Lärare - Magnus**

Magnus tog lärarexamen 1984 med ämnena slöjd och engelska genom en försöksutbildning i Linköping. Efter att ha arbetat på olika skolor runt om i Stockholm, och ett avbrott från läraryrket, jobbar Magnus idag på en F-9 friskola i en förort söder om Stockholm där han arbetat i 8 år med olika åldersgrupper.

Lärarrollen handlar om att fylla eleven med nyfikenhet, vilja och visdom. Magnus ser även att hans uppgift är att fostra eleverna till ”bra folk” och att visa för de elever som har dålig erfarenhet av vuxna att det också finns goda exempel i vuxenvärlden.

Skolan skall vara rolig. Eleven skall få jobba med det som uppfyller deras behov i dagsläget och målen för framtiden. Läraren skall påminna eleven om framtidsmålen och fungera som ett stöd för att nå dessa. Inom slöjden upplever Magnus att det är lättare att motivera eleverna att göra det de förväntas göra medan det är mer mödosamt att motivera eleverna i engelskan.

Elever i högre åldrar tröttnar dock ibland på slöjden vilket tyder på att det inte är en prioritet för dem och kanske inte heller det de behöver just då.

Inom ämnet engelska arbetar Magnus med de elever som behöver särskild hjälp med engelskan. Denna grupp är liten och innebär sällan ordningsproblem. Ofta har de eleverna en hemsituation som innebär att de inte kan jobba med skolarbete hemma och då är det viktigt att de ”får jobba så mycket dom kan och orkar”, med de mål de behöver uppnå nu och för framtiden. Ibland när eleverna visar på ett beteende som uppfattas som störande så gör de ofta ”grejer som dom egentligen ska, som är viktiga för dom”, saker som läraren vill att de ska arbeta med som till exempel socialiserande.

Magnus berättar att han blivit mindre lättstressad med tid och erfarenhet. Nu vet han vad som kan förväntas hända i olika situationer. ”Det kostar för mycket att vara arg”. De få gånger han blir arg går han iväg och tar en paus. Magnus är övertygad om att det inte går att uppnå ett klimat där ordningen aldrig bryts, speciellt i ett sådant område där han arbetar idag, där det är många kulturer som ”stöter och blöter”. Han jämför sitt arbete på skolan med hur han ser på uppfostran hemma med sin dotter och menar att nyckeln till att lyckas med skapandet av arbetsro ”måste ju vara att man har bra kontakt med eleverna”.

I slöjden kan det bli fysiskt farligt om en elev springer runt och då har det hänt att han visat ut någon elev i de yngre åldrarna. I de äldre åldrarna händer det väldigt sällan att eleverna uppvisar ett olämpligt beteende. Trots enstaka fall då yngre elever har fått lämna salen anser Magnus att kommunikationen är det som är viktigast, dels för att skapa elevkontakten, dels för att det är en del av lärandeprocessen. Han uppger att ordningsregler som till exempel att inte gå med skor inomhus innebär ett visst tjetande men att det är viktigt att vara konsekvent.

Hela skolan jobbar efter ett förhållningssätt där de ”ser eleverna som jämlikar”. Här är det eleven som är medarbetaren och föräldrakontakten bär för Magnus endast stor vikt då eleven håller på att gå miste om sin utbildning.

## **5.5 Sammanfattning**

Det som inte tidigare har nämnts tydligt är lärarnas definition av icke ordningsamt uppträdande eller oordning. Under intervjuerna berättade varje lärare om situationer som de såg som icke ordningsamma. Definitionen som gjordes av samtliga respondenter lyder som följer: olovlig frånvaro, olovligt tal i klassrummet, allmänt störande beteende under

lektionstid, vandrande i klassrummet, buller, verbal och fysisk aggressivitet (som till exempel svordomar eller slängande av föremål), eller en ointresserad attityd.<sup>5</sup>

Någonting som här är viktigt att poängtera är att tre av fyra lärare (Lisa, Narin och Magnus) är tillfreds med ordningen så som den ser ut idag medan en av lärarna (Serkan) känner sig så pass frustrerad att han kontemplerar att lämna läraryrket.

Ett tydligt mönster som vi kan se hos Lisa, Narin och Magnus, som är nöjda med klassrumsordningen, är att samtliga talar om skapandet av lärare-/elevrelationer genom kommunikation för att skapa trygghet och tillit. Samtliga av dessa lärare ser lärarrollen som en fostrande, stöttande funktion för att möta elevernas behov och hjälpa dem nå aktuella mål och mål för framtiden.

Serkan som känner att han befinner sig i en ohållbar situation talar hellre om konsekvenser som en lösning till ordningsproblematiken. Han saknar den traditionella lärarrollen som fokuserar på ämneskunskaper och ser att hemmet har det primära ansvaret för fostran. Han vill att eleven skall förstå lärarens betydelse för framtida framgång och längtar efter respekt.

En annan faktor som också binder samman de tre lärare som upplevde eleverna som generellt ordningsamma är glädje. Medan Serkan uttryckligen uppger att han inte vågar eller vill le i klassrummet för att det utsänder en signal som tillåter ett icke ordningsamt beteende, beskriver de andra lärarna en situation där glädje, lättsamhet, positiv respons och en skola som är kul står i centrum.

Frågor om jämlikhet kunde vi se i Lisas beskrivning av vad som kan skapa ”hack i relationen”. Serkan beskriver sig själv som jämlik med eleven men inte jämbördig. Med detta menar han att eleven inte skall ta över hans makt i klassrummet. Vi kan också se jämlikheten i Narins förhållningssätt till eleven ”som människa” och hennes bemötande av eleven som vuxen med eget ansvar. Magnus förklarar att skolan arbetar efter ett förhållningssätt där eleverna och lärarna är jämlikar.

Lärarnas samarbete med hemmet skiljer sig avsevärt. Lisas kontakt med elevernas föräldrar handlar i detta fall främst om en typ av ”belöning och bestraffning”. Hon samarbetar med föräldrarna i ett instrumentellt syfte där belöningen sker på hemmaplan när eleven skött sig bra genom att nå utsatta mål. När eleven missköter sig får den varningar i form av streck på tavlan som kan resultera i ett obehagligt telefonsamtal till föräldrarna - bestraffning.

---

<sup>5</sup> Tidigare undersökningar visar att dessa beteenden är typiska för vad lärare ser som störande för undervisningen. För vidare information se t.ex. Lindh-Munter och Widman (1972) eller Granström och Einarsson (1998).

Serkan anser att uppfostransansvaret ligger hos föräldrarna och ser sin egen kontakt med elevernas föräldrar som otillfredsställande och betungande eftersom det inte leder till någon förändring.

Narin upplever föräldrakontakten som oerhört viktig i förtroendeskapandet. Föräldrarna spelar en stor roll i elevens inställning till både läraren och sig själv i form av självförtroende.

Magnus ser föräldrarna mer som en extraresurs där kontakten blir viktig endast när eleven är på väg att fullständigt förlora sin skolgång för att denne fokuserar på annat.

Vad som inte nämnts ingående ovan är lärarnas funderingar kring kultur och ursprung. Samtliga lärare tar upp ord som ”i ett sånt här område...” eller ”på den här skolan här...” följt av elevernas bakgrund, kultur och etnicitet men kan inte entydigt förklara varför detta är viktigt. Lärarna verkar dock ha svårt för att precisera vad för roll elevernas bakgrund spelar i arbetet med att skapa arbetsro, men det görs tydligt att det har en betydelse.

En annan upptäckt som inte nämnts innan är att ingen av lärarna upplevde sig explicit påverkad av lagar och styrdokument. Trots en uppfattning om förbud mot utestängning av elever uppgav samtliga att de visade ut elever från klassrummet när de ansåg att situationen krävde det, en del oftare än andra. Samtliga nämnde även någonting flyktigt om mobiltelefoner men i övrigt fungerade lagar och styrdokument inte uttryckligt som bidragande eller hämmande i praktiken.

## **6 Analys**

För att bistå läsaren med en tydlig struktur ser analysen ut på följande sätt: Varje steg i Maslows motivationsteori (eller behovshierarki) är indelad under en egen rubrik vari de empiriska fynden som tillhör steget diskuteras.

### **6.1 De fysiologiska behoven (1)**

*De mest basala mänskliga behoven är fysiologiska och innefattar förutsättningar för fysisk överlevnad så som behoven äta och dricka.*

Förutom mat och dryck skulle de fysiologiska behoven även kunna innefatta sömn. Elevernas trötthet är ett ämne som flyktigt tas upp av Narin och Magnus.

Utöver elevernas trötthet är hunger och törst ämnen som sällan diskuterades under intervjuerna. Med undantag av Narin som bjuder eleverna på frukt är Serkan den enda som egentligen tar upp betydelsen av mat i skolan. De fysiologiska behoven är i Sverige idag, inte minst inom skolans fält, sällan ett behov som kräver akut tillfredsställelse, vilket kan förklara



det lilla intresset av att diskutera de fysiologiska behoven hos eleverna. Abraham Maslow menar att vi i västvärlden ofta säger att vi är hungriga när vi egentligen är i behov av att fylla vår aptit än någon brännande hunger (Maslow, 1970:38). Maslow förklarar också att vi ibland kan uppleva hungerkänslor som egentligen är kopplade till en brist på andra behov än de fysiologiska, exempelvis säkerhetsbehoven (Maslow, 1970:36).

## 6.2 Säkerhetsbehoven (2)

*Säkerhetsbehoven innefattar en känsla av säkerhet; stabilitet; tillförlitlighet; frihet från rädsla, ängslan och kaos; behovet av struktur ordning och regler, etcetera.*

Ett intressant fynd som binder samman Lisa, Narin och Magnus, som uppger att de är tillfredsställda med arbetsron i klassrummet, är talet om trygghet och tillit. Utan att direkt hänvisa till Maslows teori, där säkerhetsbehovet föregår den sociala tillhörigheten, tyder lärarnas utlåtanden om betydelsen av trygghet och tillit för att skapa relationer på att de arbetar efter elevens behov av först säkerhet och sedan social tillhörighet. Tryggheten och tilliten skapar lärarna genom strukturer och genom att arbeta konsekvent med de ordningsregler som finns på skolan.

Serkan, som beskriver situationen som ohållbar och rent olidlig, beskriver sig själv som flexibel i arbetet med att skapa en god arbetsmiljö. Han pratar om de ”goda” eleverna och hur dessa elever får en chans att ta en paus eller att sätta sig i ett mindre, angränsande rum och arbeta när de på något sätt stör arbetsron. De elever som han kallar ”stökpellarna”, som ofta uppträder icke ordningsamt, blir istället ombudda att lämna klassrummet för att han av erfarenhet räknar med att det inte kommer att ske någon förändring oberoende av erbjudandet av en paus eller platsbyte.

För att lyckas med ett gott klassrumsklimat framhåller William Glasser, upphovsman till involveringspedagogiken, betydelsen av att fokusera på elevens nuvarande beteende. ”Att uppehålla sig vid en elevs tidigare historia (där-och-då) hjälper inte eleven till förändring; förändring kan bara äga rum i det närvarande [(här-och-nu)]” (Stensmo, 2000:155). Dessutom kan lärarens fokusering på elevens problematiska sidor bidra till en ”negativ identitetsutveckling – eleven får en bild av sig själv som misslyckad [...] I likhet med en god förälder måste läraren vara noga med att sätta gränser och undervisa om vad som är rätt och fel” (Stensmo, 2000:155).

Maslow menar att många vuxna som arbetar med barn (t.ex. psykologer, lärare och terapeuter) är medvetna om att barn eftersträvar och är i behov av gränser (Maslow, 1970:40).

[An] indication of the child's need for safety is his preference for some kind of undisrupted routine or rhythm. He seems to want a predictable, lawful, orderly world. For instance, injustice, unfairness, or inconsistency in the parents seems to make a child feel anxious and unsafe. This attitude may be not so much because of the injustice *per se* or any particular pains involved, but rather because this treatment threatens to make the world look unreliable, or unsafe, or unpredictable. (Maslow, 1970:40)

Här beskriver Maslow hur föräldrars icke konsekventa eller orättvisa handlingar får barn att känna sig otrygga. Trots att Maslow hänvisar till föräldrar utgör det ett tänkvärdt koncept i sammanhanget. Kan det vara så att Serkan beskriver en mer oordnad eller rent ut sagt kaosartad situation än de andra lärarna på grund av att eleverna känner en otrygghet när de behandlas olika, trots att de utför liknande handlingar? Att Serkan håller före föräldrarnas ansvar skulle kunna vara en förklaring till varför han inte är konsekvent i sitt arbete med att skapa arbetsro. Men det kan också handla om hans känsla av hopplöshet.

Maslow skriver om den hopplöshet som kan infinna sig hos personer som länge utsatts för besvikelse: "Such people may come to the point where they simply give up trying, mostly because they seem to see no use in it. If one hopes for nothing one fights for nothing" (Maslow, 1970:143). Detta påstående beskriver Serkans upplevelser av att inga insatser nedanför ledningsnivå kan förändra situationen och att han inte har några andra alternativ än att visa ut elever. Att ledningen på skolan är de enda som är kapabla till att skapa förändring håller Glasser inte med om. Han menar i stället att den enda som kan ändra på kvaliteten på utbildningssituationen är läraren i klassrummet (Glasser, 1996:16). Han talar däremot också om känslan att vara utan valmöjligheter, att känna sig tvingad till en viss handling. Han kopplar ihop känslan med ofrihet och förenar även ofriheten med en ansvarsfrihet där lösningen på ett eventuellt problem ligger på någon annans bord (Stensmo, 2000:161). Detta visar på en slags pendelrörelse mellan ansvar och hopplöshet som kan vara orsaken till att Serkan hänvisar till ansvaret hos föräldrar och ledning.

En punkt som samtliga lärare talade om var betydelsen av kultur- och ursprungsblandning i respektive skolas område. Samtliga upplevde elevernas bakgrund som betydande för arbetsron men kunde inte ge någon närmare förklaring till hur ursprunget var av betydelse eller varför.

Maslow framhåller som sagt vikten av stabilitet, ramar och säkerhet för barnet. När ett barn har ett ursprung annat än det land denne befinner sig i menar Maslow att säkerhetsbehovet per automatik växer. Under intervjuerna kommer det upp information om elever som tvingats flytta till Sverige på grund av olika hotande förhållanden i hemlandet. Samtliga lärare tar

självmant upp ämnet under intervjuerna och gör tydligt att kultur och ursprung har en betydande roll i arbetet med ordning, speciellt i områden som de arbetar i, där familjer med olika bakgrund samlas i ett område. Maslow skriver att

we know in a general way the destructive effects on children of moving too often; of disorientation; [...] of being without roots, or of despising one's roots, one's origins, one's group; of being torn from one's home and family, and friends and neighbors; of being a transient or a newcomer rather than a native. (Maslow, 1970:43)

Detta skulle kunna tolkas som att elever som tvingats flytta ofta, som tvingats lämna sina familjer och vänner, eller som har en annan etnicitet än majoritetsinvånarna i det land de befinner sig i, har ett större behov av säkerhet, inte minst i skolan. Det lärarna hade svårt för att sätta fingret på gällande området och betydelsen av kultur, ursprung och det faktum att många av deras elever är nyanlända skulle alltså kunna handla om säkerhetsbehovet och dess betydelse för eleverna.

### **6.3 De sociala behoven (3)**

*De sociala behoven handlar om människans behov av att tillhöra ett sammanhang, en gemenskap, att bli accepterad och omtyckt, att ha vänner och att ge och få kärlek.*

En anmärkningsvärd upptäckt som framkommer i resultatet är lärarnas resonemang kring relationer. Lisa, Narin och Magnus, som var positivt inställda till den rådande ordningen i deras klassrum, pratade om relationer som nyckeln till arbetsro, medan Serkan som var missnöjd med arbetsron i klassrummet såg konsekvenser som svaret på ordningsfrågan. Ingen av lärarna pratade om en relation eleverna emellan vilket helt enkelt kan bero på att det var läraren och dennes arbete med ordning som låg i fokus för intervjun.

Serkan talade om elever ”som älskar sig själva”. Han bedömer elever som i hans ord inte älskar sig själva som omöjliga för honom att hjälpa. ”Dom som älskar sig själva älskar jag”, säger han. Om vi drar detta till sin spets skulle det kunna översättas till att de elever som Serkan upplever som störande på lektionerna inte är älskade av honom, åtminstone inte i lika hög grad som de elever som han kallar ”goda”. ”[P]eople who lack love and seek it may try hard to put on a front of aggressive, confident behavior”, skriver Maslow (1970:52). Under tidigare forskning kunde vi läsa om studien utförd av Newcomb, Bukowski och Pattee (1993). I undersökningen kommer de fram till att barn som visar prov på aggressivt beteende är mindre omtyckta av sina kamrater (1993:113). Här är det svårt att avgöra vad som är hönan och vad som är ägget men uppenbarligen finns det en koppling mellan aggressivt beteende

och behovet av att älska och bli älskad. Det är värt att återigen nämna att aggressivt beteende inte behöver vara direkt hotfullt utan att det även kan identifieras som allmänt störande beteende som buller eller hånfulla kommentarer.

Om det för den störande eleven är tydligt att Serkan inte tycker om denne lika mycket som han tycker om de ordningsamma eleverna, samtidigt som de ordningsamma eleverna vädjar till läraren om dennes utgång, skulle det aggressiva beteendet alltså kunna hamna i en ond cirkel där kärlek och acceptans från läraren och andra elever är en möjlig väg mot en positiv påverkan.

Maslow skriver också att en människa vars behov har tillfredsställts tidigare i livet är mer tolerant mot behovsbrist.

[I]t is [...] those individuals in whom a certain need has always been satisfied who are best equipped to tolerate deprivation of that need in the future, [...] furthermore, those who have been deprived in the past will react differently to current satisfactions than the one who has never been deprived. (Maslow, 1970:38)

Den ”goda” eleven som får alternativa lösningar till följd för sitt störande beteende är enligt Maslow egentligen den som skulle klara av att bli utesluten från gemenskapen bättre än den eleven som i detta fall oftast blir det. Samtidigt kommer kanske den eleven som lider brist på det sociala behovet också naturligt visa på en positiv förändring om läraren systematiskt arbetar med att tillgodose det sociala behovet tillsammans med hela klassen.

Talet om den goda eleven väcker ofrånkomligen tankar om den onda eleven. Som tidigare nämnts menar Maslow att ”[d]estructiveness, sadism, cruelty, malice, etc., seem so far to be not intrinsic but rather they seem to be violent reactions *against* frustration of our intrinsic needs” (Maslow, 1999:5). Det finns alltså ingen som har ett naturligt inre behov att vara ”ond”. Istället kan en person som agerar aggressivt på grund av bristande reella behov uppfattas som omoralisk, respektlös eller rent av ond. William Glasser menar enligt Stensmo liknande att ”[d]et utagerande beteendet är elevens försök att tillfredsställa något eller några av sina fem (medfödda) behov. Utagerande beteende kan på kort sikt vara ett sätt för en elev att (försöka) få kontroll över sin livssituation, men på lång sikt är det ett ineffektivt sätt att hantera livet” (Stensmo, 2000:165).

Glasser framhåller även vikten av känslor i klassrummet, han säger att eleverna ”behöver känna dig och tycka om dig” (Glasser, 1996:28) som lärare. Glasser skriver att

*”ju bättre vi känner någon och ju mer vi tycker om den vi lär känna, ju hårdare kommer vi att arbeta för den personen”. Motivationsteori visar att vi kommer att arbeta hårt för dem som vi bryr oss om [...], för dem som vi respekterar och som respekterar oss [...], för dem som vi skrattar tillsammans med [...], för dem som tillåter oss att tänka och handla själva [...], och för dem som hjälper oss att göra våra liv säkra [...]* (Glasser, 1996:28f, original kursivering)

Lisa har från början inställningen att varje elev vill vara med i en gemenskap och att ”alla barn vill bli omtyckta av fröken och andra”. Den ömsesidiga respekten som Glasser talar om ovan är tillsammans med tillit en viktig ingrediens i Lisas relationsskapande.

Christer Stensmo skriver (2000) att William Glasser ser ”ett samband mellan att leka och ha roligt och förmågan att lära sig. Ju mer lustbetonad en verksamhet är, ju mer lär man sig av den och omvänt: ju tråkigare och monotonare en verksamhet är, ju mindre lär man sig av den” (Stensmo, 2000:161). Glassers idéer stämmer överens med Magnus tankar om den roliga skolan. Serkans inställning till en rolig skola skiljer sig tydligt från Glassers och Magnus. ”Det är inte viktigt för mig att låta eleven göra det som är roligt. Visst ska vi göra saker och ting som är roliga men först har vi saker att lära oss”, menar Serkan. Barnets kognitiva utveckling och lärandet av ämneskunskaper hänger alltså enligt Glasser ihop med en lustfylld undervisning. Kan det vara så att Serkans längtan efter rollen som ämneskunskapsförmedlare går hand i hand med det fostransuppdrag han så opponerar sig mot?

För Narin är glädjen drivkraften i arbetet. Hon trivs i arbetet med eleverna som involverar ett fostransuppdrag och beskriver sig själv som ”trött med glad”. Om vi snabbt tittar på *lärarens* behov och motivation är det tydligt att Narins glädje uppfyller hennes immanenta behov och motiverar henne i arbetet. Det samma verkar gälla Lisa och Magnus. Serkans behov däremot blir av allt att döma inte tillfredsställda på arbetsplatsen vilket resulterat i en motivationsbrist och i förlängningen hans tankar om att sluta som lärare. Han ser sig själv som en bärare av kunskap och framför därför krav på ”kärlek och respekt”. Kärleken har vi diskuterat ovan vilket för oss vidare till respekten som vi finner i självtillräcklighetsbehoven.

#### **6.4 Självtillräcklighetsbehoven (4)**

*Här värderar människan sig själv i jämförelse med andra. Självtillräcklighetsbehovet delar Maslow upp i två delar. 1, Personen vill känna sig tillräcklig genom att uppnå mål, känna sig kompetent och bygga på självförtroendet. 2, Personen vill ha ett rykte eller ett anseende som genererar respekt, uppskattning och aktning från andra.*

Uppmuntran till självförtroende är en central arbetsuppgift för Narin som menar att en elev kan visa prov på ett störande beteende i klassrummet för att den inte hänger med. När en uppgift blir för svår kan eleven vilja dölja detta genom att göra annat, kanske i hopp om att skifta lärarens fokus bort från svårigheten. Ett positivt förhållningssätt och uppmuntran genom positiv återkoppling är för Narin receptet för att bygga upp självkänslan och därmed ett lugnare arbetsklimat.

Tillsammans med Narin håller Lisa före att ett undermåligt självförtroende eller brist på uppmärksamhet kan ligga bakom en eventuell oordning i klassrummet. Om en elev inte hänger med i undervisningen vill denne skydda sig från att visa detta genom att sysselsätta sig med annat än den klassrumsaktivitet som förväntas. Om självsäkerhet säger Maslow att:

Satisfaction of the self-esteem needs leads to feelings of self-confidence, worth, strength, capability, and adequacy, of being useful and necessary in the world. But thwarting of these needs produces feelings of inferiority, of weakness, and of helplessness. (Maslow, 1970:45)

Att på något sätt hindra ett barns självsäkerhet från utveckling skapar alltså enligt Maslow känslor av svaghet, hjälplöshet och underlägsenhet.

Underlägsenhet rimmar illa med jämlikhet. Narin säger att hon ser eleven som mer än bara elev, hon ser eleven som en likvärdig människa. Magnus talar om arbetsplatsen som förenad i ett jämlikhetsarbete som avspeglar den pedagogiska verksamheten på skolan. Serkan vill också tala om eleven som jämlik men menar att det är han som lärare som har ansvaret och möjligheten att avgöra elevernas öden om framgång och att det är han som skall ha makten i klassrummet. Därför är det också han som bestämmer vilken verksamhet som ter sig passande i undervisningssammanhang.

Att uppnå mål är en av de motivationsdrivande komponenterna i självtillräcklighetsbehovet. Att uppnå mål kan handla om något så tydligt som ett betyg eller omdöme, men det kan också handla om delmål under terminens gång. Lisa arbetar i sitt klassrum med delmål som kan frambringa belöningar som till exempel att gå på bio med familjen. Visst kan det ifrågasättas vad en belöning från hemmet har med skolan att göra och vad som händer med de elever som inte har så goda hemförhållanden. Systemet förefaller trots eventuell kritik vara ett fungerande system i Lisas klassrum. Serkans idé om makt i klassrummet reflekteras i hans utdelning av belöning, som är till synes mer skolrelaterad och sker när eleverna "har varit duktiga". Skolan skall inte vara rolig enligt Serkan men ibland kan de få belöningar i en form som han anser lämplig.

Vad gäller ”bestraffning” har de fyra lärarna olika tankar. Lisas elever vet att hon varnar om att ringa hem till elevens vårdnadshavare genom att rita streck på tavlan. Det möjliga utfallet hotar både de sociala behoven och självtillräcklighetsbehoven vilket hjälper Lisa att påminna eleverna om ordningen. Serkan skickar ut elever som han uppfattar som ohanterliga. Narin tycker inte om straff och är generellt emot att skicka ut eleverna. Magnus tror på en bra kontakt med eleverna och arbetar inte planmässigt med bestraffning. Om en situation blir fysiskt farlig för eleverna kan det hända att han ber elever lämna salen.

Rudolf Dreikurs (1897-1937), professor i barn och ungdomspsykiatri, talar istället för straff hellre om ”*naturliga och logiska konsekvenser*” (Stensmo, 2000:118).

En naturlig konsekvens är en given följd av ett visst beteende. Exempel: om man är uppe sent en kväll, blir trött och hängig dagen efter [...] Logiska konsekvenser är följder eller motreaktioner mot sådana beteenden som stör den sociala ordningen eller hotar gemenskapen [...] [E]tt aggressivt eller pockande beteende [kan t.ex.] leda till att man blir avvisad eller ogillad. Avvisandet eller ogillandet av aggressivt beteende är en rimlig och begriplig omgivningsreaktion. (Stensmo, 2008:118)

Logiska konsekvenser koncentrerar sig på handlingen medan straff har en benägenhet att sätta personen bakom handlingen i fokus. Därför är det viktigt att skilja på bestraffning och de naturliga konsekvenserna som klasskamraternas ogillande.

Glasser förespråkar användningen av konkreta avtal, gärna skrivna kontrakt, med elever som ett förslag för god arbetsmiljö (jfr Stensmo, 2000:157). Kontrakten utformas med tydliga mål och specifika åtaganden, till exempel så som Lisa arbetar med sina elever. Om eleven bryter avtalet är det dock viktigt att inte bestraffa bakslaget. ”Elever som misslyckas räds inte en bestraffning, de identifierar sig med den och gör den till en del av sin misslyckandeidentitet. Beröm då en elev har lyckats är mycket effektivare som motivation, än straff då denne misslyckats” (Stensmo, 2000:158).

William Glasser som framhäver den lustfyllda skolan säger också att en lärare med kvalitet är omtyckt av sina elever vilket de blir med hjälp av att tillåta eleverna ”tänka och handla själva [...]” (Glasser, 1996:29). Några som låter eleven ta kontroll över sitt eget lärande är Narin och Magnus. Detta skulle kunna bero på att de varit yrkesverksamma under en längre tid och utvecklat en trygghet i rollen som lärare och därmed fått ett förtroende för att eleverna är benägna att själva ta en del av ansvaret för sitt lärande. Narin vill att eleven själv skall förstå varför skolan är viktig för just den eleven och bemöter eleverna som hon bemöter en vuxen. Magnus talar om behov och sin egen ovilja att tvinga eleven till kunskap. Han betonar

lusten i lärandet och menar att det nuvarande behovet skiljer sig från elev till elev. Hans roll är att agera stöd för elevens behov i nuläget. Han nämner till exempel att elever många gånger gör viktiga saker som de är i behov utav när lärare upplever dem som störande.

Den avspända inställningen som både Narin och Magnus verkat ackumulera genom erfarenhet, vad gäller oordning, är mindre synlig i Serkans fall. Serkan säger att han saknar erkännande och att han känner sig respektlöst behandlad. Han beskriver en situation där eleven vägrar att lämna klassrummet efter tillsägelse som det värsta som kan hända i en orolig klassrumssituation. Maslow behandlar även konceptet om hot mot behoven.

We must of course also speak of the most nuclear aspects of threat, namely, the direct deprivation, or thwarting, or danger to the basic needs – humiliation, rejection, isolation, loss of strength – these are all directly threatening. (Maslow, 1970:111)

Som lärare blir Serkans behov av självtillräcklighet inte tillfredsställt. Utöver bristen på tillfredsställelse utgör yrket ett hot mot behoven vilket också kan vara anledningen till hans avsaknad av motivation, som resulterat i en vilja att säga upp lärarskapet. Hotet mot behoven utgör en strid inte bara för läraren utan mellan både läraren och den störande eleven. Behovet om självtillräcklighet handlar som sagt om personens självförtroende, ryckte och respektingivande anseende. I en situation där flera elever vill att en elev avlägsnas handlar det om vem av läraren och den oordningsamma eleven som vinner kampen om att inte ”tappa ansiktet”.

## **6.5 Behovet av självförverkligande (5)**

*Behovet av självförverkligande vilar på tidigare tillfredsställelse av samtliga ovanstående behov och innefattar helt enkelt behovet att uppnå det man står i stånd att uppnå. Ett "[b]ehov av att uttrycka sig själv [och] vara skapande" (Jerlang, 2008:277). Ett behov av "[k]unskap, estetisk upplevelse, problemlösning [och] utforskning" (Jerlang, 2008:277).*

Ju mer eleven har tillfredsställt ovanstående fyra steg desto större blir motivationen för eleven att vara skapande, att syssla med problemlösning och estetisk verksamhet samt att anstränga sig till att uppnå nya mål. Allt som skolan onekligen vill att eleverna skall göra.

I en studie utförd av Maslow själv, med den initiala tanken att utforska sin egen teori mer än att övertyga andra, finner han det svårt att hitta unga människor som uppnått det självförverkligande behovet. ”In a first research with young people, three thousand college



students were screened, but yielded only one immediately usable subject and a dozen or two possible future subjects ("growing well")" (Maslow, 1970:150). Hur pass reliabel Maslows undersökning är vad gäller tillvägagångsätt i sökandet av respondenter är en fråga som får lämnas obesvarad. Bortsett från de tänkbara metodologiska bristerna i Maslows undersökning är detta fynd i sig självt rätt intressant. Om unga människor normalt inte hunnit leva sig igenom varje steg i behovshierarkin, är det då rimligt att som lärare förvänta sig en problemlösande, estetiskt skapande elev som vill uppnå allt som denne står i stånd att uppnå utan att arbeta med tillfredsställandet av de tidigare behoven?

## 7 Avslutande diskussion

Studien visar att när det gäller undervisningssituationen så har Maslow en poäng med den hierarkiska ordningen av de mänskliga behoven och motivationen. I den nuvarande läroplanen står det att lärare skall "utgå från varje enskild individs behov [...]" (Skolverket, 2006:12). Det verkar som så att lärarens arbete fordrar en kunskap om vilka inre behov detta skulle kunna röra sig om. En kännedom om väsentliga behov som ligger utanför (eller rättare sagt innanför) mer tekniska behov, som eventuella skrivsvårigheter eller dylikt som ordet "behov" lätt kan förknippas med i skolsammanhang.

Om man någon gång har vistats i ett klassrum i rollen som lärare är det inte svårt att relatera till Serkans känsla av hopplöshet. I ett så pass mångfacetterat arbete som läraryrket utgör är det lätt att känna sig maktlös och längtan efter hjälp är inte överraskande.

Utöver extra resurser som lärarassistans eller mindre elevgrupper kanske läraren kan hjälpa sig själv att hjälpa eleven genom att reflektera över de mänskliga behoven. För att öka möjligheterna till en god arbetsmiljö i skolan kanske inte förslag som ordningsbetyg, bestraffning eller närvarande föräldrar är den främsta lösningen.

Folkpartiet uppger på sin hemsida att de vill att "[s]kolan ska kunna tvinga föräldrar att delta i skolarbetet om deras barn är mycket stökiga" och att "[s]kolan ska skrivas in i betyget och rapporteras hem till föräldrarna utan dröjsmål" (Folkpartiet.se). Det är inte omöjligt att dessa typer av lösningar har en effekt. Frågan är ändå om lösningen blir en "quick fix" mer än en långvarig förändringsprocess. En snabb lösning som inte biter på de elever som har stora motivationsbrister på grund av otillfredsställda behov, som enligt Maslow och Glasser kan leda till misshagligt beteende.

Nya regler i skollagen och styrdokument kan även visa sig ha mindre verkan än väntat med tanke på lärarnas lilla intresse, eller möjlighet av att följa vad dessa säger. Att i den nya

skollagen tillåta lärare att visa ut elever kan visa sig ha en mindre effekt på ordningen i praktiken. Lagändringen innebär endast att den ordningsskapande strategin lärare redan tar till blir tillåten.

En aspekt som förefaller vara grundläggande i arbetet med att skapa arbetsro belyses i analysen tillsammans med det inledande citatet där jag blev varnad för en elev som ofta påvisade ett icke ordningsamt beteende. Vikten av att vara här-och-nu; att inte döma eleven för tidigare händelser är någonting som jag tror hjälpte mig i fallet med Kim. Det kan naturligtvis hända att jag hade turen att denna elev var på ovanligt gott humör under de lektioner jag undervisade, men det kan också vara så att lärarnas diskussioner kring Kim skapat en stigmatisering som i viss mån motverkat sitt eget syfte. Att informera om elevers svårigheter kan absolut vara nyttigt men att alarmera och uppmana till särskild behandling kan ha en effekt som är oförenlig med det tänkta syftet.

Självfallet finns det meningsskiljaktigheter i varje klassrum och de flesta verksamma inom skolan antas någon gång ha upplevt konflikter med elever eller elever emellan. En kittlande tanke är dock den om en möjlig positiv utveckling med hjälp av Maslows motivationsteori.

Att det finns en disharmoni mellan lärarens ändamål och elevens motivation är någonting som Söderlund finner i sin undersökning (Söderlund, 2005:14). Söderlund menar att "[l]äraren ska kunna anpassa undervisningen och ordningen till en nivå som klassen ifråga klarar av med tanke på motivation, disciplin och kunskap" (Söderlund, 2005:38). Jag menar istället att läraren, genom att jobba med tillfredställelsen av elevens behov och därmed skapa motivation, skapar ordningen som i sin tur underlättar den individanpassade undervisningen.

Maria Westers studie visar att eleverna saknar ordning och framhåller läraren som ansvarig och fullt möjlig att skapa ett rofullt klassrum. Studien förevisar även att lärarna ser konsekvenserna av tillsägelser som ytterst kortvariga och längtar efter en mer hållbar lösning på ordningsproblematiken. Lärarna i Westers undersökning föreslår fler regler som en möjlig lösning (Wester, 2008, 2010). Men kanske är det så att regler allena inte kommer att knäcka nöten. Kanske är det så att ett hållbart resultat kräver ett långvarigt arbete där elevernas immanenta behov behöver uppmärksammas, tillgodoses och sammanfogas med det konsekventa regelarbete som säkerhetsbehoven erfordrar.

För att detta skall fungera visar Loraine Corrie (1997) att lärare behöver få reflektera och diskutera sina pedagogiska tankar och erfarenheter. Möjligtvis skulle regelbundna pedagogiska samtal med arbetslaget kunna bidra till en utveckling i arbetet med arbetsron i skolan. Förhoppningsvis bidrar även denna studie till den reflektion som Corrie framhåller.

## 8 Förslag för vidare forskning

En längre experimentell studie där lärare med ordningsproblem i klassrummet får uppgiften att medvetet försöka tillgodose elevernas behov i Maslows behovshierarki skulle vara av intresse. Detta för att se om ett arbete med behovshierarkin i centrum har någon reell påverkan för arbetsron.

Gruppstorlekens påverkan i arbetet med ordning är en aspekt som uppkom under intervjuerna. Magnus berättar att han sällan upplever problem med ordningen eftersom han arbetar med små grupper på cirka sju elever. Även Narin talar om mindre arbetsgrupper för elever och deras positiva påverkan. På vilket sätt gruppens storlek har betydelse för ordningsarbetet skulle därför också vara av intresse.

En intressant upptäckt i resan genom tidigare forskning, som inte alls behandlas i denna studie, är att otillåtet prat upplevs som det mest störande beteendet i klassrumssammanhang. Samtidigt som flickor benämns som de mest ”pratiga” i klassrummet upplevs pojkar som mest störande. Hur detta kommer sig skulle vara spännande att ta reda på. Metoden för att ta reda på detta kan se olika ut.

En annan fråga som rör flickor och pojkar, och som heller inte bemötts här, är lärarnas tankar kring teoretiskt och praktiskt arbete. Lärarna pekade på flickors okomplicerade möte med teori till skillnad från pojkar, som de upplevde ha svårt med teoretiskt arbete och jobbar bättre praktiskt.

## Referenser

- Bärmark, Jan (1976). *Världsbild och vetenskapsideal. Några ledande temata hos Abraham Maslow*. Rapport nr. 84. Göteborgs Universitet
- Corrie, Loraine (1997). "The Interaction between Teachers' Knowledge and Skills when Managing a Troublesome Classroom Behaviour". I: *Cambridge Journal of Education*, vol. 27. No. 1
- DN, Brors, Henrik (6 september 2010). "Miljön tappar betydelse". I: Dagens Nyheter. (Hämtad 2010-11-17, 15:00). <http://bit.ly/9bAvDu>
- Folkpartiet.se. (Hämtad 2010-12-13, 17:50). <http://bit.ly/i9XV3W>
- Glasser, William (1996). *Lärare med kvalitet*. Jönköping: Brain Books AB
- Jerlang, Espen (red.) (2008). *Utvecklingspsykologiska teorier*. (uppl. 5, s. 274-284). Stockholm: Liber AB
- Kometprogrammet. (Hämtad 2010-12-02, 15:45) [www.kometprogrammet.se](http://www.kometprogrammet.se)
- Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB
- Maslow, Abraham H. (1970). *Motivation and personality*. (uppl. 2) New York: Harper & Row
- Maslow, Abraham H. (1999). *Toward a Psychology of being*. (uppl. 3). New York: John Wiley & Sons
- Newcomb, F. Andrews, Bukowski, M. William och Pattee, Linda (1993). *Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status*. I: *Psychological Bulletin*. Vol. 113, Nr. 1 (s.99-128)
- Nilsson, Staffan (2005). *Den potentiella människan. En undersökning av teorier om självförverkligande*. Uppsala: Uppsala University Press
- Samuelsson, Marcus (2008). *Störiga elever korrigerande lärare - Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköping: LiU-Tryck
- Skollag (2010:800), 5 kap. Trygghet och studiero (2010). (Hämtad 2010-11-06, 13:55). <http://bit.ly/eX1YHM>

- Skolverket (uppdaterad 2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94.* (Hämtad 10/9-2008 12:15). <http://bit.ly/ewNCiD>
- Skolverket (2009). *Skolverkets bild av utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan och av elevers studiemiljö – redovisning av uppdrag att utarbeta ett sammanfattande underlag avseende utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan.* (Dnr 2008:3010) (Hämtad 2010-12-20, 23:00) <http://bit.ly/gXsqj3>
- SR, SIFO (2010). SIFOs Telefonbuss 2010. (Hämtad 2010-11-17, 15:30). <http://bit.ly/fzFobu>
- Stensmo, Christer (2000). *Ledarstilar i klassrummet.* Malmö: Studentlitteratur
- Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion.* Uppsala: X-O Graf Tryckeri AB
- SVT, Holmberg, Sören, Näsman, Per & Wänström, Kent (2010). *Riksdagsvalet 2010 Valu.* (Hämtad 2010-11-17, 16:00). <http://bit.ly/gGqG8z>
- Söderlund, Peter (2005). *Ordning i klassrummet: En undersökning av lärares syn på begreppet ordning.* Södertörns högskola, kompletterande lärarutbildning
- Wester, Maria (2008). *"Hålla ordning men inte överordning" – Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer.* Umeå: Print & Media
- Wester, Maria (2010). *Är det någon ordning i skolan?* Lund: Studentlitteratur AB