

SKICKKLIGT LEDARSKAP HAR BETYDELSE

FÖR BARNNS UTVECKLING OCH LÄRANDE

EN STUDIE AV
LÄRARES LEDARSKAP
I OCH UTANFÖR KLASSRUMMET

Marcus Samuelsson

Rapport i
korthet

Denna rapport beskriver ett samverkansprojekt mellan Jönköpings kommun och den barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön (BUV) vid Högskolan Väst. Projektet genomfördes 2017–2019 på en skola i Jönköping och resulterade i en beskrivning av hur fyra av kommunen ansett skickliga lärare organiserade och genomförde sitt arbete. Delar av resultatet presenterades för kommunens rektorer och lärare samt för all personal på den skola där de samverkande lärarna arbetade under projekttiden.

Projektet växte fram i samverkan mellan forskaren, representanter för kommunens utbildningsförvaltning och de fyra lärarna. Det övergripande syftet var att klargöra vad som kännetecknar skickligt ledarskap i olika pedagogiska rum. Av intresse var också att beskriva ledarskapet i och utanför klassrummet. Projektets design utformades i samråd mellan forskaren och en representant för kommunens utbildningsförvaltning för att komplettera ett annat pågående projekt i en annan del av grundskolan och gymnasiet.

Resultatet visar att ledarskapet inte skiljde sig särskilt mycket åt mellan de medverkande lärarna. Deras sätt att leda verksamheten i förskoleklassen, på fritidshemmet respektive i årskurs 1 och 2 utgick ifrån barnens bästa. Lärarna ansträngde sig för att så många som möjligt skulle utvecklas och lära sig så mycket som möjligt under tiden de var tillsammans. Det kan liknas vid att ha ett barnperspektiv. Lärarnas ledarskap utmärktes av engagemang och ansvarstagande, trygghet och tillit, förväntningar och arbetsro. De arbetade utifrån sina personliga erfarenheter på ett förebyggande, långsiktigt, målmedvetet och uthålligt sätt för att göra det möjligt för kunskapsmässig, social och moralisk utveckling

FÖRFATTARE



Lennart Lundwall

Marcus Samuelsson är legitimerad lärare i slöjd och professor i pedagogik vid Högskolan Väst. Hans forskning handlar om att göra nytta för elever och lärare. Den fokuserar i första hand på lärares ledarskap, virtuell praktik genom simuleringar, slöjd i grundskolan samt barns och elevers motstånd i skolan som institution. Marcus leder för tillfället två forskningsprojekt. Det ena heter Utvecklad undervisningseffektivitet genom virtuell praktik: en longitudinell experimentell studie. Det andra är ett praktiktäna projekt om lärares ledarskap i klassrummet som genomförs tillsammans med lärare i Mjölby, Norrköping och Söderköping inom ramen för försöksverksamheten ULF (utveckling, lärande och forskning) som fokuserar på olika former av samverkan mellan skolpraktiken och akademien.

hos barnen och eleverna. Ledarskapet formerades i praktiken kring ett pedagogiskt temperament. Det var ett didaktiskt grundat sätt att tänka om verksamheten och leda undervisningen utifrån nationella styrdokument och lokala överenskommelser anpassade efter föreställningarna om barnens och elevernas behov och förutsättningar.

INNEHÅLL

Bakgrund	4
Att etablera samverkan.....	4
Ledarskap i och utanför klassrummet.....	4
Skickliga lärares ledarskap.....	5
Genomförande	7
Syfte.....	7
Metod och material.....	7
Resultat	9
Erbjudande av emotionellt stöd.....	9
Erbjudande av organisatoriskt stöd.....	16
Erbjudande av lärandestöd.....	20
Slutsatser	25
Referenser	27

BAKGRUND

Att etablera samverkan

I samband med samtal om kompetensutbildning för lärare mellan mig som forskare och Jönköpings kommun tillfrågades en tjänsteman om kommunens skickliga lärare. Frågan gav upphov till en diskussion om vad som avsågs med skickliga lärare kopplat till klassrumsledarskap. Jag framhöll kort att det gällde att uppfattas som skicklig såväl av elever och vårdnadshavare som av skolledare och andra lärare (Samuelsson, 2012).

I ljuset av mitt svar konstaterade tjänstemannen att det så klart fanns sådana lärare i Jönköpings kommun. Tjänstemannen beskrev också att sådana lärare studerades i ett annat projekt tillsammans med andra forskare. Dörren för samverkan stängdes inte med det, men det gav en riktning. I det andra projektet studerades lärare som arbetade på högstadiet och gymnasiet (Segolsson & Hirsh, 2019). För att utgöra ett komplement till det projektet kunde samverkansprojektet istället fokusera på lärare i början av grundskolan, inklusive förskoleklass och fritidshem.

Tjänstemannen och förvaltningen fick information om möjligheterna och begränsningarna med samverkansprojekt av Emma Sorbing vid den barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön (BUV) på Högskolan Väst. Efter en del övervägande och samtal fann kommunen att det vore intressant att studera hur skickliga lärare i den tidiga grundskolan leder verksamheten i och utanför klassrummet. Så var grunden lagd för samverkan mellan Jönköpings kommun och Högskolan Väst.

Ledarskap i och utanför klassrummet

Lärares ledarskap kan sägas vara en kompetens som gör det möjligt för alla elever att utvecklas kunskapsmässigt, socialt och moraliskt och samtidigt känna sig trygga och säkra (Nordenbo m.fl., 2008; Hamre m.fl., 2013; Mitchell, Kensler & Tschannen-Moran, 2018). Sven-Erik Nordenbo och hans kollegor (2008) resonerade om lärares ledarskap som en integrerad kompetens



Adobe Stock/Halpoint

Lärares ledarskap kan sägas vara en kompetens som gör det möjligt för alla elever att utvecklas kunskapsmässigt, socialt och moraliskt och samtidigt känna sig trygga och säkra.

bestående av tre delar: att skapa och upprätthålla sociala relationer till varje enskild elev, kompetens att utveckla elevernas gradvisa ansvarstagande för de regler som gäller för arbetet och en kompetens för innehållet i undervisningen, både i allmän och i ämnesspecifikt mening. Roxanne Mitchell, Lisa Kensler och Megan Tschannen-Moran (2018) visade att elever som känner tillit till sina lärare oftare känner sig säkrare på skolan och att de när de känner sig säkrare på skolan litat mer på sina lärare. Vidare fann de att elever som uppfattade att lärare ingrep effektivt och förhindrade kränkningar, hot och mobbning också uppfattade lärarna som kompetenta och trovärdiga.

Skickliga lärares ledarskap

Flera forskare har, med viss variation, beskrivit vad bra, duktiga, framgångsrika, skickliga eller utmärkta lärare gör, också när de leder undervisning. Exempelvis beskrev John Hattie (2009) att skickliga lärare känns igen genom att de gör vissa saker med en viss attityd eller med en övertygelse som verkligen gör skillnad.

Jacob Kounin (1970) beskrev lärare som leder undervisning framgångsrikt som sådana som har en välutvecklad uppmärksamhet, har förmåga till överlappning, kan hantera flera saker samtidigt, har en smidighet som får lektioner att hänga ihop och kan skapa ett momentum kring innehållet de arbetar med. Sådana lärare hade i Kounins studie ett gruppfokus, en gruppuppmärksamhet, som fick elever på två medan de lyssnade på någon annans svar och väntande på att själva få svara. De fick också eleverna att ta ansvar för vad de gjorde under lektionerna och hade arbetsätt som aktiverade eleverna och ökade delaktigheten.

Theo Wubbels (2011) framhöll att framgångsrika lärare skiljer sig från ännu inte framgångsrika genom att de **a)** fokuserar på lärandet snarare än på ett tyst klassrum, **b)** accepterar eleverna, berömmar dem ofta och mycket, har en stor portion humor och frekvent erbjuder stöttning och hjälp, **c)** briljerar i sitt sätt att planera, organisera och genomföra undervisning, **d)** introducerar regler och rutiner vid terminens början utan att kväva eleverna med information samt **e)** ingriper tidigt för att på så sätt stoppa små saker från att växa till problem.

Kjell Granström (2007) tecknade en förenklad bild av lärares arbete som trots allt fångar centrala delar av lärarbetet. Enligt honom bör skickliga lärare utöva såväl lärarskap som ledarskap. Med lärarskap avses att läraren måste ha **a)** kunskap om ett kunskapsområde (ämne) och **b)** förmåga att undervisa om detta ämne. Med ledarskap avses att läraren måste ha **a)** kunskap om klassrumsinteraktion och grupprocesser och **b)** förmåga att hantera klassrumsinteraktion och grupprocesser.

		Ledarskap			
		Bra	Dåligt		
Lärarskap	Bra	Den ideala läraren	Den ämnes-specialiserade läraren		
	Dåligt	Den underhållande läraren	Den katastrofala läraren		

Tabell 1. Fyra vanligt förekommande lärartyper, identifierade av Granström (2007).

Utifrån uppdelningen i ledarskap och lärarskap identifierade Granström (2007) fyra vanligt förekommande lärartyper (se tabell 1). Hans erfarenhet som länsskoleinspektör och sedermera skolforskare hade lärt honom att lärare har bra alternativt dåligt utvecklad förmåga att undervisa respektive leda. Läraren med bristande förmåga till både undervisning och ledarskap kan förstås som katastrofal. Läraren som har goda ämneskunskaper men dålig förmåga att undervisa kan förstås som ämnesspecialist. Läraren som har goda ledaregenskaper men dåliga ämneskunskaper kan förstås som underhållande. Slutligen är den skickliga

Skickligt lärarskap	Skickligt ledarskap
Erbjuder individualiserad undervisning	Etablerar och behåller ett fåtal regler
Förklarar hur lärandet förväntas gå till	Har kontroll i klassrummet
Förklarar bra	Är positiv, hjälpsam och vänlig
Ger återkommande återkoppling	Tydliggör önskvärt beteende
Riktar uppmärksamhet mot ämnesinnehållet	Uppträder artigt
Skapar intresse	Upprätthåller relationer
Varierar sin undervisning	Visar omsorg om varje elev

Tabell 2. Hur Granströms (2007) begrepp lärarskap och ledarskap kommer till uttryck i andra studier.

läraren synonymt med det Granström kallar den ideala läraren.

Gemensamt för många studier av skickliga lärare är att de funnit vissa kvaliteter hos lärarna som kan relateras till Granströms (2007) begrepp lärarskap och ledarskap. I en studie sammanfattade jag tillsammans med en kollega (Samuelsson & Samuelsson, 2017) hur det Granström kallade lärarskap respektive ledarskap kom till uttryck i andra studier (Kutnick & Jules, 1993; Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester & Asscher, 2001; Murray, 2001; Murphy, Delli & Edwards, 2004; Läänemets, Kalamees-Ruubel & Sepp, 2012) av skickliga lärares arbete (se tabell 2). Vi visade också hur skickligt genomförd undervisning kan leda till ett i andras ögon gott ledarskap, vilket påminner om slutsatserna i en studie av John Loughran (2010).

Bridget Hamre och hennes kollegor (2013) argumenterade för två saker av betydelse för denna rapport. För det första att lärares agerande och effektivitet i klassrummet handlar om deras beteende och samspel med eleverna utifrån innehållet i aktuell läroplan och kursplan. För det andra att ett sådant agerande och en sådan effektivitet kommer till uttryck som tre slags stöd som lärare som ledare måste erbjuda sina elever för att de ska må bra, utvecklas och lära sig. Det handlar om emotionellt stöd, organisatoriskt stöd och lärandestöd.

Emotionellt stöd

Hamre m.fl. (2013) resonerade om ett emotionellt stöd bestående av fem dimensioner. Den första dimensionen **positivt klimat** handlar om att läraren reflekterar över klimatet i klassrummet och särskilt över den känslomässiga tonen mellan elever och lärare. Den andra dimensionen **negativt klimat** fokuserar på att läraren är uppmärksam på uttryck för negativitet mellan lärare och elever, såsom frustration eller ilska. Den tredje dimensionen **sensitivitet** riktas mot lärarens medvetenhet och förmåga att uppfatta elevernas behov av stöd för deras kunskapsmässiga och sociala utveckling. Den fjärde dimensionen **hänsyn till elevers perspektiv** har att göra med lärarens intresse för och tillit till elevernas perspektiv och motivation framför överdriven styrning

av undervisningen. Den femte dimensionen **säkerställa struktur** innebär att läraren tryggar att klassrummet inte är strukturerat på så vis att det hämmar elevernas utveckling och lärande.

Organisatoriskt stöd

Det organisatoriska stödet består enligt Hamre m.fl. (2013) av fyra dimensioner. Den första dimensionen **beteendehantering** handlar om lärarens förmåga att använda effektiva metoder för att hindra och återföra elever som bryter mot regler eller konventioner. Den andra dimensionen **produktivitet** fokuserar på hur väl läraren utnyttjar tiden för instruktioner och rutiner för att ge eleverna så många tillfällen att lära sig som möjligt. Den tredje dimensionen **instruktionsformat** fokuserar på om och på vilket sätt läraren maximerar elevernas engagemang och förmåga att lära sig genom att erbjuda dem intressanta aktiviteter, tydliga instruktioner och lämpligt material. Den fjärde dimensionen **klassrumskaos** har att göra med lärarens eventuella oförmåga att hantera eleverna i klassrummet så att störningar och kaos dominerar.

Lärandestöd

Stödet av elevernas lärande består av fyra dimensioner (Hamre m.fl., 2013). Den första dimensionen **begreppsutveckling** handlar om omfattningen av aktiviteter och diskussioner som främjar elevernas metakognitiva tänkande kontra faktabaserade lärande. Den andra dimensionen **återkopplingskvalitet** fokuserar på att utöka lärande och förståelse genom formativ feedback istället för bedömning av riktighet eller slutprodukt med stöd av summativ feedback. Den tredje dimensionen **språkmodellering** riktas mot den mängd och kvalitet på tekniker för språkstimulering och språkundertläggande som läraren använder i olika arbetsformer. Den fjärde dimensionen **instruktionsvariation** har att göra med lärarens olika strategier för att främja barns tänkande och förståelse av material på en djupare och mer komplex nivå.

GENOMFÖRANDE

När Jönköpings kommun bestämt sig för att samverka kring skickliga lärares ledarskap i och utanför klassrummet var nästa steg att identifiera lärare som kunde tänka sig att vara med. Tjänstemannen, med bakgrund som rektor, tog kontakt med flera olika rektorer och hittade ganska snabbt en skola som ville vara med. Rektorn på skolan hade flera lärare som hen tänkte kunde medverka.

Nästa steg var ett möte på den aktuella skolan. På mötet beskrev tjänstemannen kommunens ingång i projektet och jag beskrev min ambition. Därefter fick de fem av rektorn utsedda lärarna möjlighet att ställa frågor. Innan parterna skiljdes åt fick lärarna i uppgift att under sommaren ta ställning till om de ville vara med i projektet och ha en forskare närvarande i sin undervisning.

När höstterminen började framkom att en av de fem lärarna inte ville medverka. De andra fyra var fortsatt intresserade, så gruppen vars undervisning som studerades bestod av följande: en lärare i förskoleklass, en lärare på fritidshem, en lärare i årskurs 1 och en lärare i årskurs 2.

Syfte

Rapporten syftar till att klargöra vad som kännetecknar skickligt ledarskap i olika pedagogiska rum. Det görs genom beskrivningar av de sätt på vilka skickliga ledare planerar, organiserar och genomför möten med elever.

Metod och material

Materialet till rapporten samlades in på de fyra lärarnas arbetsplats under drygt ett läsår. Jag som forskare var närvarande i lärarnas undervisning under tillräckligt många dagar för att kunna säga något om den undervisning de bedrev (Fangen, 2005). Närvaron innebar i praktiken att jag kom till klassrummet innan dagens lektioner började, alternativt i samband med överlämning till fritidsverksamheten, och att jag stannade med läraren till hans arbetsdag tog slut.

Konkret innebar det att jag var där lärarna var och att jag med några få undantag följde med dem överallt, även utanför klassrummet. Jag var med dem ute på raster, i personalrummet, under luncher och på olika



Rapporten syftar till att klargöra vad som kännetecknar skickligt ledarskap i olika pedagogiska rum.

aktiviteter utomhus. Jag tog del av deras planering, deras organisering och deras genomförande. Jag såg och hörde vad de sa, hur de arrangerade, agerade, interagerade och ignorerade samt vad de reagerade på i och utanför klassrummet. Inför och efter undervisningen, på morgnar och eftermiddagar, liksom på raster och luncher pratade jag med lärarna. Jag pratade också med många elever efter hand som jag lärde känna dem och de kände igen mig, både på och utanför skolan.

Medan undervisningen pågick skrev jag fältanteckningar i en anteckningsbok. Var jag var placerad var allt som oftast överenskommet mellan mig och läraren. Beroende på innehållet i verksamheten antecknade jag på olika platser i förskoleklassen och på fritidshemmet medan jag i stort sett alltid satt på samma plats i klassrummen för årskurs 1 och 2.

Efter att observationerna avslutats genomfördes en längre intervju med var och en av lärarna (Kvale, 1997). Inför den individuella intervjun fick varje lärare en guide med frågor/teman som jag ville prata kring (Arfwedson & Ödman, 1998). De fick också i uppgift att svara på frågan *Vad är viktigt för dig och ditt ledarskap?* genom att välja och rangordna de tio begrepp som bäst beskrev dem och deras ledarskap. Begreppen som lärarna valde emellan (ur Samuelsson, 2017) framskrivs här i neutral alfabetisk ordning:

*anknytning, anpassning, ansvar, arbets-
klimat, beröm, delaktighet, disciplin,
emotionellt stöd, engagemang, entusiasm,
fostran, frihet, förebygga, förväntningar,
gemenskap, individualisering, inflytande,
ingripandebenägenhet, instruktioner,
kommunikation, konflikter, konsekvens,
kontroll, korrigeringar, lust, långsiktigt,
lärande, medvetenhet, motivation, mål,
omsorg, omtanke, ordning och reda,
planering, reflektion, regler, relationer,
respekt, rutiner, rättvisa, självständighet,
socialisering, strukturer, studiero, stöd,
tillit, tillrättavisning, trygghet, tålmod,
uppmärksamhet, uthållighet, utveckling.*

De individuella intervjuerna genomfördes i skollokaler som respektive lärare valt. De spelades in som en ljudupptagning och renskrevs innan den kvalitativa analysen påbörjades.

Den inledande analysen gjordes för en lärare i taget. På så sätt synliggjordes drag och kvaliteter i respektive lärares ledarskap. Nästa steg var att analysera likheter och skillnader mellan lärarna. I det tredje steget användes axplock ur lärarnas ledarskap, så som det kom till uttryck under besök, samtal och intervjuer, som kvalitativa exempel på det emotionella och organisatoriska stöd samt det lärandestöd som lärare enligt Hamre m.fl. (2013) behöver erbjuda elever för att åstadkomma utveckling och lärande.

RESULTAT

Studiens resultat är skrivet i relation till de tre slags stöd som behövs för att elever ska utvecklas och lära sig. Beskrivningen av lärarnas arbete i relation till de tre stöden avser att visa hur deras ledarskap i och utanför klassrummet kom till uttryck i tanke och handling. Formen för framställningen, som avser att göra lärarnas arbete tydligt, är inspirerad av Philip Jacksons *Life in Classrooms* (1968) och Clifford Geertz *The Interpretation of Cultures* (1973).

Erbjudande av emotionellt stöd

Lärarnas emotionella stöd kom till uttryck som en förståelse, omsorg och respekt för samt en uthållighet, närhet och värme gentemot barnen och eleverna. Lärarna visade vilket emotionellt stöd som fanns tillgängligt i och utanför klassrummet genom att skapa ett positivt klimat, verka mot ett negativt klimat, uppvisa sensitivitet, ta hänsyn till elevernas perspektiv och säkerställa strukturen.

Att erbjuda ett positivt klimat

Läraren i förskoleklass berättade att hen skulle vilja säga lite mer, använda fler ord, till varje barn i dörren när de kom på morgonen. Men hen insåg också att det är svårt att få till. Framför allt för att det alltid, som hen innerligt uttryckte det, ”är så himla mycket barn, släktingar, vårdnadshavare och ibland också barnvagnar” i hallen. Därför vill hen fortast möjligt få in barnen i klassrummet. Läraren kände att det oftast bara blir något litet och kort som ”hej”, ”hur mår du idag?” eller ”är det bra med dig?” till varje barn.

Trots känslan som läraren hade märktes det hur hen tog sig tid att se alla barn innan de klev över tröskeln till klassrummet. Varje morgon samma sak, hen fuskade inte med att hälsa på barnen i dörren utan såg till att skapa ett möte mellan sig själv och varje barn.

Läraren stannade upp barnen genom att stå lite framåtlutad med en hand framsträckt. När ett barn sträckte fram sin hand behöll läraren greppet om den en stund, ibland uppemot två sekunder. Under den stunden försökte hen också se barnen i ögonen för att på så sätt läsa av dem. Om det behövdes lyfte läraren

på barnens huvud med en hand under deras haka. Alla barn vill inte titta läraren i ögonen, men ingen undgick att förstå att hen ville titta dem i ögonen. Som en hjälp på vägen för de barn som inte direkt tittade upp gav läraren dem ibland en klapp på kinden och frågade varmsamt: ”Får jag titta dig i ögonen också?” Redan här, i det initiala mötet med varje barn, ansträngde sig läraren för att med sin gestalt visa barnen vilket ledarskap hen står för.

Förskoleklassläraren talade om sitt ledarskap som ”en kropp som leder värme”, en värme förmedlad i form av trygghet, tydlighet och en positiv förebild.

* * *

Eftermiddag innebar nästan alltid någon form av utlek för fritidshemsläraren och hälften av barnen på fritidshemmet. Barnen på fritids lekte på egen hand på större ytor som läraren och hans kollegor förväntades ha uppsikt över. De iakttog på distans vem som lekte var och med vem, hur barnen interagerade samt vad som hände i samspelet mellan barnen. Det hörde till ovanligheterna att de behövde ingripa eller styra upp den ”fria leken”, särskilt om den föregick utomhus. Då var det vanligare att ett eller flera barn sökte upp läraren där hen befann sig och interagerade på ett annat sätt än inomhus.

”Är inte du bra på att fläta hår?” frågade en flicka. Läraren svarade ”jovisst” varpå flickan satte sig på bänken där läraren satt, tog av sin mössa och bad att få håret flätat. Ett par andra flickor såg det, kom till bänken och började prata om flickans hår. Efter en stunds prat anade läraren att de också ville ha håret flätat, vilket de fick i tur och ordning.

Flickornas hår flätades som på löpnade band. Under flätningen fick varje flicka lärarens odelade uppmärksamhet med prat om hår, flätning, syskon och fritidsaktiviteter. De andra väntade tålmodigt på sin tur och tittade nöjt på varandras flätningar. När läraren var klar, lagom till mellis, kollade hen av skolgården så att ingen blev kvar utomhus.

Fritidshemsläraren berättade om stunder som hårflätningen som något fantastiskt då hen fick möjligt att prata med och knyta an till olika barn på ett djupare sätt.

* * *



”Är inte du bra på att fläta hår?” frågade en flicka. Läraren svarade ”jovisst” varpå flickan satte sig på bänken där läraren satt, tog av sin mössa och bad att få håret flätat.

Morgonen i årskurs 2 följde en väl inövad procedur där klassläraren lät en elev, utvald enligt ett på förhand bestämt mönster, dra en lapp från en almanacka. Eleven förväntades berätta vilken dag, månad och vecka det var samt vem som hade namnsdag. Varje elev fick själv välja om hen ville stå på en uppochnervänd plasthink, nästan som en liten scen, för att synas bättre för sina klasskamrater. Läraren förhöll sig till eleverna och stod olika nära dem, och gav på så sätt ett stöd anpassat för varje elev som läste.

”Nu är klockan tio över åtta. Det betyder att jag inte behöver komma förrän tio över åtta på måndag.” Klassläraren tystnade i tre sekunder. Några elever utropade utan eftertanke ”va?” medan andra tittade sig funderamt omkring, varpå läraren sa: ”Ja, det räcker att jag kommer tio över åtta, ni fixar ju detta själva.” En elev sa då lite tveksamt: ”Men vi kommer ju inte in?” Läraren svarade: ”Jag fixar någon som kommer och läser upp åt er.”

När läraren sagt det log hen varmt mot eleverna och lät blicken svepa över klassrummet. Eleverna såg blicken och en lättnadens suck hördes från dem. De hade lärt känna lärarens humor och visste att invänta hans leende och dela glädjen över att kunna skoja till det då och då.

Klassläraren berättade om de förväntningar hen hade på sig själv att bete sig på olika sätt i olika situationer. Hen sa också att hen försökte ”visa hur man ska göra och vara den man är, och inte förändra sig så mycket och ha en massa olika roller” och att det är viktigt att tala på ett sätt som visar att man respekterar

barnen, att tilltala barnen på ett sätt som man själv vill bli tilltalad på.

* * *

I tre sekunder stod klassläraren i årskurs 2 tyst med händerna på höfterna och inväntade elevernas uppmärksamhet innan hen instruerade dem att plocka ihop sina grejer: ”Gör snyggt på din arbetsplats och under din pennkorg.” Läraren började räkna upp namnen på de elever som blivit klara, men startade snart en lek: ”Jag säger ett och alla elever följer efter tills den sista har sagt 24.” Eleverna gjorde som hen sa medan de plockade undan. Läraren fortsatte: ”Jag säger svans, som slutar på S.” Hen pekade på en elev som sa: ”Säl som slutar på L.” Alla elever sa sedan varsitt djur och läraren följde den som hade ordet med blicken. Till sist log hen och sa: ”Ta med er väskor och ställ upp vid dörren.”

Medan eleverna ställde tillbaka sina stolar och tog sina väskor gick läraren och ställde sig vid dörren. Hen klatschade alla elevers händer på vägen ut och sa till dem på ett positivt, glatt och inbjudande sätt: ”Tack ska du ha, tack för idag, vi ses imorgon, tack och bock.” Eleverna svarade med glada minnen, några sa också något tillbaka och alla verkade nöjda.

Klassläraren berättade om betydelsen av ett gott gruppklimat. Hen menade att det handlar om att ge stöd och visa omsorg såväl om sig själv som om kollegorna och barnen. Läraren menade också att det handlar om anknytning: ”... att de ska knyta an till mig och vice versa och känna sig trygga med och berätta saker för mig och känna förtroende när de gör det.”

Att hantera ett negativt klimat

Vid ett tillfälle under en samling på trappan utanför skolan uppmärksammade fritidshemsläraren att samspellet mellan barnen på fritidshemmet och en annan pedagog inte fungerade. Pedagogen såg inte ut att vara tillfreds och lät otålig i situationen. Barnen på fritidshemmet verkade inte heller gilla situationen.

Några barn tittade bort, pratade med varandra och lyssnade inte på pedagogen som försökte informera dem om vad de skulle göra efter maten. Rätt som det var blev pedagogen arg, det hördes på rösten, och så till några av barnen att sätta sig ner på trappan. Hen lät alla barnen vänta tills det var helt tyst och så sedan med pressad röst: ”Ingen får någon info, ingen får gå till matsalen därför att någon inte sitter still, inte är tyst och inte kan låta bli att röra sin kompis.” Under tiden stod en annan pedagog tyst bredvid.

Fritidshemsläraren klev in till situationen, hen hade läst av den på vägen dit, och sa: ”Kommer ni ihåg att det går att göra två saker samtidigt?” Hen hade en tydlig, varm men samtidigt uppfordrande ton. Med sina ord löste hen upp stämningen. Pedagogen gavs en chans att träda tillbaka och få perspektiv på situationen medan barnen vände sig mot fritidshemsläraren och lyssnade. Fritidshemsläraren tittade under tystnad runt bland barnen och såg sedan på pedagogen. Den andra pedagogen tog vid igen, lugnare på rösten, och berättade om det som skulle ske medan barnen lyssnade.

Fritidshemsläraren berättade generellt om ingripanden i konfliktfyllda situationer: ”Om man har ett fungerande arbetslag så hjälps man åt, och då känner jag, då behöver det inte alltid vara jag som griper in för då har vi pratat om det innan, att vi ska dela på det.”

Läraren beskrev också vilka konsekvenser ett sådant beteende skulle kunna få och hur hen numera försökte hålla igen och släppa fram sina kollegor: ”Om jag alltid skulle gripa in i allting som händer, då skulle inte de andra kollegorna gripa in och då skulle det bara bli att när jag kommer ... att det är jag som ska lösa allting. Så därför får jag medvetet backa ibland och inte gå in i alla situationer och ta över. Det gör jag medvetet för jag är ju inte alltid där, kommer inte alltid att vara där, och det kan inte stå och falla på att jag är där, utan det måste funka även om jag inte är det.”

Läraren berättade vidare att hen försöker balansera ingripanden: ”Jag är nog med att följa upp [dem] och pratar med barnen efteråt för att kolla av om de förstått vad jag menade med mitt ingripande.” Det handlar om att följa upp händelser vid ett senare tillfälle, när det omedelbara har lagt sig och barnen har hunnit tänka över vad som hänt och vad de gjort. Vid sådana uppföljande samtal sa sig läraren rekonstruera det som hänt, ur hens perspektiv, så att barnen ska förstå vad som blev fel i den aktuella situationen och varför hen reagerade som hen gjorde.

* * *

Klassläraren i årskurs 1 instruerade eleverna att fundera enskilt och skriva på sina whiteboardtavlor. Efter att ha gått omkring bland eleverna stannade hen hos en pojke och frågade med en varm ton i rösten: ”Har du glömt uppgiften på tavlan som du ska försöka lösa, så att vi kan resonera om den tillsammans sen?” Pojken reagerade inte. Utan att säga något tittade han ut genom fönstret.

Läraren tittade mot den andra pedagogen i klassrummet och gick fram till den stora whiteboardtavlan för att gå igenom talet de höll på med. Med gester – en handflata förd uppåt betydde ”ta upp” och en handflata förd neråt betydde ”ta ner” – fick hen eleverna att visa sina uträkningar. Hen nickade, gjorde tummen upp och log när hen sökte ögonkontakt med eleverna en efter en. När blicken kom till pojken som tidigare inte hade skrivit något såg hen att han satt med händerna för öronen.

”Du snälla B, vill du inte vara med här och göra det vi andra gör får du gå in i lilla rummet en stund. Det är inget att be för, det här är ett klassrum där vi arbetar.” Klassläraren tittade på pedagogen: ”Gå in och sätt er i lilla rummet. Ta med dig biblioteksboken och sätt dig i soffan.”

Pojken märkte att det senare var riktat till honom, men tog sin whiteboardtavla och kröp ner under bänken. Hans beteende stannade upp arbetet i klassen och läraren såg frustrerad ut. Den andra pedagogen försökte ta whiteboardtavlan ifrån pojken utan att lyckas. Istället reste sig pojken och sprang ut från klassrummet, vände in igen och läste dörren inifrån. Han stod vid dörren, skrattade och viftade med sin tavla mot läraren.

Läraren stod vid klassrummets whiteboardtavla och pekade på pojkens plats. Pojken läste av gesten och gick och satte sig utan att säga något. I bänken började han direkt vifta med sin whiteboardtavla. Läraren gick då mot honom och påpekade med ändrat tonläge: ”Snart får jag säga till dig med min arga röst, och det är väldigt tråkigt, det ska jag inte behöva!” Pojken reagerade med ett ryck och sprang till klassrummets nedre del. Läraren gick avvaktande efter, fick tag i hans ena arm och bad att få whiteboardtavlan innan hen räknat till tre.

Pojken svarade med ett leende: ”Nej.” Han höll tavlan så långt ifrån läraren som möjligt. Hen såg lugn ut och började räkna ner: ”3, 2, 1.” Pojken sträckte fram tavlan, men när läraren försökte ta den drog han undan den igen. Klasslärarens humör förändrades, hen såg arg ut och tog tag i pojkens andra arm. Pojken slängde whiteboardtavlan på golvet. Läraren höll fast pojken, som jämrade sig, och sa: ”DU VET VARFÖR VI HÅLLER I DIG, varför vi måste göra det ibland. Du får inte vara kvar här inne när du gör så här, när du stör oss andra och förstör lektionen. Då får du gå ut en stund. DET ÄR VI ÖVERENS OM.”

* * *

Fritidshemsläraren kom runt hörnet av skolbyggnaden till cykelförrådet där det hördes prat och skratt. Först i det som snabbt hade blivit en kö med många barn utanför cykelförrådet stod en pojke. Han hade ingen jacka på sig, vilket läraren såg direkt. Utan att stanna upp på vägen mot cykelförrådet sa hen vänligt men bestämt, utan egentlig riktning: ”Alla måste hämta ytterkläder, det är för kallt för att vara ute utan dem.” Hen fortsatte: ”Spring och hämta er jackor.”

Flera barn började protestera: ”Nej, det behövs inte.” Det uppstod en oro, en olust som ersatte skratt, prat och förväntan. Läraren var lugn och samtidigt mycket tydlig: ”Jag öppnar inte förrän alla har ytterkläder på sig.” Barnens protester kom av sig och hen upprepade: ”Först ytterkläder, sedan öppnar jag.”

Läraren hade lagt handen på handtaget till cykelförrådet, som för att understryka hur nära förestående öppningen var. Pojken längst fram i kön såg förtvivlad ut, han förstod att läraren pratade med honom också, och sa snyftande: ”Men vi är ju först . . .” Läraren vände sig mot honom och sa: ”Det spelar ingen roll, du måste ha jacka på dig precis som alla andra.” Hen såg lugn ut och upprepade bestämt: ”Ni får stå i samma ordning sedan. Hämta era jackor nu så att jag kan öppna.”

Flera barn sprang tillbaka till skolbyggnaden men pojken stod kvar. Några av barnen med jackor på försökte protestera: ”Han får stå sist sen.” Pojken tittade vädjande, ledset, på läraren som han hade en särskild relation till. Hen såg helt lugn ut, pekade med handen mot skolan och upprepade ännu en gång vad hen precis sagt: ”Det blir samma ordning sen, när ni hämtat era jackor.”

Några barn fortsatte protestera och sa att de tog på jackor redan från början. Deras reaktioner, eller kanske svaret från fritidshemsläraren, gjorde att pojken började gråta. Tårarna rann nerför hans kinder och han vaggade från den ena foten till den andra. Läraren upprepade ännu en gång, riktat direkt till pojken: ”Hämta din jacka så öppnar jag när du är tillbaka. Då får du stå först i kön igen.” Riktat till de andra barnen sa hen: ”Så har jag bestämt nu, det hade gällt er också.”

Pojken samlade sig och försökte svara: ”Men, men . . .” Läraren avbröt: ”Ni får stå i samma ordning, hämta din jacka nu.” Samtidigt var flera barn på väg tillbaka med påtagna jackor. När pojken vände sig om såg han dem och gråten tilltog igen. Läraren upprepade: ”Samma ordning som ni stod i innan ni hämtade jackorna.” Pojken vände sig mot skolan, som för att springa efter jackan, men stannade sedan upp och vände sig vädjande mot läraren som pekade mot skolan utan att säga något.

Efter mindre än en minut kom pojken springande tillbaka. Han rundade hörnet av skolbyggnaden och såg

att det var ganska många barn i kön till cykelförrådet. Han stannade upp innan han nått längst fram i kön, föll i gråt och försökte säga något. Läraren lämnade rampen vid dörren och gick honom till mötes, tog honom i handen och sa: ”Ni skulle stå i samma ordning när ni hade hämtat jackorna och du stod längst fram. Alla skulle stå som de stod innan, det sa jag ju till er, eller hur?”

Inget av barnen sa något. Läraren gick upp för rampen, vände sig om och informerade om ordningen: ”Ni får gå in en och en när jag låser upp.” Inget av barnen frågade något. Läraren öppnade dörren och log sedan mot barnen när de kom ut efter att ha hämtat varsin cykel. När alla i kön hade hämtat det de ville ha stängde och låste hen dörren till förrådet igen och gick sedan tillbaka till skolgården för att rastvakta.

Fritidshemsläraren berättade hur viktigt det är att våga reagera när barnen är negativa mot varandra, att ha tålmod med deras utveckling och att stå ut med att det blir lite olustigt ibland. Det handlar inte minst om tillfällen då det måste tas hänsyn till enskilda barns behov. Hen menade att enskilda barns långsiktiga behov ibland behöver gå före gruppens omedelbara behov. Viljan och förmågan att ingripa går tillbaka till ett ledarskap format kring tillit, trygghet och tydlighet, menade läraren.

Att uppvisa sensitivitet

Dagarna i förskoleklassen började på mattan där en välkänd rutin genomfördes i syfte att erbjuda trygghet och ge barnen en möjlighet att känna igen sig. Läraren stämde upp till sång: ”Jag säger god morgon till dig, jag säger god morgon till dig.” Barnen sjöng med. Under sången tittade läraren systematiskt, nästan som i takt med musiken, på vart och ett av barnen. På så sätt såg hen varje barn och sa god morgon till alla en andra gång.

Läraren berättade sedan vem som var veckans värld och vem som skulle dra av bladet i almanackan. Ett av barnen gick fram, ställde sig bredvid läraren eller satte sig i hennes knä och drog sedan bort gårdagens datum från almanackan. Ett barn tittade på läraren för att söka stöd innan de tillsammans sa vilken dag, vilken månad och vilket år det var. Läraren frågade barnet vem som hade namnsdag: ”Vill du försöka läsa, ska jag läsa eller läser vi tillsammans?” Samtidigt som hen gav stöd hade hen viss uppmärksamhet riktad mot resten av barnen i gruppen. Till sist tackade läraren barnet som hjälpt till med lappen och så gick alla och satte sig i sina bänkar.

Förskoleklassläraren berättade vad det innebär att lyckas med samlingar: ”Då får man barnen med sig.” Erfarenheten hade lärt hen att ”när det lyckas riktigt bra så leder det till bra samlingar som pågår uppemot 30 minuter”.

Under samlingarna läste läraren av barnen för att söka svar på om de hängde med och var nöjda och tillfreds. Hen varierade sitt röstläge. Oftast pratade hen lite tystare, med ett tonfall som var innerligt och varmt. Hen tog vara på samlingarna på mattan och visade genom sitt sätt att vara och använda rösten att det var en viktig stund för hen, gruppen och den gemenskap klassen hade tillsammans.

Vid ett tillfälle fick barnen i tur och ordning komma fram och presentera varsitt gosedjur som de hade tagit med till förskoleklassen. Väntan blev ganska lång för de som satt i slutet av halvcirkeln med 23 barn. Läraren hjälpte barnen som presenterade och ställde frågor. Samtidigt tystade hen ner andra barn med kommentarer och gester utan att släppa uppmärksamheten från det barn som presenterade. Läraren påminde barnen om att de måste lära sina gosedjur hur det är att ha samling i förskoleklass och sa: "Var och en har ansvar för att ens eget gosedjur sitter i knäet, så att det inte stör när vi lyssnar på någon annan."

Läraren ansträngde sig för att ta tillvara så många tillfällen som möjligt och använda barnens fokus och intresse snarare än att motarbeta det och avbryta dem. Förändringar av samlingarna orsakades inte bara av händelser i gruppen, de skedde ibland på grund av något som inträffade. Läraren berättade om en samling då alla barn var helt fokuserade och det kändes som att "wow, vad bra" när ett barn plötsligt sa: "Kolla, en silverfisk!" På en sekund förändrades fokus och alla huvudena vändes mot silverfisken. "Då fick vi prata lite om småkryp och silverfiskar och lite sådant istället. Då kan jag inte sitta och säga 'nej, fast nu struntar vi i silverfisken, nu måste vi kolla här'. Det går bara inte, det blir inte bra."

* * *

Inför mellanmålet fångade fritidshemsläraren tre kvardröjande pojkars uppmärksamhet genom att med lugn och tålmodig röst säga: "Det är dags att gå och äta mellis." En av pojkarna reste sig direkt och gick till en annan pedagog, men de två andra stannade kvar på golvet. Utan att titta upp från leken svarade de: "Vi vill inte ville följa med."

Läraren reagerade inte på det utan upprepade istället i samma tonläge: "Det är dags för mellis nu. Vi kan gå dit tillsammans." Hen tittade sedan mot den tredje pojken och sa: "Bra att du lyssnade." Hen uppmanade kollegan och pojken att gå i förväg. En av de två pojkarna som var kvar reste sig då och gick mot den väntande pedagogen och mellanmålet. Den kvarvarande pojken tittade upp och bad honom stanna. Läraren sa då lugnt men bestämt: "Gå i förväg du också, så kommer vi." Pojken, som stod mellan fritidshemsläraren och den andra pedagogen, såg ut att tveka innan han vände sig om och gick.

Den tredje pojken blev ensam kvar med fritidshemsläraren. Han började gråta när hans bästa kompis gick iväg. Läraren förklarade med lugn röst "vi måste också gå iväg till mellis" och sa att de därför måste lämna pojkens ofärdiga plastbygge i salen. Han blev arg och ledsen och skrek: "NEJ, jag vill bygga klart!"

En dörr slog igen och när läraren tittade upp upptäckte hen att kompiserna hade kommit tillbaka in i rummet. Innan hen hann säga något satte han sig ner på golvet. Då reagerade läraren och sa: "Nu måste jag säga till med min skarpa röst. VI SKA GÅ TILL MELLIS NU." Bägge pojkarna reste sig utan att säga något och började gå till mellis, men plötsligt satte sig en av dem, den som hela tiden dröjt sig kvar för att fortsätta leka, ner och började gråta igen. Läraren avbröt gråten genom att berätta om maten till mellis och säga: "Jag tror att du är lite hungrig." Försöket att avleda fungerade, för pojken reste sig snyftande upp igen och följde med mot matsalen.

Läraren gick före, öppnade dörren och väntade i hallen medan pojken tog på sig sina skor. När hen öppnade dörren ut från skolan sprang han mot matsalen. Läraren gick lugnt efter och kom ikapp pojken när han tvättade sina händer. Hen följde honom in i matsalen och visade var han skulle sitta. Pojkens blick sökte efter kompisarna som han varit med förut. Läraren fångade hans uppmärksamhet genom att lägga sin ena hand på hans axel och påminna honom om att ta mjölk. Pojken tog ett glas, förde det till mjölkautomaten och tryckte in det. Samtidigt tittade han återigen efter sina kompisar.

Läraren förklarade då lugnt att pojken inte skulle sitta tillsammans med kompisarna under mellanmålet, men pojken såg inte ut att lyssna. Det han reagerade på var istället den kalla mjölken som rann över hans hand. Han såg förvånat upp på läraren som frågade lugnt: "Vad hände nu?" Pojken sa "jag vet inte" samtidigt som han såg ut att ogilla att ha fått mjölk över handen. Han sa igen: "Vet inte."

Pojken stod passiv, nästan handlingsförlamad. Läraren hämtade då ett papper och gav det till honom utan att säga något. Pojken torkade av sin hand och gav tillbaka pappret. Läraren följde med honom när han gick för att sätta sitt glas vid sina kompisar och sedan tillbaka igen för att hämta en macka. Under tiden pratade hen lugnt med pojken om vad han gillade och vad han brukade äta. Pojken svarade inte på frågorna. Han tog en macka, bredde den med smör och la på ost. Han gick tillbaka till sina kompisar och satte sig med dem. Läraren satte sig i närheten av pojkarna och pratade med dem under hela måltiden.

* * *

Klassläraren i årskurs 2 lät eleverna arbeta enskilt i halvklass. Hen gick från elev till elev och satte sig ner hos dem. Om någon frågade om hjälp erbjöd hen det efter-



Strax efteråt kom samma elev återigen in i klassrummet. Medan läraren ännu en gång reste sig och återförde eleven satt barnen lugnt och tyst och väntade. De såg tillfreds på sin lärare när hen kom tillbaka och sa: "Vi sjunger en sång till."

hand. Så snart den som frågat fått svar eller stöd nog att arbeta vidare fortsatte läraren gå runt och sätta sig ner hos olika elever.

En flicka i behov av stöd satte sig ner igen efter att läraren sagt hej då till de andra eleverna. Läraren gick till flickan som satt och väntade utan några böcker framför sig. Hen bad henne plocka fram sin läsebok och gick sedan igenom det de hade gått igenom tidigare under dagen. Läraren frågade om innehållet och försökte bilda sig en uppfattning om vad flickan hade förstått av det de arbetade med. Hen ställde frågor, inväntade svar, hintade, förklarade, stöttade och påminde flickan om det hon behövde arbeta mer med, i skolan och förhoppningsvis också hemma tillsammans med sina föräldrar.

Klassläraren berättade att hen ger uppmärksamhet åt varje barn: ”Jag ser till att se alla barnen ett antal gånger. Jag ska prata med varje barn varje dag, det är alltid mitt mål och det har jag klarat i alla år.” Hen berättade vidare att hen alltid hälsar på barnen, oftast säger hej då och sitter bredvid dem under skoldagen: ”... varit framme hos dem och haft check på dem, liksom. Sedan är det några barn man pratar mer med, men jag har alltid pratat med alla barn minst tre gånger på en dag.”

Att ta hänsyn till elevernas perspektiv

När förskoleklassen precis börjat sjunga öppnades dörren och ett barn från en annan klass klev in i klassrummet. Läraren reste sig och mötte vänligt men bestämt barnet, berättade att det skulle vara i sitt eget klassrum och återförde det dit. Barnen i förskoleklassen satt under tiden tysta och väntade. När läraren kom tillbaka sa flera av dem: ”Oj, vad stökigt det blev.” Läraren svarade: ”Ja, det blev lite stökigt, vi får ta den sången igen.” Sedan sjöng de samma sång ännu en gång. Strax efteråt kom samma elev återigen in i klassrummet. Medan läraren ännu en gång reste sig och återförde eleven satt barnen lugnt och tyst och väntade. De såg tillfreds på sin lärare när hen kom tillbaka och sa: ”Vi sjunger en sång till.”

Förskoleklassläraren berättade att verksamheten är mer uppstyrd än i förskolan, vilken hen hade mer erfarenhet av. Styrningen handlar bland annat om anpassning till verksamheter i skolan, såsom idrott och lån av böcker i biblioteket. En annan skillnad är det faktum att lärare ganska ofta är ensamma i förskoleklass, vilket inverkar på möjligheterna att lyssna av och anpassa innehållet till alla barns behov.

Klassläraren i årskurs 1 frågade eleverna: ”Ser ni vad jag har glömt?” Medan hen sa det höll hen ena armen sträckt upp i luften, med öppen handflata, nästan över-

drivet så att huvudet lutade lite åt ena sidan. Tecknet var ett vanligt förekommande sätt att uppmärksamma eleverna på hur de förväntades bete sig.

”Kommer ni ihåg vad ni sa till mig igår? Vad jag inte skulle glömma att skriva upp [elevernas förslag] under rubriken ’Vett och etikett’. Det handlade om hur vi ska bete oss!” Läraren övergick till att beskriva hur klassen skulle arbeta med förslagen till regler om ”hur man ska vara som kompis”. Vid det första tillfället skulle de arbeta två och två och vid det andra med en mun i en app. Flera elever log och sa: ”Med *ChatterPix*.” Klassläraren log: ”Just det, med *ChatterPix* utifrån reglerna ni kommit på och skolans värdegrund.”

Elevernas tio regler

1. Slå inte mig.
2. Tyst till tom tallrik.
3. Tyst i korridoren.
4. Våga vara snäll.
5. Stanna och se hur det gick.
6. Stå/gå fint i led.
7. Räck upp handen.
8. Vara rädd om skolan.
9. Knuffa inte någon.
10. Vara en bra kompis.

Skolans värdegrund för elever

- **Respektera dig själv** – gör bara det som hjälper dig att uppnå framgång och hälsa i framtiden.
- **Respektera andra** – behandla alla med artighet, rättvisa och förståelse.
- **Respektera egendom** – var rädd om vår skolbyggnad, skolgård, dina och andras gemensamma saker.

Klassläraren i årskurs 2 log och välkomnade veckans fredagsskojare upp på scenen. De fyra elever som uppträdde med ett sång- och dansnummer hade övat under hela veckan och var väl förberedda. Genomförandet gick som planerat och eleverna som lyssnat applåderade när numret var slut. Läraren berömde de som uppträtt och alla andra som hittills provat: ”Fantastiskt! Grymt alla ni som vågar gå fram och ställa er på scenen här framme. Nu är det bara en grupp kvar. Kommer ni att göra det också?”

Läraren tystnade och vände sig leende mot några elever som ännu inte vågat medverka som fredags-

skojare. Hen tittade sedan ut över klassen och sa att hen hoppades att alla skulle våga kliva fram och dra en lapp på almanackan, leda samtalet om *today's weather* eller medverka som fredagsskojare någon gång innan de slutade trean.

Klassläraren berättade om betydelsen av att få elever att våga: ”Jag tycker att det är viktigt att man skapar struktur och ramar, och att alla syns och att de vågar. Att våga använder jag också väldigt mycket: ’Vem vågar börja nu?’ Och då kanske det kommer upp 15 händer. Har de vågat två, tre stycken kommer nästa fyra, fem händer. Man vågar efter hand som man blir säker. Jag pekar inte ut – ’nu ska du och nu ska du’ – för då kanske man sänker vederbörande istället.”

Att säkerställa strukturen

Förskoleklassrummet rymde en stor matta där det fanns plats för barn och vuxna nära whiteboardtavlan. Fritidshemmet, som delade lokaler med en annan förskoleklass, var så långt likvärdigt möblerat. Bägge rummen innehöll också långa bord med stolar där barnen kunde sitta.

Förskoleklassrummet hade hurtsar där barnen förvarade sitt material samt avgränsade ”lägenheter” som emellanåt möblerades om av förskoleklassläraren och hans kollega. Ommöbleringen gjordes som ett sätt att utmana barnen genom att erbjuda dem olika saker att leka med i mindre utrymmen avgränsade med flyttbara väggar. Lokalen som inrymde fritidshemmet hade inga lägenheter, men liksom förskoleklassrummet innehöll det en blandning av leksaker, spel och material för skolarbete.

Klassrummen för årskurs 1 och 2 hade inga mattor och där fanns enskilda bänkar istället för långa bord. I det ena klassrummet fanns bänkar med lock där eleverna förvarade sina böcker. I det andra hade eleverna de flesta av sina böcker på bänken framför sig, under ett pennskrin i plast, och en del i hurtsar längs klassrummets väggar. Bänkarna i det ena klassrummet möblerades emellanåt om av läraren medan bänkarna i det andra alltid stod på samma sätt, i rader vända mot lärarens arbetsplats.

Under samtalen blev det uppenbart att möbleringen var genomtänkt och hade syften som speglade respektive lärares föreställning om undervisning. Klassläraren i årskurs 2 berättade att hans möblering med alla elever vända mot whiteboardtavlan tilldelade var och en av eleverna en egen plats att hålla sig till och ta ansvar för, och dessutom gav en överblickbarhet som hen gillade. Klassläraren årskurs 1 berättade att hen emellanåt använde grupparbete som arbetsform och därför kände ett behov av att möblera om. Det framkom också att de bägge lärarna förde pågående samtal med kollegor, inklusive specialpedagog, om möblering och det visu-

ella intryck som öppna hyllor med olika slags böcker och material ger för olika elever.

Samtliga klassrum hade whiteboardtavlor, en ljudanläggning, en kanon för att visa film eller bilder och en dokumentkamera. Alla lärare utom fritidshemsläraren hade egna arbetsplatser i klassrummen. I samtalen uttrycktes det tydligt att dessa var reserverade för lärarna och deras material. Klassläraren i årskurs 2 framhöll att ”eleverna respekterar att det är min arbetsplats och rör inte mina grejer, precis som jag respekterar deras arbetsplatser genom att inte röra deras grejer”. Lärarnas arbetsplatser var trots det tillgängliga för eleverna att hämta material eller pennor ifrån och ibland användes de, inklusive datorerna som fanns där, även av elever.

Erbjudande av organisatoriskt stöd

Lärarnas organisatoriska stöd kom till uttryck som en avläsbarhet, begriplighet, förväntan, hanterbarhet, klarhet, struktur och trygghet. Lärarna visade vilket stöd som fanns tillgängligt genom sitt sätt att agera mot barnen och eleverna och hantera deras beteenden samt genom att upprätthålla produktiviteten och förmedla aktivitetserbjudanden och tydliga instruktioner.

Att hantera beteende

Förskoleklassläraren sökte under samlingen av stämningen i klassen med alla sinnen, särskilt blicken. En morgon upptäckte hen en pojke som inte satt stilla utan sakta kröp bakåt, ut från sin plats i ringen av barn. Läraren sa pojken namn och uppmanade honom: ”Sätt dig på din plats så att du ser vad vi ska göra idag.”

Medan läraren och hans kollega gick igenom dagen med hjälp av bildstöd på aktiviteter och klockan på whiteboardtavlan vände en flicka ryggen åt hen. Läraren uppmärksammade det och sa till flickan: ”Vänd dig om och titta häråt.” Samtidigt som flickan vände sig framåt började pojken återigen röra sig bakåt. Läraren ändrade då tonfall något och sa till pojken: ”Nu vill JAG att du sitter stilla och lyssnar.” Samtidigt gick hen och satte sig bredvid pojken och höll om honom, med händerna på hans axlar.

Så satt de när klassen sedan började sjunga en alfabetssång. Strax innan sången tog slut började en annan pojke krypa bakåt, ut ur samlingen. Pojken uppmärksammas också och hans förflyttning avstyrdes genom att hans uppmärksamhet riktades mot spelet som skulle genomföras efter sången.

Förskoleklassläraren berättade att hen ”försöker vägleda barnen genom att vända det som inte görs, [eller] det som görs på ett annat sätt än jag tänkt mig”,

till exempel genom att säga ”ser du om jag håller upp sagoboken så här?” om någon sitter och småpratar. Hen sa också att hen försöker visa på det som görs i linje med hens förväntningar: ”Oj, vad många som redan har hittat sin plats!”

* * *

Fritidshemsläraren berättade att hen är tydlig med vilken ordning hen vill ha: ”Jag rättar den eller de som inte lyssnar och påminner på så sätt barnen om hur de förväntas bete sig.” Hen använde också hintar såsom blickar eller att fysiskt närma sig den eller de som inte lyssnade för att få dem att vara tysta. Blicken höll hen kvar i ett par sekunder för att säkerställa att den hen tittade på skulle uppfatta att det var den som skulle ändra sitt beteende.

Vid ett tillfälle började läraren gå omkring bland barn som gjorde en dramatisering. Ganska direkt upptäckte hen att en pojke gick omkring och låtsades sparka på svampar istället för att plocka dem, som de instruerats att göra. Läraren reagerade direkt: ”Så där plockar man inte svamp.” Flera barn vände sig mot pojken och han slutade sparka. Läraren såg på pojken och sa: ”Okej.” Pojken sa inget, men började låtsas att han plockade svampar, slängde upp dem i luften och sedan åt upp dem. Läraren såg vad han gjorde men sa inget.

Efter en liten stunds plockande av svampar stannade läraren upp barnen, gav dem en ny instruktion och förvandlade dem till katter, stenar och humlor. Under de fortsatta improvisationerna fann läraren återigen anledning att säga till pojken: ”Du behöver inte spela över genom att gå omkring och säga dumma saker, särskilt inte när dina kompisar inte är här. Sluta NU med det, du har ju valt att vara med här.” Pojken mötte lärarens intensiva blick och verkade förstå vad hen sagt om att inte förstöra för de andra utan bete sig som förväntat.

* * *

När fritidshemsläraren kom in i hallen till matsalen såg hen en pojke som försökte tränga sig före i matkön. Pojken hindrades av två pedagoger. Han blev arg när han stoppades och började skrika. Läraren grep in genom att ta fysiskt tag i pojken, ta honom åt sidan och föra honom med sig till handfatet. Hen var resolut men på samma gång varsam. Pojken verkade acceptera vad läraren sa om att han först måste tvätta sig och vid handfatet hjälpte hen honom att tvätta och torka händerna. Samtidigt tvättade läraren sina egna händer. Pojken var färdigt först och gick som de kommit överens om in i matsalen.

Pojken stannade upp vid brödet och såg villrådig ut. Läraren hann ikapp honom och visade på knäckebröden. I väntan på att få ta ett knäckebröd hände något och läraren såg hur pojken måttade en spark och ett

slag mot ett annat barn i kön. Innan pojken träffade det andra barnet hann läraren ingripa och ta honom åt sidan där hen höll fast honom.

Pojken skrek: ”Nej, jag vill inte!” Han visade tydligt att han inte ville prata med läraren och spände hela kroppen i försök att komma loss. Även om läraren såg ut att behöva ta i för att hålla kvar pojken var hen lugn på rösten och hade ett förstående tonfall när hen pratade med honom. Det tillsammans med ramsan av enkla budskap om att det inte är tillåtet att bråka och slåss hade effekt, för efter en knapp minut släppte spänningen i pojkens kropp och hans axlar var åter i normalläge.

Läraren tittade då pojken i ögonen och beskrev något som hade hänt dagen innan. Pojken hade bråkat med en annan pojke i kön till mellanmålet och spottat på honom, och nu uttryckte läraren besvikelse genom att fråga om han inte mindes vad de hade sagt då. ”Det som hände igår, det vill jag inte veta av igen”, sa hen. Pojken såg ut att lyssna.

Fritidshemsläraren berättade att pojken på grund av sitt beteende inte skulle få sitta nära den andra eleven på ett tag. Hen beskrev det som en konsekvens som pojken accepterade och höll på att lära sig.

* * *

Nästan alla elever i årskurs 1-klassen tittade på klassläraren. Några nickade, andra hummade. Arbetet med läsningen av läxan i par startade upp på nytt. Läraren gick långsamt omkring bland eleverna och lyssnade uppmärksamt på dem. När hen var på andra varvet stannade hen plötsligt upp, klappade i händerna och stoppade på så sätt upp eleverna. Sedan gick hen och ställde sig nära ett par elever.

”Nu måste jag be dig vara tyst, därför att du stör oss.” Läraren riktade sin blick och hela sin uppmärksamhet mot en pojke i ett par som hade pratat om annat än det eleverna fått instruktioner om. ”Märker du att du har klasskamrater som sitter och väntar på att det ska bli tyst?” Läraren såg besviken ut, läste av några pojkars reaktioner och höjde rösten: ”NEJ, A OCH C, NU ÄR DET BRA, DET ÄR INTE OKEJ ATT LÅTA HELA TIDEN!”

Att läraren namngav pojkarna tystade dem. Hen lämnade dem och passade på att påminna om det som stod på whiteboardtavlan. Hen vände sig mot alla paren, svepte med blicken över klassrummet, såg till att få deras uppmärksamhet och frågade: ”Om man inte ser, vad gör man då?” Några elever räckte upp sina händer och en av dem fick möjlighet att svara: ”Man ljudar!” Läraren upprepade och förstärkte: ”Bra, man ljudar.” Hen frågade vidare: ”Men om man ändå inte förstår?” Återigen var det några elever som räckte upp sina händer. En av dem svarade efter att ha fått ordet: ”Man frågar!” Klassläraren log mot hela klassen och visade att hen gillade svaret. Hen förstärkte leendet:

”Bra, man frågar vad kompiserna skrivit, man kritiserar inte och man klagat inte heller.”

* * *

Undervisningen i engelska i årskurs 2 ägnades åt en hörövning, *Listen to Mr Magic*, som handlade om kroppsdelar. Klassläraren lyssnade tillsammans med eleverna, följde med i uppläsningen och visade på sin egen kropp vilka kroppsdelar det handlade om. Plötsligt stoppade hen uppläsningen och instruerade eleverna att ställa sig upp bakom sina bänkar, för nu skulle de sjunga rörelsesången *Head, shoulders, knees and toes* tillsammans.

Läraren ställde sig väl synligt, kollade av så att alla elever var med och började sjunga långsamt. Medan hen gjorde rörelserna svepte hen med blicken över klassen. Takten ökades andra och tredje gången. Fjärde och sista gången var det svårt att urskilja rörelserna och orden som flöt samman till en gestalt och ett enda långt ord.

Läraren log mot eleverna och torkade bort svett ur pannan med handflatan. Hen gjorde sedan en vågrörelse med handen och sa: ”Sitt ner på era platser.” Eleverna satte sig och läraren skiftade uppslag på den digitala skrivtavlan och förberedde på så sätt ett annat moment.

Nu hade läraren ryggen mot klassen, men hen hörde en elev säga något skämtsamt med förställd röst. Hen vände sig snabbt om och sa irriterat: ”VEM ÄR DET SOM SÄGER SÅ MED EN SÅDAN RÖST? VEM ÄR DET?” Läraren ändrade tonläge och sa: ”Once is okay, but not a third time. Okay? No more!”

Läraren tystande i två sekunder, visade sedan på uppslaget och instruerade eleverna att läsa högt: ”Line one reads first, then line two and three. What’s the problem? Line two and three follows line one and say after them.” Hen stannade upp en sekund innan han frågade: ”Who is it that is talking about wrong things?”

Lärarens blick var riktad mot en pojke i mitten av mittenraden. Hen gick mot honom och frågade: ”VARFÖR PRATAR DU MED A OCH GÖR GRIMASER MOT HONOM? Vi sa ju till dig om detta igår och det gäller idag också! Vi arbetar ju med A och hans koncentration och förmåga att fokusera på uppgifterna. Du får INTE störas för honom och oss andra. Slutar du inte med detta åker du ut och får byta plats! Okej?”

Klassläraren berättade om engagemang och menade att man ”måste ha ett engagemang för att få engagemang, och det oavsett om det är barn, vuxna eller föräldrar”. Hen fortsatte: ”Visar jag engagemang för barnen så får de det med sig hem. Och samma sak med kollegor som jag försöker hjälpa på många sätt, för att få tillbaka sedan. Att man visar ett ledarskap, har ett engagemang, att jag tycker något och att jag brinner för det här.”

Att upprätthålla produktivitet

Förskoleklassläraren delade ut legobitar till en språklek till alla barn. De la två bitar framför sig och sa efter förskoleklassläraren: ”K-O...” Medan barnen ljudade titade läraren på vart och ett av dem. Hen frågade sedan, med en tredje legobit i handen: ”Vad blir det om man lägger till ett S framför K-O? Barnen la ner varsin legobit och ljudade sedan: ”S-K-O.” Läraren log mot dem och sa: ”Bra!” Hen tystnade en stund, såg finurlig ut och frågade sedan: ”Vad blir det om man lägger ett G efter S-K-O?” Barnen tog ännu en legobit, la den efter dem de hade framför sig och ljudade: ”S-K-O-G.” Läraren log ännu en gång och förstärkte: ”Bra, vad duktiga ni är!”

Förskoleklassläraren berättade att hen är nogga med att tala om barnens ansträngning: ”’Vad du har jobbat bra och vad snyggt det blir när du gör ditt bästa.’ Det har stor betydelse att man pratar om ansträngningen för barnen, som efter ett tag kan säga ’jag gör alltid mitt bästa’. Det kan man besvara med ’ja, jag har sett det, jag vet det’. Då blir barnen nöjda med att man har sett det, sett att de alltid gör och alltid kan, alltså. Inte resultatet, utan att man lägger ner arbete för att göra sitt bästa och då blir man oftast nöjd.”

* * *

Klassläraren i årskurs 1 beskrev vad eleverna förväntades göra och sa: ”Jag vill att ni tar fram era läxor och lägger dem framför er.” Medan eleverna plockade fram sina böcker gick hen omkring bland dem och bekräftade de som gjorde det som förväntades av dem. Hen uppmärksammade också ett fåtal elever som gjorde annat och uppmanade dem att sätta sig på sina platser och invänta fortsatta instruktioner. Läraren kollade dessutom av att eleverna hade lagt fram den checklista som de förväntades ha arbetat med hemma.

Medan läraren gick omkring såg hen enstaka elever som hade gjort läxan och några som använde stunden till att prata med sina klasskompisar istället för att följa instruktionerna. Hen tog en läxlapp från huvudet på en elev med kommentaren: ”NU HJÄLPER jag dig med denna.” Hen frågade också andra elever om deras checklistor.

Efter en stund gick läraren fram till whiteboard-tavlan, tittade ut över eleverna och började gå igenom instruktionerna punkt för punkt:

- Skriv ut två stycken papper.
- Läs för en kamrat.
- Limma in i Storboken.
- Rita bild till texten.
- Arbeta med *Magiska kulan*, s. 102, 103.
- Arbeta med Ipad, lyssna på berättelse, skriv.



”Jag gör detta en annan dag”, sa en pojke när läraren kom fram till honom.

Klassläraren berättade att tempot och noggrannheten i genomgången tillsammans med stödet från den skriftliga instruktionen var avsett att hjälpa så många elever som möjligt att hålla sig till lektionens tänkta innehåll. Att beskriva vilken arbetsform som ska användas och vem som ska arbeta med vem är viktigt.

* * *

Klassläraren i årskurs 1 följde med sina elever till idrotten. Efter hand som eleverna bytt om kom de ut i korridoren och ställde upp sig på två led i väntan på att få börja idrottslektionen. När alla var på plats tittade läraren in i idrottshallen och konstaterade att de fortfarande pågick en lektion där.

Hen vände sig snabbt mot eleverna, log och fångade deras uppmärksamhet: ”Rikta blicken framåt, nu kör vi lite snabba mattetal innan vi går in till idrotten.” Läraren sträckte upp olika antal fingrar i luften och instruerade eleverna att ”räcka upp handen så snabbt du kan så jag ser om du kan svaret”.

Läraren läste av sina elever under matteleken och efter knappt två minuter såg hen nöjd ut. Då slutade hen lyfta handen och sa istället: ”Nu tar vi lite snabbt *Ett skepp kommer lastat*. Detta kan ni allihopa, och det gäller att vara uppmärksam på det kompiserna säger. Titta på varandra medan orden sägs, så blir det lättare.”

Läraren styrde vem som skulle tala genom att peka på olika elever i de bägge leden. Vid något tillfälle stoppade hen en elev som tänkte svara utan att ha fått ordet genom en hand vinklad som ett stopptecken. Hen påminde också eleverna om att vara uppmärksamma

genom att tysta ner dem med hyssjanden. Efter några minuters språklek kontrollerade läraren om det var dags att gå in i idrottshallen. Därefter vände hen sig leende mot eleverna och vinkade dem till sig. De passerade hen och gick in till idrottsläraren som välkomnade dem.

Aktivitetserbjudanden och tydliga instruktioner

Förskoleklassläraren resonerade med barnen och utmanade deras föreställningar om deras egna förmågor. När barnen sa ”åh, jag kan inte!” svarade hen: ”Men det du inte kan, det kan du lära dig. Vi hjälps åt lite först och sedan kommer du att kunna det.” Förutom att utmana handlade det också om att restaurera vissa barns dåliga självförtroende och att uppmuntra de barn som inte ville eller orkade göra den uppgift som läraren tänkte sig.

”Jag gör detta en annan dag”, sa en pojke när läraren kom fram till honom. Hen ignorerade först vad pojken sa och visade istället på hans nästa steg. Pojken lyssnade, men frågade ganska snart om han fick ta fram sin burk med kriterier och måla istället för att skriva. Läraren svarade: ”Nej, det är detta du ska göra nu.” Pojken tittade på hen och sa: ”Det vill jag inte.” Läraren tystnade en sekund och svarade sedan pojken: ”Okej, då behöver du inte det.”

Pojken hämtade sin burk med kriterier och satt en stund med dem framför sig utan att göra något. När läraren kom förbi pojken nästa gång hade han slagit

igen sin bok och förmedlade: ”Jag gör detta en annan dag.” Läraren tittade leende på honom och öppnade, utan att säga något, hans igenslagna bok. Hen visade hur han skulle göra uppgifterna på de två sidorna genom att lägga sin hand om hans och den magiska pennan och hjälpa honom forma bokstäver. Pojken lät hen hjälpa till och såg raderna fyllas med bokstäver. Läraren sa ”bra, snyggt” och släppte efter en stund hans hand. Pojken fortsatte skriva medan hen stod bredvid. När första sidan var fylld med bokstäver sa läraren: ”Kolla vad du gjort! Kolla vad du tränade bra. Bra tränat!”

* * *

Efter en stunds lek pinglade förskoleklassläraren eller någon annan pedagog i en liten mässingsklocka. Ljudet fick barnen att stanna upp, nästan i steget, vända sig mot ljudet och tystna. Läraren tittade snabbt ut över rummet, såg att barnens uppmärksamhet var riktad mot hen och sa: ”Nu är det städning.” Instruktionen ledde inte till några frågor, men ett par barn kom fram och försökte förhandla om möjligheten att få avsluta spelet och leka klart. Läraren lyssnade intresserat på deras förslag, men sa vänligt men bestämt nej till dem.

Under tiden barnen plockade undan gick läraren omkring bland dem. Hen tittade nyfiket på hur det gick och uppmuntrade barnen med korta, enkla kommentarer: ”Här är det nästan klart. Bra! Och här är det nästan färdigt också!” Lärarens uppmärksamhet förstärkte budskapet om att städa och barnen såg glada ut när de fick bekräftelse på att de ansträngde sig.

* * *

Klassläraren i årskurs 1 gav de elever som plockat undan tillåtelse att gå ut i korridoren och ta på sig sina ytter skor inför promenaden till matsalen. Väl där tittade hen mot handfaten som en påminnelse om att de skulle tvätta händerna innan maten. Eleverna gjorde vad som förväntades av dem och ställde sedan upp på led. Läraren ställde sig i dörren, halvt vänd mot eleverna och halvt vänd mot matsalen. Hen läste av när det var möjligt för eleverna att gå in utan att skapa kö därinne.

Läraren följde med de första eleverna in för att finnas till hands vid maten medan en annan pedagog stannade i dörren. När hen själv hade tagit mat gick hen och satte sig tillsammans med eleverna på de platser som tilldelats dem. Medan läraren åt höll hen uppsikt över vad eleverna gjorde och hur de åt sin mat. Hen tog ansvar och hjälpte eleverna att följa de överenskomna reglerna om att det skulle vara ”tyst till tom tallrik” genom blickar, ett finger framför sin mun och direkta instruktioner: ”Medan vi äter är vi tysta.”

Klassläraren berättade att regeln var bra men ibland svår att följa. Bland annat för att den ibland innebar att någon satt och väntade på någon annan som inte hade

ätit upp, och ibland väntade ett helt bord på att någon skulle äta klart. Läraren såg regeln som fostrande, för livet utanför skolan där eleverna skulle ha nytta av ett gott bordsskick. Hen menade också att det fanns anledning att vara flexibel och konsekvent med hur regeln användes tillsammans med eleverna.

Erbjudande av lärandestöd

Lärarnas stöd för lärande kom till uttryck som resonemang, exemplifieringar och påminnelser samt förväntningar på och engagemang i barnen och eleverna. Lärarna visade vilket lärandestöd som fanns tillgängligt genom att utveckla begrepp och tänkande, återkoppla med kvalitet, underlätta och stimulera språk samt variera instruktioner.

Att utveckla begrepp och tänkande

Klassläraren i årskurs 1 hejdade eleverna och sa: ”Ja, ni vet ju egentligen vad vi ska arbeta med.” Sedan tystnade hen i tre sekunder innan hen fortsatte: ”Jag ville bara ta upp lite om det vi ska jobba med under denna lektionen.” Därefter återvände hen till det klassen gjort tidigare i veckan.

Läraren vände sig mot whiteboardtavlan och skrev: ”Textens mening.” Sedan vände hen sig tillbaka mot eleverna: ”Om du bara skriver som uppräknings så blir det inga kul meningar att läsa, men det ska vi hjälpas åt med. Vi tar två meningar som exempel: Citronfjärilen är fin. Citronfjärilen är gul. Är bägge två faktameningar?”

En elev svarade: ”Är fin, det kanske inte alla skulle hålla med om?” Läraren log och utvecklade svaret: ”Fakta, det måste vara sant. Fakta är lika med sanning. Gul är fakta.” En annan elev svarade: ”Den kallas väl citronfjäril för att den är gul?!” Klassläraren log igen och svarade: ”Fantastiskt, tänk detta har vi inte pratat om än, men det tänkte någon av er redan ut. Såklart det borde vi ha pratat om, men man lär sig alltid något nytt, hela tiden!”

Läraren fortsatte instruera eleverna: ”Ni ska arbeta två och två och skriva varannan mening. En ska läsa sin mening och den andra av er ska skriva meningen på Ipaden.” Hen beskrev vidare att hen skulle gå runt och hjälpa till under arbetet och tillade: ”Nu vill jag inte se att ni sitter och träter om detta.” Eleverna fick sedan hämta en Ipad, ett tangentbord, en split och varsitt par hörlurar.

Medan läraren gick runt bland eleverna och tittade och lyssnade på deras arbete upptäckte hen en flicka som såg bekymrad ut. När läraren kom till flickans bänk visade hon att hon hade skrivit fel. Läraren avbröt henne direkt och sa, lugnt och stöttande: ”Rätta till det där bara, det är inte hela världen att göra fel, det vet du ju!”

Klassläraren berättade att skrivandet på en Ipad där eleverna kunde höra vad de skrev var det bästa hen infört under hela lärarkarriären. Hen önskade bara att hen hade kommit på det tidigare.

* * *

Klassläraren i årskurs 2 sa ”NTA”, vilket syftade på läromedlet *Naturvetenskap och teknik för alla*, innan hen började gå igenom gårdagens labb om lösningar i kallt och varmt vatten. Hen visade med en stor och en liten mugg samtidigt som hen ställde frågor till eleverna. Läraren lät genomgången ta tid och dröjde kvar hos den elev som fick svara så att den fick flera frågor. Eleverna fick på så sätt flera chanser att berätta och utveckla sina svar. Läraren följde upp svaren, la samman olika elevers svar och omvandlade elevernas vardagliga svar till svar med NO-begrepp som imma, ånga och avdunstning.

Läraren gick vid ett tillfälle till smartboarden och klickade fram en bild på det hen just pratat om. ”Jag ritar med olika färger, blå och röd, som visar hur det kalla respektive varma vattnet betar sig under muggen”, sa hen och frågade sedan: ”Hur ska vi skriva om varmt och kallt vatten?” Hen tystnade i någon sekund och en elev i taget fick sedan möjlighet att svara på frågan. Läraren skrev upp alla elevers svar på whiteboardtavlan som ett sätt att synliggöra och modellera olika mer eller mindre rimliga sätt att svara.

Efter en stunds resonemang verkade läraren nöjd med svaren: ”Vi stannar där. Nu är det dags för er att skriva era svar i era laborationshäften.” Läraren instruerade eleverna att slå upp sina skrivhäften, visade med sitt eget exemplar i handen hur de såg ut och sa: ”De ligger framför er på bänken.” Medan eleverna plockade fram sina böcker suddade läraren ut det som skrivits på whiteboardtavlan. Därefter gick hen runt bland eleverna och gav instruktioner om hur de skulle skriva, var saker skulle skrivas och hur de skulle rita.

Att återkoppla med kvalitet

Klassläraren årskurs 1 gick omkring och lyssnade på eleverna som arbetade parvis och gav dem återkoppling om hur de lyckades med sina uppgifter. Hen ställde sig nära en pojke som ibland inte ansträngde sig för att få till läsningen, visade att hen lyssnade uppmärksamt när han läste och sa: ”Det fixar du, du är en god läsare.” Pojken fortsatte att läsa och läraren log uppmuntrande mot honom innan hen gick vidare till andra elever.

Läraren fick frågan av eleverna om de var tvungna att måla en bild till meningarna de skrivit och informerade hela klassen: ”Ja, men vad ska du göra först?” Läraren inväntade elevens svar för en sekund, men fortsatte sedan själv: ”Du ska hitta en bra sida i ditt häfte där du kan limma in det du gjort, det fixar du snabbt och smidigt.”

Efter ett tag rörde sig läraren framför allt kring fyra par. Inför ett av paren påpekade hen att ”om man ska tillrättavisa någon får man göra det lite fint”. Kommentaren riktades till en flicka som inte tyckte att hennes kompis hade gjort vad som förväntades av dem. Läraren vände sig till alla paren och påminde dem: ”Ska man ha en bra kompis att samarbeta med så måste man träna på samarbete, eller hur?”

Även om läraren verkade vara fullt upptagen med att uppmärksamma och stödja de fyra parens arbete märkte hen ändå vad som hände hos de andra eleverna. Lärarens delade uppmärksamhet gjorde det möjligt för hen att läsa av elever, ge dem direkta instruktioner och utmana dem med frågor som förde deras arbete framåt. Hen vidrörde också eleverna genom att placera sina händer på deras axlar eller armar och i något fall massera någons rygg. Emellanåt sa hen saker som: ”Försök att använda bägge händerna när du skriver.” Eller: ”Fortsätt samarbetet genom att hjälpas åt.”

Läraren fortsatte runt bland paren och upptäckte en pojke som hade tagit av sig sina hörlurar. Hen ställde sig förvånad framför pojken och hans kompis och frågade: ”Varför har han inte sina hörlurar?” Kompisen svarade ”han vill inte ha dem!” varpå läraren konstaterade: ”Det är ju inget val, han behöver ju dem för att höra vad ni skriver.”

Efter en stunds fortsatt arbete avslutade läraren lektionen och påpekade med eftertryck: ”Vad kul det är att se er samarbeta! Jag tror vi behåller de här skrivparen i fortsättningen, det går ju jättebra för er.”

* * *

Eleverna i årskurs 2-klassen satt och arbetade när klassläraren kom tillbaka efter lunch. Var och en ägnade sig åt sina egna matematikuppgifter. Det rådde arbetsro och tystnad. Matteböckerna hade eleverna fått tillbaka av läraren redan innan lunch, alla med en tunn pappersremsa i. Remsans färg berodde på vilken bok eleven arbetade i, vilket i sin tur beroende på hans matematiska förmåga. På remsorna stod förtryckta sidnummer som eleverna förväntades stryka över när de var klara med dem. När eleverna fått tillbaka böckerna fanns också ett blyertsstreck på varje remsa som angav hur mycket läraren tänkte att de skulle räkna den veckan.

”Den röda remsan ska vara klar idag”, sa läraren plötsligt. Fler elever reagerade: ”Va? Nä, nej.” Läraren viskade något i en elevs öra och eleven sa sedan med ett leende: ”Jo, den ska vara klar idag.” Flera elever reagerade: ”Nej, nej, inte idag, det hinner inte jag.” Läraren sa bara: ”Dags att börja jobba då!”

De flesta av eleverna räknade på men en pojke sa oroligt: ”Jag behöver flera dagar, jag blir inte klar idag.” Läraren gick fram till pojken med finurlig blick. Hen sa ”jo, det har C bestämt” och syftade på eleven vars öra

hen viskat i. Pojken uppmärksammade lärarens ordval, läste av hens leende och sa: ”Nej, du skojar bara.” Läraren log och sa: ”Börja räkna era uppgifter nu.”

Klassläraren berättade att hen utöver att lägga i de färgade remsorna även klistrade in två slags post-it-lappar, en gul och en orange, i elevernas böcker när hen rättade uppgifter i dem. Lapparna gav eleverna olika slags återkoppling: den gula visade på sådant som eleven hade gjort bra, förstätt eller skulle tänka på i fortsättningen och den orange visade på sådant som eleven inte hade gjort rätt, ännu inte förstätt eller behövde ägna mer uppmärksamhet åt. Post-it-lapparna fungerade som utgångspunkt när läraren under lektionen efter det att böckerna lämnats tillbaka såg till att prata med så många elever som möjligt om deras genomförda arbete. Lapparna signalerade också att läraren hade kontrollerat elevernas böcker. Det såg läraren som en trygghet för eleverna, som en signal om att någon faktiskt tittat i deras böcker och engagerat sig i deras utveckling och lärande.

Att underlätta och stimulera språk

Förskoleklassläraren samlade barnen på mattan och berättade med engagerad röst: ”Vi har fått besök av Trulle och hans ljudstenar!” Hen hade plockat fram språktrollet Trulle och en påse med pärlor för att på ett lekfullt sätt hjälpa barnen att utveckla språket.

Läraren berättade sakta och tydligt om förutsättningarna för uppgiften som barnen skulle arbeta med. Den gick ut på att var och en fick komma fram och välja

en bild på ett djur och sedan berätta om det. Ibland skulle kompisarna försöka gissa vad bilden föreställde och ibland fick barnet som tagit kortet berätta vilket djuret var. Ibland skedde det först efter lärarens nyfikna fråga: ”Vad är det för något?” När alla fått klart för sig vad som fanns på ett kort la barnen som lyssnade fram sina pärlor samtidigt som de ljudade djurets namn. Alla barn sa sedan namnet tillsammans med läraren som också gav barnen återkoppling på ljudandet genom att förstärka och berömma.

Efter att halva gruppen hade tagit kort och berättat om de djur de fick behövde läraren påminna barnen om att de skulle lyssna: ”Nu hörde jag inte vad N sa, nu får ni också lyssna.” På så sätt erbjöd hen dem att hjälpa till, istället för att låta dem känna att de misslyckades med att vara tysta. Och barnen ansträngde sig mycket riktigt, men ibland hörde eller såg de inte varandra.

Vid ett tillfälle bad en pojke en annan pojke att ljuda G-R-I-S som han lagt med hjälp av sina pärlor. Pojken som ljudade sa ”I-S” innan han upptäckte att han hade hoppat över två bokstäver. Han slog sig för pannan och la sig bakåt med bekymrad min. Läraren fångade upp honom, avledde hans tankar och återförde honom till uppgiften genom att säga: ”I-S fanns ju på slutet.” Hen frågade sedan: ”Kan du ljuda hela ordet nu igen?” Pojken reste sig och ljudade: ”G-R-I-S.” Läraren log mot honom och gruppen och avslutade övningen med att säga: ”Nu har Trulle lärt sig jättemycket av er. Så bra!”

Förskoleklassläraren berättade att barnen ibland ifrågasatte Trulle och sa: ”Det är ju bara ett mjukisdjur, ett gosedjur.” Men, menade läraren, de gillade besöken



Läraren hörde elevens gissning och följde upp den: ”Ett annat ord för muggar?” Eleverna började återigen gissa – glas, koppar, plåstmuggar ... – tills någon med viss tvekan i rösten sa: ”Bägare?”

av Trulle och var inte svåra att engagera. Det brukade räcka med att säga ”ja, men vi leker ju nu” för att barnen skulle hänga på leken.

* * *

Efter en stunds resonering på morgonen skiftade klassläraren i årskurs 1 fokus och undervisningen tog vid. Alla elever verkade inte märka förändringen, då läraren till en början ledde undervisningen genom att ställa frågor, på samma sätt som när de resonerade. Hen började med en öppen fråga för att fånga in så många elever som möjligt: ”Kommer ni ihåg vad som hände sist, när vi läste i *Den magiska kulan*?”

Eleverna stannade upp och såg ut som om de tänkte. Läraren inväntade dem tyst under några sekunder. Sedan ställde hen tre mer precisa frågor som fördelades till elever som räckte upp handen. Resonemanget om innehållet i boken de läst ledde vidare till veckans ord-bild. Läraren gav med utsträckt hand och öppen handflata ordet till olika elever.

När de lämnat sina svar fortsatte läraren att läsa högt medan texten som lästes visades på klassrummets filmduk genom dokumentkameran. Medan hen läste stod läraren med sidan mot eleverna för att se både dem och det som visades på duken. Hens uppmärksamhet riktades mot olika delar av klassrummet och hens röst varierade – hen läste långsamt och mer intensivt, med starkare och svagare röst. Hen flyttade boken, vände blad och bytte bilder till texten efter hand och fördelade samtidigt frågor om texten till olika elever.

Klassläraren berättade att hen ofta funderade över om hen skulle stödja elevernas språkutveckling och i så fall hur. Hen erinrade sig att hen en gång rättat en elev som sagt ”musar” istället för ”möss” med orden: ”Möss heter det.” I efterhand hade hen tänkt att det kanske hade räckt att säga ”ja, möss” och sedan gått vidare.

* * *

Klassläraren i årskurs 2 berättade att eleverna skulle ha ”tre filter, tre extramuggar och en tratt” per par. Hen frågade: ”Vad tror ni att de ska användas till?” En flicka som räckte upp handen fick ordet och läraren väntade medan hon försökte formulera vad sakerna skulle användas till. Flickan såg ut att leta efter ordet. Prövande sa hon ”filtra” och pausade en sekund innan hon rättade sig: ”Filtrera.” Läraren bekräftade hennes svar med sitt tålmod, ett leende och till sist ett: ”Bra, filtrera.”

Sedan delade läraren ut en stor och två små bägare till varje par. En elev sa spontant: ”Hm, muggar.” Läraren hörde elevens gissning och följde upp den: ”Ett annat ord för muggar?” Eleverna började återigen gissa – glas, koppar, plastmuggar ... – tills någon med viss tvekan i rösten sa: ”Bägare?” Läraren log och upprepade svaret: ”Bägare, bra. Bägare kallas det.”

Att variera instruktioner

Medan eleverna var ute på rast hade klassläraren i årskurs 1 skrivit bokstäver på massor med röda och blå post-it-lappar och satt upp dem på whiteboardtavlan. Filmduken hade hen dragit ner så att lapparna doldes när eleverna kom in i klassrummet.

Läraren fördelade eleverna på två led mitt i rummet och uppmanade dem att vända sig från filmduken och fokusera på hen. Sedan frågade hen: ”Vad behöver man tänka på när man står på led?” Eleverna i leden funderade en kort stund. Några räckte upp handen och en erbjöds att svara: ”Stå still, inte pilla på kompisar, hålla koll på sig själv.” Läraren log nöjt och upprepade elevens svar.

Därefter instruerade hen eleverna att vända sig mot filmduken och drog upp den. Efter någon sekunds tystnad frågade hen: ”Varför är en del röda och andra blå?” En flicka fick svara: ”Röda kan låta på två olika sätt.” Läraren följde upp flickans svar och förklarade: ”Idag ska vi gå igenom korta och långa vokaler. Säg efter mig: kort vokal e, och lång vokal ee.”

Läraren plockade fram något hen kallade för bokstavshus och satte upp det på tavlan. Hen beskrev husets två våningar: ”På första våningen säger vi e och på andra våningen säger vi ee.” Sedan delade hen ut bilder till några av eleverna längst fram i de bägge leden och instruerade: ”Ni som har fått bilder får komma fram och berätta vad de föreställer för era klasskompisar.”

Läraren pekade växelvis på de olika leden och namngav den som skulle komma fram. Hen mötte också upp eleven som skulle berätta vid den plats där hen tänkte sig att den skulle stå. Väl där frågade hen om eleven visste vad bilden hen fått föreställde. Många av eleverna berättade utan stöd vad deras bild föreställde, men en del dröjde lite och sökte lärarens blick. Hen uppfattade det och de hjälptes åt att berätta vad bilden föreställde.

När en bild presenterats pekade läraren på bokstavshuset och frågade: ”Är det e, kort vokal, lika med första våningen eller ee, lång vokal, lika med andra våningen?” Eleverna svarade ganska direkt och de flesta av dem svarade rätt.

Klasslärarens uppmärksamhet riktades mot den som pratade. Hens blick var fokuserad och hen hummade bekräftande när någon berättade om en bild. Hen log också medan eleverna pratade inför klassen och kommenterade alla svar med ett förstärkande ord och ett tack. När någon av eleverna dröjde med sitt svar på frågan om kort eller lång vokal, första eller andra våningen i bokstavshuset, gestikulerade läraren vertikalt med sin hand mot golvet respektive taket som stöd för eleven.

* * *

Klassläraren i årskurs 2 höll upp boken som eleverna skulle arbeta med. Hen instruerade dem muntligt om vilken sida de skulle slå upp. Vilken bok det var och vilka sidor det gällde skrevs samtidigt upp på whiteboardtavlan. Läraren klickade därefter fram uppslaget på klassrummets digitala skrivtavla och sa ännu en gång vilka sidor det handlade om. Medan eleverna slog upp sina böcker gick läraren omkring med sin egen uppslagna bok i handen som ett sätt att hjälpa och stötta dem.

”NTA ... vad gjorde vi sist?” frågade läraren. Flera elever gavs möjlighet att svara innan hen tog vid och beskrev vad som hände på föregående lektion. Upplägget, målet, själva experimentet och begreppen eleverna lärt sig repeterades och läraren frågade om redskapen som använts: ”Vad hette denna? Minns ni?” Ingen svarade. ”Det börjar på P, P som i ...” Hen tystnade i tre sekunder men fick till sist svara själv: ”Petriskål. Kommer ni ihåg? Den ena la jag med locket över och den andra med locket under. Vad har hänt sedan dess?”

Ordet blev mera fritt, eleverna tänkte högt och kom med olika förslag. Läraren lyssnade och hakade tag i en del elevers svar och omformulerade dem till frågor. Hen precisade också förslag om bubblor som en elev gav och frågade: ”Vad kallades det som uppstod när vattnet kokar? Då fick vi ...?” Läraren tystnade i tre sekunder och gav ordet till en elev: ”Ånga?” Hen bekräftade: ”Vattenånga, precis.” Läraren fortsatte resonemanget: ”Så vad har vattnet då gjort?” Eleverna förstod frågan som ännu en möjlighet att spekulera och flera av dem svarade nästan i mun på varandra: ”stuckit iväg!”, ”flugit iväg!”, ”försvunnit!” ... Läraren hejdade eleverna med ett uppsträckt långfinger som gest och gav en ledtråd: ”Eller av ...?” Hen tystnade i en sekund innan en elev svarade: ”Avdunstat.” Läraren upprepade svaret och tittade nöjt mot eleven.

Eleverna uppmanades att parvis ”prova olika förslag om vad som kommer att hända i dagens experiment

under varma respektive kalla locket”. Läraren gick fram till klassrummets smartboard och ritade en bild av en bägare med kallt och en med varmt vatten placerade under varsitt lock. Hen gav sedan eleverna ytterligare instruktioner: ”En i varje par hämtar kallt vatten i en bägare och den andra hämtar varmt vatten i den andra bägaren. Sedan sätter ni er på era platser igen.”

När alla var tillbaka på sina platser fortsatte läraren: ”Nu ska ni fundera på FÖRUTSÄGELSER. Ni ska också fundera på vad ni tror händer: UTFALL. Sedan gör ni experimentet och sedan funderar ni på vad som händer. Vi tar ett steg i taget.”

Hen instruerade vidare: ”Först ska vi använda fingrarna. Stoppa ner ett finger i bägaren, känn efter, lukta och kolla på vattnet. Sedan gör ni samma sak med det varma vattnet. Gör upptäckter i ert par, men berätta inte för några andra. Om en stund vill jag veta vad ni kommit fram till, då vill jag få del av era beskrivningar.”

När experimentet var avklarat och materialet undanplockat instruerade läraren eleverna att slå upp ett nytt uppslag i sina skrivböcker och rita av bilden på smartboarden. Medan eleverna ritade skrev läraren: ”H₂O stiger uppåt ...” Hen uppmanade eleverna att skriva som hen skrivit och väntade sedan medan de skrev.

Läraren fortsatte sedan: ”Du som skrivit klart kan fortsätta, gå neråt och börja skriva vad som händer under rubriken *Utfall*.” Efter ytterligare tio sekunder undrade hen: ”Vad ska vi skriva där? Har ni några bra tips?” Hen gav ordet till en elev och skrev sedan upp elevens svar: ”Det händer inte så mycket i den kalla.” En annan elev svarade: ”I den varma blev det bubblor, vattenånga och ... vad hette det nu igen ... på insidan av muggen.” En tredje elev fyllde i: ”Imma.” Läraren skrev och vände sig sedan till klassen: ”Är det vad som händer? Är vi överens om det?” Hen tystnade en stund och inväntade allas eftertanke. Inom tre sekunder hade flera svarat ”ja” varpå läraren sa: ”Gött.”

SLUTSATSER

Jag inleder slutsatserna med att konstatera att de ansett skickliga lärarna uppvisade en del gemensamma drag i sitt ledarskap i och utanför klassrummet, oavsett om de arbetade i förskoleklass, på fritidshem eller i årskurs 1 eller 2. Jag vill påstå att de allihop, utifrån sitt sätt att leda undervisning samt utöva ledarskap och lärarskap (Granström, 2007), är exempel på ideala lärare. Det kan därmed konstateras att rektorn som valde ut dem och erbjöd dem möjlighet att medverka i studien hade kunskap om deras förmågor som lärare. Det är värt att nämna i tider då det ibland, i somliga sammanhang, lyfts fram att skolledare inte har tid att besöka elever och lärare i undervisning och därmed sannolikt inte heller kan uttala sig om innehållet och kvaliteten på den undervisning som bedrivs.

Lärarnas ledarskap i och utanför klassrummet kom till uttryck som en omtanke om barnen och eleverna de ansvarade för. Omsorgen och värmen fanns mellan lärare och elever från det första mötet på morgonen till det sista vid dagens slut. Under dagarna reagerade lärarna på enskilda barns eller elevers beteende genom

höjda röster och fysiska ingripanden för att upprätthålla eller återställa ordningen eller återföra elever till undervisningen. Det var en del av lärarnas pedagogiska temperament, deras didaktiskt grundade sätt att tänka om och leda verksamheten. Sättet att resonera var grundat i nationella styrdokument och lokala överenskommelser. Det var också anpassat till förutsättningarna hos de aktuella barnen och eleverna. Sammantaget gav det lärarna ett gediget manöverutrymme i form av en legitimitet gentemot barn, elever, kollegor och vårdnadshavare. Manöverutrymmet gav dem i sin tur frihet att planera, genomföra och följa upp sin undervisning utifrån föreställningar om vad som är rimligt och bäst för individers och grupper utveckling och lärande.

Lärarnas pedagogiska temperament kom till uttryck i ett ledarskap som avsåg att låta så många som möjligt utvecklas och lära sig så mycket som möjligt under tiden i verksamheten. Så är det förstas alltid i teorin, men i praktiken ser det ibland annorlunda ut (Jarl, Blossing & Andersson, 2017). Lärarnas ledarskap kan beskrivas som grundat i ett barnperspektiv där barnen



Lärarnas pedagogiska temperament kom till uttryck i ett ledarskap som avsåg att låta så många som möjligt utvecklas och lära sig så mycket som möjligt under tiden i verksamheten.

och elevernas bästa sattes i första rummet. Det kom till uttryck i att lärarna tog ansvar för alla barns och elevers kunskapsmässiga, moraliska och sociala utveckling.

Vid sidan av omsorgen som lärarna uttryckte utövade de ett ledarskap som tydligt beskrev strukturen och ramarna för undervisningen och verksamheten de ansvarade för. De organiserade respektive miljö så att barnens och elevernas uppmärksamhet riktades mot den verksamhet som genomfördes, både i och utanför klassrummet. Lärarna påverkade på så sätt barnen och eleverna vid samlingar, i leken och i undervisningen, både i och utanför klassrummet. Under tiden och efteråt fick barnen och eleverna återkoppling som individer, grupp eller klass så att de förstod när, om, hur och varför deras agerande matchade lärarnas förväntningar och föreställningar om önskvärt beteende mot varandra och andra vuxna.

Lärarnas förväntningar kom till uttryck i rutiner och procedurer såsom start av dagen, turtagning och lekar inne i skolan och på raster såväl som i beteenden gentemot barn och vuxna på skolan. Rutinerna och procedurerna syftade till att skapa gemenskap och förståelse för varandra utifrån delaktighet, självreglering och ansvarstagande. Hos en del lärare märktes rutinerna också i talet om och träningen av barnens förmåga att på egen hand lösa mindre konflikter sinsemellan. Denna tilltro till barnens förmåga är ett exempel på tillitsskapande arbete, där barn och elever tränades till att lita på sina egna möjligheter och på att andra barn och vuxna i gemenskapen vill dem väl.

Lärarnas resoluta ansvarstagande för att åstadkomma och upprätthålla trygghet och säkerhet likaväl som ordning och reda handlade också om att uppmuntra och förstärka önskvärda beteenden och om att stötta elever och motivera dem till att anstränga sig för att få del av lärande och utveckling. De ansträngde sig för att skapa ett sammanhang, en gemenskap byggd på förståelse och respekt för varandra. Lärarna hade också handlingsberedskap inför de barn eller elever som agerade i strid med rimliga normer, konventioner eller överenskommelser så att det invercade negativt på

andras möjligheter att genomföra aktiviteter eller ta del av undervisning.

Lärarna utövade ett didaktiskt ledarskap, vilket i korthet kan definieras som att leda genom att undervisa eller att undervisa genom att leda. De svarade också upp mot de tre trovärdighetssignalerna om att vara engagerad, att gilla att vara med dem man leder och att ha en plan för det man förväntas genomföra. De planerade, genomförde och följde upp sin undervisning på ett sätt som fick eleverna att följa dem.

Organiserandet och kommunicerandet bidrog till lärarnas gedigna, men sunda, manöverutrymme. Med sunt menar jag att både barn och elever, medvetet eller omedvetet och av olika skäl, emellanåt avvisade lärarnas undervisning och gjorde olika former av motstånd under kortare eller längre stunder på ett sätt som satte lärarnas handlingsberedskap och omdömesförmåga på prov. I sådana stunder uppvisade lärarna en balans mellan intensitet och professionell distans, förankrad i ett dilemmaorienterat ledarskap, där det inte alltid fanns giltiga generella eller enkla lösningar. I uppvisandet av ett sådant situationsbaserat ledarskap blev det tydligt att lärarna inte bara hade en stor uppsättning precisa verktyg, de hade också tryggheten och förmågan att använda rätt verktyg vid rätt tillfälle så att de gynnade elevernas lärande och utveckling (Wubbels, 2011).

Lärarnas agerande och resonering visar att de var medvetna om att utveckling och lärande tar tid samt kräver förberedelser och engagemang. Vidare visar det att ett didaktiskt ledarskap för att åstadkomma lärande och utveckling är en del av ett långsiktigt, tålmodigt och uthålligt arbete (Samuelsson, 2017). Beskrivningen av ledarskapet i förskoleklassen, på fritidshemmet och i årskurs 1 och 2 har kvaliteter som visar hur förmågan att leda är en del av ett emotionellt, organisatoriskt och lärandestöd (Hamre m.fl., 2013). På så sätt bidrar rapporten till att synliggöra en del trovärdighetssignaler som kännetecknar skickligt ledarskap i olika pedagogiska rum, närmare bestämt i förskoleklass, på fritidshem och i årskurs 1 och 2.

REFERENSER

- Arwfedson, G. & Ödman, P.-J.** (1998). *Intervjumetoder och intervjutolkning: en dialog kring ett kvalitativt alternativ i lärarutbildning och skolforskning*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Beishuizen, J. J., Hof, E., van Putten, C. M., Bouwmeester, S. & Asscher, J. J.** (2001). "Students' and teachers' cognitions about good teachers." *British Journal of Educational Psychology*, 2:185–201.
- Fangen, K.** (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Geertz, C.** (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Granström, K.** (2007). Ledarskap i klassrummet. I K. Granström (red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (s. 13–32). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A.** (2013). "Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms." *The Elementary School Journal*, 4:461–487.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jackson, P. W.** (1968). *Life in classrooms*. Chicago: Holt, Rinehart & Winston.
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K.** (2017). *Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kounin, J. S.** (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kutnick, P. & Jules, V.** (1993). "Pupils' perception of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago." *British Journal of Educational Psychology*, 3:400–413.
- Kvale, S.** (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.
- Loughran, J.** (2010). *What expert teachers do: Enhancing professional knowledge for classroom practice*. London/New York: Routledge.
- Läänemets, U., Kalamees-Ruubel, K. & Sepp, A.** (2012). "What makes a good teacher? Voices of the Estonian students." *Delta Kappa Gamma Bulletin*, fall, 1:27–31.
- Mitchell, R. M., Kensler, L. & Tschannen-Moran, M.** (2018). "Student trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school." *International Journal of Leadership in Education*, 2:135–154.
- Murphy, K. P., Delli, L. A. M. & Edwards, M. N.** (2004). "The good teacher and the good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers and inservice teachers." *The Journal of Experimental Education*, 2:69–92.
- Murray, S.** (2001). "Secondary students' descriptions of 'good' mathematics teachers." *Australian Mathematic Teachers*, 4:14–21.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S.** (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Köpenhamn: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Samuelsson, J.** (2012). "Den skickliga matematikläraren håller i taktpinnen." *Venue: populärvetenskaplig tidskrift för forskning om skola och förskola*, 1(1):1–6.
- Samuelsson, M.** (2017). *Lärandets ordning och reda: ledarskap i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Samuelsson, M. & Samuelsson, J.** (2017). "Proficient classroom management through focused mathematics teaching." *Problems of Education in the 21st Century*, 6:634–651.
- Segolsson, M. & Hirsh, Å.** (2019). "How skilled teachers enable success in their teaching with respect to inclusion and knowledge development: A qualitative study based on teachers' experiences of successful teaching." *International Journal of Teaching and Education*, 2:35–52.
- Wubbels, T.** (2011). "An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn?" *Teaching Education*, 22:113–131.

Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön på Högskolan Väst arbetar strategiskt med forskningssamverkan tillsammans med verksamheter som har fokus på barn, ungdomar och unga vuxna. Målet för forskningsmiljön är att producera och sprida kunskap om barns och ungdomars livsvillkor och därmed stärka deras ställning i samhället. Forskningssamverkan med externa verksamheter är ett av de sätt som miljön arbetar på för att nå detta mål. Samarbetet sker i form av en samverkansmodell som avser att skapa goda förutsättningar för både forskningen och den externa samverkans parten. Samverkansmodellen utgår från en dialog mellan forskare och samverkanspart där parterna tillsammans utarbetar och formulerar undersökningsområde och forskningsfrågor.

Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön, Högskolan Väst
www.hv.se/BUV



Marcus Samuelsson, Högskolan Väst
marcus.samuelsson@hv.se



Mattias Erliden, Jönköpings kommun
mattias.erliden@jonkoping.se