

Ett utvecklingsinriktat ledarskap av klassrumsbeteende

Ramon Lewis

La Trobe university, Australien

Ledarskap i klassrummet (på engelska Classroom Management) tycks för många pedagoger helt enkelt innebära en process som går ut på att hålla ordning i klassrummet. En ordning som skyddar både lärare och elever och möjliggör lärande för eleverna i teoretiska ämnen, som första och andra språk, matematik och naturvetenskap, såväl som i estetiska ämnen. Detta kan åstadkommas genom att göra eleverna lydiga och följsamma, och generellt sett framstår denna inställning som normativ

Introduktion

Ett annorlunda perspektiv på ledarskap i klassrummet är det jag kallar *The Developmental Management Approach, DMA* (Lewis, 2008), som har till syfte att inte enbart frammana lydnad. Det innebär i stället en strävan att få eleverna att ta ansvar för sitt eget sociala och läromässiga beteende, men också för sina klasskamraters beteende. Detta sker genom att betona alla elevers rätt att få möjlighet att lära, likaväl som elevers och lärares rätt att känna sig emotionellt och fysiskt trygga i klassrummet. Till dessa rättigheter hör ett ansvar som delas av alla som är närvarande i klassrummet. Resultatet blir i så fall att det inte behövs några särskilda regler, även om förväntningar på ett korrekt beteende finns kvar.

Forskning som genomförts i Australien med 4 225 deltagande elever i årskurserna 4 till 10, där detta synsätt praktiserats, rapporterar att eleverna uppvisar ett ansvarsfullt beteende i klassrummet (Lewis, Montuoro, & McCann 2013). Men när eleverna fick ta ställning till ett hypotetiskt scenario där all yttre kontroll (t ex belöningar, bestraffningar, rapporter till vårdnadshavare) togs bort, svarade 64 % av mellanstadieeleverna och 46 % av högstadieeleverna att de trodde att deras beteende skulle bli sämre eller mycket sämre. Dessa resultat indikerar att för många elever är deras ansvarsfulla handlingar motiverade av förekomsten av yttre kontroll. Eleverna är, med andra ord, egentligen lydiga snarare än ansvarsfull.

Kvaliteten på lärarnas ledarskapsförmåga har generellt sett stor betydelse för elevernas lärande och välmående, och är därför högst relevant för såväl vårdnadshavare som för lärare och elever. Men eftersom det är lärarna som har det huvudsakliga ansvaret för elevernas lärande och välmående i klassrummet, är lärarnas ledarskapsförmåga en oerhört viktig beståndsdel i deras professionella identitet. OECD publicerade 2021 resultaten av den senaste, den tredje, Talis-rapporten (Teaching and Learning Survey, OECD, 2021). Resultaten visar att cirka en tredjedel av ungefär 260 000 lärare i åk 7 - 9 i 15 000 skolor i 48 länder uppgav att klassrumsdisciplin orsakade dem 'ganska mycket' eller 'mycket' stress. Dessutom påpekade cirka 16 % av lärarna att de hade stort behov av kompetensutveckling inom området elevbeteende och ledarskap i klassrummet.

I denna artikel beskrivs tankarna bakom ett synsätt på ledarskap i klassrummet – och rekommendationer för hur det kan praktiserats – som har introducerats i mer än 300 skolor i Australien och som har följts upp och utvärderats under två års tid. Forskning, som jag har utfört under de senaste 35 åren och som ligger till grund för DMA, har varit inriktad på effektiviteten i ett antal tekniker som använts för ledarskap i klassrummet. Resultaten har påvisat vilken effekten

olika tekniker har på dåligt uppförande och ansvarstagande (Lewis, 2001; Romi, Lewis, & Katz, 2009), men också på attityder till skolarbete, till lärare och till elever med störande beteende (Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2008), samt på känslan av samhörighet med skolan (Roache & Lewis, 2011). Resultaten är i stort sett desamma oavsett om det är lärarnas eller elevernas upplevelser som är i fokus (Roache & Lewis, 2011).

En del av studierna har genomförts i Australien och andra i Israel och Kina. De övergripande resultaten gör gällande att två ledarskapstekniker, **antydningar** och **involvering**, visar sig vara relativt framgångsrika i alla tre länderna. Att använda antydningar som ett sätt att göra eleverna mer socialt inriktade har nyligen visat sig framgångsrikt i en australisk observationsstudie (Fogelgarn, Burns, & Lewis, 2021). Två andra tekniker, att läraren **uppmärksammar ansvarsfullt beteende** hos eleverna och att läraren **diskuterar med störande elever** vilket inflytande deras dåliga uppförande har på andra elever, visar sig ha påtaglig effekt, då det resulterar i mer ansvarstagande, mindre distraherade och mer positiva elever (Lewis, Romi, & Roache, 2012; Romi, Lewis, & Salkovsky, 2015). I motsats till detta visar sig **aggressivt beteende** hos läraren, summariska strategier i form av **bestraffning**, sarkasmer och argt skrikande, leda till mer av dåligt uppförande hos eleverna, liksom högre nivåer av negativa attityder till lärande i klassrummet, i såväl Israel och Kina som Australien (Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2005; Romi, Lewis, Roache, & Riley, 2011). Det är viktigt att påpeka att det inte är enbart de elever som är direkta mål för lärarens fientliga beteende som påverkas negativt av det (Montuoro & Lewis, 2018).

Funktionen med bestraffning, definierad som en serie icke-aggressiva bestraffningar, som blir allvarligare när de möter motstånd eller blir ignorerade, verkar vara komplex. När bestraffning används i samband med mer inkluderande tekniker, såsom uppmärksammande av korrekt beteende, antydningar och diskussioner, uppmuntrar det eleverna till ansvarstagande, men när det används utan att det finns någon bra relation mellan läraren och eleverna, får den motsatt effekt.

Att förändra elevers beteende

Som tidigare nämnts är syftet med The Developmental Management Approach to classroom behavior att "omvandla" störande elever till lydiga elever och lydiga elever till ansvarstagande elever. Med ansvarstagande menar jag att eleverna ska kunna agera för att skydda och försvara alla elevers rättigheter att kunna lära sig utan störningar och att känna sig fysiskt och emotionellt trygga i skolan. För att uppnå detta syfte grundar sig DMA på pedagogisk teori och på de forskningsresultat som citerats ovan, med vars hjälp vi har kunnat identifiera 14 strategier som lärare kan använda sig av på det sätt som de finner lämpligt i sina respektive klassrum. Det bör påpekas att användandet av alla eller vilken som helst av dessa strategier är förbehållet en vuxen. Den vuxnes röst måste vara tydlig. Ofta tar lärarna till en förälders röst, ibland för att visa omsorg men oftast för att dominera eller kontrollera. När lärarna använder sin dominerande föräldraliknande röst kan de utmanande barnen känna sig provocerade, oavsett vad som sägs, eftersom det väcker tankar på en historia av att känna sig bortstött. Fördelen med en vuxen röst är att det är troligare att de elever som man vänder sig till lyssnar och hör vad som sägs och reagerar med förstånd. Alla som någon gång blivit anklagad av en tonåring för att "skrika åt dem", när man egentligen bara uttryckt en annan åsikt, vet att det inte är så lätt att få barn att lyssna och tänka noga på vad som har sagts, om budskapet kan uppfattas som att de blir avvisade. Behovet av en vuxen röst, och så få ord som möjligt, är särskilt viktigt vid användandet av strategierna nr 7, 8 och 9 nedan. Det beror på att många elever som beter sig illa gör det därför att de inte är "ord-människor" utan de föredrar att lära sig visuellt och kinestetiskt, det vill säga genom öga och hand.

Strategier

1. Se till att alla eleverna förstår att förväntningarna på ett korrekt klassrumsbeteende grundar sig på elevernas rätt att ägna sig åt skolarbetet utan störningar och lärarnas och elevernas gemensamma rätt att känna sig trygga såväl fysiskt som emotionellt.
2. Låt eleverna förstå när de inte uppträder på ett ansvarsfullt sätt. Ändra från indirekt

ingripande tekniker (t ex göra paus, flytta närmare, kontrollera arbetet) till mer direkt visuella och verbala antydningar som syftar till att stimulera elevernas ansvarstagande. Betona att eleverna inte enbart ska agera ansvarsfullt själva (Personligt Ansvar) utan också uppmuntra sina klasskamrater att uppföra sig på ett lämpligt sätt (Gemensamt Ansvar).

3. Lagg märke till när eleverna, och då särskilt de stökiga eleverna, respekterar andras rättigheter, och säg något snällt eller ge dem någon annan typ av positiv uppmärksamhet.
4. Uppmärksamma särskilt när eleverna verkligen ansträngt sig för att bete sig ansvarsfullt snarare än att enbart berömma dem för själva beteendet.
5. Minimera användandet av belöningar när eleverna försökt uppföra sig ordentligt, genom att prata med dem om behovet av rättigheter och ansvar, så att deras behov av att anstränga sig för att ta ansvar reduceras. Försök, icke desto mindre, att balansera förekomsten av belöning och bestraffning för alla elever.
6. Bevara lugnet när du tar itu med elevers dåliga uppförande. Använd en återhållsam, vuxen röst.
7. Förklara varför dåligt uppförande är orättvist mot andra elever i klassen, innan du talar om för dem hur de ska uppföra sig eller vilka konsekvenser dåligt uppförande kan få.
8. Använd en serie konsekvenser med stigande grad av allvarlighet för dåligt uppförande, när eleverna argumenterar emot eller upprepar sitt dåliga beteende.
9. Isolera eller avlägsna elever som fortsätter med sitt negativa beteende.
10. Tala med den isolerade eleven som en vuxen till en vuxen, i stället för att be en kollega att vara med i samtalet.
11. Tala med de stökiga eleverna om att du är medveten om deras kompetenser och intressen.
12. Skapa ett förtroendefullt förhållande till de besvärliga eleverna (till exempel, be dem om hjälp eller notera deras kompetenta beteende utanför klassrummet).
13. Försök att engagera de besvärliga eleverna i skolarbetet genom att variera undervisningen (till exempel genom större elevaktivitet, grupparbete, inslag av rörelse och bildvisning).
14. Försök ge de besvärliga eleverna större möjligheter att få bra resultat på bedömningar genom att lägga till fler visuella och kinestetiska test-uppgifter (såsom att rita en affisch, göra en power point presentation, tillverka modeller eller dramatisera).

Slutsatser

Det finns tre huvudsakliga anledningar till att använda DMA-rekommendationer.

Den första är **pragmatiskt**. Metzger (2002) fångar in det väsentliga i denna metod genom sina två viktigaste råd till lärare för att försäkra sig om att deras elever förblir motiverade till att uppträda ansvarsfullt:

- Trappa inte upp, trappa ner i stället!
- Undvik att eleverna förlorar ansiktet!

Det är tydligt att båda dessa processer står i motsats till vad som är brukligt när läraren stöter på motstånd, nämligen att bestraffningsgraden ökar särskilt när det handlar om riktigt stökiga elever. Under mina många skolbesök, både i forskningssyfte och i samband med lärares kompetensutveckling, har lärare berättat hur elever har betett sig mer provokativt än de varit vana vid eller varit förberedda på. För det mesta var det när de "inte visste vad de skulle säga" som de kände sig hotade i sin lärarroll och ibland även emotionellt. Det var då som de uppträdde aggressivt och höjde rösten i ilska eller tog till bitande sarkasmer. Det var också då som de insåg att DMA försåg dem med exempel på hur de skulle kunna uttrycka sig tydligt och positivt och lyssna aktivt, vilket hjälpte dem att behålla lugnet när de gav sig ut på okänt vatten.

Intressant att notera är att en studie av 233 australiensiska lärare identifierade 34 procent aggressiva tekniker som ett effektivt sätt att handskas med störande elever (Riley, Lewis & Brew, 2010). Dessa lärare har bedömt andra tekniker som mindre effektiva. De beter sig aggressivt därför att de tycker det fungerar för dem när de ska kontrollera besvärliga elever. Detta betyder inte

nödvändigtvis att lärarna är medvetna om det negativa inflytande som aggression har på elevernas lärande eller på deras attityder till skolan och lärarna, och framför allt det negativa inflytande aggression har på de skötsamma eleverna, som får bevittna lärarens arga skrikande, sarkasmer och ojunda utslutning av "bråkstakarna" (Montuoro & Lewis, 2018).

En studie av lärares uppfattningar gällande kompetensutveckling som syftade till att reducera lärares aggressiva beteende (Romi, Salkovsky, & Lewis, 2016) visade att lärare, som försvarade användandet av aggressiva tekniker i sitt klassrumsledarskap, uttryckte intresse för att skaffa sig mer kunskap om stökiga elever och om tekniker som fungerar med dessa utmanande elever i andra skolor eller klassrum.

Den andra anledningen till att lärare borde fundera på att följa rekommendationerna i DMA är behovet av att **ge eleverna goda exempel** på hur man bör uppföra sig. Den bästa metoden för att fostra ansvarsfulla elever är, enligt Fenstermacher (2001), att se till att de får möta ansvarsfulla lärare. Lärarens beteende är särskilt betydelsefullt, då det fungerar som modell för eleverna, det är något eleverna tar till sig som korrekt, som de vill imitera eller som de accepterar som en slags standard för hur ett klassrum ska fungera (Fenstermacher, 2001, s. 644). Med andra ord, om vi vill uppmuntra eleverna till att respektera och skydda allas rättigheter i klassrummet, måste lärarna själva uppvisa ett sådant beteende.

En tredje anledning till att införa DMA-tekniker är att en tvåårig utvärderingsstudie av ett program, där utvalda lärare från 200 skolor i Victoria, Australien, visade **tydliga förbättringar i klassrumsatmosfären** när rekommendationerna i DMA hade införts. Lärarna rapporterade mindre stress, det förekom färre utvisningar av elever ur klassrummet (i en skola minskade utvisningarna från ca 800 per år till 30), antalet avstängningar av elever för dåligt uppförande minskade, och i några mycket framgångsrika skolor förbättrades elevernas resultat på de nationella proven signifikant.

Det största problemet med DMA var att det bara fungerade när man verkligen satte det i system.

Introduktion till professor Ramon Lewis, La Trobe university, Australien

Biträdande professor Marcus Samuelsson, IBL, har haft ett långvarigt samarbete med professor Ramon Lewis, La Trobe university, Australien. Marcus Samuelsson berättar:

"Under tiden som doktorand i pedagogik inom området lärares ledarskap, kom jag i kontakt med internationell jämförande forskning gjord av professor Ramon Lewis. Jag tog kontakt med honom och fick tillgång till de enkäter han och hans kollegor använt för att jämföra lärares ledarskap i Australien, Israel och Kina. Nästa kontakt var under ett besök i Australien i samband med en konferens. Professor Lewis har därefter på senare tid medverkat med två öppna seminarier om det han på engelska kallar Developmental Classroom Managment, DMA, vilket denna artikel handlar om; detta inom ramen för en organisation kallad International Association on Microteaching, Simulation and Training, IAMST, där jag är verksam. Hans teori om utvecklingsinriktat ledarskap har under 2022 introducerats för svenska lärare som funnit att den innehöll konkreta och värdefulla verktyg för blivande och verksamma lärare. Under hösten 2022 deltar professor Lewis på ett högre seminarium arrangerat av avdelningen PeDi på IBL."

Referenser

1. Fenstermacher, G. D. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 639-653.
2. Fogelgarn, R. K., Burns, E. A., and Lewis, R. (2021). Hinting as a pedagogical strategy to promote prosocial behaviour. *Educational Action Research*, 29(5), 755-771.
3. Lewis, R. (2001). Classroom Discipline and Student Responsibility: The Students' view.

- Teaching and Teacher Education, 17(3), 307-319.
4. Lewis, R. (2008). The developmental management approach to classroom behaviour: Responding to individual needs. Melbourne: ACER Press. Reprinted as Understanding Pupil Behaviour. Routledge.
5. Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y.J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
6. Lewis, R., Montuoro, P., & McCann, P. (2013). Self-predicted classroom behaviour without external controls: Imagining a 'Lord of the Flies' scenario. *Australian Journal of Education* 57(3), 270-291.
7. Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. A. (2008). Student reactions to teachers' classroom discipline in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 24(3): 715-724.
8. Lewis, R., Romi, S., & Roache, J. (2012). Excluding Students from Classroom: Teacher Techniques that Promote Student Responsibility. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 870-878.
9. Metzger, M. (2002). Learning to Discipline. *Phi Delta Kappa*, 84 (1), 77-84.
10. Montuoro, P., & Lewis, R. (2018). Personal Responsibility and Behavioral Disengagement in Innocent Bystanders during Classroom Management Events: The Moderating Effect of Teacher Aggressive Tendencies. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 439-445.
11. Organisation for Economic Cooperation and Development (2021), *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. OECD.
12. Riley, P., Lewis, R., & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 957-964.
13. Roache, J., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*. 34(2):233-248.
14. Romi S., Lewis, R., & Salkovsky, M. (2015). Exclusion as a way of promoting student responsibility: Does the kind of misbehavior matter? *Journal of Educational Research*, 108(4), 306-317.
15. Romi, S., Lewis, R., & Katz, Y. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China and Israel. *Compare* 39(4), 439-452.
16. Romi, S., Lewis, R., Roache, J., & Riley, P. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students' attitudes to schoolwork. *Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240.
17. Romi, S., Salkovsky, M., & Lewis, R. (2016). Reasons for Aggressive Classroom Management and Directions for Change through Teachers' Professional Development Programmes. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 42, 173-187.