



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En kvalitativ studie i klassrumsklimatets betydelse för lärandet.

Sofia Svensson

Inriktning/specialisering: Människa, natur och samhälle

Handledare: Kerstin Wendt Larsson

Examinator: Marianne Dovemark

Rapportnummer: HT10-2611-018

Abstrakt

Examensarbete inom Lärarutbildningen

Titel: En studie i klassrumsklimatets betydelse för lärandet.

Författare: Sofia Svensson

Termin och år: Höstterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska Institutionen

Handledare: Kerstin Wendt Larsson

Examinator: Marianne Dovemark

Rapportnummer: HT10-2611-018

Nyckelord: sociokulturellt perspektiv, klassrumsklimat, sociala samspel, lärande

Sammanfattning: I uppsatsen undersöks klassrumsklimatets betydelse för lärandet utifrån ett sociokulturellt perspektiv och utgår från den övergripande frågan hur man som lärare kan arbeta med sina elever för att skapa ett klassrumsklimat som gynnar lärandet. Delfrågorna avser vilka aspekter som är viktiga att inkludera och ta i beaktande i utformningen av det praktiska arbetet för att gynna lärande samt hur lärare och elever resonerar kring klassrumsklimatets betydelse för lärandet. Vad är viktigt för dem och hur önskar de arbeta för att skapa gynnsamma förutsättningar? Detta undersöks genom litteraturstudier av tidigare forskning samt genom insamling av empiriskt material i form av kvalitativa samtalsintervjuer med elever och lärare som ingår i samma arbetslag. Utifrån detta dras slutsatser och förs ett diskuterande resonemang kring klassrumsklimatets betydelse för lärandet.

Det finns en samstämmighet mellan litteraturen och det empiriska materialet då klassrumsklimatet av samtliga tillskrivs en central roll för lärandet. Enligt eleverna är klassrumsklimatet lärarens ansvar och denne är också avgörande för stämningen i klassrummet. Klassrumsklimatet avgör vilka undervisningsformer, metoder och arbetssätt som är möjliga att genomföra i klassrummet, vilket i förlängningen påverkar elevernas lärande då det finns vissa arbetssätt som ses som mer gynnsamma än andra inom det sociokulturella perspektivet.

Arbetet kan tillföra en ökad medvetenhet om klassrumsklimatets betydelse för lärandet samt hur läraren kan bidra till en förbättring av, alternativt bevarandet av ett gott klassrumsklimat.

English summary

I have studied the classroom climate and its signification for learning from a socio-cultural perspective. My starting point has been how a teacher can work together with the pupils to create a classroom climate that supports learning. The part questions handle the aspects that need to be included in the development of the practical work to support learning and how teachers and pupils are resonating about the classroom climate sense for learning. I have analyzed my questions through literature studies of earlier research and empiric material like qualitative conversation interviews with pupils and teachers that belong to the same team. From that, I have concluded and conducted a line of arguments about the classroom climate and its signification for learning.

I have seen a consensus between literature and my empiric material, the classroom climate is given a central position by all. According to the pupils, the teacher has the responsibility for the classroom climate and the tune in the classroom. The classroom climate determines the methods and mode of working, with in the prolongation affects the pupils learning because there are some way of working that is seen as more effective than others in the socio-cultural perspective.

My opinion is that my essay can bring awareness about the signification of a supportive classroom climate and how the teacher can contribute to an improvement of, or preservation of an existing, classroom climate.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte och problemformulering	6
2. Teoretisk anknytning	7
2.1 Trygghetsbehov	7
2.2 Det sociokulturella perspektivet	7
2.3 Betydelsen av sociala samspel	9
2.4 Elevernas uppfattning av klassrumsklimatet	9
2.5 Aktivt deltagande	10
2.6 Frågestrategier	13
2.7 Det intersubjektiva rummet	14
2.8 Lyssna är också att lära	15
2.9 Lust att lära	16
2.10 Lärarens roll	16
2.11 Sammanfattning	17
3. Metoder och tillvägagångssätt	18
3.1 Metodval	18
3.2 Tillvägagångssätt	18
3.3 Urval	18
3.4 Reliabilitet, validitet och generalitet	19
3.5 Mitt material	20
3.6 Etiska hänsynstaganden	20
4. Resultatredovisning	21
4.1 Definition av begreppet klassrumsklimat	21
4.2 Faktorer som påverkar lärandet	21
4.3 Lärarens betydelse för klassrumsklimatet	23
4.4 Eftersträvat klimat och aktivt arbete	24
4.5 Sammanfattning	26
5. Diskussion	27
5.1 Gynnsamt klassrumsklimat	27
5.2 Klassrumsklimatets betydelse för undervisning och lärande	27
5.3 Aspekter att ta hänsyn till	28
5.4 Lärarens roll ur två perspektiv	29
Referenslista	31
Bilagor	
Frågelista, lärare	33
Frågelista, elever	34
Medgivande till intervju	35

1. Inledning

Jag har under min lärarutbildning upplevt att det sociokulturella perspektivet varit mest tongivande av de lärandeteorier som vi fått bekanta oss med under studierna. Det sociokulturella perspektivet bygger kortfattat på att lärande sker i sociala sammanhang och vi lär av varandra. Språkets betydelse är centralt i det sociokulturella perspektivet (Claesson 2007: 31-35). En närmare inblick i det sociokulturella perspektivet ges i avsnittet som behandlar Teoretiska anknytning. Den sociala miljöns betydelse är alltså en viktig faktor att ta i beaktande vid planering och undervisning. Det finns en samstämmighet kring klassrumsklimatets betydelse i den pedagogiska litteraturen samt i de styrdokument, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet <http://www.skolverket.se/sb/d/468>) och så småningom Lgr 11 (Utbildningsdepartementet <http://www.skolverket.se/sb/d/2574>), som utgör ramarna för lärarens arbete. Jag har därför valt att fördjupa mig i frågor kring klassrumsklimat samt vilken betydelse den sociala miljön har för lärandet. Jag förknippar begreppet klassrumsklimat med den trygghetskänsla som jag anser vara sammankopplad med en gynnsam lärandemiljö.

Tanken om elevers behov av trygghet för att tillgodogöra sig undervisningen grundas på Maslows behovstrappa (<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/abraham-h-maslow>). Behovstrappan används inom psykologin för att beskriva människans grundläggande behov. Det första steget är en förutsättning för nästa steg och så vidare. Fysiska behov → trygghet → gemenskap → uppskattning → självförverkligande.

Utgångspunkten är det sociokulturella perspektivet då det är den lärandeteori som stämmer bäst överens med de värderingar och tankar kring undervisning som jag har utvecklat under min lärarutbildning. Det sociokulturella perspektivet bygger till stor del på sociala samspel och jag är av den bestämda uppfattningen att det krävs en viss typ av klimat för att framgångsrikt kunna tillämpa det sociokulturella perspektivet på undervisningen.

Trygghet och ett gott klassrumsklimat ses som förutsättningar för elevernas lärande i styrdokument. Skolans personal ska verka för att eleverna ska få möjlighet att påverka den sociala, fysiska och kulturella miljön samt uppmana eleverna att ta eget ansvar för detta (Lgr 11, Utbildningsdepartementet <http://www.skolverket.se/sb/d/2574>). I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 står under rubriken "Skolans uppdrag" följande att läsa:

Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan skall vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling (Utbildningsdepartementet <http://www.skolverket.se/sb/d/468>).

I arbetet med framtagandet av en ny läroplan, Lgr 11 (Utbildningsdepartementet <http://www.skolverket.se/sb/d/2574>), har ovanstående formulering behållits ordagrant.

Att eleverna utvecklar samarbetsförmåga och tillit till sig själva finns som strävansmål i Lpo 94 och Lgr 11 (Utbildningsdepartementet

<http://www.skolverket.se/sb/d/468>, <http://www.skolverket.se/sb/d/2574>). Hänsyn och respekt är ytterligare två utvecklingsområden som faller under denna rubrik. I Lgr 11 (Utbildningsdepartementet <http://www.skolverket.se/sb/d/2574>) betonas även skolpersonalens ansvar gällande lärandemiljön som ska uppmuntra till lärande och utveckling.

Trygghet och studiero är två av ledorden i kommentarmaterialet till den nya skollagen som trädde i kraft 1 augusti 2010 och ska tillämpas från och med 1 juli 2011 (<http://www.skolverket.se/sb/d/3885/a/22099>). Även här betonas det gemensamma ansvaret som delas av lärare och elever.

Styrdokumentet ställer krav på ett demokratiskt arbetssätt (Lpo 94, Utbildningsdepartementet <http://www.skolverket.se/sb/d/468>) och Skolverket ställer sig positivt till ett aktivt arbete med klassrumsklimatet som tar sin utgångspunkt i samtal och diskussion. Skolverket ser ett ”öppet klassrumsklimat” som en förutsättning för ett demokratiskt arbetssätt som innefattar tolerans för olika uppfattningar gällande politik och moral. Ett gott klassrumsklimat anses också bidra till att inkludera alla elever i arbetet och främja en aktiv diskussion kring den gemensamma värdegrunden. Skolans personal tillskrivs skyldigheten att se till att alla elever får möjlighet att göra sig hörda och ges inflytande, både i klassrummet samt vad gäller sina studiers inriktning. Ansvaret innefattar även att se till att ingen elev exkluderas från de demokratiska arbetsformerna, vilka gynnas av dialog och kommunikation som involverar samtliga elever (<http://www.skolverket.se/sb/d/3895/a/21021>).

1.1 Syfte och problemformulering

Syftet med arbetet är att undersöka en hypotes gällande att lärandet gynnas hos de elever som upplever en känsla av trygghet i skolan, klassen och klassrummet. Den övergripande frågeställningen är följande: *vilken betydelse har klassrumsklimatet för lärandet och hur kan man som lärare arbeta tillsammans med sina elever för att skapa ett klassrumsklimat som gynnar lärandet?*

Frågeställningen kommer att undersökas utifrån följande delfrågor:

- Vilka aspekter är viktiga att inkludera och ta i beaktande i utformningen av det praktiska arbetet för att gynna lärandet?
- Hur resonerar lärare och elever kring klassrumsklimatets betydelse för lärande? Vad är viktigt för dem och hur önskar de arbeta för att skapa gynnsamma förutsättningar?

Frågeställningarna besvaras genom en teoretisk anknytning där det centrala är vad som anses vara ett gynnsamt klassrumsklimat i tidigare forskning samt klassrumsklimatets betydelse för undervisning och lärande. Frågorna undersöks gentemot tidigare forskning inom området i form av litteratur. Även empiriska studier i form av kvalitativa samtalsintervjuer med lärare och elever i skolår fyra har utförts.

2. Teoretisk anknytning

2.1 Trygghetsbehov

Psykologen Abraham H Maslow myntade i mitten av 1900-talet begreppet behovshierarki och utformade Maslows Behovstrappa (<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/abraham-h-maslow>). Där ses de fysiska behoven som till exempel mat som det mest grundläggande en människa behöver för att överleva. Steget efter de fysiska behoven utgörs av trygghet vilket i sin tur är förutsättningen för gemenskap. Förutom detta behöver också människan enligt Maslow uppskattning från omgivningen för att nå det sista steget som är självförverkligande. Denna teori går i hög grad att applicera på skolan och det sociokulturella perspektivet där gemenskap är en av grundpelarna, enligt forskaren och fil. dr i språkvetenskap Olga Dysthe (2001:31) som är verksam vid Universitetet i Bergen och har fördjupat sig i de sociala samspelens betydelse inom det sociokulturella perspektivet. Även uppskattning från omgivningen ingår i perspektivet då elevernas eget arbete enligt Silwa Claesson (2007:34), docent i pedagogik, ska införlivas i undervisningen och tillskrivas betydelse.

2.2 Det sociokulturella perspektivet

Enligt Lev Vygotskij, (1999:150) en av föregångarna inom det sociokulturella perspektivet, är en av de mest gynnsamma lärandemiljöerna en miljö som främjar språkanvändning då språket är ett verktyg för den intellektuella utvecklingen hos människan. Likaså är språket beroende av intellektet. Med detta som utgångspunkt blir språket en förutsättning för lärande och kunskap en förutsättning för språkanvändningen (s. 164). Vygotskij anser att förmågan att förstå och använda begrepp är ett centralt steg i ett barns utveckling (s. 194). Då har tänkandet utvecklats från att vara strikt konkret till att innefatta abstrakta processer.

Dysthe (2001:14) svarar på frågan Vad är sociokulturellt perspektiv? genom att utgå från det hon anser vara perspektivets nyckelord, nämligen situerad, social, distribuerad, medierad, deltagande och språk. Distribuerat lärande är beroende av i vilket situation det sker. Lärandet är en del av situationen och situationen är en del av lärandet. Lärandet kan inte tas ur sin kontext utan alla delar är beroende av varandra. Därav betydelsen av autentiska aktiviteter i skolan vilket kan vara både aktiviteter som är så vardagsnära som möjligt men även aktiviteter som förbereder för ett livslångt lärande (Dysthe 2001:42). Lärandet är beroende av situationen och eleven lär sig genom att pröva sig fram med olika strategier där processen ses som det viktigaste snarare än resultatet (Claesson 2007:32). Kunskap konstrueras i sociala sammanhang och interaktionen med omgivningen är avgörande för vad som lärs. Genom strävan att skapa mening med de sammanhang vi ingår i så utvecklar vi i de olika kontexterna redskap för att fungera i skilda sammanhang (Dysthe 2001:43) Distribuerat lärande innebär att den kunskap jag för med mig in i en social aktivitet delar jag med mig av till de andra i gruppen samtidigt som jag tar del av deras erfarenheter och förvärvar nya kunskaper. Tillsammans, och då alla bidrar, kan vi gemensamt lösa uppgiften (s. 44). Med medierat lärande avses användningen av redskap och verktyg som hjälper oss att förstå omvärlden. Dessa redskap kan utgöras av både personer och artefakter men språket ses som ett redskap överordnat de övriga och som allra viktigast för att förstå omvärlden och kunna handla (s. 45). Enligt Dysthe (2001:47) så är deltagande i en praxisgemenskap en av de mest gynnsamma och grundläggande situationerna för

lärande. Genom att delta i gemenskapen lär jag mig av de övriga deltagarna tills jag så småningom har förvärvat nog med kunskaper för att ses som en fullvärdig medlem.

Inom det sociokulturella perspektivet så ses upplevelsen av meningsfullhet som grundläggande för viljan att lära (Dysthe 2001:38). Den läromiljö eleven befinner sig i samt aktivt deltar i situationen är avgörande för motivationen. Lärandemiljön bör innefatta interaktioner och möten som präglas av acceptans och bidrar till skapandet av den lärandes identitet i positiv mening. Detta identitetsskapande kan ske genom att eleven upplever att hon eller han kan något och dessutom att personens kunskap kan vara betydelsefull för andra.

Ingrid Sanderöth (2002:78) resonerar i sin doktorsavhandling, framlagd vid Göteborgs Universitet, kring lusten att lära och ser motivationen som en central aspekt. Materiell trygghet, social trygghet i form av gemenskap, rutiner och samvaro, samt meningsfullhet är tre faktorer som anses påverka motivationen. Detta kan uppnås med hjälp av aktivt deltagande från eleverna där processen prioriteras framför resultatet. Sanderöth ställer sig tvekan till om det är möjligt att framkalla motivation med hjälp av belöningar utan förespråkar en kombination av inre och yttre motivation (s. 106).

Men samarbete och interaktion med andra är inte enbart ett positivt inslag i lärandemiljön utan en direkt förutsättning för att lärande ska äga rum eftersom det är deltagande i den sociala praktiken som är det väsentliga (Dysthe 2001:41).

Även Claesson (2007:32) har intresserat sig för lärande som deltagande i en praxisgemenskap. Eleven som ställs inför något nytt beskrivs befinna sig i periferin och med målet att röra sig in mot mitten, centrum. Detta hänger samman med begreppet "närmaste utvecklingszon" (Claesson 2007:32) vilket kan förklaras med något jag är kapabel att göra tillsammans med andra men ännu inte på egen hand. Det jag kan göra tillsammans med andra idag kan jag göra själv imorgon. Återigen betonas de sociala samspelets betydelse för utveckling.

Även Dysthe (1995:55) intresserar sig för den "proximala utvecklingszonen". Hon diskuterar begreppet scaffolding vilket på svenska kan översättas med ordet byggnadsställning. Detta innebär att utgå från den närmaste utvecklingszonen och bygga vidare på det eleven klarar för att närma sig nästa steg i zonen. Enligt Vygotskij utveckla färdigheter som "inte är mogna men som befinner sig i en mognadsprocess" (s. 57). Denna utveckling sker dock inte på egen hand utan återigen eftersträvas samarbete mellan individer, både elever emellan samt mellan lärare och elev.

Claesson (2007) har studerat fyra lärare som representerar fyra olika lärandeteorier. I den del som handlar om det sociokulturella perspektivet diskuteras förhållandet mellan lärning och mästare. Läraren skall arrangera tillfällen för kommunikation, som till exempel gruppsamtal och tillfällen för eleverna att delge sina klasskamrater kunskaper som eleven förvärvat. Claesson (2007:35) framhäver här vikten av att ömsesidig respekt samt att eleverna uppfattar deras frågor som betydelsefulla som viktiga ingredienser i ett tillåtande och gynnsamt klassrumsklimat.

Professor och fil. dr vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs Universitet, Roger Säljö (2000:68), diskuterar närmiljöns betydelse och

dess påverkan på individens utveckling. Säljö (s. 69) jämför en urban uppväxtmiljö med en uppväxt på landsbygden och skriver att "det vore mycket egendomligt om inte sådana skillnader skulle få betydelse för hur människor tänker och föreställer sig sin omvärld - vilka gränser och möjligheter de ser, vad de tycker är naturligt respektive onaturligt". Detta anses visa på klassrumsklimatets betydelse för lärandet då klimatet i klassrummet sätter ramarna för vad som sker och accepteras.

2.3 Betydelsen av sociala samspel

Dysthe hänvisar till Bakhtins dialogbegrepp (1995:63). Dialogbegreppet går i korta drag ut på att språket i första hand används för att kommunicera med andra vilket är relevant för det arbete som sker i klassrummet. Bakhtin har en tanke kring vad som krävs för att skapa förutsättningar för dialoger i klassrummet, nämligen självtillit samt tillit och respekt mellan de parter som ingår i dialogen. Som jag tolkar det så förutsätter de varandra. Jag måste känna tillit till mig själv för att lita till andra och vice versa. Enligt Bakhtin hör och ser vi oss själva genom andras ögon och röster (Dysthe 1995:228). För att förändra en elevs syn på sig själv från en som inte kan något till att känna sig som en person som kan bidra till andra, en resursperson, krävs ett klassrum där skrivet och talat material från eleverna själva tas på allvar och används aktivt i undervisningen. Det eleverna producerar ses som ett tillskott till undervisningen.

Professor emeritus i pedagogik vid universitetet i Oslo, Svein Stensaasen och Olav Sletta, professor i pedagogik vid Norges teknisk-naturvetenskapliga universitet i Trondheim (1997:101) diskuterar vikten av en positiv självuppfattning och dess betydelse för lärande vilket även har en central roll i Bakhtins dialogbegrepp (Dysthe 2001:95). De utgår från Civiklys självuppfattningsteori (1997:101) och ger följande råd avsedda för läraren: Eleverna bör uppfatta sin lärare som en betydelsefull person som är en trovärdig och konsekvent bedömare av deras insatser som grundas på det eleven åstadkommit. Läraren bör även framstå som personligt intresserad av eleven och dennes utveckling men ändå ge utrymme för elevernas egna ansvarstagande vad gäller skolprestationer. Nyligen nämnda punkter anses av Stensaasen och Sletta vara villkor och mål för ett gynnsamt socialt samspel i klassrummet.

Professor i utvecklingspsykologi vid universitetet i Oslo, Karsten Hundeide (2001:147) diskuterar hur lärarens uppfattning av en elev påverkar interaktionen och kan bidra till självuppfyllelse. Hundeide resonerar kring hur elever "skapar sitt eget stigma". Eleven tillskrivs en negativ egenskap i sin personlighet istället för att försöka finna anledningen till problemet i omgivningen. En elev kan till exempel betraktas som sämst i klassen på grund av ett personlighetsdrag istället för att se till lärandemiljön och om denna är anpassad efter eleven. Detta fungerar som en stämpel i pannan på eleven och denne kommer uppträda på det vis som förväntas. Denna rollfördelning har enligt Hundeide stor betydelse för elevens skolprestationer.

2.4 Elevernas uppfattning av klassrumsklimatet

Beth Doll, Robert A. Spies, Courtney M. LeClaire, Sarah A. Kurien och Brett P. Foley (2010:208) har försökt utveckla ett mätinstrument för elevers uppfattning av klassrummets lärandemiljö. 345 elever i skolår 3-5 har i en pilotstudie tagit ställning till 55 olika påståenden om sitt klassrumsklimat och sin sociala situation i skolan vilket sedan jämförts med elevernas "academic engagement" (s. 207) vilket jag tolkar som deras aktiva deltagande i undervisningen. Enligt författarna gynnas lärandet hos

de elever som känner sig respekterade och värdesatta av sina lärare (s. 205). Vad gäller förhållandet mellan eleverna i klassen visar artikeln att de elever som har vänner deltar mer aktivt i klassrumsarbetet och visar mer intresse för skolarbete än de som är exkluderade (s. 205). De elever som inte ingår i någon vänskapsrelation riskerar att prestera sämre och lämna skolan utan fullständiga betyg. Möjligheten att nå framgång i skolarbetet är nära sammanbunden med känslan av att lyckas med det man företar sig och för att denna känsla ska infinna sig så har lärarens feedback och klasskamraternas inställning en central roll.

Raed Zedan (2010:75) har genomfört en enkätstudie med 3786 elever i skolåren 4-6 i Israel angående klassrumsklimatet under deras matematiklektioner. Zedan (s. 76) utgår från definitionen gjord av Schmuck och Schmunk (1978) där begreppet klassrumsklimat anses innefatta alla grupprocesser och interaktioner som sker mellan lärare-elev och elev-elev. Zedan (s. 78) anser att de främsta faktorerna som påverkar klassrumsklimatet är tillfredsställelse och förnöjsamhet, relationen mellan lärare och student, jämställdhet mellan flickor och pojkar, relationen mellan elever samt tävlingsinstinkt. Zedan har sedan undersökt elevernas upplevelse av dessa faktorer. Vad gäller tillfredsställelse så visade undersökningen att eleverna uppskattade tydlighet vad gäller regler och förväntningar. Gällande elevernas relation till sina lärare så framkom även där att tydlighet från lärarens sida gällande uppförande och klara instruktioner ses som viktiga faktorer för klassrumsklimatet (s. 82). Likaså värdesätts ett förhållningssätt från läraren gentemot eleverna som innefattar positivitet, värme och stöd, både på ett professionellt och personligt plan. En "bra lärare" ska enligt eleverna vara vänlig och hjälpsam. Relationen mellan eleverna anses av 75 % av eleverna vara goda och solidaritet och personliga relationer prioriteras högt. Samarbete i klassrummet anses av eleverna som något viktigt (s. 84).

2.5 Aktivt deltagande

Dysthe (1995:229) förespråkar ett flerstämmigt klassrum där olikheterna är en tillgång. Alla elever har ju visserligen en röst men det är få elever som uttrycker sig verbalt i klassrummet. Det är vanligt att ett fåtal elever talar mycket och gärna medan andra helst inte tar ordet alls. Dysthe ger konkreta förslag på hur man som lärare kan uppmuntra fler av sina elever att göra sin röst hörd i klassrummet. Hon föreslår bland annat tid att skriva före ett samtal samt möjligheten att pröva sig fram muntligt i en mindre grupp innan hela klassen delges.

Skillnaderna mellan att vara deltagare i en liten grupp och i en stor grupp diskuteras av Lars Svedberg och Monica Zaar (1988:54), båda med erfarenhet av undervisning i skolan och aktiva vid Stockholms Universitets lärarutbildning. De hävdar att de avgörande skillnaderna är avsaknaden av ögonkontakt vilket innebär minskad feedback från övriga deltagare samt att fler konkurrerar om utrymmet. Enligt författarna tappar många elever fokus på vad som sägs i klassrummet på grund av rädsla eller oro inför att tala i klassen. Kopplat till Bakhtins dialogbegrepp (Dysthe 2001:97) innebär då detta att eleverna som bär på denna oro går miste om lärandetillfället att ta del av sina klasskamraters tankar och erfarenheter.

Dysthes (1995:134) studie av fyra klasser och dess arbete med skrivande visade att de elever som inte gärna tog ordet i klassrummet upplevde att de fick en möjlighet att ändå göra sig hörda i klassen genom det skrivna ordet. Särskilt då läraren använde elevernas eget material aktivt i klassrummet. Även Birgitta Garne (2006:126),

universitetslektor i svenska på vid Institutionen för nordiska språk vid Uppsala Universitet framhäver de positiva effekterna med att låta eleverna formulera sig i skrift innan de ska framföra något muntligt inför resten av klassen då detta ger en viss känsla av säkerhet .

Kent Larsson (2007:86) refererar i sin doktorsavhandling framlagd vid Pedagogiska Institutionen vid Örebro Universitet, till intervjuer han genomfört med gymnasieelever kring deras syn på lärande genom samtal och diskussioner. I intervjuerna framkommer att eleverna ser det som en förutsättning att de får tid att förbereda sig för att diskussionerna ska bli givande.

Larsson (2007:99) lyfter även frågan kring de elever som väljer att inte delta i de muntliga aktiviteter som sker i klassrummet och problemen som detta orsakar. Två anledningar lyfts av intervjustudiens respondenter fram som de främsta orsakerna till att en del elever inte vill tala i klassrummet, nämligen att man har olika erfarenheter sedan tidigare samt att en del elever helt enkelt är blyga som personer (s. 100). Vad gäller de tidigare erfarenheterna så framkommer det att många elever har upplevt obehag i samband med muntliga framställningar i de tidigare skolorna vilket har kommit att påverka dem senare upp i åldrarna. Det framkommer även att när en av de elever som vanligtvis inte uttrycker sin åsikt i gemensamma diskussioner, väl gör det då uppstår lätt en situation som inte är gynnsam eftersom allt för stort fokus läggs på att personen har yttrat sig i frågan snarare än vad som sagts och hur det kan föra diskussionen framåt (s. 151). Här belyser Larsson vikten av att lärare är rustade att hantera liknande situationer för att inte bidra till att elevens talängslan förvärras ytterligare.

I de klasser där få elever vill uttala sig befarar den inflytelserika pedagogikforskaren Douglas Barnes (1975:135) att läraren själv har skuld i detta då eleverna under sin skoltid fått uppleva att deras åsikter inte är lika värdefulla som lärarens och att deras egna kunskaper inte framhålls som värdefulla. Genom att bortse från en elevs diskussionsinlägg eller undvika att svara på svar på en ställd fråga så "nedvärderar läraren elevens existerande kunskaper och hans förmåga att aktivt delta i lektionen" (s. 137).

Logoped och universitetsadjunkt vid Lunds Universitet, Barbro Bruce (2006:364) uppmärksammar elevers behov av att känna delaktighet i gruppens sociala samspel för att våga ta en aktiv roll och känna trygghet. Hon avser främst elever med språkliga problem men detta är generaliserbart för elever i allmänhet. Bruce beskriver en flicka som kände sig otrygg i de sociala sammanhang hon ingick i skolan och därför bestämde sig för att sluta tala om hon verkligen inte var säker på att på att omgivningen var genuint intresserad. Detta beslut fattade flickan efter att ha tappat sitt självförtroende som talare då hon i samband med ett muntligt föredrag inför klassen förlöjligades av klasskamraterna (s. 364).

Garme (2006:124) för ett resonemang angående tal inför andra och den situation eleverna försätts i då de till exempel ska hålla ett föredrag inför sina klasskamrater. Garme framhåller att det är lärarens ansvar att förutsättningarna för den talande eleven blir de bästa möjliga i dessa situationer (s. 124). Enligt Garme är det bästa tillfället att använda sig av metoden att låta elever hålla föredrag för varandra, då de arbetar med ett gemensamt projekt som rör hela klassen eftersom eleverna då kan se ett

egenintresse i det som sägs. Enligt Garme tystnar fler och fler elever ju högre upp i skolåren de kommer och hon anar att kraven på föredrag samt en självkritisk inställning kan vara bakomliggande orsaker. Även de formalitetskrav som finns på ett muntligt anförande kan ge upphov till obehag och problem hos vissa elever. Enligt Garme beror det obehag som många människor känner inför muntliga framträdanden på den exponering som talaren utsätts för. Genom att forma åhörarna i en cirkel kringgås detta problem och situationen upplevs av en del som mindre påfrestande (s. 125).

Både lärare och elever som deltagit i Larssons (2007:90) undersökning uppger att en fördel med att diskutera i klassen är att de lär sig av varandra. Larsson har utgått från följande punkter för att få insikt i hur eleverna uppfattar hur ofta de har fått öva sina kommunikativa färdigheter i de tidigare skolåren, nämligen att:

- Visa respekt inför andras uppfattningar än den egna
- Argumentera för sin ståndpunkt
- Diskutera förhållningssätt gentemot sina klasskamrater

Han har även diskuterat med eleverna kring deras uppfattning av möjligheterna att i skolan utveckla förmågan att:

- Aktivt lyssna på och ta del av andras resonemang
- Värdera och ompröva sin egen ståndpunkt
- Gemensamt resonera kring det bästa för gruppen

Larssons analys av intervjumaterialen visar att det finns en samstämmighet hos både elever och lärare kring vikten av att behandla ovanstående punkter och att de av samtliga uppfattas som mycket viktiga för att diskussioner ska få en lärande funktion. Eleverna betonar lärarens roll som ledare av diskussionerna (s. 93). Även kriterier för ett gott klassrumsklimat diskuteras i avhandlingen och klassrumsklimatet anses ha en avgörande roll. En av respondenterna i undersökningen säger att "läraren är den viktigaste delen i ett klassrumsklimat, för det är den som påverkar mest" (s. 95).

Journalisten Gunilla Granath (2002) antar ett elevperspektiv som skildras i en reportagebok, då hon går in i rollen som sjundeklassare och deltar i samtliga elevaktiviteter. Hon visar på olika faktorer som i hög grad påverkar elevernas vardag men som ofta nonchaleras av lärarna. Till exempel vikten av att sitta bredvid någon man känner sig trygg med på mattelektionen för att våga fråga eller oroskänslan som återlämnandet av glosförhöret kan ge. Granath (s. 72) reagerar mot det ständiga värderandet av eleverna och ser det som ett hinder för samarbete på lika villkor. Hon anser att det är läraren som är tongivande för hur klassrumskulturen uppfattas och att det krävs att läraren förväntar sig egna initiativ från eleverna. Granath upplever däremot att det finns en rädsla hos eleverna att frångå lärarens instruktioner.

Granath (2002:68) diskuterar även klassrumsklimatet i de klasser där läraren inte har en tydlig ledarroll utan några elever har tillåtits att överta kontrollen. Detta anser hon bidrar till att de flesta eleverna intar en passiv roll då de inte vågar hävda sig mot de som av Granath benämns som tongivare. Vidare så anser Granath att denna form av klassrumsklimat omöjliggör fria diskussioner och begränsar kommunikationen samt att lärandet minskar då eleverna upplever oro över att utsättas för något obehag, till exempel en nedsättande kommentar.

Garme (2006:120) diskuterar strategier för att hävda sin maktposition i ett samtal. En person kan ta makten över ett samtal genom att medvetet välja vilka repliker som ska

uppmärksammas och inte, med hjälp av tonfall eller kroppsspråk signalera ointresse samt överrösta andra deltagare som ingår i samtalen. För att ett samtal ska fungera krävs det att maktförhållandet i gruppen är jämbördigt. Gärme förespråkar rollspel och diskussioner utifrån litteratur för att uppmärksamma eleverna på talets och samtals betydelse. Lärare som arbetar med grupper och diskussioner bör beakta maktbalansen i grupperna så att denna inte blir allt för ojämn samt formulera uppgiften så att den kräver viss argumentation (s. 121). Uppgiften bör inte vara möjlig att dela upp i mindre beståndsdelar som kan fördelas på de olika medlemmarna i gruppen som sedan arbetar enskilt med just sin del eftersom argumentation då inte blir nödvändig. Argumentationen bidrar nämligen till utveckling av tankar (s. 129).

Stensaasen och Sletta (1997:105) framhäver även betydelsen av medbestämmande. Detta ska enligt dem ge mer motiverade elever vilket i sin tur bidrar till ett stödjande klassrumsklimat. Läraren och eleverna bör tillsammans arbeta med att konkretisera mål och gemensamt välja metoder och arbetssätt för att kunna nå målen. Det arbete som eleverna förväntas utföra bör delas upp i delmål och eleverna bör vara medvetna om vilka källor de har tillgång till för att lösa uppgifterna. Att låta elever bedöma varandra ses av Stensaasen och Sletta som ett gynnsamt arbetssätt vad gäller att utveckla en positiv självbild (s. 109). Detta fordrar dock ett redan tryggt och stödjande klassrumsklimat. Även kommunikation framhävs som en av vägarna till lärande och anses av författarna spela "en avgörande roll för allt som sker i klassen, för det sociala klimatet, för motivation, inläring och prestation och sist, men inte minst, för elevernas och lärarnas personliga utveckling och harmoni" (s. 229).

2.6 Frågestrategier

Barnes (1975) hävdar att lärarens frågor "formar inte bara elevernas tänkande utan också deras beteende i inläringssituationen" (s. 17). Genom att söka ett förutbestämt svar på en fråga blir inte elevernas förkunskaper som de inhämtat utanför skolan värdefull. Lärarens agerande påverkar kommunikationsmönstret i klassrummet då endast vissa svar uppmärksammas medan andra bortses från. Vissa elevers bidrag till diskussionen nerveras och detta påverkar den sociala miljön (s. 133).

Universitetslektor och lärarutbildare vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet, Rigmor Lindö (2002:123) refererar även hon till Douglas Barnes kommunikationsteori och menar att språklig och personlig interaktion mellan lärare och elev är grundläggande för en god kunskapsutveckling. Den av de två grenarna inom Barnes kommunikationsteori som ligger närmast den sokratiske dialogen, kommunikationsformen delaktighet, innehåller ett jämbördigt förhållande och ömsesidig tillit. Vid tillämpning av denna teori uppnås enligt Lindö en trygg lärandemiljö där eleven vågar testa sina hypoteser (s. 123).

Professor Wynne Harlen (1996:68), verksam vid ett flertal brittiska universitet, har inspirerats av Barnes (1975) kommunikationsteori och ser frågan som en väg till lärande och diskuterar hur man kan skapa ett klassrumsklimat som gynnar elevernas lust att fråga. Ett sådant arbetssätt förutsätter ett klassrumsklimat där man uppskattar och lyssnar till andras idéer (s. 110). Detta måste man enligt Harlen arbeta aktivt och medvetet med då det inte är en självklarhet (s. 120). Här ansvarar läraren för att alla elever ges utrymme, denne sätter de yttre ramarna men förhåller sig relativt passiv till det eleverna säger. Harlen påtalar problemet med att en del elever inte deltar i muntliga övningar och ger rådet att samla eleverna i en grupp, gärna på golvet, för att

minska avståndet mellan dem vilket ökar tryggheten. "För en del barn känns det svårt att samla mod att yttra sig, om de rent fysiskt är skilda från läraren av något som de upplever som ett enormt avstånd" (s. 121).

Harlen (1996:53) diskuterar betydelsen av vilken strategi lärare använder när de ställer frågor till eleverna och benämner den mest gynnsamma typen av fråga som produktiv då en fråga ställd på detta sätt stimulerar till vidare undersökning, eftertanke eller närmare betraktelse. Helt enkla frågor som utvidgar tanken och ger nya idéer. På en produktiv fråga kan eleven inte hämta svaret direkt ur läroboken utan fokus skall ligga på något som eleven gjort eller åstadkommit. Frågestrategierna som Harlen förespråkar syftar till att minska användningen av den typ av frågor som kräver ett rätt svar och istället använda frågor som start på ett samtal. Frågor där eleverna kan svara utifrån sina egna erfarenheter uppmuntras och bidrar till deras självförtroende. Här handlar det om frågor som till exempel "Vad hände när du...?" Dessa frågor kan eleven inte svara fel på eftersom det handlar om just den elevens iakttagelse. Ställer läraren istället en fråga där svaret är givet på förhand riskerar eleven att svara fel om han eller hon inte besitter just den efterfrågade kunskapen. Lärare bör undvika frågor som börjar med varför? hur? eller vad? (s. 52).

Även Dysthe (1995:58) diskuterar frågestrategier och uppmuntrar precis som Harlen, frågor som inte har ett på förhand givet svar. Eleverna får då möjlighet att bidra till diskussionen på ett mer gynnsamt sätt än om de endast förväntas leverera svar hämtade från läroboken. Dysthe kallar denna typ av frågor för autentiska.

Professor Ulla Runesson (Lendahls & Runesson 1995:80), verksam vid Jönköpings Högskola, förespråkar en förändring av de undervisningssituationer där fokus ligger på att tala om "hur det är" till en situation där "olika sätt att se på saken" är centralt. Hur läraren mottager de svar som ges av eleverna har tillsammans med frågornas utformning betydelse för interaktionen och om kommunikationsklimatet i klassrummet uppfattas som positivt eller ej.

Fil, dr och universitetslektor i pedagogik vid Pedagogiskt forskningsinstitut vid universitetet i Oslo, Vibeke Grøver Aukrust (2001:168), diskuterar IRF-strukturens gynnsamma respektive hinderande effekt på lärande. Med IRF-struktur avses en form av undervisning som är mycket vanlig i många klassrum. Initiering, respondering och uppföljning, IRF-struktur, innebär att läraren initierar (I) något, ofta genom en fråga om något redan känt. Eleven ger respons (R) på lärarens fråga. Läraren följer upp (F) elevsvaret genom att utveckla eller kommentera det. Då undervisning sker i helklass har läraren i genomsnitt ordet 2/3 av tiden och 2/3 av lärarens kommunikation med eleverna följer IRF-strukturen (s. 175). Denna undervisningsform befaras kunna verka hinderande för utvecklingen av elevernas självständiga tänkande, något det råder en samstämmighet kring, i forskarsamhället (s. 177). Men det finns även studier som visar på fördelar med att bygga undervisningen på en IRF-struktur. De studier som visar på fördelarna med IRF-struktur kommer dock inte diskuteras vidare i denna uppsats.

2.7 Det intersubjektiva rummet

Med intersubjektivt rum avses i denna text klassrummet och de oskrivna regler som förhandlats fram mellan lärare och elever samt elever emellan. Även rollfördelningen och maktstrukturen påverkar (s. 155). Den sociala samvaron omgärdas av ett antal

outtalade regler för hur umgänget ska gå till och vilket uppträdande som är korrekt. För att undvika att exkluderas ur det intersubjektiva rummet så krävs en insikt i dessa koder (s. 156). En undervisningsform som styrs av lärarens frågor kan hindra kommunikationen i klassrummet eftersom ju oftare läraren ställer en fråga som inte är autentisk desto mindre kommunikation. Även elevsvaren tenderar att bli kortare i takt med att lärarens frågande ökar (Hundeide 2001:155). Det är läraren som i en sådan situation har kontroll över kommunikationen. Eleverna passar olika bra in i det intersubjektiva rum som klassrummet utgör och vissa elever kan vara helt annorlunda utanför klassrummet än i det eftersom det intersubjektiva rummet inte är gynnsamt (s. 150).

Hundeide resonerar kring det intersubjektiva rummet och dess betydelse för lärande (2002: 150). Eleverna förhandlar fram inbördes relationer till varandra vilka påverkar och begränsar vad som ses som accepterat att göra och säga i klassrummet. Det sätter tonen för vilka slags samspel som äger rum. Ansvarsfördelningen och förväntningarna på vad elever respektive lärare förväntas bidra med formas efter dessa förhandlingar (s. 151).

Eleverna kan enkelt stänga ute en klasskamrat från det intersubjektiva rummet genom att tala om något som ligger utanför klasskamratens erfarenhetsvärld. Hundeide (2001:152) efterlyser därför medvetenhet hos lärare kring den indirekta kommunikation som sker mellan eleverna då han ser det som nödvändigt för en känsla av samhörighet. En lärare kan enligt Hundeide på egen hand utesluta ett flertal av sina elever ur det intersubjektiva rummet och då åstadkomma ett klimat och en atmosfär som präglas av negativa känslor. Målet för lärarens arbete bör istället vara att eftersträva ett intersubjektivt rum som bidrar till en känsla av trygghet vilket i sin tur främjar kommunikationen. Misslyckas man som lärare med detta och istället driver sin personliga stil kan det leda till omotiverade elever som känner sig illa till mods. I ett sådant klassrum stannar kommunikationen parterna emellan på en distanserad nivå.

2.8 Lyssna är också att lära

Garme (2006:122) påtalar vikten av att arbeta aktivt med lyssnandet. Detta motiveras av att kommunikation inte enbart utgörs av tal utan att lyssnandet har en minst lika central roll i ett samtal. Upplevelsen av att någon lyssnar på det som man säger betyder mycket för självförtroendet hos den som talar. Känslan av att ingen lyssnar på vad jag säger, ingen reagerar på eller kommenterar min replik och den går obemärkt förbi utan att påverka samtalet kan bidra till att minska elevens aktiva deltagande i kommande undervisningssituationer som bygger på samtal alternativt diskussion. Även vad gäller lyssnandet, likväl som talandet så föreslår Garme rollspel och litteratur för att tydliggöra vikten av ett aktivt lyssnande (s. 123). Garme eftersträvar inte undervisning i allmänt beteende eller hur eleverna ska tala utan menar att de ska få möjlighet att iakttä hur kommunikation i olika sammanhang går till.

Runesson (Lendahls & Runesson 1995:76) har fördjupat sig i grupparbete och dess betydelse för lärandet. Hon ser grupparbetet både som ett mål och ett medel. Gällande grupparbete som mål anser Runesson att denna arbetsform kan ses som en del i det fostrande som skolan är ålagd att arbeta med då eleverna ska formas till goda samhällsmedborgare (Lpo 94, Utbildningsdepartementet <http://www.skolverket.se/sb/d/468>). Denna fostran anser Runesson bör innefatta

arbete som främjar utvecklingen av förmågor som att bland annat kunna tillföra konstruktiva problemlösningar utan att bortse från och nonchalera övrig gruppmedlemmars resonemang (1995:77) Grupparbete betraktas även av Runesson som ett medel i elevernas sociala utveckling men även för den kognitiva utvecklingen då kommunikation är en väg till lärande.

2.9 Lust att lära

Sanderoth (2002:108) ser följande företeelser som betydelsefulla för att eleverna ska utveckla en lust att lära, nämligen "situationen - miljön för lärande, möte/kontakt, relation till individ, upplevelse, relation till lärandets objekt och det lärande samtalet". Sett till situationen och miljön för lärande så är lärandet beroende av samspelet mellan situationen och fenomenet (s. 109). Möte/kontakt handlar om de relationer som både lärare och elever ingår i samt relationernas betydelse för motivationen och lärandet (s. 111). Relation till individ (s. 114) avser hänsynen till individers olikheter. Relation till lärandets objekt (s. 119) handlar om elevernas inställning till och förståelse för, det som ska läras. Relationen mellan nytt och redan bekant samt förhållandet mellan av vad som upplevs som relevant av lärare respektive elever. Det lärande samtalet (s. 121) utgör en möjlighet att testa sin kunskap i förhållande till andras uppfattningar och även utvidga sin egen kunskap genom att ta till sig det de andra deltagarna tillför samtalet.

Sanderoth (2002:313) för vidare en diskussion kring det faktum att alla elever faktiskt inte utvecklar en lust att lära generellt men att för de allra flesta uppstår situationer som engagerar mer än andra. Dessa situationer präglas av samspel där läraren lyckas framställa eleven som viktig, där miljön upplevs som inbjudande samt när eleverna får möjlighet att arbeta med sådant som upplevs som meningsfullt för individen. Helt enkelt situationer som har sin utgångspunkt i elevernas värld och där deras erfarenheter anses värdefulla (s. 317). Utvecklingen av lusten att lära är individuell och botten i elevens erfarenhetsvärld (s. 319). Sanderoth (s. 326) urskiljer ett fåtal kritiska aspekter för möjligheten att utveckla lust att lära vilka är följande: samspel, innehåll/studieobjekt, värdering av lärande samt utrymme för individen.

Therese Vincenti Malmgren (2008:12) undersöker i sin avhandling Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet framlagd vid Samhällsvetenskapliga Fakulteten vid Lunds Universitet, huruvida skolpersonal och elever upplever att målen i Lpo 94 uppfylls. Vincenti Malmgren visar på brister vad gäller elevinflytande. Som tidigare nämnts så ses elevinflytande som något centralt för motivationen av bland andra Stensaasen och Sletta (1997:105).

2.10 Lärarens roll

Jonas Aspelin (1999:67) diskuterar i sin avhandling Klassrummets mikrovärld framlagd vid Samhällsvetenskapliga Fakulteten vid Lunds Universitet, de värdefulla insikter om sin egen undervisning en lärare kan få genom att låta en kollega reflektera över undervisningen och hur den bedrivs. På så vis kan läraren bli medveten om eventuella brister i sin undervisning samt sitt bemötande gentemot eleverna.

Vincenti Malmgren (2008:119) har, förutom undersökningar kring elevinflytande, även intervjuat rektorer angående deras syn på hur det dagliga arbetet i skolan bör gå till för att främja välmående hos eleverna. Faktorer som framkommer i dessa intervjuer är bland annat att läraren bör visa att denne bryr sig om sina elever samt att

läraren arbetar aktivt för att stärka sammanhållningen i klassen. Ytterligare en viktig faktor i lärandemiljön anser rektorerna vara hur eleverna uppfattar provsituationerna samt de situationer då de förväntas framföra någonting muntligt inför sina klasskamrater. Rektorerna ser förändringar av provsituationerna och möjligheten för eleverna att utföra muntliga övningar i mindre grupper som ett sätt att förbättra lärandemiljön.

Även elever har deltagit i Vincenti Malmgrens (2008:122) undersökningar och fått ge sin syn på hur en lärare kan bidra till att skapa en motiverande och trygg miljö. Eleverna framhäver förmågan att upprätthålla god disciplin, goda kunskaper i ämnet som läraren undervisar i, skicklighet att förmedla kunskaper, social kompetens, att läraren har en positiv inställning gentemot sina elever och visar dem respekt, att läraren gör konstruktiva återkopplingar till elevernas arbete samt att läraren är rättvis och ställer rimliga krav.

Stensaasen och Sletta (1997:102) anser att läraren kan bidra till att skapa ett "stödjande klassrumsklimat" genom att arbeta med utmaningar, frihet, respekt, värme, ledning och framgång. Utmaningar innebär att skapa tillfällen där eleverna har goda möjligheter att lyckas. Med frihet avses elevens egen vilja att lära sig men även att de får möjlighet att påverka sitt arbete och sin arbetsmiljö. Eleverna bör alltså vara delaktiga i utformningen av planering och gemensamma regler. Respekt avser det förhållningssätt som elever och lärare har gentemot varandra och även elev mot elev. Vad gäller värme avser Stensaasen och Sletta den "pedagogiska atmosfären" som bör vara varm och stödjande och uppmärksamma den enskilda individen. I fråga om ledning betonas vikten av att läraren är konsekvent och tydlig. Allra viktigast i det stödjande klassrumsklimatet anses enligt författarna vara framgång, att eleverna arbetar med uppgifter som är anpassade efter deras nivå samt att misstag är tillåtna.

Mary Ellen Beaty-O'Ferall, Alan Green och Fred Hanna (2010:5) påvisar betydelsen av att som lärare skapa en relation till sina elever då de lärare som lyckas med detta har 31 % mindre disciplinära problem i klassrummet än de som inte lyckas etablera en välfungerande relation till eleverna. Författarna kan inte se något samband mellan lärarens personlighet och popularitet och förmågan att skapa gynnsamma relationer utan framhåller lärarens förmåga att demonstrera attityder, beteende och strategier som de främsta faktorerna.

2.11 Sammanfattning

Det finns en samstämmighet i den pedagogiska litteraturen kring klassrumsklimatets betydelse för lärande som jag visat ovan. Jag har visat på lärarens betydelse i skapandet av ett gynnsamt klassrumsklimat samt strategier som bör ingå i undervisningen, såsom användningen av material som är producerat av eleverna själva, autentiska och produktiva frågor samt faktorer som kan gynna och påverka elevernas motivation vilken ses som central för lärande. Det har även framkommit att lärarens förhållningssätt gentemot sina elever är mycket viktigt. Det finns vissa egenskaper som är mer gynnsamma än andra, till exempel att vara en god ledare eller framstå som omtänksam med ett genuint intresse för sina elevers välmående och prestationer. Detta är den bild som framträder i litteraturgenomgången och besvarar mina frågeställningar. Jag kommer nu gå vidare med det empiriska materialet för att ge utförligare svar på den problemformulering jag har ställt upp.

3. Metoder och tillvägagångssätt

3.1 Metodval

Jag har valt att arbeta med kvalitativa samtalsintervjuer (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007:283) eftersom det är den metod jag anser vara mest lämplig för att kunna besvara mina frågeställningar. Den kvalitativa intervjuemetoden ger möjlighet till öppna frågor och möjliggör för intervjuaren att föra ett resonemang tillsammans med respondenten samt utveckla dem med hjälp av följdfrågor (s. 298). Det finns möjlighet att följa upp de svar som ges vilket inte är möjligt i en enkätundersökning. Valet av metod stod mellan kvalitativa samtalsintervjuer och observationer (s. 343). Fördelen med att göra observationer är möjligheten att skapa sig en egen bild av förekommande skeenden och inte enbart behöva förlita sig på respondenternas utsagor. Enligt Esaiasson med flera (s. 344) är observationer en lämplig insamlingsmetod om det finns en misstanke om diskrepans mellan det som respondenterna säger att de gör och det som de faktiskt gör. Förhoppningen är att det problemet kan kringgås genom att både lärare och elever intervjuas eftersom det då finns möjlighet att jämföra elevernas och lärarnas svar och ställa följdfrågor om eventuella avvikelser. Det efterfrågas inte någon skildring av det klimat som finns i lärarnas klassrum utan vad lärarna anser vara viktigt för att skapa alternativt bevara ett gott klassrumsklimat. Efter en fördjupning i tidigare forskning inom området valdes observationer bort som metod för insamlingen av det empiriska materialet på grund av de snäva tidsramarna. I den litteratur som skrivits i ämnet och som jag har tagit del av löper observationerna över betydligt längre tid, minst en termin (Aspelin 1999; Sanderoth 2002; Granath 2002). Jag anar att det inte hade varit möjligt att för mig att få en tillräcklig insyn i arbetet med klassrumsklimatet under den tid som jag haft till mitt förfogande.

3.2 Tillvägagångssätt

Lärarna intervjuades (för frågelista, se bilaga 1) enskilt medan eleverna intervjuades (för frågelista, se bilaga 2) i fokusgrupp (Esaiasson m. fl. 2007:361). Att eleverna intervjuades i grupp beror på att syftet inte är att undersöka enskilda elevens uppfattning om klassrumsklimatet utan eftersträva en diskussion mellan eleverna för att få en bredare bild. Det är inte intressant att få redan på hur den enskilda eleven upplever klassrumsklimatet utan det är deras tankar kring hur de vill arbeta med att förbättra klassrumsklimatet alternativt bevara ett gott klimat. Även tryggheten för elevernas del var en viktig faktor i valet av gruppintervju. Urvalet i fråga om vilken elev som skulle ingå i vilken grupp skedde slumpmässigt genom lottning. En skriftlig tillåtelse till deltagande i intervjun saknas då en förälder lämnat sitt godkännande muntligt i samband med ett besök på skolan. Den eleven placerades som första deltagare i en grupp och de andra tre lottades fram. Detta påverkade alltså inte urvalet.

3.3 Urval

Vad gäller urvalet av elever och lärare som deltog i undersökningen så kontaktade jag lärarna i ett arbetslag och dessa visade sig vara villiga att ställa upp. Det sågs som en förutsättning att intervju de lärare som undervisar i klassen och de elever som undervisas av lärarna eftersom jag anser att klassrumsklimatet är individuellt mellan klasserna och i alla fall till viss del beroende av läraren. Samtliga lärare som har intervjuats ingår i samma arbetslag och har någon form av yrkesmässig relation till eleverna vilket sågs som en förutsättning då det ger tillgång till både elev- och

lärarperspektivet. Att intervjua slumpmässigt utvalda lärare ansågs inte vara lika relevant eftersom utgångspunkten är att klassrumsklimatet skiljer sig åt mellan klasserna. Tolv elever anmälde sitt intresse för att delta i undersökningen och samtliga tolv elever medverkade. Av dessa tolv elever var det endast en pojke som valde att delta, resten var flickor. Uppsatsen syftar inte till att undersöka klassrumsklimatets betydelse för lärandet ur ett genusperspektiv och därför anses det inte relevant vilket kön respondenterna har. Jag är medveten om risken att de elever som anmälde sitt intresse att delta i undersökningen kan ha varit de elever som trivs bra i klassen och är mest välvilligt inställda till skolan och därför de elever som ger en mest positiv bild av klassrumsklimatet. Denna risk bedöms dock som relativt liten eftersom frågorna inte handlade om elevernas personliga erfarenheter.

Esaiasson m. fl. (2007: 291) diskuterar nackdelarna med att välja respondenter/informanter som intervjuaren har en personlig anknytning till då det kan medföra att intervjuerna inte blir tillräckligt detaljerade eller att respondenterna/informanterna undanhåller något för att inte skada den personliga relationen till intervjuaren. Risken för att något av detta skulle inträffa bedöms i det här fallet som låg då frågorna handlade om elevernas uppfattning och tankar kring arbetet med klassrumsklimatet samt att intervjuaren inte har någon personlig relation till eleverna utan en rent yrkesmässig sådan. Jag kommer dessutom förmodligen inte att träffa eleverna igen då studien är avslutad.

Lärare och elever på den skola där samtalsintervjuerna är genomförda arbetar med SET, social, emotionell träning. I denna undervisning används Birgitta Kimbers (2009) material Livsviktigt som är ett färdigt arbetsmaterial för SET-undervisning. Livsviktigt används inte i detta arbete men däremot kommenterades det av samtliga intervjupersoner och nämns därför. Jag har valt att bortse från detta praktiska material eftersom det inte är evidensbaserat.

3.4 Reliabilitet, validitet och generalitet

Arbetet har en hög grad av reliabilitet (Esaiasson m. fl. 2007:70) då samma intervjufrågor ställts till alla respondenter och samtliga delar av det empiriska materialet har bandats och transkriberats. Respondenterna har även getts möjlighet att lyssna igenom banden om de önskat och korrigera eventuella felaktigheter. Samtliga respondenter har även informerats om möjligheten att tillägga saker senare om de efter avslutad intervju fann att det var något som de ansåg relevant men som inte framkommit under intervjun. Samtliga intervjuer avslutades även med en helt öppen fråga om det var något respondenten ville tillägga eller kommentera kring klassrumsklimat och lärande. Två lärare tog då tillfället i akt och gav en utförligare bild av sin syn på klassrumsklimat och lärande.

Då det gäller arbetets validitet (Esaiasson m. fl. 2007:63) utgör det empiriska materialet en bild av hur klassrumsklimatets betydelse för lärandet påverkar det praktiska arbetet som sker i skolan medan det teoretiska styrker hypotesen, nämligen att klassrumsklimatet har stor betydelse för lärandet. Detta visar även det empiriska materialet då det i intervjuerna visar sig att lärarna, utan att på förhand vara medvetna om hypotesen, delar uppfattningen. Därför bedöms arbete ha relativt hög validitet.

Syftet med samtalsintervjuerna var inte att dra några generella slutsatser utifrån materialet och inte ge generella anvisningar om hur arbetet med klassrumsklimat bör

gå till. Arbetet bör istället utformas utefter klassens individuella behov. Det fanns därför ingen anledning att välja respondenter slumpmässigt (Esaiasson m. fl. 2007:260).

3.5 Mitt material

Sammanlagt intervjuade 5 lärare och 12 elever, tre grupper med fyra elever i varje. Eleverna är tio år gamla och går i skolår fyra. Denna åldersgrupp valdes eftersom de ansågs lämpade att besvara frågorna och föra en diskussion.

Intervjuerna med både lärare och elever bandades. Hela intervjuerna har transkriberats. Citat som förekommer i texten är nedskrivna ordagrant.

3.6 Etiska hänsynstaganden

Elevernas vårdnadshavare har informerats om undersökningens syfte och förfarande via brev och genom underskrift lämnat sitt samtycke till att eleven medverkar i en samtalsintervju (se bilaga 3). Inga frågor av personlig karaktär har ställts eftersom detta inte är relevant och dessutom kan vara känsligt för den enskilda eleven.

Alla namn på både elever och lärare som förekommer i texten är fingerade med hänvisning till befintliga sekretesskrav. Vetenskapsrådets etiska regler har tagits i beaktande i arbetes inledningsskede (<http://www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>).

4. Resultatredovisning

Vinterns första snö hade kommit till Göteborg den vecka då samtliga intervjuer med lärare och elever genomfördes. Skolgården täcktes av ett vitt lager som krympte i stadig takt allt eftersom snöbollarna ven genom luften. Jag tyckte mig se en viss sammanhållning inom klasserna då snöbollskrigen var organiserade klass mot klass. Jag slogs av tanken att kanske kan något så enkelt som ett snöbollskrig vara gynnsamt för sammanhållningen, vilken i sin tur kan bidra till ett gott klassrumsklimat.

Den skola där intervjuerna har genomförts är belägen i utkanten av centrala Göteborg. På skolan finns elever från förskoleklass upp till och med skolår nio och samtliga klasser är åldershomogena. Även en förskola finns i skolans lokaler. Totalt har skolan cirka 400 elever. Lärarna är organiserade i arbetslag och de lärare som undervisar i skolår fyra och uppåt är ämneslärare, det vill säga att de undervisar i de ämnen som deras utbildning är avsedd för. I det arbetslag där intervjuerna har genomförts ingår åtta lärare och fyra fritidspedagoger. Tre av lärarna undervisar i skolår 1-3 och fem lärare i skolår 4-6. Det var de fem lärarna i skolår 4-6 som intervjuades.

Eleverna i skolår fyra valdes ut som deltagare till intervjustudien och det framkom under intervjuernas inledande frågor att de allra flesta eleverna, med några undantag, har gått i samma klass sen förskoleklassen. Många i klassen umgås med varandra även på fritiden och de känner varandra väl efter fem år tillsammans.

Att både elever och lärare har deltagit i undersökningen bidrar till att ge en fördjupad bild av klassrumsklimatets betydelse samt hur lärare och elever tillsammans kan arbeta för att skapa ett klimat som gynnar lärandet. Om enbart lärare intervjuats hade inte elevernas uppfattning och det de anser vara viktigt för att de ska kunna tillgodogöra sig undervisningen framkommit. Det är för eleverna som klassrumsklimatet har betydelse och det är därför mer relevant att göra en jämförelse mellan elevperspektivet och lärarperspektivet än att enbart undersöka vad lärarna tror och hur de skulle vilja ha det.

4.1 Definition av begreppet klassrumsklimat

Samtliga lärare definierar klassrumsklimatet som de sociala samspelet som sker i klassrummet, en definition som stämmer överens med den som uppsatsen utgår från. Detta framkom när de ombads definiera begreppet klassrumsklimat. Även den fysiska miljön anses i viss mån ha betydelse för det sociala klimatet och stämning var ett vanligt förekommande ord för att beskriva innebörden av begreppet.

Sara: Jaa... en stämning i klassrummet... ett gott klassrumsklimat är att det är en god stämning. Att man trivs och känslan som eleverna har när de är i klassrummet. Ehh, ja förutsättningarna.

4.2 Faktorer som påverkar lärandet

Då lärarna fick beskriva vilka aspekter de anser vara viktigast för lärandet så framhåller tre stycken de sociala samspelet som sker i klassrummet samt elevernas välmående som viktigast medan en lärare anser att det allra viktigaste för lärandet är att läraren är harmonisk. Den femte läraren framhåller användningen av det som inom

det sociokulturella perspektivet kallas för medierande redskap (Dysthe 2001:45), som de viktigaste aspekterna för lärandet. Läraren förespråkar en varierad undervisning där språket är centralt i både muntlig och skriftlig form och olika typer av material så som film, böcker och material producerat av eleverna själva.

Anna: Man pratar ju om att mår inte eleven bra så är det sånt som... så lär man sig ingenting, hur eleven mår helt enkelt.

Sara: Ehh ja... egentligen är det ju... det sociala är väldigt viktigt ju. Att dom, att eleverna kan koncentrera sig på det dom ska lära sig. Och då är ju ett gott klassrumsklimat... att dom inte behöver sitta och tänka på konflikter och andra obehagliga grejer som händer i skolan utan en förutsättning är ju att man kan känna sig lugn och trygg och kan koncentrera sig på det man ska lära sig i skolan. Då måste det sociala fungera mycket. Och att man har en vilja... vilja att dom själv vill och förstår varför dom ska göra vissa saker.

Lena: Alltså, för mig är det ju viktigt att man har ett bra och gediget material som är intressant, även variationsrikt. Det är väl det viktigaste tycker jag. Så att man inte har bara, liksom en textbok eller någonting. Utan att man kombinerar det med film och sådana saker.

Det framkommer även från eleverna att till exempel ett bråk på rasten kan påverka efterkommande lektioner då elevens tankar är fokuserade på det som hänt tidigare på dagen och eleven därför inte är uppmärksam på det som sker i klassrummet.

Intervjuaren: Har det någon betydelse hur man trivs i klassen för hur mycket man lär sig tror ni?

Ida: Om man inte trivs så bra heller så kanske man inte lär sig så mycket heller.

Fia: Alltså, om man typ har bråkat med någon kompis så mår man inte så bra och då kan det påverka att man kanske tänker på något annat.

Emma: Att man inte mår så bra och känner sig nere och... ja.

Lärarna framhäver även att det är viktigt att eleverna är medvetna om målet och syftet med arbetet och att de både behöver, och vill ha, struktur. Ifråga om struktur tror sig lärarna kunna se ett samband mellan behovet av struktur och elevernas ålder, ju yngre elever, desto mer strukturerat arbete krävs.

Samtliga lärare anser att det är av yttersta vikt att klimatet i klassrummet är tillåtande och att eleverna vågar svara fel. Formuleringen att våga svara fel antyder visserligen att lärarna inte använder sig av produktiva eller autentiska frågor (Dysthe 1995:58; Harlen 1996:153) då det uppenbarligen finns ett svar som är fel på deras frågor men formuleringen antyder en acceptans och att det felaktiga svaret kan leda vidare till en utveckling av undervisningen vilket kan bidra till att eleverna så småningom får en fördjupad bild av fenomenet.

Även då intervjuerna fokuserade på sociala aspekterna så sätter samtliga elever arbetsmiljön framför det sociala klimatet. Arbetsro anses som den allra viktigaste

faktorn för lärande. Vissa elever framhåller dock att det är viktigt att vara respektfull i klassrummet så att man inte stör sina klasskamrater.

Intervjuaren: Vad tycker ni är viktigt för att ni ska lära er så mycket som möjligt i skolan?

Elina: Att alla lyssnar så alla kan liksom höra och att man inte håller på och busar på lektionerna för dom andra som vill lära sig något, då får inte dom lära sig något.

4.3 Lärarens betydelse för klassrumsklimatet

Lärarna ser sin egen roll som central i skapandet av ett gynnsamt klassrumsklimat och de sätter ledarskapet främst. Även vikten av att vara konsekvent ses som viktigt för att inge förtroende hos eleverna. Förtroende ses säven som viktigt av eleverna. De vill kunna lita på att en lärare inte för saker vidare om eleven har vänt sig till läraren i förtroende.

Intervjuaren: Hur kan du som lärare bidra till att skapa ett gott klimat i klassrummet?

Anna: Ja, men det är typ allt, det är bara läraren det har att bero på. I princip... det är det vi pysslar med mest. Och det är allt vad det innebär att vara en god ledare så att säga. Kunna sätta gränser är hur viktigt som helst, att inge förtroende utan att vara en polare är hur viktigt som helst. Det är många som gör det felet, blir för mycket kompis, då blir det helt omöjligt, då är det informella ledare också som poppar upp. Eh... men det är det här ledarskapet igen, på alla möjliga nivåer.

Peter: Att man är konsekvent och att man är tydlig i vad som gäller, i både klassrummet och i klassen och sådär. Och att man är konsekvent, att man inte ena dagen släpper på vissa sådana där grundfundament och regler som gäller för då vet inte dom vad som gäller från dag till dag.

Även eleverna anser att det är mycket viktigt att läraren är konsekvent och säger ifrån om någon elev inte sköter sig. Eleverna värdesätter en lärare som besitter förmågan att leda klassen och sätta gränser. Det är enligt eleverna lärarens ansvar att se till att alla elever känner trygghet. Läraren ska gärna försöka vädja till klasskamraternas empatiska sida och försöka öka elevernas förståelse för hur den utsatta eleven känner det.

Elina: Att fröken liksom, att om några börjar fnissa så ska man säga sluta. Skulle ni typ vilja, om ni skulle stå här och berätta något och så börjar någon att fnissa, skulle ni tycka att det var roligt... Och då skulle dom förstå.

Eleverna önskar även en lärare som visar omsorg och som inte favoriserar och särbehandlar någon.

Intervjuaren: Vad kan läraren göra för att ni elever ska känna er trygga i klassrummet?

Fia: Typ inte vara så kaxig och typ alltid finnas för en person, alltså för en elev. Om den typ märker lite, att jag kanske går runt lite ensam och så och är lite ledsen och så och sen direkt går och frågar om det har hänt något eller så. Eller typ fixar... Om den

ser att någon är lite själv så kanske den kan gå och fråga någon annan om den kan vara med och så typ så...

4.4 Eftersträvat klimat och aktivt arbete

Samtliga lärare eftersträvar en undervisning som inkluderar sociala interaktioner och samspel som till exempel grupparbeten och diskussioner. Det är också i dessa sammanhang som de anser att klassrumsklimatet har som mest betydelse. Lärarna ser alla former av grupparbeten, dramatiseringar och redovisningar som situationer då klassrumsklimatet är extra viktigt och ett gott klassrumsklimat uppges även vara en förutsättning för att dessa arbetsformer över huvud taget ska kunna användas.

Anna: Viss typ av undervisning går ju inte att genomföra med ett dåligt klimat, du kan ju inte ha samarbetsövningar, diskussionsövningar och saker dom ska dramatisera och spela upp om det inte är ett gott klassrumsklimat. Då vågar ju inte eller vill ju inte någon det.

Samtliga lärare uppger att de tar hänsyn till klassrumsklimatet då de planerar sin undervisning. Det framkommer att det framför allt är arbetssättet som påverkas av klassrumsklimatet snarare än innehållet. Lektionsupplägg där eleverna arbetar enskilt med arbetsböcker eller skriver av sådant som läraren producerat i förväg används i större utsträckning istället för lektioner som bygger på elevernas egenproducerade material och arbetsformer som gynnar sociala samspel.

Ulrika: Om det funkar bra i klassrummet alltså så har jag ju... då är det ju också lättare att göra mer fria arbeten, mer grupparbeten... mera självgående arbeten. Har man däremot elever som är svåra att hålla ordning på, vara tysta och sitta ned, då får man ju styra upp lektionerna på ett annat sätt och då blir det ju mera styrt från mig. Inte lika mycket fritt från deras håll då.

Sara: Dels övningar och sådant anpassas ju efter vad jag tror att dom förmår... eh dels när man gör grupper. Jag försöker göra dom... konstellationer där jag vet att det är elever som jag vet att dom kan samarbeta bra och att alla... jag försöker göra grupperna så trygga som möjligt. Och att... sära vissa elever som inte är bra för varandra och förstör när de är tillsammans och att man försöker dela när det är grupparbete till exempel. Och framför allt övningarna... en klass som är stökig och rörig och där det blir mycket tjafs, dom får också göra mycket mer läsa och skriva av, medan klasser som kan hantera att göra mer experiment och sådant får göra sådana grejor för att jag vet att dom kan hantera det och att det inte händer en massa andra grejor som faktiskt inte ska hända.

När eleverna tillfrågas om de tror att det finns några särskilda arbetssätt eller övningar då stämningen och tryggheten känns extra viktigt så uppger samtliga elever att situationer som innefattar muntliga aktiviteter som till exempel en redovisning, är en utsatt situation. De allra flesta elever säger att de upplever obehag i samband med muntliga redovisningar och föredrag även då deras personliga uppfattning av dessa situationer inte efterfrågas i intervjun. Tillfällen då resten av klassen börjar skratta åt den elev som berättar eller redovisar något för klassen ses som det allra värsta man som elev kan råka ut för i skolan.

Fia: Men vissa skrattar. Dom hånskrattar! Ja, alltså... det är inte alltid jag vågar.

Typ visa något och så...

Emma: Det är så pinsamt! Man skäms!

Bella: Man känner sig dum. Och på rasten kanske dom frågar massa grejor och håller på.

Emma: Ja, man kan känna sig värsta... typ dålig!

Erik: Ja, och så känner man sig dum.

Samma fråga ställdes även till lärarna.

Intervjuaren: Tror du att det finns situationer då klassrumsklimatet är extra viktigt?

Sara: Vid all typ av inläring så klart. ...Eleverna ska ju tränas i redovisningar och sådant och är det en god stämning i klassen, att det är tillåtande att göra fel, och att man vågar prata utan att man blir utskrattad och sådant där. Då är det ju en förutsättning för är det ett hårt klassrumsklimat så är det ju... då vågar man ju inte läsa högt eller stå och prata inför klassen och inte våg tala om vad man tycker och tänker. Absolut!

Vad gäller det praktiska arbetet för att skapa, alternativt bevara ett redan gott klassrumsklimat nämner samtliga elevgrupper deras arbete med social, emotionell träning, SET som ett arbetssätt för att förbättra stämningen i klassen. Jag väljer dock att bortse från de färdiga arbetsmaterial som finns att tillgå och fokuserar istället på hur eleverna vill att klasskompisarna ska vara mot varandra. Även lärarna nämner klassernas arbete med SET som en väg till ett gynnsamt klassrumsklimat men de verkar inte förlita sig på materialet i någon större utsträckning. Det upplevs dock som positivt att frågan lyfts fram och att skolan förespråkar ett aktivt arbete.

Anna: Jag tycker att den här diskussionen vi har haft kring SET, eftersom vi har en i arbetslaget som dessutom utbildar sig till inspiratör... Det finns mycket att säga om den saken men jag tror inte att man ska förlita sig på det för då kan det barka åt skogen, om man förlitar sig på material... det handlar om ledarskap till syvende och sist, alla dom här övningarna. Nej, men mycket av det som kommer upp i diskussionerna i till exempel SET dom tar i vanliga klassrumsmiljön också. Sen kan det ju vara bra också, sådana här olika typer av värderingsövningar och sådana grejor. Men jag tror inte att man ska förlita sig på det för då kan det bli som i dom här skräckexemplen att det blir fruktansvärda övningar. En lärare som inte har med sig sitt ledarskap och sin klass... väldigt otrevligt...

Ingen av lärarna uppger att de förutom SET, bedriver något särskilt arbete med just klassrumsklimatet utan de ser det som ett ständigt pågående arbete som är inkluderat i all undervisning.

Intervjuaren: Hur tar du hänsyn till klimatet när du planerar undervisningen?

Anna: Man anpassar ju undervisningen efter gruppen så klart. Men då jobbar man samtidigt på det här med klassrumsklimatet, på ledarskapet då till exempel. Då blir

det ofta ganska så snäva ramar för om ett klassrumsklimat inte är så bra så går det inte att göra för stora utsvävningar så att det finns risker, till exempel med att någon skulle fara illa av den anledningen. Den kanske inte blir så mycket helklass då, så att säga, utan det blir mer enskilt då, två och två övningar. Men det tar man ju absolut hänsyn till, det är helt olika i olika grupper, vad man kan genomföra, testa och sådant. Den är ju medkalkylerad den risken.

Klassrumsklimatets inverkan på planeringen utgörs främst av att lärarna försöker undvika sådana situationer där eleverna riskerar att fara illa, som till exempel noga genomtänkta gruppindelningar.

4.5 Sammanfattning

Klassrumsklimat definieras som sociala samspel och är en av de aspekter som anses vara central för lärandet. Både lärare och elever tillskriver lärarna ansvaret för skapandet av ett gynnsamt klassrumsklimat. Läraren ska visa omsorg och intresse för sina elever och även vara konsekvent vad gäller gemensamma regler.

Vad gäller undervisning eftersträvar samtliga lärare arbetsformer där sociala interaktioner och samspel inkluderas, till exempel grupparbeten eller diskussioner. Det är i dessa situationer som klassrumsklimatet tillskrivs störst betydelse av både lärare och elever. Ett gott klassrumsklimat anses till och med vara en förutsättning för att dessa arbetsformer ska kunna användas och bidra till lärandet.

5. Diskussion

Jag har tittat på klassrumsklimatets betydelse för lärandet ur ett forskningsperspektiv och genom empiriska studier. Hypotesen att elever som upplever en känsla av trygghet i skolan och klassrummet gynnas i lärandesituationer har bekräftats. Nedan kommer resterande frågeställningar besvaras och slutsatserna sammanfattas med utgångspunkt i teoretisk anknytning och det empiriska materialet.

5.1 Gynnsamt klassrumsklimat

Klassrumsklimatet anses av både lärare och elever innefatta mer än enbart det som händer i klassrummet under lektionstid. Båda perspektiven visar att lärandet påverkas av sådant som sker på till exempel raster. Eleverna tappar fokus på undervisningen och tankarna upptas istället av det som inträffat utanför klassrummet. De flesta eleverna som deltagit i studien uppger att de tror att det är viktigt att man som elev trivs i sin klass för att man ska kunna tillgodogöra sig undervisningen.

Både elever och lärare uppger att arbetsron i klassrummet är en viktig del av klassrumsklimatet. Min tolkning är att det i den genomgångna litteraturen däremot finns en mer stringent syn på klassrumsklimatet och det innefattas då enbart av de sociala samspel som sker mellan elev och lärare och elever emellan. Elever och lärare har alltså en vidare syn på begreppet klassrumsklimat än den som framkommer i litteraturen. Eleverna framhåller att det är viktigt att tänka över sin egen roll i klassrummet och hur ens agerande påverkar kamraterna. En elev som stör lektionen visar bristande respekt för sina klasskamrater som vill arbeta vilket påverkar klassrumsklimatet då det kan uppstå en orolig stämning.

5.2 Klassrumsklimatets betydelse för undervisning och lärande

Inom det sociokulturella perspektivet läggs tonvikten på de sociala samspelets betydelse för lärande (Dysthe 2001:41) och för att uppnå detta krävs enligt min uppfattning ett gott och tillåtande klassrumsklimat, en uppfattning som även delas av lärarna. Det empiriska materialet kom i stor utsträckning att handla om just de sociala samspelet och inte så mycket om de faktorer som tagits upp i den teoretiska anknytningen. Det var heller inte uppsatsens syfte att undersöka i vilken utsträckning eleverna upplever att lärarna använder och lärarna själva anser sig använda, gynnsamma frågestrategier (Barnes 1975:17) samt i vilken utsträckning undervisningen bygger på initiering, respondering och uppföljning vilket benämns som IRF-struktur (Gröver Aukrust 2001:175). Dock framkommer det i det empiriska materialet att både lärare och elever eftersträvar ett öppet klassrumsklimat där det är tillåtet att svara fel och göra misstag utan att hånas. Vid användandet av autentiska/produktiva frågor (Dysthe 1995:58; Harlen 1996:53) är det inte det rätta svaret som är intressant utan det är elevens upplevelse av fenomenet som är av intresse. Läraren använder frågor där svaren inte är givna på förhand utan elevens egen reflektion är det värdefulla. Läraren visar en acceptans inför elevsvaren. Toleransen leder till att fler vågar delge klassen sina tankar. Att både lärare och elever eftersträvar en acceptans av felaktiga svar kan alltså tyda på att gynnsamma frågestrategier inte används i någon större utsträckning utan att undervisningen istället bygger på en IRF-struktur. Med IRF-struktur avses en undervisningsform som bygger på att läraren ställer en fråga och väljer ut en elev som får svara (Gröver Aukrust 2001: 169). Det är dock inte särskilt sannolikt att IRF-strukturen är dominerande då

lärarna anser att friare arbetsformer såsom grupparbeten, dramatiseringar och diskussioner ses som den mest gynnsamma vägen till lärande. Även användandet av mediterande redskap (Dysthe 2001:45) nämns under intervjuerna.

Barnes (1975:135) diskuterar riskerna som avsaknaden av produktiva frågor kan utgöra då läraren ignorerar de elevsvar som inte överensstämmer med just det svar som läraren utsett på förhand som det rätta. Barnes befarar att detta kan leda till passiva elever vilket inte alls är gynnsamt för lärandet. Gröver Aukrust (2001:177) hänvisar i sin diskussion kring IRF-strukturens gynnande alternativt hindrande inverkan till tidigare undersökningar och påstår att undervisning som bygger på en IRF-struktur kan ha en förödande konsekvens, nämligen att den hindrar elevernas utveckling av ett självständigt tänkande. Förekomsten av IRF-struktur i undervisning som bedrivs av de lärare som deltagit i studien bedöms inte som särskilt hög. Ingen av de intervjuade lärarna framhäver frågor ställda av läraren som eleverna sedan svarar på, som en väg till lärande. Lärarna månar istället om variationsrik undervisning där eleverna får viss frihet men ändå känner trygghet. Grupparbeten framhålls av alla lärare som en effektiv arbetsmetod där eleverna, om klassrumsklimatet fungerar väl, kan dra nytta av varandras erfarenheter. Denna syn på lärande stämmer väl överens med begreppet distribuerat lärande som är en av grundpelarna i det sociokulturella perspektivet (Dysthe 2001:44). Grupparbete är även en uppskattad arbetsform av eleverna som de tycker är mer givande än att enbart arbeta med en textbok och svara på frågor. Dock leder grupparbetena ofta fram till en produkt som skall redovisas inför resten av klassen, en situation som näst intill samtliga intervjuade elever upplever som obehaglig. Eleverna ska övas i olika uttrycksformer där muntlig framställning ingår enligt kursplanen i svenska (Skolverket 2008:30) vilket således innebär att det är ett moment som bör ingå i undervisningen.

5.3 Aspekter att ta hänsyn till

Enligt Garme (2006:124) är situationer där eleverna förväntas framföra något inför klassen en av de mest utsatta situationerna i skolan, en uppfattning som även delas av eleverna. Klasskamraterna är en hård och kritisk publik och näst intill samtliga elever uppger att de upplever obehag i liknande situationer som Garme beskriver. Även lärare ser muntliga framställningar och föredrag tillsammans med grupparbeten som de mest utsatta situationerna. Vid redovisningar är det hån och skratt alternativt att ingen lyssnar som anses vara den största faran medans det vid grupparbeten är avsaknaden av ett demokratiskt arbetssätt där alla medlemmar inkluderas i gruppen och allas åsikter och tankar tillvaratas som ses som den största risken. I litteraturen ges olika recept för att råda bot på detta som till exempel redovisning i mindre grupper, alltså färre antal åhörare och även att åhörarna är mer samlade, till exempel i en cirkel. Detta anses bidra till en känsla av trygghet då avståndet till läraren och publiken minskar (Harlen 1996:121; Svedberg & Zaar 1988:54). I de styrdokument (Skolverket 2008:28) som sätter ramarna för arbetet i skolan har det talade språket en central roll vilket innebär att man inte kan bortse från denna undervisningsform även om eleverna upplever den som obehaglig. Jag anar dock att det krävs mer djupgående insatser från lärarens sida än att samla eleverna i cirkel för att talaren ska känna sig trygg. Klasskamraternas hån och fnitter som av talaren upplevs som kränkande minskar troligtvis inte för att de kommer närmare varandra rent fysiskt. Jag anser istället att det handlar om respekt för sina klasskamrater och precis som Larssons (2007:93) avhandling visar så anser både lärare och elever att det är en viktig fråga som det bör arbetas aktivt med.

En av lärarna framhåller att hon lägger mycket tid på gruppindelningar för att de ska bli så gynnsamma som möjligt och för att minimera risken för konflikter. Just indelningen i grupper anar jag kan ställa till bekymmer för en del elever och bidra till en känsla av otrygghet. Samtidigt som arbetet med uppsatsen pågick en debatt om just detta i media. Erica Hallbäck skriver i ett öppet brev till Sveriges kommuner om sina upplevelser av grupparbeten och gruppindelningar i skolan. Brevet från Hallbäck samt en intervju med henne publicerades i Göteborgs Posten 20101024 och där gavs även en psykolog från Rädda Barnen, Karin Johansson, samt Barn- och elevombudet (BEO), Lars Arrhenius möjlighet att kommentera. Hallbäck vittnar om ständiga funderingar på om det skulle bli grupparbeten på kommande lektioner och om hon i så fall skulle bli vald in i någon grupp. Syftet med Hallbäck's brev är enligt henne själv att skolpersonal ska få upp ögonen för problemet och att alla gruppindelningar ska vara lärarstyrda. Enligt Rädda Barnens psykolog, Karin Johansson, handlar det om bristande ledarskap från lärarnas sida. Vidare anser Johansson att lärarstyrda gruppindelningar är en förutsättning för att kunna skapa ett gott klimat och befarar att elever som utsatt för situationer liknande den Erica Hallbäck vittnar om, riskerar att presteras sämre skolresultat.

5.4 Lärarens roll ur två perspektiv

Både i litteraturen och i det empiriska materialet framkommer det att det yttersta ansvaret för klassrumsklimatet ligger hos läraren. Eleverna som deltagit i intervjuerna önskar en lärare som är rättvis och inte särbehandlar någon och som framför allt griper in om någon elev agerar på ett sätt som bryter mot normen eller som upplevs som kränkande. Det handlar alltså både om att ta elevernas konflikter på allvar samt att gripa in om någon elev stör ordningen i klassrummet. En av eleverna vill att läraren ska vädja till klasskamraternas empatiska sidor vid till exempel muntliga redovisningar. Detta genom att be eleven som betar sig illa att tänka efter hur det hade känts om det istället varit hon eller han som stått inför klassen och då blivit utsatt för någon form av kränkning. Jag väljer att inte diskutera detta vidare även om det är intressant, eftersom syftet inte har varit att undersöka hur man som lärare tillsammans med sina elever kan bryta ett dåligt klassrumsklimat.

Barnes (1975:135) går så långt som att säga att läraren själv kan vara orsaken till att det aktiva deltagandet, som ses som en förutsättning för lärande, kan vara lågt i klassrummet om läraren inte visar uppskattning inför elevernas försök att tillföra tidigare erfarenheter och kunskaper. Även Hundeide (2001:152) diskuterar hur lärarens förhållningssätt gentemot eleverna kan påverka stämningen i klassrummet. Läraren kan på egen hand skapa ett klassrumsklimat som har en negativ inverkan på eleverna genom att utestänga dem från det intersubjektiva rum som klassrummet utgör genom att inte anpassa sig och sin undervisning efter elevernas kunskaper och erfarenheter.

Lärarens förhållningssätt och förmåga att visa omsorg och intresse för sina elever verkar ha en ganska stor betydelse för skapandet av ett gynnsamt klassrumsklimat. I en artikel skriven av Beaty-O'Ferall m. fl. (2010:5) framhålls lärarens förmåga att modellera goda attityder och beteenden som en förutsättning för att lyckas med att skapa gynnsamma relationer till eleverna. I Zedans (2010:82) artikel angående israeliska elevers uppfattning av klassrumsklimatet under deras matematiklektioner läggs en del vikt vid lärarens personliga egenskaper. Eleverna önskar en lärare som

har förmågan att förmedla positivitet och värme samt är stödjande, både som person och i sin yrkesroll. Det framkommer även att eleverna uppskattar att läraren sätter gränser och är tydlig med vad den förväntar sig av sina elever, vilket även eleverna i mitt empiriska material såg om viktigt.

Stensaasen och Sletta (1997:110) fokuserar på hur läraren kan bidra till skapandet av ett gynnsamt socialt klimat i klassrummet och enligt dem ska läraren framstå som en betydelsefull person som gör noggranna och trovärdiga bedömningar av eleverna utan att påverkas av förutfattade meningar. Lärarens uppfattning om eleven kan bidra till att tillskriva eleven en egenskap som blir självuppfyllande (Hundeide 2001:147). Stensaasen och Sletta (1997:110) framhåller även vikten av att eleverna uppfattar ett personligt intresse från lärarens sida vad gäller deras utveckling och skolresultat.

Eleverna framhåller förmågan att behålla något sagt i förtroende för sig själv som en mycket viktig egenskap hos en lärare. Jag är mycket väl medveten om att det finns situationer då lärare både har befogenhet och är skyldiga att bryta tystnadsplikten. I sådana fall rör det sig om en situation där en elev far illa men i detta fall avses en lärare som behåller förtroenden, någon att vända sig till med sina vardagsproblem och bara få prata av sig. Om en elev till exempel har en konflikt med en klasskamrat och berättar detta för läraren betyder det inte automatiskt att eleven vill att läraren ska tala med klasskamraten utan eleven kanske endast vill informera om läget.

Det råder samstämmighet mellan litteratur och lärarnas uppfattning som framkom i det empiriska materialet angående klassrumsklimatets betydelse för lärandet. Samtliga ser det som något grundläggande och mycket viktigt. Lärarna hävdar till och med att vissa arbetsformer inte kan användas om klassrumsklimatet inte är gott. Här ger de exempel som muntliga redovisningar, grupparbeten, dramatiseringar och diskussioner. Ett "dåligt" klassrumsklimat leder till mer lärarstyrda aktiviteter och jag uppfattar det som att IRF-strukturen (Gröver Aukrust 2001:168) är mer vanligt förekommande under de lektioner då klassrumsklimatet upplevs som besvärligt. Min slutsats är alltså att elevernas möjligheter till lärande minskar i takt med att klassrumsklimatet försämras. Lärarna uppger att ett "dåligt" klimat begränsar möjligheterna vad gäller val av arbetsform. Istället blir undervisning som bygger på envägskommunikation vanlig, en undervisning som inte ses som gynnsam. För att gynna lärandet hos sina elever bör man därför som lärare arbeta aktivt för att tillsammans med sina elever skapa ett gott klassrumsklimat.

Min förhoppning är att mitt arbete ska bidra till att öka medvetenheten kring klassrumsklimatets betydelse för lärandet samt hur man som lärare kan arbeta tillsammans med sina elever för att skapa ett gynnsamt klassrumsklimat. Detta vill jag uppnå genom att visa elevers och lärares tankar kring klassrumsklimat och arbetssätt samt genom att referera till tidigare forskning och evidensbaserat material inom ämnet då jag anser att det är mycket viktigt att det finns vetenskapliga belägg för det arbete som sker i skolan.

Övriga frågor som hade vart intressanta att behandla är bland annat arbetsrons betydelse för lärandet. Arbetsron diskuteras inte i någon större utsträckning i detta arbete och innefattas inte i begreppet klassrumsklimat i den litteratur som analyseras i den teoretiska anknytningen. Däremot ses arbetsron som en förutsättning för ett gott klassrumsklimat i det empiriska materialet.

Referenslista

Aspelin, J (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Lunds Universitet: Samhällsvetenskapliga fakulteten. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Barnes, D (1978). *Kommunikation och inläring*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.

Beatty-O'Ferall, M., Green, A., & Hanna F. (2010). Classroom Management Strategies for Difficult Students: Promoting Change through Relationships. *Middle School Journal* 41(4), 4-11 Mar 2010, ERIC, EBSCOhost 20101111.

Claesson, S (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Doll, B., Spies, R., LeClair, C., Kurien, S., & Foley, B. (2010). Student Perception of Classroom Learning Environments: Development of the ClassMaps Survey. *School Psychology Review*, 39(2), 203-218, ERIC EBSCOhost 20101111.

Dysthe, O (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O (red) (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H & Wängnerud, L (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Garme, B (Bjar, L red) (2006). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Granath, G (2002). *Gäst hos överkligheten. En 48-årig sjundeklassares dagbok*. Lund: Studentlitteratur.

Gröver Aukrust, V (Dysthe, O red) (2001) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Göteborgs Posten (20101024). *Att inte bli vald – en plåga i skolan*.

Harlen, W (1996). *Våga språnget. Om att undervisa barn i naturvetenskapliga ämnen*. Stockholm: Liber.

Hundeide, K (Dysthe, O red) (2001) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, K (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet. Övervägande kring en deliberativ didaktik*. Örebro Universitet: Pedagogiska Institutionen. (tillgänglig elektroniskt: oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:135307. 20101111)

Lendahls, B & Runesson, U (red) (1995). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, R (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin (tillgänglig elektroniskt:
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/abraham-h-maslow>. 20101210).

Sanderoth, I (2002). *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skolverket (2008). *Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret i ämnena matematik, svenska och svenska som andraspråk*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. *Vägledning om nya skollagen*. (tillgänglig elektroniskt:
www.skolverket.se/content/1/c6/02/20/99/trygghet_o_studiero. 20101117)

Stensaasen, S & Sletta, O (1997). *Grupprocesser. Om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Universitetsforlaget.

Svedberg, L & Zaar, M (1988). *Klassliv*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11*. (tillgänglig elektroniskt:
<http://www.skolverket.se/sb/d/2574>. 20101108)

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. (tillgänglig elektroniskt:
<http://www.skolverket.se/sb/d/468>. 20101108)

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer i humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. (tillgänglig elektroniskt:<http://www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>. 20101118)

Vincenti Malmgren, T (2008). *Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar*. Lunds Universitet: Samhällsvetenskapliga fakulteten. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences No. 40 (Malmö högskola).

Vygotskij, L (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Diadalos.

Zedan, R (2010). New Dimensions in the Classroom Climate. *Learning Enviroments Research*, 13(1), 75-88, ERIC EBSCOhost 20101111.

Bilagor

1. Frågelista, lärare

INLEDANDE FRÅGOR

Hur länge har du arbetat som lärare?
Hur länge har du arbetat i arbetslaget?
Vilka ämnen undervisar du i?

DEFINITION

Hur vill du definiera begreppet klassrumsklimat?
Vilket klassrumsklimat eftersträvar du i ditt klassrum?
Varför?
Vilka aspekter anser du vara viktigast för inläringen? Dialog, sociala samspel osv...

KLASSRUMSKLIMATETS BETYDELSE

Vilken betydelse anser du att klassrumsklimatet har för inläringen?
Hur anser du att läraren kan bidra till att skapa ett gott klassrumsklimat?
Hur arbetar du och varför?
Kan du se något samband mellan klassrumsklimat och skolresultat?
Anser du att det finns några särskilda situationer då klassrumsklimatet är extra viktigt?
Hur hanterar du de situationerna?

DIDAKTISKA HÄNSYNSTAGANDEN

Vilka aspekter är viktigast att ta hänsyn till i skapandet av ett gynnsamt klassrumsklimat?
Vilken hänsyn tar du till klassrumsklimatets betydelse när du planerar din undervisning?
Varför?

2. Frågelista, elever

INLEDANDE FRÅGOR

Hur länge har ni gått i samma klass?

Kände ni varandra innan ni började i klassen?

Är det många i klassen som umgås med sina klasskompisar på fritiden?

KLASSRUMSKLIMATETS BETYDELSE

Vad tycker ni är viktigt för att ni ska lära er så mycket som möjligt i skolan?

Har det någon betydelse hur man trivs i klassen?

Hur vill ni att stämningen ska vara i klassrummet?

Hur jobbar ni i klassen med stämningen i klassrummet?

Vad kan läraren göra för att det ska kännas tryggt i klassrummet?

Finns det några övningar eller arbetsätt som ni brukar använda där det är extra viktigt med trygghet/stämningen i klassrummet?

Tror ni att vissa elever tycker det är obehagligt att prata i klassrummet/svara på frågor/redovisa muntligt?

3. Medgivande till intervju

Till vårdnadshavare för elev i klass 4.

Jag heter Sofia Svensson och studerar sista terminen på Lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Jag har haft förmånen att få tillbringa fyra veckors praktik i klassen och lärt känna eleverna.

Det har nu blivit dags för mig att avsluta min utbildning genom att skriva ett examensarbete. Mitt examensarbete kommer att handla om klassrumsklimat och jag behöver då intervjua några elever och lärare om deras syn på detta. Eleverna kommer att intervjuas i grupp och jag kommer inte ställa några personliga frågor.

Intervjuerna kommer att bandas. Endast jag kommer att ha tillgång till inspelningarna och de kommer att förstöras efter avslutat arbete. Eleverna kommer vara anonyma och om det blir aktuellt för mig att använda namn i den skriftliga delen av projektredovisningen så kommer jag att välja fingerade sådana.

Deltagandet är frivilligt och eleven kan när som helst under arbetets gång välja att avbryta. Även efter genomförd intervju fram tills dess att jag examineras kan eleven kräva att jag utesluter hans eller hennes del i intervjun från den skriftliga rapporten.

Samtliga deltagare kommer att få tillgång till den skriftliga rapporten om så önskas.

Om du eller ditt barn har några frågor kan ni höra av er till mig:

Sofia Svensson tel: xxx

Mejl: xxx

Genom att skriva under denna blankett godkänner du som vårdnadshavare att ditt barn deltar i en eventuell intervju.

Skicka tillbaka blanketten till skolan så snart som möjligt.

Tack på förhand!

Datum

.....

Barnets namn

.....

Vårdnadshavares underskrift

