



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

”Den som har kunskap om det goda, gör det goda”  
– en studie om vilka faktorer som skapar en god pedagog och därigenom ett gott  
klassrumsklimat

Emma Lidholm/Maja Hjertberg

”Inriktning LAU370 ”

Handledare: Lena Fridlund

Examinator: Marianne Dovemark

Rapportnummer: HT10-2611-020

## Abstract

### Examensarbete inom lärarutbildningen

- Titel:** ”Den som har kunskap om det goda, gör det goda ”  
– en studie om vilka faktorer som skapar en god pedagog och därigenom ett gott klassrumsklimat
- Författare:** Emma Lidholm/Maja Hjertberg
- Termin och år:** Höstterminen 2010
- Kursansvarig institution:** För LAU370: Sociologiska institutionen
- Handledare:** Lena Fridlund
- Examinator:** Marianne Dovemark
- Rapportnummer:** HT10-2611-020
- Nyckelord:** Den goda pedagogen, Det goda klassrummet, Kunskapssyn, Gruppen och Individ, Lustfullt lärande, Pedagogisk inspiration, Skolan och samhället, En skola för alla.

### Syfte och frågeställningar

Uppsatsen undersöker vad som gör en god pedagog och hur denne anser att ”det goda klassrummet” skall vara och vad som är vägen dit. Vi söker svar på hur ”det goda klassrummet” definieras bland pedagoger samt vilka faktorer de anser skapar ett gott klassrumsklimat. Följande underteman är centrala i undersökningen: Kunskapssyn, Gruppen och Individ, Lustfullt lärande, Pedagogisk inspiration, Skolan och samhället samt En skola för alla.

### Metod

Materialet är hämtat från empiri och litteraturstudier. Studien har en kvalitativ forskningsansats. Huvudtemat är begreppet ”det goda klassrummet”. Vi var intresserade av pedagogernas egna tolkningar av begreppet. Undersökning baseras på åtta stycken djupintervjuer. Vi fann ej adekvat litteratur som behandlar det övergripande temat, däremot har vi studerat litteratur som undersöker och diskuterar våra underteman enskilt.

### Resultat

Ett gott klassrumsklimat byggs upp genom att gruppen formas till ett team där alla aktivt deltar för att föra gruppen mot ett gemensamt mål samt att den lärande och pedagogen delar dessa mål. Mindre grupper leder till ökat lärande. Undervisningen bör spegla samhällets ideal. Barnen bör känna att de är delaktiga samhällsmedborgare, detta kan åstadkommas genom att utbilda i social kompetens och solidaritet. Välstrukturerad konflikthantering och aktiv grupputveckling skapar trygghet i skolan. Informanterna anser att kunskap finns först när den lärande omformat information till kompetens/förtrogenhet. Tydligt mål och struktur samt att eleverna känner delaktighet, engagemang och att pedagogerna har positiva förväntningar på dem gör lärandet meningsfullt och lustfyllt. Pedagogisk inspiration finner pedagogerna hos sina kollegor, någon önskade att få arbeta med lärarcoachteam. Man önskade även elevvårdsteam med kompetens från sjukvård, socialförvaltning, specialpedagogik och beteendevetenskap till skolan. Flera informanter anser att det inte finns en skola för alla i nuläget men att vi skulle kunna nå dit. Resultatet av denna studie har stor betydelse för läraryrket då den ger inspiration för hur man kan arbeta som pedagog för att skapa ett gott klassrumsklimat.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning och bakgrund.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte .....</b>	<b>3</b>
<b>3. Litteraturgenomgång .....</b>	<b>4</b>
3.1 Kunskapssyn.....	4
3.2 Grupp och individ.....	5
3.3 Lustfyllt lärande .....	5
3.4 Pedagogisk inspiration.....	7
3.5 Skola och samhälle.....	7
3.6 En skola för alla .....	8
3.6.1 NLP - Neurolingvistisk programmering .....	10
<b>4. Metod.....</b>	<b>11</b>
4.1 Val av metod.....	11
4.2 Avgränsningar.....	12
4.3 Utformning av frågelista .....	12
4.4 Urval/val av informanter.....	13
4.5 Genomförande.....	13
4.6 Transkribering av intervjuerna .....	14
4.7 Etiska överväganden .....	14
4.8 Studiens tillförlitlighet.....	14
<b>5. Resultatredovisning och analys.....</b>	<b>16</b>
5.1 Presentation av informanterna.....	16
5.2 Det goda klassrummet.....	17
5.2.1 Sammanfattning .....	18
5.3 Kunskapssyn .....	18
5.3.1 Pedagogernas reflektioner om kunskapsmätning .....	19
5.3.1 Sammanfattning .....	19
5.4 Gruppen och Individen.....	20
5.4.2 Sammanfattning .....	21
5.5 Lustfyllt lärande .....	21
5.5.1 Sammanfattning .....	22
5.6 Pedagogisk inspiration.....	22
5.6.1 Sammanfattning .....	23
5.7 Skolan och samhället.....	23
5.7.1 Sammanfattning .....	24
5.8 En skola för alla .....	24

5.8.1 Öppenhet i klassrummet.....	25
5.8.2 Sammanfattning .....	25
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>26</b>
6.1 Metoden.....	26
6.1.2 Utförandet av intervjuerna .....	26
6.1.3 Analysen.....	26
6.2 Det goda klassrummet.....	27
6.3 Den duktige pedagogen.....	28
6.3.1 Det progressiva undervisningssättet.....	29
6.4 Skolan - samhällets grogrund .....	29
<b>7. Slutsatser och pedagogiska konsekvenser .....</b>	<b>31</b>
7.1 Förslag till fortsatta studier .....	32
<b>8. Referenslista.....</b>	<b>33</b>

**Bilaga 1: Frågelista för intervju**

**Bilaga 2: E- post till informanter**

**Bilaga 3: E- post till informanter**

# 1. Inledning och bakgrund

Det tycks vara inne att kalla skolan ute. Överallt i olika media talas det om hur mycket fel det är på den svenska skolan idag. Tyvärr är detta ingen nyhet. Båda författarna till detta arbete har länge funderat kring uppsatsens ämne och varför skolan i årtal har varit en populär syndabock oberoende av vilket svenskt parti som suttit vid makten. Tvära kast och omkullkastningar av ”gammalmodiga” principer har varit vanligt förekommande inom skolpolitiken. Varför och hur detta kommer sig kan man visserligen spekulera i och undersöka, men vill du läsa mer om detta rekommenderar vi dig att lägga ifrån dig denna uppsats, vårt mål är nämligen att försöka visa upp skolan ur en annan synvinkel.

Vi kommer i vårt examensarbete att undersöka vad som kännetecknar den goda pedagogen och hur denne sedan med hjälp av olika faktorer kan skapa ”det goda klassrummet”. Men vår tanke kring arbetet började i en helt annan ände, till en början funderade vi kring de olika problem som finns i skolor där barn med stora olikheter vistas. Ofta uppstår då en rörig situation där pedagogen upplever gruppens olikheter som ett problem. Vi ville undersöka vilka olika problem som finns, vad de handlar om och vad ska man göra för att skolan ska bli så bra som bara möjligt för alla? Vi tog oss an ämnet med glasögon inställda på att hitta problem som vi skulle rätta till, men redan i initialskedet kände vi att denna uppgift blev oss övermäktig. Under tiden som vi började studera litteratur och ingångsvinklar i ämnet, fann vi att mycket av det som vi kände oss sakna i skolan idag, redan fanns, det var bara det att vi inte kände till det. Då började vi fundera över om vi skulle kunna utveckla någon form av lathund för nyblivna pedagog som kunde visa på de olika pedagogiska metoder och teorier som man kan använda sig av, för att arbeta med problem i skolan. Men plötsligt gick det upp för oss, att vi skulle kunna byta perspektiv och istället se gruppen och dess olikheter som en tillgång. Vad skulle hända då? I en tidig diskussion valde vi att vända bristfokuseringen på vårt ämne till något positivt och genast kände vi hur motivationen till ämnet ökade. Vi skulle inte avlägga ännu en dyster rapport, utan vi skall undersöka när, var, hur och varför en god klassrumssituation sker.

Vårt nya syfte fungerade som en väckarklocka för oss. Varför utgår forskning så ofta från det som är fel i skolan? Vi har även observerat att då vi diskuterat skolan med andra lärarstudenter tenderar samtalen att koncentreras kring det problematiska. Varför kan vi inte i större utsträckning se till det som fungerar. Istället skulle vi kunna se på hur andra arbetar, se på duktiga pedagoger som har skapat ett gott klassrumsklimat, en trivsam lärandemiljö. Sagt och gjort, syftet med uppsatsen var etablerat.

Ibland kan man som lärarstudent få uppfattningen om att vad som kännetecknar en god pedagog är någon slags tyst praktisk kunskap som inte är möjlig att förmedla. Det är något heligt och något som står över både böcker och föreläsningar. Läroplanen beskriver hur en god miljö för utveckling och lärande bör se ut, men redogör egentligen inte för hur denna skall skapas:

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. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. (Lpo 1994: 7)

Men vi menar att precis på samma sätt som en bonde eller en trädgårdsmästare vet vilka förutsättningar som ger en god skörd eller en vacker trädgård så går det även att hitta de förutsättningar i skolan som ger ett gott klassrumsklimat, genom att gå ut och titta på hur verkligheten ser ut. Genom att undersöka hur riktigt duktiga pedagoger faktiskt undervisar och förhåller sig i klassrummet hoppas vi att denna undersökning kommer kunna fylla det hål vi anser finns i vår lärarutbildning. För konsten att bli en god pedagog borde inte vara någon hemlighet, något som det talas tyst om, det borde ropas ut med full styrka eftersom det är det allra viktigaste för våra elever.

Vad vi anser är att lärandet inte är så ogripbart som det ibland kan låta. Johannes Åman, ledarskribent på Dagens Nyheter, talar om samma sak då han refererar till management-konsultföretaget McKinseys skolstudie *How the world's most improved school systems keep getting better* i vilken författarna menar att "det går att urskilja generella mönster, giltiga oberoende av tid, geografi och kultur" för hur de skolor som redan är framgångsrika fortsätter att utvecklas (Åman, Dagens Nyheter 2010-12-07). Även om man inte, som utomstående, kan säga exakt vilka handlingar som hade löst en viss incident på en viss lektion: gör si eller gör så, så kan man lära sig att känna igen situationer och veta hur de kan lösas efter erfarenhet. Det är den erfarenheten vi vill ta fasta på. Den får inte försvinna och glömmas bort. Kunskapen om hur man lär ut är ingen hemlighet som skall följa erfarna och duktiga pedagoger i graven, den skall tas tillvara på och användas av oss att bygga vidare på, för att utveckla den bästa skolan. För om vi tar tillvara på pedagogers erfarenheter kanske vi troligen än bättre når upp till de krav läroplanen ställer på den enskilde skolans utveckling:

Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker. Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och pedagogernas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som med det omgivande samhället. (Lpo 1994: 7)

## 2. Syfte

I denna studie vill vi undersöka vad som skapar en god pedagog och hur pedagoger, som på olika sätt är erkänt duktiga, resonerar om "det goda klassrummet". Vi vill även kartlägga vad de menar kännetecknar ett sådant klassrum. Vi ser att det finns flera olika komponenter som bidrar till att skapa det goda klassrummet. Vi har grupperat dessa och följande samtalsteman kommer att vara centrala i denna undersökning:

- kunskap
- grupp och individ
- lustfyllt lärande
- pedagogiska teorier och förebilder
- skola och samhälle
- "en skola för alla"

### 3. Litteraturgenomgång

Inledningsvis presenteras här de teman som vi har valt att undersöka och som kan ses som några av de hörnstenar som ligger till grund för pedagogiken då denne försöker skapa ”det goda klassrummet”. Du får möta en del av den tidigare forskning som finns inom ämnet. Vi menar att dessa underteman utgör viktiga beståndsdelar i lärandemiljön och att en positiv utveckling av dem gynnar både eleverna och pedagogerna.

#### 3.1 Kunskapssyn

Vad är egentligen kunskap? Är läraryrkets främsta uppgift att förmedla kunskap? Kan man förmedla kunskap? Synen på kunskap förändras ständigt och påverkas av tidsanda, politiska strömningar med mera. Även i Läroplanen Lpo 94 syns svårigheterna med att på ett kortfattat sätt förklara begreppet. Där talar man om de fyra delarna som kunskap ibland beskrivs med, ”fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet” (Lpo 94 1994: 6). Man menar att dessa fyra enheter beskriver en lärandeprocess och att skolans miljö, för att kunna förutsätta lärande, måste ge alla steg i processen plats för att kunskap skall kunna uppstå.

Fram till 1950- talet styrdes undervisningen av ett behavioristiskt perspektiv där Skinner och Pavlov var de mest framstående namnen. Fram tills denna tid var samhällsdebatten kring synen på kunskap och om hur undervisningen borde gå till ganska stillsam. I och med Läroplanerna som kom under 1960- talet så reformerades skolan. Fram till denna reform hade man haft en syn på kunskap och lärandeprocessen där man ansåg att eleven var en tom tunna som skulle fyllas med kunskap. Lärarna hade en mycket auktoritär roll som byggde på att denne förmedlade en kunskap till eleven, även kallad förmedlingspedagogiken. Den största motreaktionen till detta var dialogpedagogiken. Här var istället lärare och elever jämbördiga och tillsammans konstruerade man sin kunskap genom att gemensamt söka efter den. Det nya sättet att se på kunskap kallades för ”ett vidgat kunskapsbegrepp” (Maltén 1992: 10). Det sociokulturella perspektivet som skolan till stor del arbetar utifrån idag är en förgrening ur konstruktivismen. Enligt denna teori är det viktigt att pedagogerna kan avläsa vilka för- och missuppfattningar den lärande har och därifrån hjälpa eleven att skapa en vetenskapligt korrekt uppfattning. Konstruktivismen talar om att erfarenhet skapar förståelse och att kunskap inte kan överföras utan måste ses som en aktiv konstruktion i den lärande. Kunskap kan förstås först när individen kan relatera, minnas och i nya situationer använda sin kunskap (Claesson 2002).

Man kan även se kunskap som kultur. Ordet kultur betyder odling, det är således inte en färdig produkt utan formas och omformas av de förutsättningar som omger den. Vi har alla olika kulturella erfarenheter, men kan ibland behöva hjälp att lyfta fram hur vår subjektiva kulturella historia ser ut och sedan sätta denna i relation till vår omgivning. Första steget till att lära sig något är kanske att eleven måste ställa sig frågorna: Varför är jag här? Vad är mitt syfte med detta? Pedagogerna bör ge eleven möjlighet att fundera över och formulera sin egen kulturella bakgrund och vilka erfarenheter denne bär med sig. Det kallas för metakognition, alltså att medvetandegöra, helt enkelt att vi blir medvetna om att vi är medvetna. Hjort skriver: ” Om eleven vet något om det som skall utforskas bör hon göras medveten därom, så att den kunskapen knyts till aktuell uppgift. Att börja undervisa nya avsnitt utan att först knyta an till vad eleverna vet om ett område [...] beskriver inte brister hos eleven”(Hjort 2002: 40). Med detta menar Hjort att pedagogerna först måste ta reda på var det brister i elevens kunskap innan nya fakta presenteras.

Istället för att underordna sig kunskapen ska eleverna nu utvecklas till att bli kunskapens subjekt. Elevens förhållande till kunskap ska inte längre bara handla om att konsumera. Enligt



Läroplanen är det ”nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden”. Eleverna ska med andra ord lära sig att tänka självständigt och i den meningen kunna skapa kunskap. (Stigendahl 2004: 80)

För att fakta skall bli kunskap måste den genomgå en process inom oss. Fakta skall bli förståelse, som ger oss färdighet som leder till förtrogenhet. Den lärande måste förstå att kunskap sker först när det skett en förändring inom en själv.

Viktigt i lärandeprocessen är att pedagogerna kan ställa relevanta frågor till elevernas arbete i syfte att generera ökad reflektion, förståelse och förhoppningsvis djup i kunskapen men också stimulera förmågan till handling. Det är väsentligt att lärarlaget har en strategi för hur de pedagogiska stegen skall åstadkommas och att syftet är klart. (Hjort 2002: 41)

### **3.2 Grupp och individ**

Hur formas då en grupp? Wahlström betonar vikten av att en ny grupp får bli en grupp. En grupp har en uppbyggnad som består av relationerna och kommunikationen inom gruppen. Därtill behöver gruppen ett syfte. Syftet skall alla deltagare vara bekanta med och det skall vara gemensamt för alla. Detta syfte är svårt att nå om deltagarna inte först har arbetat med relationerna och kommunikationen i gruppen. Vi kan tala om att gruppen skall samverka, alltså verka tillsammans för en sak. Gruppen måste ges tid för att finna samverkansformer (Wahlström 1993: 14). En samverkansform är till exempel konflikthantering. Maltén skriver om konflikter och han menar att konsekvenserna av en konflikt kan vara både negativa och positiva (Maltén 1992: 75). Ofta lägger vi allt för stort fokus på de negativa konsekvenserna och blir således rädda för att möta konflikter. Vi bör istället se konflikter som en möjlighet för reflektion och utveckling. Det är inte farligt eller dåligt att ha meningsskiljaktigheter, men konsekvenserna kan bli destruktiva om vi inte vågar möta källan till konflikten och hantera den. Maltén talar om tre olika sätt att lösa en konflikt mellan personer. Dessa har ursprungligen utvecklats av Gordon. Den första kallas ”jag vinner, du förlorar” vilket kännetecknas av att den som löser konflikten tar hjälp av sin makt för att tvinga fram en lösning. Detta kan lätt inträffa i skolan mellan pedagog och elev. Det andra sättet kallas ”du vinner, jag förlorar” och baseras på rädsla för ytterligare strider samt risken att förstöra vänskapsband. Detta är inte ett bra sätt att lösa en konflikt då det kräver underkastelse och kan skada självkänslan. Det tredje sättet kallas ”Ingen förlorar” och baseras på att parterna diskuterar sig fram till ett resultat där båda parter är jämställda och nöjda med lösningen (Maltén 1992: 88). Att träna konflikthantering är en utmärkt övning för de växande barnen, det ger dem självkännet/identitet, självförtroende och trygghet vilket i förlängningen skapar väl fungerande grupper (Wahlström 1993: 8).

### **3.3 Lustfyllt lärande**

En av de klassiska tänkarna som sedan 1960-talet har haft och fortfarande har stort inflytande på pedagogikens utveckling är den ryske psykologen och lingvisten Vygotskij. Han levde mellan 1896-1934 och skrev ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv boken *Fantasin och kreativitet i barndomen*. Vygotskij (1995) ansåg att fantasin kan ses som grund till all kreativitet. Fantasin är förmågan att ta upplevda erfarenheter och i tanken sätta samman dem till nya, icke upplevda erfarenheter. Fantasin kan alltså inte ses om en välfylld föreställningsbank som kommer med födseln. Liedman menar att fantasin ”måste tränas, och träning förutsätter något att tränas på. Genom att låta barn möta alla de olika uttrycksmedel som kulturen innefattar gör vi dem rikare på erfarenheter” (Liedman 2001: 238). Att erfarenhet ger rikedom är ett annat sätt att uttrycka klokhets på. Det är erfarenheter och förmågan att kunna använda dem i sina slutsatser som gör en människa klok. Genom dessa tankar kan man konstatera att vuxnas fantasi är rikare än barnens då de har en större erfarenhetsbas (Häikiö 1998). Abildtrup Johansen beskriver utformningen av en skola i

Danmark som arbetar med Bifrostpedagogik. Pedagogiken, som är inspirerad av Vygotskij, handlar om att ge elever mod och lust att utforska världen och i förhållande till den pröva sig själva. Abildtrup Johansen, Bifrostpedagog, anser att: ”Ju öppnare och mer mottagande människan är, desto mer råmaterial får hon för sina tankar. Hon får flera och nya perspektiv och dimensioner” (1997: 29). Vygotskij beskriver fantasins utvecklingsmöjligheter som att: ”Fantasins skapande aktivitet är direkt avhängig av rikedomen och mångfalden i människans tidigare erfarenheter, eftersom dessa erfarenheter utgör det material som fantasikonstruktionen byggs av. Ju rikare en människas erfarenheter är, desto mer material förfogar hennes fantasi över” (Vygotskij 1995: 19). Genom att låta barn möta olika sammanhang och olika människor ges de alltså möjlighet att träna upp sin fantasi, föreställningsförmåga samt förståelse för människors olikheter och likheter. Eleven tränas även i att se sammanhang mellan sina egna, olika erfarenheter. Det är dessa pedagogerna måste ta hänsyn till i undervisningen. Genom att utgå från det eleven redan vet kan vi lättare orientera oss, och ta reda på vad eleven inte vet och alltså behöver lära sig. Det är viktigt att lärandet börjar där barnet befinner sig på kunskapstrappan. All kunskap föregås av någon erfarenhet (Abildtrup Johansen 1997: 40).

Vår samtida utbildningsdiskurs talar om att skapande skall vara lustfyllt, men vad är det som gör lärande lustfyllt? Dysthe nämner några villkor för lärande. Det första är att eleven känner ett äkta engagemang. Som pedagog kan man skapa engagemang hos eleven genom att sända ut signaler till denne om att man har höga positiva förväntningar på dennes prestationer. Men det är även viktigt att eleven ser en koppling mellan sina tidigare erfarenheter och det som den nu skall lära sig. Genom att möta eleven där dennes erfarenhet slutar kan vi arbeta i vad Vygotskij kallar för Zone of proximal development eller översatt Den närmaste utvecklingszonen (Abildtrup Johansen 1997: 41). Vad man åsyftar med detta är mellanrummet mellan den nivå där barnets erfarenhet slutar, dennes förutsättningar att klara en uppgift på egen hand och den nivå dit eleven närmast kan komma och klara av med hjälp handledning av en pedagog. Dysthe lägger därtill, att för äkta engagemang krävs delaktighet och att ”eleven har viss kontroll över inlärningsmålen och inlärningsmetoderna” (1995: 239). Delaktighet är inte bara medbestämmanderätt utan även att eleven själv diskuterar runt och prövar sin nya kunskap. Situationen ser dock oftast inte ut så att alla elever diskuterar högt inför klassen, då kan skrivandet vara bra. Att eleven skriver och för resonemang med sig själv bidrar till den metakognitiva utvecklingen (Häikiö 2008). Dysthe kallar detta för att ”skriva-för-att-lära” och påpekar att denna metod är ”nödvändig om alla elever skall få en chans att delta aktivt i språklig bemärkelse” (Dysthe 1995: 240). Användandet av loggböcker där eleverna reflekterar över sin inläring blir ett medel för dialog med pedagogerna där denne kan läsa, kommentera och avläsa vilken nivå eleven befinner sig på. Andra viktiga faktorer är att eleverna känner att de har högt ställda, positiva förväntningar på dem, då detta ökar motivationen att lära. Det handlar inte bara om beröm, utan om positiv respons som vägleder eleverna i lärandeprocessen. Uppgifterna måste vara utformade så att de ligger nära de kunskaper som eleverna redan kan men som ändå är för svåra för eleven att ta dem till sig utan pedagogens vägledning. Enligt Dysthe består en stor del av läraruppdraget i att ha höga förväntningar och högt ställda krav på eleverna, men att samtidigt se till att vägleda dem, så att de har alla verktyg och strukturer de behöver för att nå upp till kraven och förväntningarna. De behöver även känna att de ”äger aktiviteten”, alltså att de har kontroll över lärandeprocessen och vet vilket mål de är på väg mot. Detta beskriver även Vygotskij, han menar att mänskliga aktiviteter kännetecknas av att de är målinriktade (Dysthe 1995: 245). ”De övertygelser som vi i skolan kan inympa genom kunskaperna kan inte få fäste med sina rötter i det barnliga psyket förrän dessa övertygelser är emotionellt befästa. Det går inte att vara en övertygad kämpe om man inte under stridsögonblicket i hjärnan har klara, tydliga och engagerade bilder som manar till kamp[...]” (Vygotskij 1995: 64). Inom Bifrostpedagogiken

lär sig barnen att ta ansvar för sitt lärande genom att de själva i hög utsträckning planerar arbetsgång och tillvägagångssätt i sin inläring. Barnen får skriva ner vilka mål de har för arbetet och beskriva vilka frågor de vill undersöka och finna svar på. Sedan gör de upp en arbetsstrategi där de överväger metod och material för arbetet. De får även uppskatta vilken tid de behöver till sitt förfogande (Abildtrup Johansen 1997: 46).

### **3.4 Pedagogisk inspiration**

Ett av våra underteman handlar om varifrån pedagogerna finner inspiration och grund till sitt arbete. Då pedagogerna i mycket stor utsträckning säger sig inspireras av sina kollegor kan vi här inte göra några exakta hänvisningar till varifrån pedagogerna hämtar sin inspiration. Dock ser vi i resultatet av intervjuerna att många pedagoger talar i termer av ett sociokulturellt perspektiv, vilket bygger på att man lär i samspel med sin omgivning.

### **3.5 Skola och samhälle**

För att kunna tala om hur vi skall länka skolan till samhället måste vi först ta reda på vad samhället är. Stigendahl skriver om hur avgränsningen av samhället är svårdefinierad. Han tar upp Nationalencyklopedins förklaring av begreppet samhälle som bestående av en grupp personer som genom ett socialt nätverk med viss konstans och kontinuitet, förenas över tid. Dessa individer skall även ha en tradition och kultur som är gemensam, och som verkar innanför ett territoriellt avgränsat område, samt att samhället skall överleva sina invånare (Stigendahl 2004: 35). Men problemet med denna definition står att finna i att det sociala nätverket inte längre förenar Sveriges alla individer. Våra kulturer och traditioner skiljer sig i vissa fall åt på väsentliga delar. Stigendahl funderar kring begreppet och frågar sig om det numer endast finns delar av det svenska samhället kvar eller till och med endast samhällsliknande tillstånd. Om det skulle vara på det viset står pedagogen inför en ny utmaning: framväxten av det sociala utanförskapet. Det syns redan runt om i Sverige och gör frågan om hur man skall arbeta för att länka skolan med samhället viktigare än vad den någonsin tidigare har varit.

Läroplanen från 1994 säger att: ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på”(Lpo 1994: 3). Vad det handlar om är att pedagogen och skolan skall förmedla och levandegöra värden för eleverna såsom ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (Lpo 1994: 3). Läroplanen beskriver även hur arbetet med elevens ansvars-kännande är en viktig del i syftet, att göra eleven till en god samhällsmedborgare, men att detta är en uppgift som hemmen och skolan måste dela på. Det går att utläsa i Läroplanen att en del i detta arbete ligger i att eleverna ges möjlighet att själva vara en del av den demokrati som pedagogen föreläser om. Övning ger färdighet och detta gäller även demokratiska värden, ansvarstagande och delaktighet. Om eleverna aldrig får prova hur det går till då man löser problem och arbetar på egen hand så blir det svårt att kräva detta av dem då skolan är över. Det står uttryckligen att eleverna skall ta ett allt större ansvar för miljön i skolan, för att kunna utveckla sin sociala förmåga. Eleverna behöver inse att de är en del av samhället redan under tiden de går i skolan. För att hjälpa dem med detta bör skolan samarbeta med världen utanför skolan (Lpo 1994), kanske inte bara genom prao och liknande, utan att skolan strävar efter att utnyttja de delar i samhället som är lättillgängliga för skolan och som samtidigt verkar för ett gott syfte. Av detta kan man dra slutsatsen att Läroplansförfattarna likt den romerske filosofen Lucius Seneca (4 f. Kr. – 65 e. Kr.) ansåg att det finns en felaktighet i hur skolan länkas med samhället. Han menade att: ”Vi lär icke för livet utan för skolan” (Göransson 2004: 52). Det talas inom skolan ofta om det livslånga lärandet, att lärandet inte är begränsat till endast skolans värld, att en person inte slutar att lära bara för att skolan avslutas. Vi lär alltså under

hela livet. Men till Senecas (och senare Läroplansförfattarna) tanke finns ytterligare en, och kanske mycket viktigare, dimension. Nämligen att man menar, liksom Piaget, att lärande inte bör handla om en upprepning av information. Olofssons menar att: "Studenterna ska inte primärt utsättas för korvstopning av färdigtuggade kunskaper, utan framför allt vägledas i konsten att aktivera sin potentiella kapacitet" (Olofsson i Göransson 2004: 56). Eleverna skall alltså inte tvingas svälja färdigtolkad information som de sedan, för att kunna få ett högt betyg, skall rapa upp med exakt precision. De skall istället stimuleras till att själva lära sig tolka och förstå sammanhang. Att detta är viktigt är tydligt, överallt finns vackra formuleringar kring hur eleven bör göras till en del av den värld som hon lever i, men vägen dit och de praktiska råden är desto svårare att hitta. En bit på väg kan vi kanske komma med hjälp av ett progressivt undervisningssätt (se även sid.12). I denna typ av undervisning talas det om vikten av att pedagogen utgår ifrån elevens egna frågor och intressen. I förlängningen övergår denna idé i inkluderingstanken som i sin tur realiserar och vidareutvecklar detta till betydelsen av människors olikheter och vikten av att man utnyttjar dessa på ett positivt sätt i skolan i kampen för att fostra eleverna till solidariska medborgare (Göransson 2004: 57).

Wahlström kommer med en del konkreta förslag på hur man kan arbeta med att stärka gruppens färdigheter. Hon menar att de krav som samhället ställer på oss som medborgare fordrar att den växande och lärande individen har övat upp sin medkänsla, tillit och identitet för att denne skall kunna veta vad solidaritet med andra innebär. De vuxnas ansvar är att genom undervisning och bemötande i skolan visa att varje individ är värdefull och en viktig pusselbit i samhället. "Om barnet har fått en tydlig bild av sig själv och kan tycka om den bilden, om de tror på sin egen förmåga, och upplever situationen i skolan som trygg, dvs. det känner att det är tillåtet att misslyckas, då kan barnet använda hela sin kapacitet till inläring." (Wahlström 1993: 8). Wahlström har genom sin studie tagit fasta på att man behöver arbeta med elevernas identitet, självförtroende och trygghet, om man i skolan skall kunna forma eleverna till starka individer med medkänsla, solidaritet och ansvars känsla inför samhället. Att även hemmet har en viktig del i detta arbete är obestridbart men det är i samverkan med andra som vi lär oss förstå vad som är rätt och fel. Det är i den tidiga barndomen som vår identitet grundläggs och vi skapar inre och yttre gränser. Därför är skolan och gruppen så viktig för elevens identitetsskapande och denna utveckling är nödvändig för att eleven skall kunna kommunicera fruktsamt med sin omgivning. "Mänskligt beteende är en produkt av samverkan mellan den växande människan och hennes omgivning" (Wahlström 1993: 27).

### ***3.6 En skola för alla***

Grundskolan bygger på inkluderingstanken och skapades i andan av en demokratisk fostringstanke. Tanken var en skola för alla, detta befästes i Lgr 69. Men vi vill problematisera detta uttryck. Frågan om "En skola för alla" finns eller om det är en utopi har diskuterats flitigt sedan begreppet lanserades i samband med SIA (Skolans Inre Arbete)-utredningen (SOU 1974:53) och utvecklades senare till begreppet inkludering i Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet 2001). Begreppet handlar om ett kritiskt perspektiv på en särskiljning av elever, eftersom forskning (Emanuelsson & Persson, 2002; Giota & Lundborg, 2007) visat att detta inte hjälper eleverna. Läroplanen Lgr 80 ger uttryck för samma sak, nämligen att inkludering är vad som förespråkas. Men begreppet har två dimensioner som omfattar både integrering och inkludering. Integrering genom att alla är välkomna i skolan och inkludering genom att alla elevers rättigheter till likvärd utbildning på individens nivå. Frågan om denna politiska vision har införlivats i skolan eller ej, är förstås svår att svara på och det är heller inget som vi i denna uppsats kommer att ägna oss åt. Men då vi har frågat våra informanter om detta begrepp kommer vi nu att se vad litteraturen säger om ämnet.

I det pedagogiska samtalet talas det om två olika traditioner då det kommer till hur man skall hantera elevers olikheter. Det traditionella undervisningssättet utgår kortfattat från att det finns två typer av elever: normala och onormala, där de normala är de elever som klarar av att lära sig och de onormala är de som inte gör det (Göransson 2004: 33). Kugelmass och Dewey förklarar detta som att det traditionella undervisningssättet inte anser att det finns olikheter elever emellan som kan ha konsekvenser för lärandet. De barn som i en undervisningssituation inte lär sig betraktas som avvikande och placeras i separata grupper (Kugelmass & Dewey i Göransson 2004: 33). Draget till sin spets: enligt det traditionella undervisningssättet har elevens förförståelse ingen betydelse för inlärningsprocessen så länge eleven går in under beteckningen normal. Detta får följden att all undervisning som läggs upp utefter det traditionella sättet karakteriseras av att: ”ämnesinnehållet ska vara bestämt och enhetligt, det finns *ett* bästa sätt för barn att lära sig som är det samma för alla, alla barn måste lära sig samma sak vid samma tidpunkt” (Göransson 2004: 32).

Det progressiva undervisningssättet handlar istället om att man utgår ifrån alla elevers olikheter, de är inte lika och därför kan de heller inte lära sig samma saker. Samma reflektion återfinns även i Lpo 94 där man kan läsa att undervisningen aldrig kan göras lika för varje elev eftersom skolan skall tala till alla elevers olika behov och förutsättningar (Lpo 1994: 4). Denna pedagogiska tanke är inte på något vis är ett nytt fenomen då Johann Comenius redan på 1600- talet menade att: ”Om alltså pedagogen är naturens tjänare och inte dess herre, om han kan forma men inte omgestalta naturen, så får han inte driva på, då någon elev griper sig an med en sak, som absolut inte ligger för honom” (Comenius i Göransson 2004: 38). Pedagogens uppgift skall enligt Comenius inte vara att forma eleven i en på förväg utsedd form, utan pedagogen skall sträva efter att eleven själv skall finna sin egen väg och sin egen potential. 150 år senare författade den franske filosofen Jean- Jacques Rousseau en bok, *Émil eller om uppfostran*, som bygger på samma idéer (Göransson 2004: 39). Boken stred mot dåtidens uppfattningar om barnuppfostran som då var strikt traditionell där yrken och livsstilar gick i arv i generationer. Rousseau ville istället att varje barn skulle få chansen att stärka sitt enskilda individuella tänkande och att pedagogen mer skulle fungera som en mentor än som en auktoritär ledare. Till saken hör dock att *Émil* befann sig i en för dagens elever sällsynt situation då han fick privatundervisning. Men det finns vägar att gå även i dagens skola för att närma sig denna pedagogiska tanke. I Lawton i Seattle, USA, har man erfarenhet av att arbeta åldersintegrerat, och man menar att det underlättar för en progressiv undervisningsidé. I dessa grupper blandas då elever som i överensstämmelse med de traditionella idéerna ej avses nå exakt samma mål. Vad som dock är anmärkningsvärt enligt Göransson är att trots att det progressiva undervisningssättet, med avseende på föreställningen om att barn lär på olika sätt, delvis fått rejält fotfäste i den svenska pedagogiska diskursen så har inte den andra halvan av teorin slagit rot. Med den andra halvan avses den som menar att alla barn, som alltså lär olika, inte kan nå samma mål. Istället menar man alltså i den svenska diskursen att alla barn skall nå samma mål. Anmärkningsvärt är dock att den svenska särskolan har tagit till sig detta och arbetar efter teorin att barn som lär olika också lär sig olika saker, därav kan de heller inte förväntas nå samma mål (Göransson 2004: 41). I läroplanens del för särskolan har man istället tillägnat sig hela det progressiva synsättet och skriver att särskolans elever skall uppnå mål ”efter sina individuella förutsättningar” (Lpo 1994: 13). Enligt Göransson innebär detta ett problem, hon skriver:

Om man anammar idén om elevers olikheter i betydelsen att de lär på olika sätt, men inte i betydelsen att de också utvecklas olika och når olika mål, framträder åter den traditionella idén att det normala är likhet, alla barn kan lära sig samma sak. De som inte kan göra det på det normala sättet ska hjälpas med speciella sätt (speciell pedagogik) att nå de normala målen. En idé som Haug (1998) kallar för den ”kompensatoriska lösningen” och som leder till vad han kallar ”segregerande integreringen”. Även Ferguson (1996) och Kunc (1992) menar att denna

kompensatoriska idé egentligen inte talar ett delaktighetens språk. Den lyfter fram likhet som värdefullt, snarare än olikhet. (Göransson 2004: 41)

### **3.6.1 NLP - Neurolingvistisk programmering**

Under 1970- talet utvecklade en grupp människor vad som kallas för Neurolingvistisk programmering. Grundarna till metoden är framförallt lingvistikprofessorn John Grinder och matematik- och psykologistudenten Richard Bandler. NLP kan sägas vara en form av terapi inriktad på att arbeta med en patients invanda, negativa mönster och beteenden. NLP - terapeuterna använder sig av olika former av tekniker hämtade från bland annat kognitiv beteendepsykologi, systemteori och kommunikationsteori. Det finns dock ett väsentligt problem med NLP. En rättstvist mellan Bandler och Grinder gjorde dem båda till erkända upphovsmakare till systemet men därmed miste också båda rätten till varumärket. Detta ger utrymme för oseriösa aktörer inom ämnet och kritiken mot metoden har därav varit betydande (Helwig 2006). Men kritik har även riktats mot metoden som helhet och ännu har mycket lite forskning bedrivits om ämnet. Den första doktorsavhandling som tar upp ämnet skrevs år 2006 vid University of Surrey.

They also looked at the ways in which attention to patterns of behaviour, and language structures, revealed deeper aspects of how people knew and made sense. The approach was also useful to find out what it was that excellent communicators did that made them different. Here they were observing the phenomenon of patterns of inter-personal communication from a fresh perspective [...] (Mathison 2006: 2)

Namnet neurolingvistisk programmering representerar de tre komponenter som samverkar för skapandet av mänskligt medvetande, nämligen: neurologi, språk och programmering.

Som en följd av varumärkesproblemet är NLP inte längre begränsat till att endast verka inom det terapeutiska arbetsfältet utan idag finns metoden, om än i vissa fall något omdefinierad, inom en rad olika områden såsom: coach-, ledarskap- och kommunikationsutbildningar, försäljning, marknadsföring och prestationspsykologi.

Mot bakgrund av denna litteraturgenomgång är vi intresserade av att undersöka pedagogs syn och uppfattningar om ”det goda klassrummet”. Vidare kommer vi att redogöra för hur denna studie genomfördes.

## 4. Metod

I detta kapitel kommer vi att presentera vårt metodval och varför vi bestämt oss för att använda just detta. Vi resonerar om metoden i förhållande till litteratur som behandlar forskningstraditioner, samt redogör för utförandet av studien då det kommer till avgränsningar, urval, genomförandet av intervjuerna och bearbetning av materialet. Avslutningsvis kommer vi att ta upp etiska överväganden.

### 4.1 Val av metod

Materialet till denna uppsats är hämtat dels från empiri och dels från litteraturstudier. Huvudtemat för undersökningen är dels hur man skapar ” Det goda klassrummet”. Vi fann varken adekvat forskning eller litteratur som behandlar denna del av vårt övergripande tema, däremot står det att finna en del litteratur som undersöker och diskuterar våra underteman enskilt. Då frågan om vad som kännetecknar en god pedagog tillkom sent i processen bygger resultatet på denna frågeställning till stor del på emiriska studier. Dock menar vi att ett gott klassrumsklimat inte kan skapas utan en god pedagog och vi anser därför att undertemana såväl som litteraturen om desamma i mycket är sammanlänkade.

Adekvat litteratur till denna studie fann vi i både svensk och utländsk forskning. Studerandet av tidigare forskning var väsentligt då det kom att hjälpa oss att rikta vår studie och göra den mer relevant. Metodlitteraturen hjälpte oss att se och förstå mönster i vår förförståelse och våra informanternas utsagor. Vi ansåg det som viktigt att vi reflekterade över att de, precis som vi, är färgade av samhällets rådande utbildningsdiskurs. Under undersökningens gång var vår strävan att reflektera över våra egna vetenskapliga perspektiv och ställningstaganden, då dessa med stor sannolikhet kom att påverka analysen.

Vi såg ingen poäng med att reproducera tidigare forskning utan ville snarare bidra med en ny vinkling på ett sedan tidigare välkänt fenomen. Forskning och litteratur inom området har tidigare intresserat sig för att utforska områden som uppvisar brister, vi vill inte i vår undersökning upprepa detta. Vår undersökning handlar därför om att finna och belysa de goda exemplen.

Vi har valt att ge denna uppsats en induktiv forskningsdesign, vilket betyder att arbetsgången är mindre i förväg planerad och mer plats lämnas åt successiva beslut. Istället för att pröva en tes mot en teori utvecklar man ett resonemang kring teorier utifrån de frågor som uppstår under arbetets gång och kring resultatet (Esiasson, Giljam, Oscarsson & Wängnerud 2007: 99).

Uppsatsen bygger på en kvalitativ undersökning. Detta på grund av att de svar vi i intervjuerna var intresserade av, var informanternas egna tolkningar av den frågeställning som vi intresserat oss för. Vi ville försöka förstå hur informanten själv upplevde detta fenomen (Esiasson, Giljam, Oscarsson & Wängnerud 2007: 258). Stukát beskriver djupintervjun som den kvalitativa undersökningens kanske viktigaste instrument och vi anser att vi genom djupintervjun kunde få en så rik och hel bild som möjligt av det fenomen som vi ville undersöka (Stukát 2005: 32). Styrkan med intervjuer är att man under intervjuens gång kan ställa följdfrågor samt att de ger informanterna större utrymme för reflektioner än enkäter gör. Antalet informanter blir visserligen mindre, men just i denna studie ansåg vi det vara av vikt att kunna samtala och vidareutveckla resonemang med våra informanter då intervjun är en interaktion som sker mellan två parter (Carlsson 1991: 31).

## 4.2 Avgränsningar

Till en början gjorde vi efterforskningar kring olika sorters pedagogiska inriktningar, metodiker och skolor inriktade på olika former av undervisning, till exempel skolor för barn med diagnoser, resursskolor och så vidare. Efterhand insåg vi att arbetet skulle bli alldeles för omfattande om vi tog upp alla dessa aspekter. Vi valde därför att gå till grunden med vad vi ville att vår uppsats skulle fokusera på. Då vårt syfte utkristalliserats var det tydligt vilka delar vi ville skulle vara en del av vår studie. Vi gjorde en tankekarta, där vi skrev ner alla våra trådar och frågor. Ganska snart kunde vi se att det fanns en övergripande frågeställning som löd: Vad är ”det goda klassrummet” och hur arbetar en god pedagog? Med hjälp av att vi färgkodade frågorna kunde vi även skönja att det fanns olika grupper av frågor som inriktade sig åt samma håll. Dessa färggrupper döptes till sitt intresseområde och fick bli underteman till ”det goda klassrummet”. Vi fann att det fanns sex sådana teman:

- Kunskapssyn
- Gruppen och individen
- Lustfyllt lärande
- Pedagogisk inspiration
- En skola för alla
- Skolan och samhället

Genom att begränsa vårt område till att bara undersöka pedagogernas uppfattningar anser vi att det finns en större möjlighet till fördjupning i ämnet, jämfört med att även inkludera elever, kringpersonal och föräldrar i undersökningen. Det andra tillvägagångssättet skulle visserligen medföra en större bredd till ämnet men med avseende på tiden vi hade till vårt förfogande så tog vi beslutet att göra avgränsningen just där. Skolan innefattar visserligen ett stort antal delar, såsom raster, matsituationer med mera, det handlar inte bara om klassrumssituationer, men vi valde att utelämna dessa områden då de skulle göra vårt arbete för stort. Vi fokuserade istället på mötet där lärandet sker i klassrummet. Vi gör åtskillnad på social och fysisk klassrumsmiljö, där vi i denna studie endast har undersökt sociala aspekter.

## 4.3 Utformning av frågelista

Med ”det goda klassrummet” som utgångspunkt bröt vi ner ämnet till flera olika frågor av karaktären ”tematiska frågor”, som man kan läsa om i *Metodpraktikan* (Esiasson, Giljam, Oscarsson, Wängnerud 2007: 298). Till varje temafråga formulerade och tillade vi uppföljningsfrågor samt hjälpfrågor som skulle kunna underlätta för informanten att minnas och samtidigt inspirera denne till att berätta. Frågorna ställdes i så stor utsträckning som möjligt i en ordningsföljd där de var indelade i olika grupper. Frågor av mer privat karaktär sattes samman till en grupp. Eftersom formuleringen av en fråga kan få betydelse för hur frågan besvaras, konstruerade vi så öppna frågor som möjligt och under intervjuernas gång ställdes följdfrågor för att få svar på precis samma frågeställning hos alla. Ibland fanns det anledning att ställa fler följdfrågor till en del informanter då vissa frågor missförstods. Vi strävade också efter att undvika vaga ord, sådana som kan uppfattas diffusa och ord som kan uppfattas olika av olika individer (Stukát 2005: 39). När utkastet var klart gick vi nogsamt igenom alla frågor en gång till, för att säkra dem mot att verka tvetydiga eller ledande. Frågorna sorterades i en ordning som går från först privata till sist allmänna frågor.

En pilotintervju genomfördes för att kontrollera att frågorna var relevanta och framställda på ett sådant sätt att vi skulle få till de givande samtal som vi önskade av våra informanter. En bekant som arbetat som pedagog i 1.5 år fick agera försökskanin och efter detta tillfälle valde vi att omformulera, ändra, lägga till och ta bort vissa delar i frågelistan. Vi omformulerade även de frågor som inte uppfattades som tillräckligt tydliga. Vi omgrupperade vissa frågor



som vi märkte passade bättre in under ett annat tema. Det var således väldigt givande att få göra en pilotintervju.

Under intervjuerna användes den nya, reviderade frågelistan som utgångspunkt (se bilaga 1). Ordningen i denna följdes dock inte på samma sätt under samtliga intervjuer då sidospår under intervjuernas gång gjorde att ordningen ofta blev ändrad.

#### **4.4 Urval/val av informanter**

Valet av informanter funderade vi mycket kring. Vi ville ha erfarna pedagoger som för oss på olika sätt var kända för att kunna skapa ett bra klassrumsklimat där eleverna både utvecklades och trivdes. Vi har inte lagt fokus på informanternas utbildning utan på deras faktiska kompetens och erfarenhet. Urvalet utgick ifrån tre olika grupper av pedagoger:

- Pedagoger som vi själva har haft i skolan och som vi har goda erfarenheter av.
- Pedagoger som vi under vår lärarutbildning stött på i diverse olika sammanhang.
- Pedagoger som på olika sätt, genom priser och utmärkelser, är erkänt duktiga pedagoger.

För att få tag på pedagoger från den tredje kategorin valde vi att dels utgå ifrån personer som i media framstått som duktiga pedagoger. Vi ansåg att det skulle spara oss tid och ansträngningar att hitta erkänt duktiga pedagoger, genom att kontakta några av dessa pedagoger för vår studie. Vi hade båda två tagit del av det som presenterats i media och visste redan från början vilka två pedagoger vi skulle vara intresserade av att träffa. Vi fick vetskap om ytterligare en erkänt duktig pedagog genom att via internet söka pristagare av olika lärarpris och liknande utmärkelser.

Valet av pedagog från de första två kategorierna gjordes helt baserat på våra egna erfarenheter. Vi har båda två träffat många olika yrkesverksamma pedagoger genom vår utbildning men vi visste genast vilka vi ville intervjua, detsamma gällde tidigare, egna pedagoger. Åtta personer kom att ingå i studien, informanterna presenteras utförligare i resultatkapitlets inledning.

#### **4.5 Genomförande**

Processen startade med att vi sökte efter, för arbetet, relevant litteratur och läste densamma under tiden som vi formulerade syfte, frågeställningar och ramarna för studien. Utifrån dessa skapade vi en frågelista och gjorde ett informanturval. Då vi bestämt vilka informanter vi ville kontakta författades ett brev, en intresseförfrågan, som via e-mail skickades till samtliga intressenter (se bilaga 2). Det visade sig vara ett riktigt detektivarbete att få tag i aktuella mailadresser och av denna orsak tog intervjuerna fart först efter ett par veckor. Då vi fått respons från informanterna skickade vi ännu ett brev där vi mer detaljerat beskrev vad studien och intervjun skulle handla om (se bilaga 3).

Så började då själva arbetet. Vi valde att göra uppsökande fältintervjuer och för att få träffa de informanter vi önskade krävdes vid flera tillfällen långa turer i bilen genom riktigt snöoväder inför intervjuerna. Vi överlät till stor del valet av plats för intervjun till våra informanter vilket resulterade i att vi besökte några i hemmet och några i skolan. Valet av plats var viktigt för att informanten skulle känna sig trygg i intervjusituationen (Stukát 2005: 40). Vi hade dock en önskan om att hon/han skulle välja en plats som var så ostörd som möjligt eftersom vi använde en digital bandspelare för att dokumentera samtalet. Varje intervju pågick i cirka en och en halv timme. Vid ett tillfälle blev vi tvungna att göra intervjun över telefon då den knappa tiden inte gav utrymme för annat i det fallet. Vi gjorde intervjun via en högtalartelefon

så att vi båda tillsammans kunde lyssna och ställa frågor. Valet att vi båda medverkade vid samtliga intervjuer var medvetet. Det föreligger alltid en viss risk att det kan kännas obehagligt för en informant att utfrågas av två intervjuare, men då vi såg fördelarna ansåg vi att vår metod övervägde nackdelarna. Utbytet och hjälpen vi kunde ge varandra anser vi var tillgodo för situationerna och förmågan att hålla igång samtalet menar vi blev bättre genom denna metod. Vi bejakade de svar vi fick genom att ställa direkta och tolkande frågor av karaktären – På vilket vis? Kan du utveckla? Vi försökte även att hela tiden få intervjuerna att mer liknas vid ett trevligt samtal mellan jämlingar än en regelrätt utfrågningsintervju. Därigenom liknade de till formen den ostrukturerade djupintervjun (Carlsson 1991: 31). Men den form av intervju, som har karaktären av ett samtal, är förstås inte helt utan struktur. Carlsson (1991) har refererat till Kahn och Cannell (1957) vilka har liknat den ostrukturerade intervjun vid en konversation med ett syfte.

#### **4.6 Transkribering av intervjuerna**

Alla intervjuer har transkriberats. Men ibland hamnade vi i samtalen utanför undersökningens ramar och valde därför i vissa fall att endast skriva ut särskilt intressanta delar av samtalen (Stukát 2005: 125). Här har det varit av stort värde att vi deltagit båda två under intervjuerna och på så sätt kunde diskutera oss fram till vilket material som var relevant och inte (Stukát 2005: 40). Efter att transkriberingarna var klara skrev vi ut dessa och markerade i texten med färgkoder. Detta för att organisera informanternas svar utefter undersökningens centrala teman. Vi gjorde även en ny tankekarta, där vi utgick från de åtta informanterna och drog pilar mellan de som hade liknande uppfattningar. Vi diskuterade likheter och skillnader i informanternas berättelser och prövade olika sorteringsordningar för att se om vi kunde finna något mönster. Detta behandlas utförligare i diskussionsdelen.

#### **4.7 Etiska överväganden**

Denna uppsats bygger till största delen på informantintervjuer. I vår kontakt med informanterna har vi gjort ett antal etiska överväganden där vi i största möjliga mån värnar om att uppfylla de fyra huvudkrav som vetenskapliga rådet har antagit för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Dessa fyra är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vi har noga klargjort motivet och syftet med intervjun för informanterna och de har gett sitt samtycke till att deras ord publiceras. Informanterna har haft möjlighet att ta del av arbetet. Informanterna anonymiseras i uppsatsen och har rätt att vara anonyma i allt material. Det material där personuppgifter förekommer förvaras på ett sådant sätt att ingen obehörig kan ta del av det. Alla de uppgifter som samlats in kommer enbart att användas till undersökningen och inte för kommersiellt bruk eller i ovetenskapliga sammanhang. Deltagandet i intervjuer har varit helt frivilligt och informanten har kunnat avbryta sitt deltagande när som helst. Informanterna har endast svarat på de frågor som de godkänt. Informanterna har godkänt att intervjuerna har dokumenterats via ljudupptagning. I ett fall har vi låtit en informant godkänna transkriberingen innan vi använt materialet i vår analys. Alla informanter kommer att tilldelas ett exemplar av uppsatsen då denna är färdigställd (Vetenskapsrådet 1990).

#### **4.8 Studiens tillförlitlighet**

Studien skall ses utifrån en samhällsvetenskaplig ansats. Den bygger inte på kvantitativa generaliserbara siffror utan är en empirisk kvalitativ undersökning som bygger på en liten utvald grupps uppfattningar om ”det goda klassrummet” samt på litteratur från tidigare human- och samhällsvetenskaplig forskning. ”Inom humanvetenskapen vill man snarare förstå mänskligt handlande och beteende för att klarlägga mönster i samhällen och hos individer” (Stukát 2005: 9). Ett kvalitativt synsätt har sitt ursprung i humanvetenskapen, med tyngdpunkt på fenomenologi och hermeneutik. När man söker information lägger man stor vikt på att den

skall vara holistiskt (uppfattningen att helheten är mer än summan av delarna) (Stukát 2005: 32).

Att vi båda deltog i alla intervjuer och analyserade dem tillsammans stärker resultatets validitet. Intervjuerna var långa och i form av halvstrukturerade djupintervjuer, det var många gånger som informanterna associerade vidare ut i områden som visserligen är av utbildningsvetenskaplig relevans men som inte omfattas av studien. Vi var tvungna att hela tiden påminna oss om de avgränsningar vi gjort och bara analysera det material som berörde vårt syfte (Stukát 2005: 125).

När man talar om validitet, reliabilitet och generaliserbarhet är det för att fastslå studiens tillförlitlighet. Begreppen har sin härkomst ur den kvantitativa ansatsen och det föreligger ett problem med att använda dessa inom den kvalitativa forskningen. Tolkningen av materialet är hermeneutisk vilket innebär att den sker utifrån egen förförståelse. Huvudsyftet är att ”förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (Stukát 2005: 32).

Det kvarstår dock att den forskande måste validera sina resultat (Kvale 1997, 2005). Trovärdigheten kan kontrolleras genom att forskaren ständigt förhåller sig till och ifrågasätter tillvägagångssätt, syfte och det framväxande resultatet. Ett gott hantverk kännetecknas av att forskaren förhåller sig till sin egen förförståelse, förtrogenhetskunskap och reflexivitet. Detta bör ske under hela forskningsprocessen (Brewer 1994: 406). Det är detta som Brewer kallar för hantverksskicklighet, i engelsk översättning ”integrity and good practice”. Vi strävar därför efter att reflektera över vår egen förförståelse och förtrogenhetskunskap. I den strävan prövar vi och omformar våra perspektiv regelbundet genom det vi möter och erfar. Att studien kännetecknas av ett gott hantverk handlar även om att man tydliggör det man har gjort på ett så öppet och transparent sätt som möjligt.

Studien kan inte göras om exakt likadant en gång till eftersom den bygger på intervjuer och samtal som är beroende av de personer som deltagit och även av vilka förutsättningar och miljöer samtalen förts i (Stukát 2005: 8). Kvalitativa studier går inte att upprepa och därför varken kan eller har begrepp såsom validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samma betydelse för kvalitativa studier som det har för kvantitativa studier.

Vi avser inte att med vår studie generalisera den till att gälla för fler pedagoger än de som ingår i studien.

## 5. Resultatredovisning och analys

Inledningsvis görs en kortare presentation av de informanter som medverkat i studien, därefter presenteras resultaten med utgångspunkt i de teman som vi funnit är centrala för uppsatsen. Dessa är: det goda klassrummet, kunskapssyn, gruppen och individen, lustfyllt lärande, pedagogisk inspiration, skolan och samhället samt en skola för alla. Vi har valt att lägga fram dessa i såväl berättande text som med hjälp av representativa citat för att presentera informanternas uppfattningar om de olika temana. Varje del avslutas med en sammanfattande analys där vi i viss mån återknyter resultatet till litteraturen. Våra resultat grundar sig dels på våra intervjuer, litteratur och vår egen förförståelse.

### 5.1 Presentation av informanterna

*Christoffer* bor och har arbetat i en stor stad i Sverige, han är i 40-årsåldern. Han är inte utbildad pedagog men har flera års erfarenhet av att jobba som pedagog i skolan, idag arbetar han som mental tränare och föreläsare i ämnet. Han har erfarenhet av att arbeta på olika stadier och i olika ämnen, men hans huvudämne är idrott.

*Ludwig* är i 50-årsåldern och arbetar i en medelstor svensk stad, han har varit yrkesverksam i över 20 år och har blivit prisad för sin kompetens. Han undervisar i naturkunskap, biologi och kemi på gymnasienivå.

*Thomas* bor och verkar i en svensk småstad. Han har undervisat i samtliga ämnen i det samhällsvetenskapliga blocket samt i svenska på högstadiet och filosofi på gymnasiet. Thomas gör nu sina sista år som pedagog innan pensionering. Han har varit verksam i skolan sedan 1967.

*Britt* är i 50-årsåldern och arbetar som tysk- och engelskpedagog på gymnasiet i en svensk småstad. Hon började undervisa på högstadiet men bytte efter sju år till sin nuvarande arbetsplats där hon jobbat i lite drygt 16 år.

*Anna*, som är i 35-årsåldern, jobbade tio år på högstadiet i en privat Montessoriskola innan hon bytte till sin nuvarande arbetsplats, som är en kommunal högstadieskola, belägen i en gränskommun till en svensk storstad. Där undervisar hon i engelska och svenska men egentligen är hon tysk/svenskpedagog.

*Petra* och *Elisabeth* arbetar på en mellanstadieskola i en svensk storstad. De undervisar i slöjd, Elisabeth i textil och Petra i trä och metall. Petra är i 45-årsåldern och Elisabeth gör sina sista år innan sin pension efter en lång karriär som slöjdpedagog. Petra har arbetat i skolan i sex år, tidigare har hon varit kursledare för barn och vuxna.

*Sören* är beteendevetare och pedagog. Han arbetar som demokratiutvecklare på ett högstadium i en svensk småstad. Han är i 50-års åldern och har tidigare erfarenhet som egen företagare. Sören har arbetat inom skolan sedan 1993.

*Victor* är musik- och svenskpedagog på ett gymnasium i en svensk storstad. Han är i 30-års åldern och har arbetat som pedagog i sju år.

## 5.2 *Det goda klassrummet*

Vi valde att fråga alla våra informanter om vad ”det goda klassrummet” betyder för dem. Vi behandlade det som ett begrepp men var noga med att påpeka att vi själva inte definierat det utan att vi ville höra deras tankar kring begreppet. De ord som informanterna använde för att beskriva detta begrepp var trygghet, en avslappnad stämning, trivsamt, öppenhet, ömsesidighet, tydlighet och struktur. Thomas, Ludwig och Christoffer menar att en förutsättning för att ”det goda klassrummet” skall kunna uppstå är att pedagogen är den som är ledaren men att denne också skall vara så naturlig i sin roll att eleverna inte skall önska något annat alternativ. Thomas uttrycker det såhär: ”pedagogen ska bestämma utan att det märks alltför tydligt, att det är pedagogen som bestämmer. Men det ska märkas om det behövs. Men oftast så behövs det ju inte utan det sköter sig självt det”. Ludwig arbetar utefter samma metod, han ogillar att pedagog skriker och tjar på eleverna och han berättar hur han under sina exkursioner med elever strävar efter att aldrig tvinga dem att göra någonting utan att han istället då bussen stannar uppe på ett backkrön säger:

Här nere finns det en fräck liten insekt som jag tänkte gå och titta på.., och då följer de ju med. Det är ganska skönt att säga så. Men det är ju liksom det, att jag går först.[...] Detta är ju det demokratiska. Det goda ledarskapet. Man går före som en liten förebild, såhär gör jag liksom. Man behöver inte höja rösten. Man ger förtroendet, de får förtroendet.

Om vikten av att lita på eleverna och ge dem tillfälle att växa in i den ansvarstagande rollen talar även Britt. Hon menar att hennes krav på eleverna är att de skall vara närvarande, ärliga och att de under studiernas gång skall förstå innebörden i att de själva är ansvariga för att söka sin egen kunskap. Detta innebär till exempel att eleverna måste fråga om de inte skulle förstå. Under skolgången bör ansvaret för elevernas kunskapsinhämtning och inläring mer och mer flyttas ifrån pedagogen till eleverna själva. Detta är en del av mognadsprocessen. Thomas tar dock upp ett problem i och med detta. Han har observerat en trend i skolan under de senaste åren som består i ett alltmer avtagande intresse för skolan. Då vi bad honom utveckla sitt resonemang förklarade Thomas att detta fenomen alltid har förekommit men att denna grupp elever just nu växer. Fort. Orsakerna till detta ligger utanför vårt undersökningsområde men åtgärderna mot det är relevanta. Thomas menar att man får förhålla sig till dessa elever på ett helt annat sätt: ”man kan ju inte direkt få dem att tända till på andra världskriget direkt men man kan ju vara en vettig vuxen mot dem då, för det är ju det som de inte har. Att man startar en sorts relation på deras nivå då.”

Likaså talar Anna om hur man kan jobba med klassen då man hamnar utanför ”det goda klassrummet”, hon menar att det då är viktigt att man talar om det goda, om tryggheten, förståelsen och respekten för andra människor. Man måste lära eleverna att ta ansvar för stämningen i klassrummet, ju äldre de blir desto mer ansvar menar hon att eleverna har. Samma idéer har Anna när det kommer till konflikthantering. Hon vill att eleverna i största möjliga mån ska lösa sina egna konflikter och att pedagogen endast vid behov skall gå in och medla i en konflikt. ”För jag tror att om barn får arbeta med konflikter på olika sätt så blir de bra på det. De ska kunna uttrycka vad de tänker, känner och hur de upplever saker”. Sören poängterar att pedagogen aldrig i en konflikt får gå in och tvinga fram en lösning. Han talar även om att skolan skulle må bra av fler beteendevetare. Hans egen tjänst handlar delvis om konflikthantering och han har märkt att hans lärarkollegor på skolan efterhand har blivit både villigare och duktigare på att lösa konflikter sedan han började där och kunde fungera som ett stöd för pedagogerna i konfliktsituationer.

I början när det dök upp en konflikt så kunde de ringa till mig och säga att nu har det hänt en konflikt, du måste komma hit. Sen jobbade vi mycket med det och sen kunde de ringa och säga

att nu har det här och det här hänt. Vad tycker du att jag skall göra? Och nu kan de ringa och säga att, nu hände det här och jag gjorde så.

Att tala i positiva termer kan också påverka och bidra till en god klassrumsmiljö. Ludwig talar om vikten av att pedagogen stryker negationer ur sin vokabulär, istället för ”glöm inte” så säg ”kom ihåg”. Det är även viktigt att man undviker ord såsom ”aldrig” och ”alltid” då de generaliserar och man genom dessa ord drar alla elever över en kam, vilket ofta upplevs som en kollektiv bestraffning och leder till att eleverna känner sig orättvist behandlade. Detta var något som Ludwig noggrant betonade under intervjun. Fokusera på det som man ska göra istället för på det som man inte skall göra. Ludwig menar att man vid bruket av negationer tvingar hjärnan att gå en omväg, vilket försvårar kommunikationen mellan pedagog och elever.

Britt anser att man för att skapa ”det goda klassrummet” skall försöka utveckla ett öppet klimat i klassen och det ligger till stor del i hur pedagogen agerar. Eleverna skall kunna se en förebild i hur pedagogen bemöter dem så att de behandlar sina kamrater på samma sätt. Trygghet kommer ur att man blir accepterad som man är både av kamraterna och av pedagogen i klassrummet. Även om eleverna inte är så bra på ett precist ämne så skall de veta att de ändå duger, eftersom alla är bra på någonting.

Humor [...] att man har roligt tillsammans, för har man roligt tillsammans då kan man göra nästan vad som helst. Och att man har ett tydligt mål med det man håller på med. Tydlighet, att de vet vad som gäller. (Britt)

### **5.2.1 Sammanfattning**

Informanterna belyser vikten av ett tydligt och positivt ledarskap, där pedagogen bör verka som en god förebild. Att pedagogen måste tala om det goda och förevisa hur vi bemöter varandra positivt och med respekt i klassrummet. Eleverna måste ges förtroende att lära sig att själva ta större ansvar för sina handlingar och för sina studier, ju högre upp i årskurserna de kommer. Genom att lotsa, men inte styra eleverna när de handlar i konfliktsituationer tränas de i ett demokratiskt förhållningssätt. Detta rimmar helt med vad Maltén skriver om konflikthantering (se sid 5).

### **5.3 Kunskapssyn**

Ordet kunskap är ett vitt begrepp och för att man i en intervjusituation skall kunna diskutera det på ett likställt sätt anser vi att man först bör be den intervjuade om dennes tolkning av begreppet.

”Den som har kunskap om det goda, den gör det goda”. [...] När du har fått information och det har omformat din personlighet, så att det har satt sig i dig på något vis, då har du kunskapen om det. Innan det så har du ingen kunskap utan du sitter inne med en massa information. (Thomas)

Så kunskap tycker jag skall kopplas ihop med klokhet. Och klokhet är inte att kunna mycket fakta, utan klokhet är att kunna det man behöver, lite grann så. (Sören)

För mig står det inte för mer än information, på sin höjd förståelse och information. Kunskap är en viktig del i inlärningsprocessen men det är bara en del inte allt. [...] När man kan tillämpa och praktisera det man tycker sig förstå, då har vi kompetens. (Christoffer)

Genom våra informanters svar har vi funnit att det finns olika sätt att se på kunskap men även olika sätt att uttrycka samma synsätt på. Å ena sidan kan man se på kunskap som en informationsbas där eleven skall redogöra för att denne tagit del av en viss mängd fakta. Å andra kan man använda Läroplanens definition: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, de fyra F:en (Lpo, 1994: 6). Kunskap uppstår inte förrän den har genomgått en process i den lärande och den lärande har omvandlat information till kunskap. Eleven kan då formulera

detta i egna uttryck. Efter en analys av ovanstående citat ser vi att de tre informanterna trots skilda ordval menar samma sak, nämligen att kunskap inte finns förrän den lärandes förhållande till ämnet har passerat genom de fyra F: en.

### **5.3.1 Pedagogernas reflektioner om kunskapsmätning**

Jag sätter låga betyg på elever som jag tror kommer lyckas mycket, mycket bättre än elever som jag ger ett högre betyg. (Ludwig)

Ludwigs citat visar på den förvridna bild av kunskap som icke komplex och mätbar, som skolan i och med betygssystemet ger eleverna. Han menar att det finns en inbyggd brist i systemet och anser att det inte fungerar på det vis som det är tänkt, det är inget "urvalsinstrument". Man kan använda betygen som ett instrument för att tala om mål med eleverna men i övrigt är det ett undermåligt hjälpmedel. Thomas resonerar kring vad han kallar skolsystemets fascination över dokumentering.

Skolledare idag är alltså rädda för att de får koll på sig. De är jättenoga med allt som ska dokumenteras, det som inte finns på papper, det har aldrig hänt.[...] Och det är lite trist för något av det bästa du gör som pedagog kommer aldrig på något papper. Utan det är informellt. (Thomas)

Anna menar att den klassiska provsituationen, och därför även betygssystemet, passar ett litet antal elever i en klass och om man skall arbeta fram ett rättvist system för mätning av kunskaper måste man därför kanske släppa tanken på att alla elever skall kontrolleras på samma sätt. På frågan om vad kunskap är svarade Anna att det handlar om att kunna se sammanhang. Det handlar om att hjälpa eleverna till att se sambanden och sammanhangen mellan alla skolans ämnen. Klarar skolan och pedagogerna av det så utvecklas, enligt Annas förhoppning, inte enbart kunskapen men även det lustfyllda lärandet.

Det är att kunna se sammanhang.[...] Och det är klart, skulle jag säga så, så är det inte alla som skulle få betyg i 9: an för det är inte alla som ser sammanhang, men de får ju betyg ändå för de kan ju det som står i kursplanen.[...] Jag tycker att kunskap är när man får de här insikterna över hur allting hänger ihop, för allting hänger ju ihop.

Anna som varit Montessoripedagog i flera år och inte satt betyg där känner sig visserligen ovan inför detta men anser samtidigt att det har stärkt hennes lugn inför att avvakta och inte ha så bråttom med att dela in eleverna efter betygsgrupperingen. Hon menar att det får lov att ta sin tid innan hon kommer med ett prov för att avgöra deras läge, skulle det ta en termin innan hon sätter ett betyg så anser hon att det snarare ger henne som pedagog en bättre helhetsbild av elevernas kunskaper och således leder till en mer rättvis bedömning. Vi menar att Annas syn på kunskap är holistisk då hon lägger stor vikt vid att hela tiden bedöma eleven i sin helhet. Istället för att summera dennes sammanlagda provresultat vill Anna att skolan i större utsträckning skall arbeta utefter ett formativt bedömningssystem.

### **5.3.1 Sammanfattning**

Informanternas berättelser liknar Stigendahls resonemang, att betygen, som de ser ut idag, till största delen tvingar eleverna att lära sig utantill- fakta, det första av de fyra F: en. Han menar att betygen är ett trubbigt mått som framstår som väldigt precist och jämförbart medan verkligheten egentligen ligger långt därifrån (2004: 119).

Den syn på kunskap som dominerar hos informanterna är att kunskapen inte uppstår fören den lärande omformat information till kompetens/förtrogenhet. Även Stigedal talar om detta, då han menar att pedagogen arbetar utefter en modell som blir svår att synliggöra genom endast

en synvinkel. Den goda undervisningen är mer komplex och utgörs av flera olika sorters kompetenser som inte enbart handlar om förmågan att undervisa utan även inkännandet av eleverna (2004).

### **5.4 Gruppen och Individen**

På frågan om hur en bra grupp ser ut svarade Thomas:

Den vette fasen. Jag vet i alla fall hur en dålig grupp ser ut, men det vet väl alla [...]. Den dåliga klassen, det är en klass där de icke studiemotiverade får dominera. Och det är nästan alltid ett spel som utspelar sig när klassen etablerar sig. Om det är de studiemotiverade som dominerar eller om det är en stor pojkggrupp där det är inne att inte studera. Det måste man ju väldigt fort göra något åt.

Att det är pojkar som ställer till det och bråkar är självklart ingen regel, men ett vanligt förekommande drag enligt Thomas. När det istället blir en stor studiemotiverad flickgrupp som får ha övertaget blir arbetsklimatet bra. Detta bidrar i sin tur till att de tidigare stökiga pojkarna lugnar ner sig och finner en ro i att veta vilka spelregler som gäller i klassrummet.

En bra grupp, är en grupp som blir mer och mer av ett team så småningom. Det vill säga att det är människor som samsas kring några punkter eller vad skall man säga, principer som de är överens om. Och vad jag menar med det är till exempel gemensamma mål och gemensamma förhållningssätt/ regler.[...] Vad de kan åstadkomma tillsammans, vad de själva menar med en bra miljö och vad de själva skulle tycka är framgång i slutet på terminen [...]. Så att de delar en mer eller mindre gemensam bild. Många gånger är det inte bara det att folk inte delar en gemensam bild, de har inte ens funderat på vilken bild de har. (Christoffer)

När mindre grupper skall genomföra ett projekt ihop brukar man på Victors skola skriva gruppkontrakt där man först gemensamt diskuterat sig fram till vilka regler som gäller för just den gruppen. Anna och Britt och Sören brukar göra lära – känna - övningar när de får nya grupper.

Att man bollar idéer om det här med hur man fungerar i en grupp, vad är en grupp [...]. Alltså hur viktig jag är, vad jag säger, jag som individ, vad betydelsefull man är. Om jag är i en grupp och jag betar mig illa, är negativ där [...]. Hur det sprider sig och hur viktig man är och vad påverkade vi är. Jag brukar säga det att jag kan skapa fred på jorden tills i morgon, bara när man vaknar att man tänker såhär: att idag ska inte jag ladda mitt vapen, idag skall inte jag angripa någon annan. Och så kan man ju plocka ner dem på klassrumsnivån, att idag skall inte jag säga några dumma saker, svårare än så är det inte. Då kan man ju förstå att jag har ett ansvar för hur det ser ut i klassen. Inte bara att skylla på alla andra, ja men han gjorde ju, ja men hon sa ju. Ja, men vad gjorde du för att det skulle bli bra? [...] Och sen att ensam är stark, men bara tillsammans med andra, det tycker jag är bra. (Sören)

En bra grupp är en heterogen och blandad grupp menar både Sören och Anna. De talar också om sina funderingar kring huruvida ålderintegration kan bidra till en utökad lärandesituation då elevernas olika erfarenheter, kunskaper och mognad i en interaktion gör att båda de deltagande parterna kan nå en fördjupad förståelse.

En bra grupp är jämnt fördelad mellan killar och tjejer och de behöver inte var lika gamla faktiskt [...] att de har med sig lite olika grejer i bagaget, så att de kan hjälpa varandra. (Anna)

Att få repetera och till en annan elev få framföra sina kunskaper bidrar till att den mer erfarna eleven lär sig att sälla i sina erfarenheter och värdera vilken information som han eller hon bör förmedla till den andra eleven.

Flera av de andra informanterna påpekar även de, vikten av att klassen inte blir för homogen men Petra och Elisabeth uppger att de i vissa klasser föredrar en uppdelning mellan flickor



och pojkar. Både av den anledningen att det blir lugnare i vissa fall men även att de ofta såg hur pojkarna slarvade med att göra sina uppgifter vilket mynnade ut i att flickorna många gånger hjälpte pojkarna för att spara tid. Detta till den grad att pojkarna i vissa fall inte kunde tillgodogöra sig undervisningen.

#### **5.4.2 Sammanfattning**

Att gruppens storlek spelar stor roll för formandet av gruppen och undervisningen påtalar alla våra informanter. De allra flesta talar om grupper om 12-16 elever som det ultimata antalet och att dessa storgrupper sedan kan delas upp i smågrupper om tre till fem barn. Mindre grupper ger ökat lärande menar våra informanter. Sammansättningen i den lilla gruppen bör enligt Wahlström vara konstant över en längre tid, så att barnen hinner lära känna varandra och utveckla en trygghet inför varandra (Wahlström 1993: 14). Hennes studie visar även att välstrukturerad konflikthantering och aktiv grupputveckling skapar trygghet hos elever och pedagog. Alla individer skall få möjlighet att bli sedda utan att uppleva sig exponerade inför de andra. Pedagogen bör forma gruppen till ett team där alla aktivt deltar för att föra gruppen mot ett gemensamt mål samt att den lärande individen och pedagogerna delar dessa mål. Skolverkets Pisa rapport (Pisa är en internationell kartläggning av 15-åriga elevers kunskaper i naturvetenskap, matematik och läsförståelse) menar att vi behöver mindre segregerade skolor och mer heterogena grupper för att nå bättre resultat i skolorna (Pedagogernas tidning nr. 20/2010).

### **5.5 Lustfyllt lärande**

Inom lärarutbildningen talas det ofta om det lustfyllda lärandet och därför ville vi fråga våra informanter vad de anser om begreppet. Informanterna redogjorde för flera olika faktorer som kan bidra till att göra lärande lustfyllt, bland annat talade de om: att känna och förstå sammanhang, ömsesidighet i klassrummet, att jobba hårt för att sedan få se och växa med resultatet. Men enligt många var det viktigaste ändå att eleven känner mening och att denne har ett tydligt mål.

På vår fråga om vad det lustfyllda lärandet är så fick vi en mängd olika svar men vid analysen av densamma fann vi ändå en röd tråd mellan informanternas beskrivningar. Vi kommer nedan presentera flera av de olika informanternas tankar om vad som menas med lustfyllt lärande. I sammanfattningen som följer knyter vi ihop och analyserar citaten.

Jag tror att barnen tycker att lärande är lustfyllt när de ser sammanhang, att de inte lär sig enskilda saker utan att man ska försöka att få ihop alla ämnen så de får en bild av hur världen, hur allting fungerar [...] så att man på något vis, försöker att koppla ihop allting och då tror jag att det blir lustfyllt för dem. [...] Men att man också varierar arbetssätt, då fångar man upp många, så många. (Anna)

Det konkreta, att man ser ett resultat, att man ser saker växa. (Petra och Elisabeth).

Att man får lära sig saker i ett samband där man är intresserad av innehållet, då blir det kul att studera. (Victor)

M: - När blir lärande lustfyllt?

C: - Förhoppningsvis att alla som är involverade i lärandeprocessen upplever någon sorts lust i det, men också, att de har realistiska förväntningar på det hela.

M: - Både pedagog och lärande?

C: - Ja exakt... It takes two to tango. (Christoffer)

Ömsesidighet. Det är nåt vi har alldeles för lite av i klassrummen. Många gånger så kräver pedagogerna att eleverna skall rätta sig efter någonting. Men vi är väldigt dåliga på att lyssna

tillbaka, rätta oss efter eleverna. Skall man hårdra det så är det ju faktiskt så att eleverna inte är där för vår skull, utan vi är där för elevernas skull. (Sören)

Det är mitt motto, en trivsamt lärandemiljö. Kör in en lite fikavagn i klassrummet, ta the och en liten kaka sådär, och sen fortsätter lektionen. (Ludwig)

Lustfyllt lärande för eleverna är mening [...] för då kan man också klara att föra ett resonemang, att ja, det här är tråkigt men eftersom du vet att det är meningsfullt då kan du stå ut med det. Men ska det vara tråkigt och att du dessutom inte känner att det är någon mening med det, då funkar det ju inte alls. (Sören)

Det är flera delar [...]. Mötet med människor [...] Man måste lära sig samarbete, att man märker att det funkar. Lärande i sig är ju lustfyllt, att lära sig något man inte kan. Sen är det ju naturligtvis det här också att lära sig är inte bara lustfyllt, att lära sig är hårt jobb. Det är just det där att inse att hårt jobb i slutändan leder till, att kunna någonting är faktiskt en härlig känsla. Att få dem att uppleva det, man får jobba hårt men målet är liksom när man känner att man klarar av det. Och att man gör det tillsammans. Både elever och pedagog tillsammans och naturligtvis att man har ett sånt klimat i klassrummet så att man gör det liksom, att man skrattar, det med humor, att man kan skratta tillsammans. (Britt)

[...] att man förstår att det inte alltid kommer vara lustfyllt, eller lika lustfyllt, därför att ingenting är det [...] Det som räknas är strävan, inte resultatet. [...] Men många gånger så glömmer folk detta, elever kan förvänta sig att det jämt skall vara roligt i skolan, eller spännande. Istället för att nyansera detta och att man ser att vi strävar efter att göra det så roligt, givande och meningsfullt som möjligt. (Christoffer)

Det är en pedagogisk otjänst en gör alla ungdomar om en säger att studier och livet skall vara roligt. Det är väldigt rart när det är roligt men det går inte ut på det. Utan en får inse att en inte håller på med detta för att det är roligt, men det kan ju vara bra på en massa andra sätt. (Thomas)

Dramaturgi. Ordning och reda och struktur. Övriga övriga momentet är viktigt men det får inte vara lättja lajban jämt, dels så orkar man ju inte ligga däruppe hela tiden, och eleverna orkar inte heller. Det tappar sin finess. [...] Jag gör ingenting för att det bara skall vara kul utan det finns alltid en pedagogisk tanke bakom. (Ludwig)

### **5.5.1 Sammanfattning**

Lustfyllt lärande uppnås inte genom att eleverna enbart har roligt på lektionerna. Informanterna framhåller vikten av att eleverna har tydliga mål och strukturer för sitt lärande. Det är då som eleverna känner mening i lärandeprocessen och då skapas nyfikenhet och lust att lära. För fruktsamt lärande bör eleverna känna engagemang och delaktighet samt uppleva att pedagogerna har positiva och högt ställda förväntningar på hans/hennes utveckling. Det är viktigt med en ömsesidig dialog mellan pedagog och elev och det är bådas ansvar att vårda den relationen.

### **5.6 Pedagogisk inspiration**

Vi undrade var pedagogerna hämtade inspiration ifrån och vilka pedagogiska teorier de arbetade utifrån.

Jag får energi av att se eleverna växa och komma ut i yrkeslivet. Och då känner man att va' härligt: nu har han ett eget liv. Och då får man ju en massa energi att jobba vidare. (Sören)

Christoffer beskriver hur han ända sedan sin barndom fått uppleva många olika former av ledarskap och hur han då har tittat på hur dessa olika ledare agerat. Han har därefter försökt att genom sina erfarenheter analysera vad som fungerat, vad som inte fungerat samt när något fungerar och när det inte gör det. Han har inspirerats av sina tidigare ledare och lärt sig av de utmaningar han ställts inför:

Det är därifrån inspirationen kommer, under de gånger jag har haft tillfälle att uppleva ledare som skapar kontakt med dem som de leder som får dem att fungera bättre och må bättre. Och det har ju ofta varit intuitivt för mig. Jag är mental tränare och när jag började läsa mental träning för ungefär tolv år sedan så kom jag i kontakt med teorierna bakom vad som krävs för ett bra ledarskap och jag kunde jämföra dem med väldigt mycket egna erfarenheter. (Christoffer)

Christoffer berättar också om hur han upplever att hans erfarenheter av olika arbeten har stärkt honom i rollen som pedagog. Anna, Petra och Elisabeth berättar om att de får nya idéer av att bland annat ta emot VFU-studenter. ”VFU- are, kollegor. Man kan ju ta hjälp av eleverna, de har ju de bästa idéerna. Får de igenom det så blir det ju oerhört lustfyllt för dem” (Anna). Även Victor menar att eleverna ofta har bra idéer kring hur man kan arbeta med ett ämne, att deras nyfikenhet är viktig, undervisningen skall vara elevnära och de skall vara med och ställa sina egna frågor.

Man utgår från deras intresseområden, funderar på hur man kan hitta en utgångspunkt som sätter igång eleverna och sporrar dem till att vilja lära sig mer. (Victor)

Victor säger som flera av de andra informanterna att han även finner inspiration i arbetslaget hos kollegerna.

Det är oerhört viktigt att man har ett roligt arbetslag som man trivs ihop med. Man måste ju vilja arbeta ihop med dem som man får arbeta med. (Victor)

### **5.6.1 Sammanfattning**

Pedagogisk inspiration finner pedagogerna främst hos sina kolleger. Detta bekräftas av Wahlström som menar att: ”Om arbetslaget kan uppleva samhörighet och trygghet, då blir den gruppen en kraftkälla. Då kan jag hämta den näring och inspiration jag behöver, när jag behöver. Samtidigt kan jag inspirera andra och ge kraft när de behöver” (Wahlström 1993: 11). Christoffer refererar ofta till idrottspsykologi och mental träning, men ingen av pedagogerna nämner några kända pedagogiska inriktningar som har inspirerat dem i deras arbete. Många känner lust att fortsätta sin lärargärning när de ser resultat och utveckling hos sina elever.

### **5.7 Skolan och samhället**

Sören menar att man i skolan måste tala om värdegrundsfrågor varje dag, att man väver in det i alla samtal man har. ”Man tar det man har och bygger in i vardagen, såhär i det lilla, att man alltid tänker på att förhålla sig. Då blir det ett naturligt förhållningssätt”. Han tycker inte att man skall ha enskilda temadagar då man talar om värdegrunden utan att detta arbete är något som bör pågå varje dag.

Thomas säger att han i sitt klassrum pratar med eleverna om bra och dåligt beteende, om vad som är hög- respektive lågstatus. Att det finns men att status inte handlar om att göra åtskillnad på bra och dåliga människor, det har inte med värdering av människor att göra. Han säger till eleverna att de måste lära sig att ta ansvar för sina handlingar och sina liv, eftersom det inte finns någon annan som kan göra det jobbet åt dem. Han menar även att det är viktigt att man hjälper eleverna att se vilka de själva är och att man sedan låter dem förstå att man blir det man gör, ”sitter du här och väntar, då är du en väntare, en passiv”. Men då detta är ett känsligt samtal att ha med elever i en känslig ålder är det viktigt att man även påpekar för dem att människor värderas utifrån vad de gör, inte utifrån vem de är, men eftersom man blir det man gör så får man se till att göra det rätta.

Britt betonar vikten av att i klassrummet lyfta samhällsproblem, vad som händer när man kommer ut som vuxen och att man i klassrummet tar upp de frågor som eleven måste lära sig ta ställning till. I undervisningen kan man diskutera, göra värderingsövningar, ha för- och emotdiskussioner och göra argumentationsövningar. Eleverna får då ventilera sina åsikter och så småningom förstå och acceptera att man tycker olika.

Både Britt och Anna talar om hur de vill att man skall sträva efter att arbeta ämnesövergripande i skolan då detta på ett påtagligare vis synliggör sambanden mellan ämnena för eleverna och att det ger dem en djupare förståelse av sammanhangen i samhället. Anna fortsätter sitt resonemang med att hon önskar att skolan i större utsträckning skulle bedriva undervisning utanför skolans lokaler genom att besöka arbetsplatser och tala med olika yrkeskategorier. Då kan eleverna skapa sig en förståelse om vilka kunskaper och färdigheter man behöver inom olika professioner.

Och de får samtala med en annan vuxen som säger det här att: det är ju jättebra om du lär dig det här om du tänkt dig att läsa vidare och bli elektriker. Då är det ju bra att du tänker på att det du gör i skolan nu bygger ju mitt arbete på, fast det jag gör är mer avancerat, men grunden är ju precis det du lär dig i NO: n nu. Och det är ju skitsvärt för dem att veta det, hur ska de ha kännedom om olika yrken om inte deras föräldrar eller någon annan de känner jobbar med det? Den faktan kan de ju inte få någon annanstans ifrån. (Anna)

Christoffer påpekar att man hela tiden måste utgå ifrån samhället i undervisningen. Han hänvisar till forskare Ingrid Carlgren som kallat skolan för en hybridkultur och med detta menat att skolan lever i sin egen bubbla och att de principer och regler som krävs för att prestera bra i skolan inte per automatik är desamma som krävs för att göra bra ifrån sig i övriga livet. Att man gör bra ifrån sig på tentor betyder inte att man kommer göra bra ifrån sig i en arbetssituation. För tentor krävs en slags kunskap och kompetens: att skriva tentor. Men det är inte givet att exakt samma kunskap och kompetens krävs för att göra ett bra jobb.

### **5.7.1 Sammanfattning**

Att arbeta ämnesövergripande ger eleverna en större förståelse för sammanhang och hur samhället ser ut. Eleverna skall tränas i att se hur olika system är uppbyggda och att dessa kräver olika sorters kunskaper och kompetenser. Barnen bör lära sig att göra skillnad på person och handling och ges insikt i alla människors lika värde. Undervisningen bör spegla samhällets ideal och strävan. Barnen skall känna att de är delaktiga samhällsmedborgare, detta kan åstadkommas genom att utbilda barnen i social kompetens och solidaritet. Stigendahl talar om samma sak och han menar att den sociala kompetensen inte är en tillräckligt utvecklad del i vår tids styrdokument (Stigendahl 2004: 29).

### **5.8 En skola för alla**

Britt och Sören diskuterar båda kring huruvida man bör fördela resurser inom skolan och påpekar att man inte får glömma bort de elever som skulle behöva större utmaningar i undervisningen då detta är en grupp som ofta glöms bort. Sören menar dock att det primära fokuset måste ligga på de elever som inte klarar av de grundläggande målen men att den andra elevgruppen står näst på tur om skolan hade haft mer resurser. Britt framhåller emellertid denna första grupp, bestående av utmaningssuktande elever, som ibland kan stämpas som utåtagerande och stökiga på högstadiet då de inte fått tillräckliga utmaningar, att de när de börjar på det naturvetenskapliga programmet blir mer tillfreds i sin lärandesituation eftersom de då får de utmaningar de så länge saknat.

### **5.8.1 Öppenhet i klassrummet**

Åsikterna kring huruvida i vilken utsträckning öppenhet i klassrummet, mellan elever och pedagog och mellan elever och elever, bidrar till att skapa ett gott klassrumsklimat skiljer sig åt mellan informanterna. Några är övervägande positiva till att eleverna vet om de diagnoser som finns i klassen medan några är mer restriktiva med hur mycket information som bör delges eleverna.

Jag tror att man vinner allt, och att eleverna vinner på det. (Petra & Elisabeth)

Petra, Elisabeth och Victor anser att det är bra med ett öppet klimat eftersom man då inte behöver hamna i onödiga konflikter och eleverna lär sig att acceptera individer för de som de verkligen är.

Öppet klimat har med trygghet att göra [...]. Spontant så känns det ju mycket bättre om alla vet om alla diagnoser, så att man vet att det är vanligt och så att man vet varför elever agerar som de gör i olika situationer. Pedagogerna skall veta om det, för att eleven skall kunna få den hjälp den behöver. (Victor)

Anna, Sören och Ludwig talar om att skolan behöver mer pengar och de önskade att det skulle finnas elevvårdsteam. Genom att knyta beteendevetare, specialpedagoger, barnläkare, psykologer och kuratorer till skolan skulle man kunna utöka antalet professioner och kompetenser i den pedagogiska miljön. Ludwig skulle även vilja se att det fanns lärarcoachteam som hjälpte till att vidareutbilda och coacha personalen på plats i skolorna. Dessa kunde observera lektioner och sedan ge konstruktiva förslag till hur pedagogen skulle kunna utveckla sitt hantverk.

### **5.8.2 Sammanfattning**

Flera informanter anser att det inte finns en skola för alla i nuläget men att vi skulle kunna nå dit. Många av dem menar att detta bottnar i att skolan behöver mer resurser. Informanterna har olika önskningsområden om vart dessa resurser ska fördelas. En önskan om att omstrukturera skolan blev synlig. Det råder delade meningar kring huruvida man skall tala öppet om elevers särskilda behov i klassrummet, men en övervägande del är positiva till detta.

## 6. Diskussion

Nedan presenteras en diskussion av vår metod och av vår analys, därefter följer en genomgång av vårt resultat.

### 6.1 Metoden

Valet att vi använde oss av djupintervjuer i vår studie är inget vi ångrar. Vi anser att vi på detta sätt fick fram mycket mer intressant information än vad vi hade fått genom någon annan metod, exempelvis enkätundersökning. Däremot upplever vi att det blev ett för ett stort antal intervjuer, inte för att det var onödigt många på något vis utan för att genomförandet och transkriberingarna av dem tog mycket tid i anspråk. Å andra sidan, om vi skulle ha genomfört en mindre undersökning så hade vi även fått mindre material att arbeta med vilket i sin tur hade gjort undersökningen mindre trovärdig. Nu kunde vi, utan att för den skull generalisera, börja skönja mönster i våra informanternas svar, något som varit svårare med ett mindre antal informanter.

#### 6.1.2 Utförandet av intervjuerna

Vi är väl medvetna om att de första intervjuerna vi genomförde skiljer sig från de senare intervjuerna då vi övade upp en förtrogenhet till intervjun som metod. Efterhand, då vi blev varmare i kläderna och lärde oss alla frågor utantill kunde vi på ett smidigare sätt smyga in dessa i samtalen så de kändes mer som följdfrågor än de grundläggande frågor som vi egentligen anser dem vara. Detta gjorde att samtalen blev bättre och bättre efter hand (Stukát 2005: 39).

Intervjuerna blev i de flesta fall lite väl långa, omkring 90 minuter. Detta berodde antagligen både på att vi hade en väldigt omfattande frågelista och att informanterna ofta kom in på sidospår som vi inte ville bryta.

En iakttagelse vi gjort är att den enda telefonintervju vi gjorde blev mer precis och kortfattad än de andra men ändå väldigt innehållsrik. Skillnaden låg troligen i att informanten sällan gled ut i långa utläggningar. Detta kan ha berott på att informanten var under viss tidspress från sitt eget schema, eller på grund av att informanten genom sitt yrke ofta reflekterar över sin lärargärning och sitt ledarskap, eller att telefonintervjuer har den effekten på ett samtal, att man inte så lätt svävar ut i sidospår.

#### 6.1.3 Analysen

Vi anser att vårt analysarbete började redan på ett tidigt stadium. Då vi diskuterade vilka underteman som skulle vara centrala för vår undersökning gjorde vi en stor subjektiv värdering. Detta fortsatte såklart med att det var vi som utformade frågelistorna och att vi på så sätt styrde vilka vägar vi ville att våra intervjuer skulle gå.

Vi måste självklart förhålla oss kritiskt till vårt val av teman, då det inte går att säga att det är just dessa som helt och enbart ligger till grund för förandet av en god pedagog och ett gott klassrumsklimat. Men vi ser att våra underteman är viktiga komponenter i pedagogernas arbete och menar att man genom en reflektion över och ett arbete kring att utveckla dessa teman kan komma närmare att lyckas skapa ett gott klassrumsklimat. I vår frågelista hade vi exempelvis med frågor som berörde dokumentation och IUP: er då vi trodde att detta var en viktig del i klassrumssituationen. Våra informanter lade dock ingen större vikt vid detta område och vi valde då att inte ta med det i resultatet. Vi drog därav slutsatsen att denna komponent inte är en av de viktigaste för att skapa ett gott klassrumsklimat.

Under analysarbetets gång testade vi att sortera in svaren i grupper för att se om vi kunde finna några som helst samband mellan informanterna. Vi kunde se likheter hos några av informanterna, då en del av dem som arbetat länge ibland tenderade att ha besläktade svar och att vi mellan kvinnor och män ibland kunde finna tänkvärda likheter och skillnader. Detta har vi tagit i beaktande vid genomförandet av tankekartan. Om mönstren är en slump eller om det är generaliserbart går ej att avgöra på en så liten studie som denna, då den endast omfattar åtta informanter.

Som står att läsa om i metoddelen färgkodade vi under analysen våra informanters svar i transkriberingarna. Detta anser vi var till stor hjälp för att snabbt kunna hitta i vårt resultat. Där har vi valt att använda oss av och analysera, de delar av intervjuerna som vi genom vår förförståelse anser vara intressanta, för att försöka ge svar på vår frågeställning. Vår förförståelse kommer dels av att vi båda har genomfört vår egen skolgång samt lyssnat på andras beskrivningar av sin, och dels av att vi båda snart har fullgjort en lärarutbildning med allt vad det innebär av praktik och möten med pedagog samt att vi har verkat inom skolan som vikarier, men inte minst har vi fått förförståelse för ämnet genom den litteratur som vi nu studerat.

## **6.2 Det goda klassrummet**

Sökandet efter ”det goda klassrummet” visar sig mer och mer som sökandet efter trygghet och struktur. För att skapa trygghet krävs att pedagoger arbetar aktivt med formandet av gruppen. Detta arbete bör i sig ha en fast struktur där gruppens medlemmar fastställs och där de sedan deltar kontinuerligt. Detta för att en formning, en process skall uppstå. Om de närvarande eleverna i en grupp är ungefär desamma från gång till gång, kan processen fortgå, eftersom de delar samma upplevelser av processen. Ur upplevelsena framträder under tidens gång de ramar, förhållningsätt och framförallt det syfte och mål som gruppen strävar emot. Det är även viktigt att alla deltar aktivt och inför gruppen delar med sig av sina erfarenheter, styrkor och svagheter. Om en deltagare ställer sig utanför detta skapar det osäkerhet hos de andra deltagarna och processen kan avstanna (Wahlström 1993: 31).

I den lilla gruppen kan man öva på att tala inför andra, att framföra en egen åsikt och argumentera för den. Den lilla gruppen kan komma fram till en ståndpunkt som man sedan kan argumentera för i den stora gruppen. Den enskilde eleven kan då känna att denne har stöd av sina kamrater i den lilla gruppen. Genom att växla mellan små grupper och stor grupp kan man aktivera både individen och gruppen samtidigt. Det är viktigt att det finns en växelverkan mellan små och större grupper, det kan även vara bra att någon enstaka gång arbeta ihop i andra konstellationer så att barnen inte positionerar sig så starkt i de små grupperna att polarisering uppstår. Wahlström menar att samarbete mellan elever ger bättre resultat än vad konkurrens ger. Hon skriver även att inläring bör ses som ett socialt fenomen som inte bör vara enbart styrt av pedagogen (Wahlström 1993: 27).

Det är tydligt att lärande inte är lustfyllt bara för att det är roligt. Om eleverna inte ser mening och känner delaktighet i lärandet kan det aldrig bli lustfyllt. Skolan bör bli bättre på att möta eleverna i den närmaste utvecklingszonen och tillsammans med dem utforma mål och mening för lärandet. Just detta att eleven upplever att inläringen går mot ett, i eleven grundat och tydligt mål, verkar vara kärnan i att denne även skall känna att lärandet är lustfyllt.

”Ett gott klassrumsklimat gör eleverna motiverade och gör att disciplinproblemen blir färre” (Wahlström 1993: 26). Om den goda klassrumsmiljön uppstår och består menar vi att den har en avgörande betydelse, både för pedagogerna och för elevernas välbefinnande. Vi menar att

det är viktigt att pedagogen står för ett positivt bemötande i klassrummet. Detta kan skapas delvis genom små förändringar såsom att undvika negationer i klassrummet. Men främst krävs större övergripande förändringsarbete där man arbetar aktivt med trygghet, gemensamt syfte och mål samt bemötandet mellan elev- elev, pedagog- elev och elev- pedagog.

### **6.3 Den duktige pedagogen**

Att det finns en aura av mystik, en diffus och opåtaglig tanke kring vad som gör en god pedagog, bottnar med största sannolikhet i det faktum att en god pedagog kan se ut på tusen och en sätt. Dessa måste dessutom ständigt vara i någon slags förändring eller rörelse. Om man inte är redo att förändra sig blir man per definition en dålig pedagog då det ligger i den gode pedagogens natur att denne skall vara öppen för förändringar. Vissa av informanterna visade i en del diskussioner upp en viss stagnation i sitt kritiska tänkande, gentemot sin egen undervisning. Man hade hittat de rätta svaren. Erfarenheten kan i vissa fall göra att en del pedagog verkar koppla av, de har funnit det rätta sättet att undervisa, det fungerar väl och man ser ingen anledning till förändring. Men vi anser att det handlar om att, precis som Christoffer menar, hela tiden ifrågasätta sig själv och sina egna invanda mönster.

En bra ledare är den som folk gärna vill följa [...] och det är inte: som du ville följa mig för fem år sedan eller i förra veckan utan det är idag, utan det är nu. (Christoffer)

Det finns en tydlig parallell mellan det ledarskap både Thomas och Ludvig talar om och det som ledarskap handlar om i träning av djur såsom hundar och hästar. Rent generellt finns det många likheter här emellan, men allra tydligast är det kanske då vi talar om det faktiska ledarskapet. En häst som inte ser en tydlig ledare i sin ryttare blir nervös och ängslig och situationen kan då snabbt bli farlig för ryttaren. Hästen har nämligen ett stort behov av att känna att det finns en tydlig ledare och finns det ingen så tar den helt sonika själv på sig den rollen. Vi menar att detta även kan hända i ett klassrum. Tar inte pedagogen på sig ledarrollen så blir eleverna oroliga, de vet inte vad som förväntas av dem och reagerar således därefter. Situationen går överstyr. Pedagogen måste, som både Thomas och Ludvig berättar, vara auktoriteten i klassrummet. Thomas menar att en grundförutsättning för ett gott klassrumsklimat är att det är pedagogen som bestämmer samt att eleverna också skall tycka att det skall vara så, pedagogen skall vara naturlig i sin ledarroll. Pedagogen skall vara den som bestämmer men inte förrän det verkligen behövs skall detta synas. Thomas säger att det viktigaste för pedagogen är: ”att man inte ramlar ner på elevnivån [...] Om du kallar mig djävla gamla böger, som elev. Så är det ju inte särskilt intelligent av mig att bli arg, för då faller jag ju ner på samma nivå då”. Ludvig fortsätter resonemanget med att man som pedagog aldrig har rätt att bli arg, hur dålig ens dag än har varit så måste pedagogen alltid behålla sin plats som stabil och trygg ledare. Han säger att man som pedagog har rätt att spela arg men aldrig bli arg, och i det ligger en väsentlig skillnad. Du har rätt att visa att du tycker något är fel genom att bli arg men du får aldrig låta känslorna ta över eller styra dina handlingar. Man kan, och skall visa vad som är rätt och fel. Men visar man det genom ilska, så leder det till att tryggheten i klassrummet försvinner och då har vi direkt motverkat våra ambitioner att skapa det goda klassrummet.

Vi menar att det går att hitta ett sätt att undervisa på som fungerar. Självklart ser vi att man i sin profession måste hitta en roll, det blir alldeles för energikrävande att hela tiden ifrågasätta sin egen undervisning. Men faran i det kan bli att man vilar i att det fungerar ganska bra, eller bra. Att man nöjer sig. Det kan man göra, det kanske man till och med skall göra men man får aldrig helt stanna av. Det är i detta som det hemliga, ouppnåeliga med läraryrket ligger menar vi.



När vi talade med våra informanter uppstod en förvirring då det visade sig att de genomgående hade olika definitioner på begreppet kunskap. I citaten i stycke 4.3 blir detta synligt. De belyser den brist på ett gemensamt språk som till viss del finns inom läraryrket. Vi menar förstås att yrkesspråket till viss del finns men att läraryrket på ett helt annat vis än många andra yrken har en sensiblare terminologi i den mån att politiska svängningar ofta avspeglar sig i skolans värld och lämnar avtryck i terminologin genom bland annat reformer och nya styrmedel. Studerar man citaten ovan, som alltså är tre olika pedagogers svar på vad ordet kunskap är, så kan man se att bristen i den gemensamma diskursen kan leda till missförstånd och andra svårigheter bland pedagog. Kunskapsцитaten är talande just på det viset att informanterna menar samma sak, det är uppenbart att de alla delar Liedmans definition på kunskap som att: "[I]nformation är inte kunskap utan enbart material för kunskap. Kunskaper måste vi tillägna oss själva"(2001: 7). Vi ser detta som en källa till oklarheter då kunskap, som inom skolans diskurs är ett så centralt begrepp inte står med en klar och tydlig definition för våra informanter. Någonstans visste alla vad de ansåg om begreppet men för en del krävdes det mycken eftertanke och en verbal utveckling för att komma fram till det svar som de kände var det rätta. Behovet av klart definierade begrepp är viktigt inom alla yrken, läraryrket borde inte vara ett undantag, kanske bör vi därför, i större utsträckning, värna om vårt eget fackspråk.

### **6.3.1 Det progressiva undervisningssättet**

Under kapitel 3.5 presenteras den progressiva jämfört med den traditionella kunskapssynen och under intervjun med Anna fick vi höra ett tydligt exempel på hur det progressiva förhållningssättet, trots dess plats i läroplanen och trots dess långa historia, ännu inte på bred front slagit igenom inom skolan. Anna beskrev hur hon fruktlöst försökt att övertyga en kollega att låta en elev skriva ett arbete istället för att göra ett skriftligt prov då han vid provtillfällena drabbades av minnesförluster och omöjligt kunde få ned något i skrift. "Kan han inte få göra ett arbete i det? Ja fast då skriver han ju av! Ja, fast det är ju också en form av inläring, att göra ett arbete med egna ord [...] Jag tror att får han två, tre böcker att läsa och hämta fakta ur eller några hemsidor så tror jag att han lär sig exakt lika mycket. Men då är hon rädd, för att då skriver han av, då är det inte han." Om detta talade Tarja Häikiö vid en föreläsning på Göteborgs Universitet (den 31/3- 08) då hon menade att grunden till allt lärande är imitation då det är genom den som vi går in i vår närmaste utvecklingszon. Annas kollega var av allt att döma rädd för att eleven skulle fuska vid ett arbete och inte lära sig något medan Anna ansåg att den risken visserligen existerade men att det väsentliga var att han ändå, också vid det värsta scenariot – fusk, skulle lära sig en hel del mer än om han blev tvingad att göra ett prov, som uppenbarligen var en stor påfrestning för den här eleven. Det viktigaste i sammanhanget var att eleven skulle lära sig något, inte hur han skulle lära sig det. Vi anser att man som pedagog bör vara flexibel i hur man ser på elevens tillgodogörande av kunskap. Följden av detta blir att man även måste ha en flexibel inställning till vad eleverna lär sig och att de därigenom inte uppnår samma mål. Vi menar dock att pedagogen fortfarande måste ha högt ställda krav på eleverna men att det viktigaste inte är att eleverna lär sig exakt samma sak utan däremot att nivån för förståelsen är densamma.

### **6.4 Skolan - samhällets grogrund**

Det verkar tydligen vara betydligt enklare att inrätta särskilda undervisningsgrupper i skolan, av diverse olika slag, än vad det är att etablera "En skola för alla". Man kan ju undra varför? Är det så att vi egentligen inte ansluter oss till ett demokratiskt deltagarperspektiv i praktiken fastän vi gärna vill "ge sken av detta" utan hellre ser att "de besvärliga eleverna" förpassas någon annanstans. Vi menar, utifrån våra informanternas berättelser, att det är svårt att stå upp för elevens olikheter i dagens skola, där så pass mycket handlar om att mätas, bedömas, betygssättas och diagnostiseras.

Vad är det för fel när unga nyutexaminerade pedagoger går in i väggen efter bara något år ute i verksamhet. Kan det vara så att man som pedagog i Sverige, i många fall tar på sig alldeles för mycket? Kunde man istället lämna över en del av ansvaret för stämningen i klassrummet till eleverna att sköta? Detta skulle frigöra tid, värdefull tid som pedagogen istället kunde använda till det som pedagogen är utbildad till, nämligen att undervisa. Vi anser att Sörens resonemang om att det behövs fler beteendevetare i skolan är viktigt. Skolan bör arbeta mer med konflikthantering så att pedagoger därigenom kan öka elevernas ansvarskänsla för det goda klassrumsklimatet. Personal som är särskilt utbildad i konflikthantering bör finnas på skolan. Samma tanke är Ludwig och Anna inne på då de talar om sina drömscenarion. De har en önskan om att en resursökning till skolan skulle leda till att de styrande sätter samman elevvårdsteam med fler och andra professioner än pedagoger. Dessa team skulle på grund av sina speciella kompetenser vara bättre lämpade att lösa många av de problem som elever har. Problem som många pedagoger idag kämpar med att lösa, trots stora kunskapsbrister i ämnet. Ett elevvårdsteam skulle med största sannolikhet vara en enorm tillgång för hela skolan, såväl för elever som för pedagoger. Vi menar att denna mix av kompetenser skulle vara oerhört viktig för skolan. Anna utvecklar resonemanget då hon även anser att pedagoger idag överlåter en alldeles för liten del av konflikthantering till eleverna själva. Detta stämmer väl överens med NLPs (Neurolingvistisk programmering) tankar om att den som innehar problemet är den som är bäst lämpad att lösa det. Skulle vi i större utsträckning låta eleverna själva lösa sina konflikter med hjälp av handledning, antingen från pedagoger eller från annan personal, kan vi tillgodose det behov av träning i social kompetens som Stigendahl efterfrågar (2004: 64).

Informanterna uttrycker alla att det är av största vikt att knyta undervisningen till samhället men att de gör det på olika sätt. Genom samtal om värdegrundsfrågor och övningar i att ta ställning försöker de göra eleverna till demokratiska medborgare. Undervisningen skulle även kunna flyttas utanför skolans väggar så att undervisningen även sker i autentiska miljöer där eleverna får möta olika yrkeskategorier. Detta finns redan idag som ett inslag då eleverna går ut på prao, men kanske ger det inte eleverna en känsla av sammanhang då detta sker under mycket begränsade perioder. Vi menar att eleverna skulle få större behållning av sådana autentiska möten och empirisk erfarenhet om dessa inslag varvades mer kontinuerligt med klassrumsundervisningen. Vi anser även att elevernas empatiska förmåga skulle stärkas om det vore läroplansstyrt att utbilda eleverna i social kompetens därför att den grundar sig på empatisk förmåga och medkänsla samt en känsla för medansvar, vilket i sin tur skulle betyda att eleven, då den går ut skolan har tränats i solidaritet.

## 7. Slutsatser och pedagogiska konsekvenser

Kanske kan något av det vi ser i resultatet bidra till att förändra, påverka och väcka förståelse för vilka kvalitéer en grupp kan erbjuda och att vi därmed kan visa på vikten av att använda gruppen och dess olikheter som en pedagogisk resurs i skolan, och även visa på denna verksamhet som stärkande och nödvändig för människans (läs samhällets) utveckling. Istället för gör om, gör nytt och gör rätt så skulle vi hellre se att man stannar upp, funderar och omformar. Det måste inte alltid bli så stora kast mellan pedagogiska förhållningssätt. Vi anser att den skolpolitiska utvecklingen har gått snabbare än vad den svenska skolan hunnit med att anpassa sig till.

Läroplanen innehåller ingen enhetlig samhällssyn, vilket har sin naturliga förklaring i den överordnade strävan efter partipolitisk enighet. Bristerna i samhällssynen gör dock Läroplanen till ett svagare stöd för skolans arbete. Allvarligast är bristen på uppfattning om samhällets drivkrafter. (Stigendahl 2004:89)

Vi lever i ett samhälle där vi som individer förväntas ta alltmer plats och fokus, ju äldre vi blir desto mer utmärker vi oss i vår personlighet och vi söker oss till andra som delar våra intressen, värderingar och livsåskådningar. Med en stenhård konkurrens på arbetsmarknaden med krav på utbildning och erfarenhet är möjligheterna att arbeta inom flera olika sektorer begränsade. Så var skall man då tränas i konsten att samarbeta med andra än de som är lika en själv om inte i grundskolan? Här finns möjligheterna för att skapa en skola med barn från olika samhällsklasser, etniska bakgrunder och med olika erfarenheter. I samspelet med klasskamrater finns grogrunden till en kunskap som är oerhört viktig och nödvändig för att den enskilde eleven skall lära sig se att alla människor är lika, samtidigt som vi är olika, men att vi tillsammans är en del av samma samhälle där alla behövs. Denna strävan har genom friskolereformen degraderats då allt fler skolor blir segregerade. Barn med liknande egenskaper och intressen går nu ofta i samma skola och de fråntas därför möjligheten att utveckla en tolerans och ödmjukhet inför människors olikheter samt att se dessa olikheter som en positiv drivkraft, där vi lär och inspireras av samt hjälper varandra. Ensam är stark, men bara tillsammans med andra. Om man besöker en genomsnittlig svensk skola idag så kan det vara svårt att se var begreppet "En skola för alla" passar in. Problemen med många politiska beslut som fattas angående skolan är många gånger inte beslutna i sig. Det handlar istället ofta om att förändringarna inte drivs igenom fullt ut, på bred front och med sina ursprungliga intentioner. Begreppet "En skola för alla" är inget undantag.

Stigendahl menar att det är en stor brist att Läroplanen inte har som mål eller strävan att utbilda elever i social kompetens och konflikthantering då det utgör en stor del av den verklighet en samhällsmedborgare möter. Han anser det allvarligt "att Läroplanen inte bekräftar förekomsten av konflikter och motsättningar" (Stigendahl 2004: 89). Vi anser att den gode pedagogen bör ha kunskaper om och kunna tillämpa konflikthantering, något både våra informanter och litteraturen styrker. Men vi undrar när universiteten som utbildar pedagoger skall inse vikten av detta och förmedla kunskapen om detta till samtliga studenter, som ett obligatorium i utbildningen? Att låta rädsla inför konflikthantering styra är att låta känslorna ta överhanden framför förnuft och medvetenhet. Den gode pedagogen bör vara mer professionell än så, menar vi.

Svårigheten i att bli en god pedagog och att skapa ett gott klassrumsklimat kan ha sin bakgrund i att skolan ständigt ges nya direktiv, vi är medvetna om att denna utveckling av skolan är nödvändig men anser att det ibland sker på bekostnad av och ifrågasätter samt omkullkastar väl beprövade och fungerande arbetsätt. Detta skapar förvirring i lärarkåren och

kan göra pedagoger osäkra i sin lärarroll. Genom att synliggöra den samlade och beprövade erfarenheten och kompetensen som finns i skolan skulle man kunna finna metoder för att undervisa med "det goda klassrummet" som mål. Skolan rymmer redan nu oerhört mycket positiv erfarenhet och kompetens som i betydligt större utsträckning bör tas i beaktande vid politiska beslut och omstruktureringar. Vi anser även att det är viktigt att pedagogen är medveten om sin kunskapssyn och att hela lärarkåren har ett gemensamt språk som stärker yrkets kommunikation och genom detta även yrkets status.

### ***7.1 Förslag till fortsatta studier***

Som en utveckling av denna studie kan man förutom att granska sociala aspekter av lärandemiljön även studera psykologiska och/eller fysiska. Frågeställningen som vi har berört egentligen lika mycket eleverna som pedagogernas syn på vilka faktorer som bidrar till ett gott klassrumsklimat. Att i en djupare studie få ta del av elevernas uppfattningar ser vi som en förlängning av denna studie.

## 8. Referenslista

Abildtrup Johansson, Bodil, Rathe, Anna Louise & Rathe, Jørgen (1997). *Möjligheternas barn i möjligheternas skola*. Stockholm: Utbildningsradion.

Brewer, J. D. (1994). *The Ethnographic Critique of Ethnography*, i Seale, C. (ed.). *Social Research Methods, a Reader*, pp. 405-411. London: Routledge.

Carlsson, Bertil (1991). *Kvalitativa forskningsmetoder*. Falköping: Almqvist & Wiksell förlag AB.

Claesson, Silwa (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. 2.,[utökade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Dagens Nyheter: *Skolans väg uppåt*. Publicerad 2010-12-07 00:05.

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB.

Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). *Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter*. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7/3, s. 183-199.

Esiasson, Peter, Giljam, Mikael, Oscarsson, Henric & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan*. Vällingby: Nordstedts Juridik AB.

Giota, J. & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser*. IPD-rapport 2007:03. Göteborg: Göteborgs universitet.

Göransson, Kerstin (2004). *Barn som blir elever: om olikheter, undervisning och inkludering*. Stockholm: Ala.

Helwig, David (2001). *Neurolinguisitic Programming*. Source: Ed. Jacqueline L. Longe and Kristine Krapp. *The Gale Encyclopedia of Alternative Medicine*, Vol. 3, p1260-1261. Detroit: Gale Virtual Reference Library.

Hjort, Madeleine, Unander- Scharin, Åsa, Wiklund, Christer & Åkman, Lennart (2002). *Kilskrift; Om konstarter och matematik i lärandet, En antologi*. Stockholm: Carlssons bokförlag.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Leidman, Sven- Eric (2001). *Ett oändligt äventyr*. Viborg: Albert Bonniers förlag.

Pedagogernas tidning (nr. 20/2010).

*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*: Fritzes. Best. nr 06: 938: Utbildningsdepartementet. (1998).

Maltén, Arne (1992). *Grupputveckling*. Lund: Studentlitteratur

Maltén, Arne (1992). *Vad är kunskap?* Malmö: Gleerups

SOU (1974). Skolans inre arbetsmiljö. *Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete - SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stigendal, Mikael (2004). *Framgångsalternativ: mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Svenska Unescorådet (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5*. Svenska Unescorådets skriftserie nr 1.

Tosey, Dr Paul & Mathison, Dr Jane (2006). *Introducing Neuro-Linguistic Programming*. Guildford, Surrey: University of Surrey.

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.

Vygotskij, Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Uddevalla: Daidalos.

Wahlström O. Gunilla (1993). *Gruppen som grogrund, en arbetsmetod som utvecklar*. Stockholm: Liber

## Bilaga 1

### Frågelista för intervju

- Varför är du pedagog?
- Hur länge har du arbetat som pedagog?
- Vad gör lärande lustfyllt?

#### Det goda klassrummet

- Vad betyder det goda klassrummet för dig?
- Vilka komponenter bidrar till en god klassrumsmiljö?
  - Respektive dålig?

#### Gruppen

- Vad är en bra grupp?
- Vad består den av? (ex sammansättning)
- Hur formas den?
- Vid första mötet, hur bemöter du:
  - Gruppen
  - Den enskilda eleven
  - Hinder/ möjligheter
- Hur kan man arbeta för att aktivera två dimensioner samtidigt?
- Hur skulle du säga att ansvaret för stämningen i klassrummet är fördelad mellan dig och eleverna?
  - Vem ska göra vad?
- Vilka krav ställer du på eleverna och vilka krav kan eleverna ställa på dig?

#### Individen och gruppen

- Vad gör du för att få igång de tysta eleverna?
- Vad gör du om elever stör på lektionerna?
- Hur ser du på nivågruppering?

#### En skola för alla

- Vad anser du om det begreppet? Finns den?
- Vi funderar kring öppenhet i klassrummet, att ”ta bladet från munnen” då det kommer till diagnoser och liknande.
  - Hur öppet kan ett klassrum vara anser du?
  - Hinder/ möjligheter?

#### Dokumentation

- Tittar du på vad eleverna har gjort tidigare?

- Vad anser du om dokumentation, ex. IUP?
- Vad får IUPn för konsekvenser i klassrummet?

### Pedagogiska teorier och förebilder

- Var hittar du pedagogisk inspiration?
- Att hitta fungerande strukturer för lärande, att veta vart man skall börja, att hitta den lättaste vägen? Hur hjälper man eleverna med det?
- Vad tänker du om loggböcker och processdagböcker? Arbetar eller vill du arbeta med sådant i ditt klassrum? Varför/ varför inte?
- Utvärderingar?
- Hur tänker du kring att arbeta med alla sinnen för att utveckla lärandet?
  - Hinder/ möjligheter?

### Kunskapssyn

- Vad står ordet kunskap för tycker du?
  - Fakta, förståelse, färdighet, förtrogenhet.
- Hur kan man göra för att länka skolan och samhället?
  - Hur utvecklar man eleven till en god samhällsmedborgare?
- Hur mycket skall eleverna vara med och planera lektionerna?
- Gör vissa pedagog mer än de behöver inom områden där det inte spelar någon roll, kan en omfördelning av resurser och fokus hjälpa?
  - Ökat medansvar hos eleverna minskar lärarbelastningen



## Bilaga 2

Hej!

Vi är två lärarstudenter som just nu skriver på vårt examensarbete. Vårt ämne är ” Det goda klassrummet” och i vår studie vill vi prata med pedagoger om hur de på olika sätt arbetar för att skapa en god klassrumsmiljö. Vi vill undersöka sociala, didaktiska och, om det finns tid, fysiskt rumsliga aspekter av lärandemiljön.

Studien syftar till att fokusera på gruppen och dess möjligheter till att bidra till utveckling och ökat lärande. Vi vill fokusera på de positiva delar som höjer klassrumsnivån och hoppas att vår studie skall inspirera de som läser den till att skapa goda klassrumsmiljöer.

Anledningen till att vi kontaktar dig är för att fråga om du skulle vilja delta i en intervju (kanske även observation) där vi kan prata om din syn på det goda klassrummet. *Varför* det är så viktigt och *hur* man når dit i praktiken.

Vi vänder oss till just dig på grund av att vi känner till ditt aktiva och reflekterande arbete. Vi kommer att kontakta pedagog som vi vet arbetar utefter en välfungerande metod, vi söker alltså efter inspirerande och erfarna pedagog som kan bidra positivt till vår studie.

Om detta låter intressant för dig och du känner att du har tid med att prata med oss så skulle vi bli väldigt glada! Skicka ett kort svar till oss så kontaktar vi dig igen om det blir aktuellt och skickar intervjufrågorna via mail, så snart de är färdigställda, så du kan titta på dem i förväg.

Med vänliga hälsningar

Maja & Emma

Maja Hjertberg  
0730516523  
[majamats@hotmail.com](mailto:majamats@hotmail.com)

Emma Lidholm  
0704054441  
[emma\\_lidholm@hotmail.com](mailto:emma_lidholm@hotmail.com)

## Bilaga 3

Hej igen!

Vi vill börja med att tacka så mycket för att du vill ta dig tid och hjälpa oss med vårt examensarbete, tack!

Intervjun kommer att handla om det goda klassrummet och nedan presenteras de ämnesområdena som kommer att ställa frågor om och dessa spinner vi sedan vidare på i samtalet med dig!

Vi ser att det finns flera olika komponenter som bidrar till att skapa det goda klassrummet. Vi har försökt att gruppera dessa och har kommit fram till att följande teman är centrala i denna undersökning:

- Kunskapssyn
- Gruppen och individen
- Lustfyllt lärande
- Pedagogisk inspiration
- Samhälle och skola
- En skola för alla

Vi har tänkt genomföra ca. åtta intervjuer och det vore därför bra om vi skulle kunna få ditt mobilnummer så vi lättare kan organisera och komma överens om vilken tid som passar för intervju. Plats spelar ingen roll för oss, vi har bil och är således flexibla. Vart passar det bäst för dig att vara?

Med vänliga hälsningar

Maja & Emma

Maja Hjertberg  
0730516523  
[majamats@hotmail.com](mailto:majamats@hotmail.com)

Emma Lidholm  
0704054441  
[emma\\_lidholm@hotmail.com](mailto:emma_lidholm@hotmail.com)