



LÄRARPROGRAMMET

”Om jag inte hänger med så pratar jag
med någon annan om annat”

En studie av lärare och elevers upplevelse av självbildens betydelse för
motivation, lärande och lärmiljö.

Sandra Ahlbom
Veronica Hogström

HÖGSKOLAN I KALMAR

Humanvetenskapliga Institutionen

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp
Lärarprogrammet

Titel: ”Om jag inte hänger med så pratar jag med någon annan om annat” En studie av lärare och elevers upplevelse av självbildens betydelse för motivation, lärande och lärmiljö.

Författare: Sandra Ahlbom och Veronica Hogström

Handledare: Gunilla Gunnarsson

SAMMANFATTNING

Syftet med vår studie är att undersöka lärare och elever i grundskolans tidigare års upplevelse av självbildens betydelse för motivation, lärande och lärmiljö. Vi har använt oss av intervjuer som undersökningsinstrument samt framställt observationsskisser av olika klassrum. Intervjuerna genomfördes med elever i årskurs 1 och 2 och med klasslärare i årskurs 1 och 2. Klassrumsobservationerna genomfördes i respektive klasslärares hemklassrum. Totalt intervjuade vi fyra klasslärare samt 23 elever.

Resultatet visar att de intervjuade lärarna är eniga om att självbilden har stor inverkan på både lärande och motivation. För att hålla motivationen vid liv krävs en positiv självbild. Även tryggheten i gruppen har en betydande roll i skapandet av en positiv självbild. Elever med mindre bra självbild placeras ofta strategiskt långt fram i klassrummet så att läraren ska kunna stödja och uppmuntra dessa elever. Vidare framhåller lärarna att elevernas tro på den egna förmågan krävs för lärande och personlig utveckling. Som lärare har man en oerhört viktig roll i att motivera och engagera eleverna. Lärarna och eleverna uttrycker liknande resonemang om behovet av fler och större utrymmen att tillgå i undervisningen. Lärarna och majoriteten av eleverna har även liknande resonemang kring placering i klassrummet för bästa koncentration, två och två placering anses ge bäst arbetsklimat. Resultatet visar vidare att eleverna överlag trivs bra i sina respektive lärmiljöer och vågar uttrycka sina åsikter. De antyder även att de känner sig sedda och får stöd och hjälp i undervisningen. Koncentration är något som genomsyrar elevernas tankar kring lärande.

Intervjuade lärare ser självbilden som viktig för motivation och lärande. Trygghet och trivsel i lärmiljön är en grund för positiv lärmiljö enligt både lärare och elever. Även samspelet mellan både elever och lärare har en betydande roll i elevens utveckling och lärande. Samband mellan otrygghet och mindre bra självbild visar sig hos vissa av de intervjuade eleverna. Hos resterande elever visar sig istället samband mellan känsla av trygghet och positiv självbild.

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION	3
2	BAKGRUND	4
2.1	Tidigare forskning	4
2.1.1	Skolmiljö kontra läroplan	4
2.1.2	Arbetsklimat i skolan	5
2.1.3	Klassrummets utformning	6
2.1.4	Motivation i förhållande till lärarrollen	7
2.1.5	Lärande	8
2.1.6	Självbild och identitet	9
2.2	Teoretisk ram	11
2.2.1	Kommunikation och samspel	11
2.2.2	Kultur och artefakter	11
2.2.3	Språk och tänkande	12
2.2.4	Lärande och utveckling	12
2.2.5	Lärarrollen	12
3	SYFTE	14
4	METOD	15
4.1	Undersökningsmetod	15
4.1.1	Intervju som undersökningsmetod	15
4.1.2	Observation som undersökningsmetod	15
4.2	Undersökningsgrupp	15
4.3	Genomförande	16
4.4	Bearbetning av material	16
4.5	Tillförlitlighet	17
4.5.1	Reliabilitet	17
4.5.2	Validitet	18
4.6	Etiska aspekter	18
5	RESULTAT	19
5.1	Lärare och elevers syn på lärmiljö	19
5.1.1	Klassrumsklimat	19
5.1.2	Sammanfattning	21
5.2	Möjligheter och hinder för lärande i lärmiljön	21
5.2.1	Sammanfattning	24
5.3	Lärares syn på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö	25
5.3.1	Självbild och motivation	25
5.3.2	Lärares syn på förutsättningar för lärande	27
5.3.3	Sammanfattning	28
5.4	Elevers syn på självbild i förhållande till motivation	29
5.4.1	Lärares betydelse	29
5.4.2	Självbild och motivation	29
5.4.3	Elevers syn på förutsättningar för lärande	30
5.4.4	Sammanfattning	31
6	DISKUSSION	32
6.1	Lärare och elevers syn på lärmiljö	32

6.1.1	Klassrumsklimat	32
6.1.2	Lärare och elevers syn på förutsättningar för lärande	33
6.2	Möjligheter och hinder för lärande i lärmiljön	34
6.3	Lärares syn på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö	35
6.4	Elevers syn på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö	37
6.4.1	Lärares betydelse	37
6.4.2	Självbild och motivation.....	37
6.5	Pedagogiska implikationer.....	38
6.6	Fortsatta studier	39
6.7	Slutsats.....	39
REFERENSLISTA		40

1 INTRODUKTION

Åh, nej! Jag förstår inte hur jag ska göra, allt jag gör blir bara fel och alla andra har kommit längre än mig!

Ungefär den känslan har vi upplevt under vår skoltid. Vi menar att de flesta av oss nog kan känna igen sig i dessa tankar som ofta virvlade omkring i huvudet. De ämnen som man totalt saknade engagemang och självförtroende i, vilket vi i många fall tror bland annat berodde på brist på motivation och tro på sin egen förmåga, var det man fasade mest över under en skoldag. Våra tidigare erfarenheter speglar dessa tankar av hopplöshet och vi tror att många elever och även vuxna kan känna igen sig i detta.

Våra erfarenheter av verksamheten är att lärarna har ett stort engagemang vad gäller undervisningen och bemötandet av eleverna. Ibland har vi dock känt att de miljöer som verksamheterna bedrivs i varit bristfälliga i utformandet samt att klasserna har varit väldigt stora, vilket vi anser bidragit till mindre lärofrämjande miljöer. Under höstterminen 2007 läste vi vår fjärde termin på lärarprogrammet på högskolan i Kalmar. Vi läste då allmänt utbildningsområde två vilket bland annat innefattade delar som det multikulturella samhället, barn och elever med sociala svårigheter samt elevers självbild och motivation. Våra tankar kring känsla av hopplöshet och bristande tro på sin förmåga väcktes på nytt under föreläsningarna kring självbild och motivationens betydelse för lärande, samt miljöns inverkan. Med våra tidigare erfarenheter som utgångspunkt har vi valt att undersöka lärare och elevers upplevelse av självbildens betydelse för motivation, lärande och lärmiljö. Detta valde vi för att kunna få en mer explorativ syn kring detta område. Vi hoppas kunna bidra till en djupare förståelse kring vikten av en god lärmiljö där eleverna är motiverade, har positiva självbilder och det främjas för lärande.

Den teori eller det perspektiv som vi fastnat för under utbildningen är det sociokulturella perspektivet, vilket Vygotsky var en av de första att väcka tankarna kring och se på kulturen, det sociala och miljöns betydelse för lärandeprocessen (Vygotsky, 1978; Imsen, 2008). Vygotsky menar att det sociala, det kulturella och miljön samspelar då lärande ska äga rum. Vidare anser Vygotsky att språket är ett viktigt redskap i lärandeprocessen (Imsen, a.a.).

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. (Utbildningsdepartementet, 1998, s.7)

Miljön har stor betydelse för hur och vad elever lär. Enligt Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Det framkommer även att undervisningen ska ha elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter och språk som utgångspunkt för deras fortsatta utveckling och lärande. Vidare beskrivs att eleverna ska mötas med respekt i skolan och att skolan ska vara en trygg plats där elevernas vilja och lust att lära främjas. I skolan ska man sträva mot att varje elev: utvecklar nyfikenhet och lust att lära, utvecklar sitt eget sätt att lära, utvecklar tillit till sin egen förmåga, känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra (a.a.).

2 BAKGRUND

I bakgrunden tar vi först upp tidigare relevant forskning som berör *skolmiljö kontra läroplan, arbetsklimat i skolan, klassrummets utformning, motivation i förhållande till lärarrollen, lärande samt självbild och identitet*. Därefter beskrivs den teoretiska ram som vi utgått från med hjälp av följande underrubriker: *kommunikation och samspel, kultur och artefakter, språk och tänkande, lärande och utveckling samt lärarrollen*.

2.1 Tidigare forskning

Det finns en hel del forskning kring skolans behov av förändring för att kunna utvecklas och möta alla elever och den pedagogik som idag speglar verksamheten.

2.1.1 Skolmiljö kontra läroplan

Skolan som formande miljö har stor betydelse både för elever och lärare och utgör grund för ett attraktivt forskningsfält att studera och utveckla (Wallin, 2000; Cold, 2002; Björklid, 2005). I elevvårdsutredningen (SOU 2 000:19) beskrivs skolmiljö som ett rymligt begrepp, skolmiljön omfattas bland annat av psykologisk, fysisk och social miljö (a.a.). Samspel mellan fysisk, social och kulturell omgivning resulterar i ett lärande (Björklid, 2005). Resultatet av samspelet kan visa sig på olika sätt beroende på hur individen påverkas, olika påverkan kan ge samma resultat likväl som samma påverkan kan ge olika resultat (a.a.). I Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) uttrycks det att alla som arbetar i skolan ska jobba aktivt med att främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön. Vidare beskrivs även att personal i verksamheten ska sträva efter att skolan ska vara en god miljö för utveckling och lärande (a.a.). Svensson och Sävås Nicholaisen (1997) menar att en bra arbetsmiljö i skolan för både elever och lärare handlar om att skapa en miljö som i så hög grad som möjligt kan stimulera elevernas positiva utveckling enligt läroplanernas mål. En förutsättning för detta är att en tolkning samt en precisering av målen görs. Vad som ofta kommer i skymundan är att arbetsmiljön både är en inlärningssituation och tillhör en socialisationsprocess som påverkar elevernas självuppfattning och självkänsla (a.a.).

Björklid (2005) menar att miljöns utformning inte uppfyller de krav som läroplanen beskriver. Hur en pedagogisk verksamhet väljer att utforma och förse sitt ansikte utåt med resurser påverkar och sänder ut signaler om vilken förväntan som finns på kvaliteten i det arbete som är tänkt att genomsyra verksamheten (a.a.). Flera studier har gjorts kring skolans behov av förändring (t ex Wallin, 2000; Bjurström & De Jong, 2006; De Jong, 1996). Bakgrunden till de olika studierna är att skolan har svårt att anpassa sina riktlinjer till de nya läroplanerna och att dagens befintliga skolbyggnader inte längre passar ihop med verksamheten (a.a.). Cold (2002) har utformat en studie kring skolbyggnaders utformning för att inspirera till utveckling och förbättring. Syftet är att sträva efter att utforma en skolanläggning så att den upplevs som ett bra klimat att vara och arbeta i, både för barn och ungdom, personal i skolan samt besökande i ett långsiktigt kulturellt perspektiv. Själva upplevelsen av skolanläggningens estetiska och fysiska ramar har blivit en allt viktigare del av skolbyggnadens totala kvalitet. Cold (a.a.) menar vidare att det därmed inte är sagt att den funktionella sidan ska tillägnas mindre vikt, men det ser ut som att de funktionella kraven har blivit så komplexa att den upplevelsemässiga sidan av skolbyggnaden har kommit i bakgrunden. I Wallins (2000) studie framkommer det

att den fysiska miljön har en framträdande roll för den pedagogiska verksamheten och elevernas utveckling, miljön har betydelse för identitetsskapande och allmän utveckling. Miljön ska uppfylla ergonomiska och hälsomässiga krav för att vara en god fysisk miljö. Bjurström och De Jong (2006) uttrycker att alla skolbyggnader borde vara stimulerande, trygga, hälsosamma och energi- och resurseffektiva. Under de senaste åren har skolan präglats av resursbesparingar, kvaliteten på dagens skola ifrågasätts på samma gång som konkurrensen från andra länder ökar. Ingen tar längre ansvar för skolans kvalitet och utveckling som en plats för lärande. Orsaken till ointresset av skolmiljön kan vara de höga kostnaderna som tros krävas och leda till onödiga hinder för skolbyggandet (a.a.). Socialstyrelsen har gett ut vägledande information och allmänna råd för utformning av lokaler och miljö (De Jong, 1996). Trots riktlinjerna hamnar lokalerna ofta i skymundan vid planering och utvärdering av pedagogisk verksamhet för barn. En anledning till detta kan vara den outtalade uppfattningen att en bra pedagog kan göra ett bra jobb oavsett hur lokalerna ser ut. Därmed skylls inte bristerna på lokalernas utformning, utan på brister hos personalen, vilket De Jong (a.a.) anser vara felaktigt. Hon uttrycker vidare att både barn och vuxna har rätt till ändamålsenliga lokaler som ger stöd åt verksamheten så att kvaliteten i verksamheten kan bli bättre överlag (a.a.).

2.1.2 Arbetsklimat i skolan

Svensson och Sävås Nicholaisen (1997) beskriver hur arbetsmiljöforskaren Bertil Gardell på 70-talet formulerade krav på en god arbetsmiljö utifrån en genomgång av forskning på området. Dessa kan fortfarande vara en av utgångspunkterna för framtidens skola. Översatta till elevers arbetsmiljö i skolan blev följande: Eleverna ska ha möjlighet till kontroll och styrning av sitt arbete, eleven ska ha möjligheter i skolarbetet till kontakt med kamrater samt att skolarbetet ska ses som meningsfullt för eleven (a.a.).

I Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) beskrivs det att man som verksam i skolan aktivt ska sträva efter att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö. Binbach (2006) menar att ett bra arbetsklimat för lärare och elever är en förutsättning för att undervisning ska kunna bedrivas framgångsrikt. Grunden för all utveckling kan sägas vara ett fungerande socialt system. Hur duktig man än är som lärare så är det en förutsättning att skapa ett bra arbetsklimat där alla känner trygghet i klassen och kan lära. För att undervisning ska kunna bedrivas framgångsrikt måste eleverna känna sig trygga, detta föregås av trygga lärare. En allt större brist på arbetsro ute i skolan leder till större otrivsel i skolan. För att kunna koncentrera sig på det man ska och kunna lära är en förutsättning att man har en bra fysisk miljö omkring sig. Det är vi vuxna som är orsaken till brist på arbetsro på grund av vad vi gör och inte gör för skolans psykosociala arbetsmiljö (a.a.). Det sociala livet påverkas av hur klassrummet är organiserat, i klassrummet ska man kunna arbeta avskilt men det ska även finnas plats så att samspel ska kunna ske mellan människor (Björklid, 2005).

Utifrån vilken individ man är så tolkar man miljön på olika sätt (Björklid, 2005). Björklid (a.a.) anser att skolmiljöer ska inspirera till verksamhet och handling, det vill säga att miljön ska karaktäriseras av rum för lärande och i miljön ska det finnas tydliga avgränsningar. Lokalernas utformning i skolan har en stor betydelse för hur eleven upplever miljön (a.a.). De Jong (1996) uttrycker att barn behöver egen tid och egen plats. Det är viktigt att ge utrymme för barns utveckling och ge dem frihet att

använda mellanrum och mellanperioder, att skapa utmaningar, spänning och äventyr, och att ge ansvar för att visa respekt för dem. Som personal ska man vara medveten om och använda miljö och material för att stimulera barns utveckling för att nå god kvalitet i verksamheten (a.a.). Björklid (2005) och Skantze (1989) uttrycker liknande tankar och menar att om individen hittar en plats i skolan där de trivs kan de utveckla sin identitet på ett bra sätt. Denna plats blir meningsfull för individen främst därför att det är en plats som individen själv har funnit. De Jong (1996) menar att skolbyggnadens utformning ska anpassas efter elevers förutsättningar och behov och både ha en funktionell utformning och mångsidiga lokaler.

Skantze (1989) har gjort en studie för att undersöka vad skolhuset betyder ur elevers perspektiv. Det framkommer att barn skapar mening av den fysiska miljön och med hjälp av alla sina sinnen. Genom sitt kroppsspråk relaterar barn till den fysiska miljön och upplevda känslor och stämningar knyts till olika delar av miljön. Deltagande elever i studien var starkt medvetna om den fysiska miljön. Skolan ska vara en plats för elever där de kan utvecklas som människor och deras utveckling är ett viktigt mål för skolan, då skolan och den fysiska miljön är en del av barn och ungdomars omvärld. En god skolmiljö för barnen ska kännetecknas av ett vänligt och kunskapsinspirerande uttryck, miljön ska fysiskt och konkret visa att där finns meningsfulla och lockande saker att ta reda på och utforska. Även skolans fysiska miljö bör genom inredning, utrustning och användning visa eleverna att deras tankar och egna skapande handlingar är viktiga för kunskaper i skolans värld (a.a.).

Genom att aktivt finna kunskap om sin miljö, både den fysiska och psykiska utvecklas individen (Björklid, 2005). I skolan fokuserar man mycket på den psykiska miljön betydelse och detta resulterar i att det blir mindre fokus kring den fysiska miljöns utformning. Detta får betydelse för barns lärande. Vidare beskriver Björklid (a.a.) att den fysiska miljöns utformning är mindre framträdande i de förordningar som finns. Det som nämns om lokalerna i förordningar som skollagen och läroplanerna är att de ska vara ändamålsenliga. Detta innebär att lokalerna ska vara säkra och att de material som finns ska vara anpassade efter elevernas förutsättningar (a.a.).

2.1.3 Klassrummets utformning

Hur klassrummet i dagens läge är utformat motverkar i själva verket de avsikter som den officiella skolideologin har (Arfwedson, 1994). Detta leder i sin tur till att lärares arbete hindras, mycket som de skulle vilja genomföra är i dessa klassrum inte möjligt (a.a.). Flera forskare menar vidare att det finns förbluffande lite forskning om hur skollokaler utformning påverkar barn och ungdomars utveckling (Svensson & Sävås Nicholaisen, 1997; Skantze, 1989).

Pramling, Klerfelt och Williams Graneld (1995) menar att klassrummets utformning påverkar pedagogiken. Alla barn är olika och lärare undervisar utefter de förutsättningar som finns i miljön, vilket bidrar till att barns möte med skolan kan bli olika (a.a.). Björklid (2005) refererar till Kirkeby som menar att vi påverkas av den fysiska omgivningen. Innemiljön och föremålen i miljön påverkar vårt fysiska välbefinnande men även vårt psykiska välbefinnande. Rummets utformning står både för möjligheter och för hinder. Beroende på hur den fysiska miljön är utformad så känner man om man är välkommen eller inte. Även material som finns i rummet påverkar hur man känner sig (a.a.). Jedeskog (2003) fokuserar i sin artikel på den

fysiska miljön i klassrummet, dess utformning och hur det påverkar samspelet mellan elever och lärare. Vidare definierar hon begreppet klassrum och kommer fram till att ett klassrum är ett fysiskt avgränsat rum som påverkar elevers lärande, utveckling och identitetsskapande och elever och lärares agerande. I klassrummet integreras människan med miljön. Den fysiska miljön betyder olika för personerna som är i klassrummet. Läraren ser möbleringen i klassrummet som en viktig aspekt när det talas om den fysiska miljön. Läraren möblerar främst efter disciplinering och kontroll och hon menar att det sällan diskuteras hur man främjar en god lärmiljö. Jedeskog (a.a.) kommer fram till att klassrummets scenografi påverkar hur eleven lär, att elever söker avskildhet i form av att de uppsöker en lugn plats/vrå i klassrummet samt att möbleringen i klassrummet styr det valda arbetssättet.

2.1.4 Motivation i förhållande till lärarrollen

Motivation är ett uttryck som förekommer i vardagen, oftast med en negativ innebörd i form av brist på motivation (Dahlkwist, 2007). Motivation är fast knutet till våra grundläggande värderingar och kan kopplas till det sociala, att individen motiveras av det som är ”inne” och ”rätt”. Motivation framstår i samspel mellan förnuft och känslor. Grunden i motivation är känslor, man kan ha goda respektive onda känslor, en känsla frambringar en reaktion som har med lärande att göra (a.a.). Människor är naturligt motiverade att lära när de inte behöver känna rädsla för misslyckanden. När det som man ska lära sig känns meningsfullt och relevant och det finns en ömsesidig respekt med läraren är eleven motiverad att lära (McCombs & Pope, 1994).

Människan är av naturen nyfiken och behöver inte lockas till aktivitet (Bergsten, 1979). Man kommer till skolan nyfiken och med stor kunskapsörst, men möts oftast av krav och strävan mot ordning och organisation. Detta kan i många fall leda till att barnen förvandlas till passiva, osjälvständiga och lärarberoende personer, reproducerande står i fokus istället för producerande. Kunskap som kan kopplas till tidigare erfarenheter blir mycket lättare att ta till sig. Lärandet måste vara meningsfullt för att kunskapen ska fastna (a.a.). Motivationsforskare anser allmänt att människors motivation har sitt ursprung i otillfredsställda behov (Brodin & Hylander, 2002). Otillfredsställda behov samt fysisk eller psykisk obalans skapar en motivation att aktivt tillfredsställa dessa behov för att nå inre balans. Det lilla spädbarnets behov av att få mat och värme ”motiverar” barnet att ge sig till känna när behoven inte är tillfredsställda. Även människans sociala behov med fysisk beröring och social samvaro är livsviktiga för utveckling. Samvaro med andra, känsla av acceptans och samhörighet är också en nödvändighet för att människan ska utvecklas till människa med allt vad det innebär av tankar, känslor, handlingar och beteenden. Andra människor bidrar och speglar utvecklingen av vår personliga ”mänsklighet” (a.a.).

Glasser (1996) menar att undervisning är en svår uppgift när elever anstränger sig, när de inte gör det är det en omöjlig uppgift. Han anser vidare att ”omotiverade elever” har större chans att lyckas i mindre klasser, i en klass med många elever ökar risken att misslyckas. De flesta eleverna framför allt i skolans tidigare år, anstränger sig för att lära eftersom de älskar sina föräldrar och vill göra dem stolta. Skaffar man sig vänner som är motiverade så motiveras man själv att arbeta hårt och tvärtom. Han menar vidare att anledningen till att elever inte arbetar är att det inte finns tillräckligt med omedelbar belöning, både i och utanför skolan. Man vill se resultat i form av

belöning omedelbart. Man kan inte förmå elever att arbeta om arbetet de ska utföra inte är tillfredsställande. Det spelar ingen roll hur skicklig lärare man är, man kan inte lära en elev som inte vill lära sig (a.a.). Brodin och Hylander (2002) menar att för att motiveras att lära så krävs det ett intresse hos barnen. Saknar barn intresse för det de ska göra och inte ser någon mening med det vill barnen ingenting. All motivation kommer inifrån oss själva, men det som sker i vår omgivning kan påverka det vi för tillfället anser mest tillfredsställande att ta oss för (a.a.). Glasser (1996) anser att lärare har en stark medvetenhet om att elever som upplever hunger tänker på mat, elever som är ensamma söker ständigt efter vänner och elever som upplever avsaknad av makt söker uppmärksamhet i större utsträckning än kunskap. Skolan skyller alltför ofta ifrån sig på föräldrarna och hemförhållanden då en elev presterar mindre bra. Om eleverna väljer att lägga sin fokus på annat än de aktiviteter som skolan erbjuder är det skolan som brister i fråga om att tillfredsställa elevernas behov (a.a.).

Om man upplever sin tillvaro och arbetssituation som meningsfull och trygg samt får ha inflytande över sin utveckling efter egna förutsättningar så är man motiverad att lära sig (Bergsten, 1979; McCombs & Pope, 1994). Dahlkvist (2007) och McCombs och Pope (1994) uttrycker att motivation är en drivkraft för lärande. Vidare menar de att individens motivation, självförtroende samt intresse och behov hör ihop och påverkar varandra (a.a.). Dahlkvist (2007) menar att lusten för att lära sig blir mindre framträdande när individen går i skolan. För att öka lusten ska man: utgå från barnets egna erfarenheter och funderingar, dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter till varandra, arbeta tematiskt samt variera arbetssätt och undervisningen. Han nämner även att man ska skapa spännande situationer i undervisningen (a.a.). Lärarens uppgift i skolan är att erbjuda eleverna varierande arbetssätt och arbetsformer, samt att aktivt arbeta tillsammans med eleverna för att utveckla regler för klassrummet och klassen (Utbildningsdepartementet 1998). Det är även av stor vikt att verksamheten formas av omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling (a.a.).

2.1.5 Lärande

Läroplanering och modern pedagogik lägger generellt stor vikt på varierande arbetsformer och metoder som ger eleverna inflytande och medansvar för inlärningsarbetet (Cold, 2002). Cold (a.a.) anser att lärarna som kunskapsförmedlare ska inspirera och motivera till nyfikenhet och fördjupning. Eleverna bör även utveckla personliga egenskaper som initiativ, kreativitet, kritiskt tänkande, förmåga att samarbeta och att ta ansvar. Genom elevaktivitet och skapande arbetsformer som bygger på en helhet, sammanhang och möjlighet till att orientera sig i ett stadigt snabbare informationsflyt, läggs grunderna för elevernas personliga och sociala utveckling (a.a.).

Tidigare diskussion om lärande har speglats av ett ifrågasättande av skolan som miljö för lärande (Carlgren, 1999). Det som berörts är om skolan, som är skapad för lärande istället motverkar lärandet. Diskussionen har även inbegripit vad man lär i skolan och vad man lär utanför skolan. Carlgren (a.a.) anser att en följd av den kraftiga utvecklingen av Internet och medieindustrin är att skolan fått stor konkurrens. De krav på kompetenser som samhället alltmer ställer på sina invånare förutsätter att barn får möjlighet att lära i fler miljöer än skolan.

Svensson och Sävås Nicholaisen (1997) påpekar att det med all säkerhet inte finns enbart ett arbetssätt som stimulerar aktivitet och skapande, kunskapssökande och motsvarar individuella behov för alla elever. Både Svensson och Sävås Nicholaisen (a.a.) och Boström Wallenberg (1997) menar att man för att garantera måluppfyllelse på detta område bör sträva efter att eleverna möter många olika arbetssätt och att lärarna är lyhörda. Boström och Wallenberg (a.a.) och Imsen (2008) menar att man i dagens skola ska individualisera undervisningen, att läraren ska förstå och tillgodose varje individs behov. Man sätter ofta eleverna i rader med ansikten mot tavlan och menar på att detta kanske inte är den mest exemplariska inlärningsstilen för elever (Boström & Wallenberg, 1997). Det visar sig i undersökningar att elever ofta känner motivation men brister i förmågan att koncentrera sig på lektionerna, vilket de upplever svårt (a.a.).

2.1.6 Självbild och identitet

Ett av skolans huvudmål bör vara att medverka till att eleverna kan utveckla den personliga tryggheten, vilken Bergsten (1979) anser vara mest betydelsefullt för deras framtida liv och utveckling. Personlig trygghet hör ihop med att känna sig respekterad, det är då självkänslan kan utvecklas. Människor är nyfikna och utforskande av naturen. En anledning till att man prövar nya saker är att man vill upptäcka för sin egen personliga vinning och utveckling (a.a.). Imsen (2008) menar att skolans uppgift bland annat ska vara att ge eleven en bra grund att stå på. För att kunna uppnå detta bör man ha kunskap om hur elevens personlighet och självbild utvecklas och fungerar. När en människa handlar gör denne det oftast i enighet med sin självbild, man gör det som passar individen. Självbilden speglas av de tankar och uppfattningar en individ har om sig själv som person och är en del av personligheten som utvecklas i samspel med andra. Självbilden är föränderlig och förändras när världen runt individen förändras, detta kan exempelvis visa sig vid en flytt eller när en gruppkonstellation förändras (a.a.).

Självbilden kan kopplas till kompetens, när eleven tror på sig själv i olika situationer (Imsen, 2008; Auno & Brandelius-Johansson, 2002; McCombs & Pope, 1994). Om man lyckas med något påverkas självbilden positivt, misslyckas man däremot påverkas självbilden negativt. I skolans värld präglas vardagen av uppgifter som man kan lyckas eller misslyckas med, därav är självbilden betydelsefull. Som lärare är det betydande att man berömmar eleven positivt och om man visar ett intresse för eleven leder det till att eleven i fråga känner sig bekräftad. Om man som lärare bekräftar eleverna, bekräftar eleverna i sin tur läraren och andra kamrater. Ett barn med mindre bra självbild behöver beröm för sina positiva sidor, de svaga sidorna är eleven oftast väl medveten om. Väsentligt i dessa situationer är att man ser att samtalet och språket påtagligt påverkar individen med tonfall, röstläge och kroppsspråk. Arbetet som dagligen utförs i skolan ska speglas av självbild- och självförtroende (a.a.).

Barn utvecklar sin upplevelse av vilka de själva är och sin självkänsla genom interaktion med andra människor, speciellt fokus på känslor och hur de kommuniceras (Brodin & Hylander, 2002). En av lärarens viktigaste förmåga är att kunna stimulera till glädje och intresse hos barnen. De lustfyllda känslorna kan sägas vara motorerna för att mänsklig utveckling ska ske. Dessa känslor är något som alldeles för ofta tas för givna. Eftersom man upplever både lustfyllda och olustiga känslor måste man få lära sig att hantera och använda båda delarna. Bra pedagoger stimulerar barns intresse och håller det kvar genom att undersöka vad som väcker

intresse och vad som släcker intresse. Även barn med koncentrationssvårigheter har något som intresserar dem tillräckligt för att uppbåda viss koncentration. Brodin och Hylander (a.a.) åsyftar svårigheterna med att hålla ett intresse vid liv som man är ensam om att inneha. Om man ofta missförstås då man visar intresse för något har det en negativ påverkan på den egna självbilden. Som vuxen och lärare kan man bekräfta barns känslor men också missförstå dem, medveten eller omedveten om att man både kan väcka och släcka känslor som barnen känner. Känslorna från omgivningen har en avgörande roll i hur barnet upplever sig själv och möter omvärlden (a.a.).

Man föds med en mängd olika behov och då dessa behov tillfredsställs skapas en positiv självbild (Brodin & Hylander, 2002). Om man möts av glädje för sin person via yttre stimulering väcks den egna glädjen och självkänslan stärks. Den egna glädjen stärks då man gör någon annan glad och ömsesidig bekräftelse speglar samspelet, vilket bygger grunden för en positiv självkänsla. Vid avsaknad av glädjefyllda möten sjunker så småningom självkänslan. Vidare beskriver Brodin och Hylander (a.a.) kompetensglädje som en viktig grundsten i en positiv självbild, kompetensglädje innebär att man klarat en uppgift man inte trodde sig kunna. För att stärka tilltron till den egna förmågan hos barn bör man tänka på att förbereda dem på vad som komma ska och se till att de är medvetna om att hjälp finns. Barn som är aggressiva till det yttre kan i själva verket vara väldigt osäkra och rädda. Fasaden som byggs upp finns där för att bevara självkänslan. För att höja självkänslan behöver barnen få uppleva positiva erfarenheter som speglas av gemensamma intressen, delad glädje samt kompetensglädje. Då barn upplever skam sjunker självkänslan i botten, det är den känsla som upplevs som mest negativ eftersom den så tydligt hör ihop med självkänslan. Om ett barn har problem med att hantera skamkänslor bygger de upp en mur av försvar som försvårar samspel med andra barn och vuxna. Vi behöver skamkänslan i viss mån då den får oss att förstå när vi ska sluta och när något är fel. Men att ha många skamliga erfarenheter sänker självkänslan, bilden av en själv blir att man är en av dem som inte kan. För att utveckla en positiv bild av sig själv behöver man utmanas att utvecklas, där behöver vissa barn mer stöd och vissa mindre (a.a.).

Det kan finnas svårigheter med att förstå barns bild av sig själva, ett barn som betar sig väldigt självsäkert kan i själva verket ha väldigt dålig självbild (Brodin & Hylander, 2002). En viktig del i hur bevarande av självbilden blir är hur omgivningen använder ens namn, i vilket tonfall och vilket röstläge namnet betonas påverkar hur man ser på sig själv. En positiv självbild grundas i glada upplevelser, både självupplevda och tillsammans med andra. I positiva möten växer självkänslan. När man vågat och lyckats med något höjer det självkänslan och chanserna ökar att man vågar igen. Om man kan hantera och lita på alla sina känslor, även de negativa får man en bra självkänsla. Positiva känslor behöver konstant stimulering och peka på vikten av att utgå från barnens egna intressen. Man ska inte vara rädd för konflikter, de kan ofta leda till utveckling och hör till mänsklig samvaro. Brodin och Hylander (a.a.) betonar vikten av att se till att det som händer efter konflikten blir glädjefyllt och speglas av en vilja till försoning. Grupp-känslan är viktig för lärande till gruppen, om man delar positiva känslor och intresse uppstår goda cirklar där pedagogerna och barnen påverkar varandra (a.a.).

2.2 Teoretisk ram

I vår studie har vi valt att utgå från det sociokulturella perspektivet och Vygotsky. Vygotsky var den förste att erkänna kulturen och miljöns betydelse för inlärningsprocessen och kan sägas vara grundaren till det sociokulturella perspektivet (Vygotsky, 1978; Imsen, 2008). Detta innebar bland annat att använda kulturens gåvor, kommunikation, samspel och aktivitet. Kommunikation mellan människor är i det sociokulturella perspektivet grundläggande för samspel och utveckling. Språket anses vidare vara den viktigaste hjälparen i att bevara samhällets gemensamma kulturarv (Imsen, a.a.).

2.2.1 Kommunikation och samspel

I det sociokulturella perspektivet anser man att den viktigaste lärmiljön är och har alltid varit den vardagliga interaktionen och det naturliga samspelet (Säljö, 2008). I varje situation där interaktion sker har vi möjlighet att överta och överföra kunskaper (Imsen, 2008). Med hjälp av dessa faktorer formas vi som sociokulturella individer. I olika sociala sammanhang lär vi oss interaktiva färdigheter inför framtiden genom samtal. I sociala samspel med andra människor kan vi med hjälp av olika resurser frångå de förutsättningar man fötts med som enskild individ (a.a.). Säljö (2008) uttrycker att kommunikation och interaktion mellan människor är avgörande i alla situationer, det är då resurser skapas och förs vidare. I kommunikation blir människan delaktig i kunskaper och färdigheter. I samtal med andra tillägnar barnet sig andras tankar och åsikter, vilka bidrar till hur man själv uppfattar och tar vara på erfarenheter. Hela vår samvaro bygger på att vi samspelar och delar med oss av kunskaper (a.a.).

Säljö (2008) uttrycker att man föds in i och utvecklas i samspel med andra människor. I samspelet med andra får vi en tolkning av omvärlden, i vilken vi lär inom (a.a.). I ett sociokulturellt perspektiv menar man att barnet i lärande är beroende av en vuxen (Vygotsky, 1978; Hundeide, 2006; Säljö, 2008). De menar vidare att omgivningens syn på individen påverkar individen i fråga i hög grad. Säljö (a.a.) anser att det blir en så kallad växelverkan mellan barnets initiativ och föräldrarnas tolkning, med detta samspel utvecklas samspelsrutiner. Dessa rutiner förstärks i en ömsesidig kontakt och av individernas förväntningar på samspelet (a.a.).

Vygotsky anser att barnets värld är olik den vuxnes värld (Lindqvist, 1999). I skolan dominerar den vuxnes värld och därmed måste man ha kunskap om den psykologiska kunskapen kring den sociala miljön för elevens bästa. De tre parterna eleven, läraren och miljön ska vara aktiva i samspel. I den sociala miljön utvecklas elevens handlingar. Miljön påverkar eleverna och det är lärarens ansvar att organisera miljön. Den sociala miljö som barnet verkar i ska vara utmanande varje dag med oförutsedda händelser och barnet ska varje dag få lära sig något nytt. Om barnet går miste om den sociala kommunikationen utvecklas varken språk eller tänkande, vilket han menar bland annat berör begreppsutvecklingen hos barnet (a.a.).

2.2.2 Kultur och artefakter

Säljö (2008) definierar i ett sociokulturellt perspektiv kultur som den uppsättningen av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser vi tillägnas i social interaktion. Fysiska redskap – artefakter – som olika verktyg och instrument som används som hjälpmedel för olika saker ingår också i kulturen. Med artefakter menar Säljö (a.a.)

förkroppsligade former av tänkande och språk. De fysiska och intellektuella artefakterna är ett resultat av människans begåvning i att samla kunskap och erfarenhet och nyttja detta för egen vinning. Den kunskap människan innehar bevaras och förs vidare genom att byggas in i artefakter som kan användas som resurser i sociala sammanhang. De redskap av olika slag som tillverkats av människan har förändrat våra möjligheter att uppfatta vår omvärld. Dessa nya artefakter påverkar barnen och ungdomarna och deras liv, deras erfarenheter och artefakter styr utvecklingen. Den kultur och omgivning man lever i och de resurser som finns begränsas av hur vi i lärande tillägnar oss dessa. Människans beteende, tänkande och förmåga att tolka verkligheten är format av sociala och kulturella erfarenheter (a.a.).

2.2.3 Språk och tänkande

Språket kan sägas vara ett gemensamt redskap som vi använder oss av för egen vinning i sociala samspel (Säljö, 2008). Språket kommer före människans tänkande. Kommunikation är det som sammanbinder det inre (tänkande) och det yttre (interaktion) mellan människor. Genom de interaktioner vi samspelar i tar vi till oss andra individers uttryck och tankar via språket. Säljö (a.a.) uttrycker att människors tänkande ur ett sociokulturellt perspektiv har sitt ursprung i sociokulturella erfarenheter. Numera är människan inte längre begränsad av den mentala och biologiska utrustningen man fötts med för att tänka och lära. Kunskap finns nu bevarad i olika redskap och resurser, skapade av människor som kan användas av alla. Dessa resurser och redskap som finns tillgängliga används då vi försöker förstå och agera i omvärlden. Då vi har språket och kan fråga och lära oss nya saker är vårt lärande inte styrt av vare sig instinkter eller tidigare erfarenheter. Med hjälp av språket kan man både förmedla och tillägna sig oändligt med kunskap. Barn tänker med och genom de intellektuella redskap som tillhandahållits och erbjudits i interaktion med andra (a.a.). Språket och handlingen hos individen bildar en gemensam funktion, med hjälp av språket reflekterar individen över sina handlingar (Imsen, 2008). Språket är A och O i den intellektuella utvecklingen som påverkas av miljön och kulturen (a.a.).

2.2.4 Lärande och utveckling

Hur människor lär och på vilket sätt menar Säljö (2008) att det inte går att få svar på. Han menar vidare att det inte heller finns endast en metod eller ett arbetssätt att undervisa människor i så att lärande kan äga rum. Carlgren (1999), Säljö (2008) och Björklid (2005) menar att lärande är något vi inte kan påverka, det sker var vi än befinner oss oavsett om lärande är planerat eller inte. Lärande sker inte enbart i miljöer som till exempel skolan, vilken har som huvudsyfte att förmedla kunskap (Carlgren, 1999; Säljö, 2008). Lärande är inte alltid av godo, samhället lär oss att ha fördomar om andra människor, att slösa med naturens resurser samt att använda och uppskatta droger av olika slag (Säljö, a.a.). De negativa sidorna i lärande skymms ofta av de positiva sidorna. Lärande kan vara problematiskt och till och med nedbrytande för vissa individer (a.a.). Vygotsky (1978), Dahlkvist (2007) och Säljö (2008) uttrycker att lärande sker i sociala samspel och handlar om vad man tar med sig från dessa situationer och använder i framtiden.

2.2.5 Lärarrollen

Säljö (2008) menar att man i skolan har en kommunikativ tradition som bidrar till både skapande av kunskap och svårigheter att lära. Enligt Vygotsky bär läraren det primära ansvaret för elevers lärande i skolan (Imsen, 2008). Barns utveckling och

lärande är beroende av att samhället tillför redskap för eleven att kunna ta till sig kunskap. Barn kan inte själva ta till sig all den kunskap som finns runtomkring det. Eleven ska ställas inför utmaningar och nivån på undervisningen ska ligga steget före individens nivå. Elevens utveckling kommer alltid att vara oförutsägbar (a.a.).

En viktig del i ett sociokulturellt perspektiv är att anpassa undervisningen så att den når alla barn, samt att man ska utgå från vad barnet kan och erbjuda hjälp (Vygotsky, 1978; Lindqvist, 1999; Imsen, 2008; Säljö, 2008). I denna process behöver barnet stöd av en vuxen och denna process kallar Vygotsky den proximala utvecklingszonen, han uttrycker att det som barnet gör tillfället gör med hjälp av en vuxen, kan det i morgon göra på egen hand (a.a.). I det europeiska skolväsendet är eleven en passiv mottagare av lärarens undervisning, man bör istället utgå från eleven och dennes erfarenheter (Imsen, 2008; Säljö, 2008). I ett sociokulturellt perspektiv är lärande och kunskapsskapande resultatet av kamp och engagemang av eleverna och de är aktiva i sin lärandeprocess (Säljö, a.a.). Läraren skapar en social miljö sett ur ett psykologiskt perspektiv, läraren gör förändringar i miljön vilket i sin tur påverkar eleverna (Lindqvist, 1999). Den undervisning man bedriver i sitt klassrum ska byggas på hänsyn till individen som befinner sig i verksamheten och dennes intressen. Att finna ett barns intresse är en utmanande psykologisk uppgift (a.a.).

3 SYFTE

Syftet med vår studie är att undersöka lärare och elever i grundskolans tidigare års upplevelse av självbildens betydelse för motivation, lärande och lärmiljö.

De problemformuleringar vi valt att utgå ifrån är följande:

- Hur ser lärare och elever på lärmiljö?
- Vilka möjligheter och hinder ser lärare och elever för lärande i lärmiljön?
- Hur ser lärare på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö?
- Hur ser elever på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö?

4 METOD

I metoddelen presenterar vi val av metod för studien, undersökningsgrupp, genomförande av intervjuer och observationer, bearbetning av material, tillförlitlighet samt etiska aspekter.

4.1 Undersökningsmetod

Vi har valt att använda oss av metoden intervju med observationer som komplement.

4.1.1 Intervju som undersökningsmetod

Vi har med hjälp av intervjuer samlat in material kring lärande, lärmiljö, självbild och motivation. Vi har valt att genomföra intervjuer parvis med eleverna och enskilt med lärarna för att synliggöra deras syn på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö. Vid intervjuerna har vi valt att använda oss av diktafon som hjälpmedel för att stärka tillförlitligheten av insamlat material och för att kunna ha möjlighet att bearbeta materialet vid flera tillfällen. Inspelning är det vanligaste instrumentet vid intervjuer, intervjun behandlas då mer utförligt (Kvale, 1997). Genom att använda oss av diktafon istället för att anteckna, har vi kunnat genomföra intervjuerna samtalslikt samt undvikit att förbise viktiga delar av intervjun. För att få svar på våra problemformuleringar har vi valt att använda oss av halvstrukturerade forskningsintervjuer (Kvale, 1997). Detta är en aktuell intervjuform som innebär att man synliggör den intervjuades eget perspektiv för att förstå dennes resonemang. Om man vid intervjusituationen känner att de relevanta frågorna behöver förändras är det möjligt att ändra form och ordning på frågorna. Kvale (a.a.) menar att fördelarna med att genomföra intervjuer i denna form är öppenheten som finns med som en röd tråd genom hela samtalet samt att intervjuerna genomförs utan regler. Patel och Davidsson (2003) anser att de som intervjuar ska vara intresserade och visa engagemang. Det är viktigt att inte kritisera och att tänka på hur man använder kroppsspråk och mimik vid intervjutillfället (a.a.).

4.1.2 Observation som undersökningsmetod

Patel och Davidsson (2003) menar att observationer kan vara ett komplement till information man fått med hjälp av andra undersökningsinstrument. Vi har därför valt att använda oss av observationer i form av skisser av den fysiska klassrumsmiljön som komplement till intervjuerna och för att få syn på den lärmiljö som lärare och elever ska få yttra sig om. Detta har vi även gjort för att kunna jämföra om våra intryck av miljön stämmer överens med det resultat som framkommer vid intervjuerna. Skisserna finns med som bilagor i arbetet och används i resultatkapitlet samt används som bakgrund i diskussionskapitlet. I diskussionskapitlet tar vi hjälp av skisserna för att synliggöra de klassrumsmiljöer intervjuade lärare och elever har som utgångspunkt och för att förstå deras resonemang kring klassrumsmiljön.

4.2 Undersökningsgrupp

Vi har valt att genomföra våra intervjuer på två skolor. På den ena skolan intervjuade vi elever i en årskurs 1 samt två klasslärare för varsin årskurs 1. På den andra skolan intervjuade vi elever i en årskurs 2 samt två klasslärare för varsin årskurs 2. Två av lärarna som vi intervjuade är klasslärare för varsin klass. Fortsättningsvis kommer vi att benämna klasserna som årskurs 1 och årskurs 2 för att synliggöra skillnader och likheter. Då vi valt att genomföra intervjuerna så samtalslikt som möjligt har vi valt

att kontakta skolor som vi tidigare haft kontakt med av olika anledningar. Namnen som redovisas i resultatet är fiktiva.

Tabellen nedan visar undersökningsgruppernas konstellationer. Eleverna delades in parvis och totalt gjordes 11 elevintervjuer med 11 pojkar och 12 flickor. Lärarna intervjuades enskilt och delades in utefter vilken årskurs de undervisade i, totalt gjordes fyra lärarintervjuer och 15 intervjuer allt som allt.

Tabell 1. Genomförda intervjuer med elever och lärare

Intervjuer	Pojke/man	Flicka/kvinna	Närvarande under intervju
Intervju 1, elever årskurs 1	2	-	2
Intervju 2, elever årskurs 1	-	2	2
Intervju 3, elever årskurs 1	2	-	2
Intervju 4, elever årskurs 1	1	1	2
Intervju 5, elever årskurs 1	-	2	2
Intervju 6, elever årskurs 2	-	2	2
Intervju 7, elever årskurs 2	2	-	2
Intervju 8, elever årskurs 2	-	2	2
Intervju 9, elever årskurs 2	2	-	2
Intervju 10, elever årskurs 2	-	2	2
Intervju 11, elever årskurs 2	2	1	3
Intervju 12, lärare årskurs 1	-	1	1
Intervju 13, lärare årskurs 1	-	1	1
Intervju 14, lärare årskurs 2	-	1	1
Intervju 15, lärare årskurs 2	-	1	1
Totalt	11	16	27

4.3 Genomförande

Studien inleddes med formulerande av intervjufrågor till elever (bilaga 1) samt lärare (bilaga 2), därefter kontaktade vi två skolor. Vi kontaktade först lärarna för medgivande (bilaga 2), därefter kontaktades berörda föräldrar och elever för information och medgivande i form av brev hem (bilaga 3). I samråd med berörda klasser och lärare bestämdes lämpliga tidpunkter för genomförande av intervjuer. Intervjuerna genomfördes sammanlagt under en veckas tid vid olika tillfällen. Vi började med att presentera oss i berörda klasser samt berätta om hur genomförandet var tänkt. Vi förtydligade en extra gång innan varje intervjutillfälle att intervjun var frivillig och kunde avbrytas när som helst. Varje intervju inleddes med öppningsfrågor och eventuella förtydliganden för att få igång samtalet. Sammanlagt fick vi ihop 15 intervjuer, 314 minuter inspelat material. Intervjuernas längd varierade, intervjuerna med eleverna var i snitt 15 minuter, intervjuerna med lärarna var i snitt 30 minuter. Vid olika tillfällen under intervjuveckan genomförde vi även klassrumsobservationer i de fyra lärarnas klassrum (bilaga 4), dessa resulterade i skisser av klassrummen.

4.4 Bearbetning av material

Vid utformandet av intervjufrågorna tog vi hänsyn till hur Kvale (1997) beskriver vikten av att ha en bra struktur på frågorna för att på ett bra sätt kunna analysera materialet. Vi delade in intervjufrågorna i fyra teman efter våra

problemformuleringar dels för att underlätta analys av materialet och dels för att intervjuens struktur styrs av hur man valt att lägga upp frågorna. Insamlat material från de olika intervjuerna har bearbetats och analyserats utifrån tidigare nämnda teman. Intervjuerna transkriberades från diktafon till skriftligt för att vi skulle kunna bearbeta materialet och få en helhetssyn på det. Därefter sökte vi de teman som vi valt att utgå från och baserat på det material vi fick fram fann vi olika underkategorier utifrån vårt syfte och valde ut intressanta aspekter. De intervjuade lärare och eleverna delade inte alltid samma resonemang, men vi har ändå valt att ta upp enstaka lärare och elevers åsikter i resultatet då vi anser att dessa är relevanta för vår studie. Resultatet visar alltså inte på resonemang representativt för alla intervjuade. Utifrån våra problemformuleringar har vi valt att fokusera på begreppen *lärmiljö*, *självbild*, *motivation*, *lärande* samt *lärarens roll*. Utifrån dessa begrepp har vi tolkat det insamlade materialet och placerat ut det under relevanta kategorier. Kvale (1997) menar att genom att intervjua, transkribera och tolka påverkar det resultat som framkommer. Vi har tillsammans intervjuat, transkriberat och tolkat materialet vilket vi gjort för att få en så bred syn som möjligt på insamlat material.

4.5 Tillförlitlighet

Genomgående för forskningsstudier är att det som framkommer ska vara giltigt och hållbart och gjort på ett etiskt riktigt sätt (Patel & Davidsson, 2003; Merriam, 1998). Detta kan granskas utifrån studiens validitet och reliabilitet vilka påverkar studiens tillförlitlighet och kvalitet. Med andra ord menas det att man undersöker om studien har undersökt det den skulle och kan anses vara giltig och om en relevant undersökningsmetod använts och så vidare. Merriam (1998) beskriver vidare att oberoende av vad för typ av forskning som genomförs, är validitet och reliabilitet något som kan regleras genom att fokus riktas på de grundläggande begrepp som förekommer samt hur insamling av material och bearbetning av material går till. I de olika klassrummen var förutsättningarna varierande i fråga om fysisk lärmiljö. I ett av klassrummen fanns det möjlighet att skärma av och sitta enskilt och arbeta, medan det i de andra tre klassrummen inte fanns samma möjligheter. Att miljöernas förutsättningar är olika kan berika vår studie men även tolkas som en felkälla.

4.5.1 Reliabilitet

Det material som vi fått fram har vi bearbetat och analyserat tillsammans. I studien har vi som tidigare nämnt använt oss av intervjuer som undersökningsmetod. Patel och Davidsson (2003) anser att vid utförandet av en intervju blir reliabiliteten starkare om man använder sig av någon form av inspelning. Resultatet kan då dokumenteras noggrannare och spelas upp flera gånger. För att stärka reliabiliteten har vi såsom Patel och Davidssons (a.a.) menar använt oss av en diktafon vid intervjuerna för att kunna spela in dem och lyssna av flera gånger. Merriam (1998) anser att om reliabiliteten ska anses giltig innebär det att man ska kunna genomföra samma undersökning flera gånger och vilket kommer visa liknande resultat. Reliabiliteten kan vara problematisk då undersökningen gjorts på människans beteende. Men människans beteende är inte statistiskt, utan föränderligt (a.a.). Även Patel och Davidsson (2003) uttrycker att en undersökning inte behöver ha låg reliabilitet om den genomförs vid flera tillfällen och visar olika resultat. Resultaten som framkommer är beroende av de omständigheter som finns vid varje intervjutillfälle. Då vi intervjuat både barn och vuxna vars beteende är föränderligt och synliggjort deras upplevelse av olika saker kan detta troligtvis inte göras om med samma resultat. Merriam (1998) menar att reliabiliteten kan stärkas genom att det i

arbetet framgår vilket perspektiv och synsätt som legat som utgångspunkt i undersökningen. Vi har därför valt att tidigt visa vår teoretiska utgångspunkt. En felkälla som vi ser är svårigheterna med att intervjua barn då det kan vara svårt att få fram svar på det som eftersträvas. De svar som kom fram under intervjuerna visade på stor variation i fråga om utförliga svar. Vi valde att genomföra parintervjuer med eleverna, detta för att skapa en tryggare miljö och med en förhoppning om att få utförligare svar. Genom att intervjua två och två fick eleverna stöd av varandra, men det kan resultera i att den enes resonemang inte ges utrymme för, detta är dock inget vi uppmärksammat under intervjuerna.

4.5.2 Validitet

Kvale (1997) uttrycker att *"I strävan att försäkra sig om validitet kommer man in på frågor om sanning och kunskap"* (a.a., s 214). Validitet är något som man utgår från i hela intervjuprocessen. Man börjar med att se vilka teoretiska förutsättningar man har i relation till forskningsfrågorna man tänkt undersöka. Vid en intervjusituation berör validiteten tillförlitligheten hos intervjupersonen samt vilka metoder man har valt att använda (a.a.). Kvale (1997) menar att som respondent försöker man ofta göra sitt bästa vid en intervju för att det ska låta och tolkas bra, vilket kan innebära att svaret inte blir tillförlitligt. Detta ser vi som en möjlig felkälla i vår studie. Patel och Davidsson (2003) menar att när man formulerar talspråk till skriftspråk så påverkar man underlag för analysen då gester, mimik och kroppsspråk försvinner. När man transkriberar lägger man ofta till punkt, bisatser, kommatecken och så vidare för att göra texten tydligare och detta påverkar också validiteten. Som forskare är det betydelsefullt att vara medveten om dessa faktorer vid bearbetning av insamlat intervjumaterial (a.a.). Vid bearbetningen och analysen av materialet tog vi hänsyn till ovanstående punkter för att säkra validiteten. Vi är medvetna om att talspråk och skriftspråk skiljer sig åt markant och har tagit tillvara på detta vid transkriberingen.

4.6 Etiska aspekter

Vetenskapsrådet (2002) beskriver olika forskningsetiska principer vid genomförande av en forskningsstudie. Det framkommer att för individernas och samhällets skull är det av stor vikt att forskning genomförs och det på ett bra sätt. Som relevant för vår studie menar vetenskapsrådet (a.a.) att man ska ta hänsyn till forskningskravet samt fyra huvudkrav för grundläggande individskydd: dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet innebär att man som forskare ska förmedla till de medverkanden vilket syfte som finns med studien. Samtyckeskravet kan beskrivas som att invididen alltid själv ska få avgöra om deltagande i undersökningen. Uppgifter som framkommer av materialet i undersökningen ska behandlas med konfidentialitet och obehöriga ska inte kunna ta del av dessa uppgifter. Nyttjandekravet innebär att insamlat material om medverkanden i studien enbart ska användas i forskningsändamål och endast till den studie som genomförs just då. Forskningskravet innebär att forskningsstudien ska genomföras med hög kvalitet och relevans (a.a.).

Vi har uppfyllt de kriterier som formulerats inför forskningsstudier, genom att de utvalda för intervjuer har informerats om frivillighet och rätt att avbryta, anonymitet samt i vilket syfte studien genomförts (bilaga 1 & 2). De har även delgivits information kring nyttjandekravet, användning av insamlat material. Namn på skolor samt medverkande elever och lärare har fingerats i arbetet och kan inte identifieras.

5 RESULTAT

Nedan redovisas resultatet av studien. Materialet som framkommit från de genomförda intervjuerna med elever och lärare har tematiserats och delats upp i fyra huvudrubriker med underrubriker utifrån våra problemformuleringar. Vilka är: *Lärare och elevers syn på lärmiljö, möjligheter och hinder för lärande i lärmiljön, lärares syn på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö* samt *elevers syn på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö*.

5.1 Lärare och elevers syn på lärmiljö

Under ovanstående rubrik har vi delat upp lärare och elevers syn på lärmiljön, dels för att vi funnit olika teman men även för att kunna jämföra elever och lärares upplevelser av lärmiljön. Vi har funnit följande kategori: *klassrumsklimat*. Under huvudkategorin har vi funnit olika teman för lärarna och elevernas resonemang.

5.1.1 Klassrumsklimat

Lärarnas resonemang kring klassrumsklimat berör mestadels arbetet i klassrummet samt placering av eleverna. Vid flera av intervjuerna kom samtalen med eleverna in på koncentration som visar sig vara en betydande faktor i förhållande till lärande.

Lärares syn på klassrumsklimat

Under kategorin klassrumsklimat har vi funnit följande teman: *placering, arbetsro, rörelse* samt *ordning och reda*.

Placering

Lärarna är överens om att placering två och två av eleverna har en positiv inverkan på elevernas koncentration. Lärarna har erfarenhet av att grupplacering ofta leder till mycket prat vilket påverkar elevernas koncentration. Vidare talar en av lärarna om vikten av placering där alla får bästa förutsättning för lärande, såsom att man kan se bra och höra det som läraren och klasskompisarna säger.

... grupplacering brukar oftast bli lite mer stökig än om de sitter två och två ...
Det är mest för koncentrationen som de sitter två och två. Lili, lärare årskurs 2

... att alla ska kunna sitta så att man ser och kunna höra bra och sådana saker.
Lili, lärare årskurs 2

Arbetsro

En av lärarna menar att om eleverna får möjlighet att uppleva arbetsro i klassrummet vid flera tillfällen, leder det förhoppningsvis till att de får mersmak för att ha lugn och ro och medvetandegörs om kontrasten mellan arbetsro och inte.

... om barnen får uppleva det arbetsro några gånger så känner dem hur lugnt och skönt det blir de får mersmak av och tränar på lugn och ro. Lili, lärare årskurs 2

Rörelse

Två av lärarna anser att man som lärare måste finna vägar för och tillåta rörelse regelbundet i klassrummet. En av lärarna har bänkar med lock och har i miljön anpassat för tillåtna rörelser. Med tillåten rörelse kan man minska okoncentration.

Jag parkerar deras pärmar i skåpen, inte i bänken... när man ska sätta in något så får man en tillåten promenad. Har man bord och lådor är det också en tillåten promenad. Ejvor, lärare årskurs 2

Ordning och reda

En av lärarna uttrycker vikten av att ha ordning och reda för att underlätta för elever som har svårt att koncentrera sig. Hon menar vidare att man får anpassa detta efter vilken grupp man har, olika elever har olika behov.

Jag tycker att det är viktigt att ha någon slags ordning och reda ... det kan upplevas stimmigt och rörigt för vissa så man får känna av vad som kan vara lämpligt för den här gruppen. Anette, lärare årskurs 1

Elevers syn på klassrumsklimat

Under kategorin klassrumsklimat har vi funnit följande teman: *självbild och motivation, placering, rörelse, utrymme, enskilt arbete samt påverkan av andra.*

Självbild och motivation

En elev i årskurs 2 uttrycker att vid de tillfällena som han inte hänger med på vad läraren säger, vänder han sig bort från tavlan och läraren och pratar om annat.

Om jag inte hänger med pratar jag med någon annan om annat. Nils, årskurs 2

Placering

I båda årskurserna upplever merparten av eleverna att de får möjlighet att sitta på andra ställen och arbeta än vid sin plats, detta för att kunna koncentrera sig.

Om man tycker att man inte kan koncentrera sig så får man sitta någon annanstans. Adam, årskurs 1

Rörelse

Ett flertal av eleverna menar att när de har svårt att koncentrera sig så rör de på sig och uttrycker vidare att de vid dessa tillfällen är svårt att sitta stilla på sin plats.

Ibland får vi röra på oss när vi liksom har suttit för länge på stolarna. Elvira, årskurs 1

Ja, det är lite svårt att sitta still. Kristoffer, årskurs 1

Utrymme

En elev i årskurs 1 uttrycker att det är positivt med ett mindre klassrum, för lugn och ordning i klassen (bilaga 4).

Jag tycker att det är bra att det är ganska litet för då finns det ingen plats att springa runt om man jämför med andra klassrum. Kerstin, årskurs 1

Enskilt arbete

I båda årskurserna anser majoriteten av eleverna att det är lättare att arbeta när man sitter själv. Många upplever att kompisarna som sitter bredvid ofta tittar på vad man gör, vilket är ett störande moment.

Jag skulle vilja sitta en själv, fast en gång när vi var rätt så nya så höll en som satt bredvid mig på att kolla av mig när vi jobbade i matten och så. Det är inte så roligt, det är därför jag vill att man sitter själv. Emma, årskurs 1

Påverkan av andra

I de båda årskurserna anser de flesta att de oftast kan koncentrera sig på lektionerna. De gångerna de inte kan koncentrera sig beror det på att flera elever springer runt, pratar, stimmar och tramsar. Majoriteten anser att man kan koncentrera sig bäst när man sitter på sin plats och arbetar med det man ska och det är lugn och ro.

Jag kan koncentrera mig för att det är lugn och ro oftast, när några är stökiga så är det inte lugn och ro och så kan man inte koncentrera sig. Göran, årskurs 2

Ibland när en del är klara så vill inte de göra något annat och då börjar de springa omkring och stimma och så, då kan man inte koncentrera sig. Emma, årskurs 1

5.1.2 Sammanfattning

Elevernas uppfattning av klassrumsklimatet är överlag att koncentrationen störs då klasskamrater springer runt i klassrummet, då kompiserna tittar vad man gör samt är högljudda. Vi har även funnit att en majoritet av eleverna anser sig uppnå bäst koncentration då de sitter ensamma eller tillsammans med endast en klasskamrat. Liknande tankar återfinns hos lärarna vad det gäller hur man ska placera eleverna för koncentration. Lärarna uttrycker att vid två och två placering skapas en bättre arbetsmiljö med högre grad av koncentration.

5.2 Möjligheter och hinder för lärande i lärmiljön

En röd tråd genom lärarintervjuerna som vi uppfattar är tidsbristen som påverkar hur aktivt lärarna arbetar med lärmiljön. Lärarna såg många möjligheter men också många hinder i vad miljön erbjuder. Eleverna är överlag nöjda med sina klassrumsmiljöer, men uppfattar även olika hinder som finns vilka varierar från skola till skola och beror mycket på skolans utformning.

Lärares syn på möjligheter och hinder

De teman vi funnit under kategorin möjligheter och hinder är: *se varje individ, fysisk miljö, fantasin sätter gränserna, våga förändra, tid, utrustning, ekonomi* samt *ytor*.

Se varje individ

En av lärarna uttrycker att klassens storlek och tillgång till fritidspedagog underlättar och möjliggör individanpassning och se alla eleverna.

... vi har bra möjligheter eftersom att de är få, 15 stycken och vi har fritidspedagogen så jag kan till och med jobba i halvklass flera gånger i veckan... så det finns ju stora chanser att se alla barnen och verkligen få hinna med, det är ju inte alltid man känner så. Lili, lärare årskurs 2 (bilaga 4)

Fysisk miljö

Lärarna anser att de har miljöer som man till viss del kan göra något bra av. De uttrycker att klassrummen är vackra och att det i viss mån finns material att tillgå. En av lärarna menar att planeringen av klassrummet inte erbjuder de möjligheter som man skulle önska.

... klassrummet är estetiskt vackert... Fönsternischerna är vackra och djupa och man känner inte att man behöver gardiner, utan det fyller sin funktion ändå.
Ejvor, lärare årskurs 2

... gardiner och skaplig belysning ... och en liten soffa ... och då känner man att man kan göra något bra av det man har. Malin, lärare årskurs 1

Har man en slät vägg så har man ta mig sjutton satt en elförsörjningslist mitt i väggen, det finns alltså inga ytor att sätta upp så som man skulle önska att man skulle vilja ha. Ejvor, årskurs 2

Fantasin sätter gränserna

En av lärarna menar att möjligheterna är oändliga och det som hindrar är fantasin.

Alltså möjligheter finns hur många som helst, fantasin sätter gränser. Anette, lärare årskurs 1

Våga förändra

En av lärarna uttrycker att brist på mod och kunskap är olika hinder för att skapa bra lärandemiljöer, både fysiskt, psykiskt och socialt. Vidare menar hon att det är lätt att fastna i ett visst system då man är van vid det och kanske själv upplevt det under sin skolgång. Man skulle behöva få tips och exempel från andra lärare som haft mod att förändra verksamheten till det bättre för att själv våga och kunna genomföra det.

Man skulle ha lite mer mod att förändra, man är lite rädd att ändra utanför det man brukar och så... Lili, lärare årskurs 2

Det här med fysiska lärmiljöer, jag tror inte att man har fördjupat sig så mycket i det... hur man möblerar och hur man placerar och hur man kan dela av eller bygga miljöer, det kan man inte så mycket om. Så där skulle man vilja få se lite olika exempel/---/ man har nästan samma känsla/uppfattning som man själv hade när man gick i skolan, man har nog fastnat lite i det. På lärarhögskolan fick man ingen fördjupning i hur man kan göra med de sakerna. Lili, lärare årskurs 2

Tid

Ett återkommande hinder för lärarna är tidsbrist, lärarna är överens oavsett resurser att tid är något som inte räcker till.

De förändringar jag vill göra påverkas av att tiden inte finns och att man är själv hela tiden. Malin, lärare årskurs 1

Utrustning

Genomgående är brist på fungerande och tillräcklig teknisk utrustning något som alla lärarna upplevde som ett stort hinder.

... att inte ha tillgång till den utrustning man skulle önska sig, teknik som inte fungerar fullständigt. Ejvor, lärare årskurs 2

... sen har vi två dataplatsar som vi inte utnyttjar så mycket beroende på att de fungerar så dåligt som de gör, plus att jag känner att jag inte kan stå där ute och jobba med ett eller två barn och de andra ska arbeta själva, det fungerar kanske sen när de har blivit lite större. Anette, lärare årskurs 1

Ekonomi

De ekonomiska resurserna i varje skola är begränsade och det är ständiga besparingar på gång var alla lärarna överens om. Om man vill göra en förändring i miljön får man göra allt själv, vilket en av lärarna menar resulterar i att man tar något befintligt och försöker jobba med.

Ekonomi hela tiden, hade det inte varit det så kunde man ha gjort vad som helst... man får göra allt själv, mångsysslaren läraren... i slutändan tar man någonting hemma istället och försöker fixa med. Anette, lärare årskurs 1

Ytor

Genomgående är lärarna nöjda med huvudklassrummets storlek i förhållande till elevantal (bilaga 4). Men bristen på andra ytor att bedriva undervisning på anser lärarna är under all kritik.

... nu är det 16 elever här och det är nog vad jag skulle kalla en rimlig lärmiljö eller täthet i den här storleken av rum. Ejvor, lärare årskurs 2

Jag tänker på det ibland på barn och lärandemiljö att man trycker ibland så gräsligt många ungar, för i världen fanns det strikta linjer att det skulle vara en viss yta för ett visst antal barn och de är borta. Men just det här med hur mycket yta jag själv har att jobba med, det är under all kritik. Man skulle inte knöla ihop arbetande kontorsfolk på det sättet som man knölar ihop barn och sen förvänta sig att de ska klara det... Ejvor, lärare årskurs 2

Elevers syn på möjligheter och hinder

De teman som vi funnit under kategorin möjligheter och hinder är: *trivsel, gruppkänsla, ordning och reda, egenproducerat material, samarbete, fler möjligheter utomhus, vädrets påverkan, klassrummets placering, arbetsmiljö samt luft.*

Trivsel

Under intervjuerna framkom det att eleverna i båda årskurserna trivs bra med sina klasskamrater och i skolan. Majoriteten av eleverna beskriver att trivseln beror på att de känner varandra väl.

Alla har någon att leka med. Frida, årskurs 1

Bra, man får träffa kompisar och så. Emil, årskurs 2

Gruppkänsla

Eleverna i båda årskurserna upplever en känsla av trivsel och trygghet i sina respektive klasser och klasrumsmiljöer.

Jag trivs bra, klasskompisarna visar respekt. Birgitta, årskurs 2

Ordning och reda

En elev i årskurs 1 uttrycker att det är bra att veta var saker finns och ha ordning i klassrummet.

Det är fint för att alla grejer är på rätt plats i min smak. Jag tycker om ordning och reda. Anton, årskurs 1

Egenproducerat material

I båda årskurserna framkommer det att eleverna upplever det positivt att ha egentillverkat material upphängt i klassrummet.

Det är bra med saker vi gjort som är uppsatta på väggarna. Nadja, årskurs 2

Samarbete

Eleverna i båda årskurserna anser att det är en möjlighet att man kan samarbeta med de flesta i klassen.

Bra, för vi kan samarbeta med dem flesta. Elina, årskurs 2

Fler möjligheter utomhus

Flertalet av eleverna anser att de trivs bäst utomhus, då utomhusmiljön erbjuder fler möjligheter att upptäcka.

Man kan upptäcka mer ute än inne. Elvira, årskurs 1

Vädrets påverkan

Eleverna anser överlag att vädret spelar stor roll i fråga om var man helst befinner sig.

Asså, jag tycker om att vara ute när det är fint väder och varmt. Inte om det är kallt och man måste vara på - bultad med massa kläder och så. Anton, årskurs 1

Klassrummets placering

I årskurs 2 ligger klassrummet högst upp i en byggnad, vilket medför att eleverna får gå i trappor flera gånger om dagen bland annat för att ta sig ut på rast och gå till matsalen. Vissa upplever detta som jobbigt då det blir mycket spring upp och ner.

... men det är jobbigt att gå upp för alla trapporna. Elina, årskurs 2

Arbetsmiljö

I årskurs 2 framkommer det att vissa av eleverna upplever sina bord och stolar som ett hinder i klassrumsmiljön.

Jag gillar inte mitt bord, för det är dingligt och flyttar på sig när man stöter till det. Helen, årskurs 2

Luft

En elev i årskurs 1 nämner att luften är mindre bra i klassrummet.

Det luktar ganska bra i klassrummet, men luften är inte så bra. Sofie, årskurs 1

5.2.1 Sammanfattning

Det framkommer att eleverna trivs bra i sina klassrum och sin klass, detta för att de känner varandra, de upplever att de har många kompisar samt att klassrummen erbjuder en trygghet och trivsamt miljö. Även resultatet från lärarintervjuerna visar på att klassrummen i stora drag fyller sin funktion, det som menas var att rummen var ljusa och inbjudande. Klassrummen ansågs ha tillräckligt med yta för de antal elever som vistades där. Hinder som är genomgående är brist på extra utrymmen att bedriva

undervisningen i, lärarna menar att klassrummen i sig är en bra grund att utgå ifrån men att fler utrymmen behövs för att skapa optimala lärandeförhållanden. Flera av lärarna uttrycker en underförstådd önskan om mer tid och kunskap att förändra lärmiljön för att uppnå bästa möjliga elevutveckling och lärande. Möjligheterna uttrycks vara oändliga, bara fantasin och ekonomiska resurser finns att tillgå. Lärarna samtycker om att den tekniska utrustningen är bristfällig och svår att få tillgång till.

De hinder som eleverna nämner är framför allt brister i arbetsmiljöns utbud, såsom dåliga stolar och bord, trappor och dålig luft. Ett återkommande önskemål som visas i resultatet av eleverna är att få vistas mer utomhus, framför allt vid fint väder. Detta för att flera av eleverna anser utomhusmiljön erbjuda fler möjligheter till upptäckter än inomhusmiljön.

5.3 Lärares syn på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö

I sammanställningen av vårt insamlade material från lärarintervjuer har vi funnit följande kategorier som gemensamma nämnare: *självbild och motivation* samt *lärares syn på förutsättningar för lärande*.

5.3.1 Självbild och motivation

Gemensamma drag som vi funnit är att lärarna genomgående ser självbilden som en viktig komponent i förhållande till lärande, motivation och lärandemiljö. Lärarna är slående överens om att lärmiljön och det förhållningssätt man har till eleverna har en stor inverkan på motivationen. De teman vi funnit under kategorin självbild och motivation är: *trygghet, positivt klimat, placering, förväntningar på eleverna, ge utrymme, onda cirklar, varierande arbetssätt, lärande* samt *lärarrollen*.

Trygghet

Då lärarna talar om självbild och motivation framkommer resonemang kring trygghetens betydelse i gruppen. En förutsättning för att kunna skapa tryggt gruppklimat och en bra arbetsmiljö menar en av lärarna var direkt konflikthantering.

... mycket krut på att de ska känna sig trygga i gruppen. Lili, lärare årskurs 2

Ska man skapa lugn och trygghet så måste man ta konflikterna direkt. Ejvor, lärare årskurs 2

Positivt klimat

För att stärka elevers självbild och skapa motivation anser lärarna att ett positivt klassrumsklimat speglar av lyhördhet, trivsel och respekt för varandra är av stor vikt. Vidare uttrycker lärarna att eleverna måste få uppleva sig själva om att kunna saker för att stärka självbilden och vilja pröva nya saker.

Det man mest vill kämpa för är ett positivt klimat, där alla lyssnar och bryr sig om varandra. Lili, lärare årskurs 2

... om man tycker att det är trivsamt så är det alltid lättare att lära sig. Anette, lärare årskurs 1

... alla ska känna att jag duger och jag är bra som jag är och jag kan en väldig massa... Ejvor, lärare årskurs 2

Placering

Gemensamt drag som vi funnit är att man strategiskt placerade ”svagare” elever långt fram i klassrummet för att kunna stödja och hjälpa dem. Vidare uttrycker en av lärarna att det finns både för- och nackdelar med placering i klassrummet. Hon menar att det är av stor vikt att tänka på var man placerar elever som man behöver hålla koll på. Varierande placering för att ge alla elever samma förutsättningar att nå undervisningen menar hon är betydande.

Eleverna som är lite svagare vill jag gärna ha lite nära mig... för att man vill komma till dem lätt och ofta och vara lite mer stöd för dem. Lili, lärare årskurs 2

... det finns för och nackdelar med hur man placerar eleverna... när man planerar ommöblering så är det också det här att ett barn som varit långt ifrån får komma lite närmre, samtidigt som de barnen som jag behöver kasta lite extra ögon på behöver jag också på något sätt få där jag har lätt att se dem. Ejvor, lärare årskurs 2

Förväntningar på eleverna

Samtliga lärare anser att det är betydande att ha positiva förväntningar på eleverna och tydligt förmedla det till dem, att hela tiden uppmuntra och visa att man tror på eleven. Förväntningar på eleven kan komma från läraren, eleven själv och hemifrån.

... positiva förväntningar på barnen och att jag tror på dem och försöker så mycket jag kan. Lili, lärare årskurs 2

De har en stor självbild när de kommer till skolan, beroende på hur föräldrarna sett på dem. Ejvor, lärare årskurs 2

Ge utrymme

En av lärarna menar att de elever som inte vågar ta för sig behöver ges utrymme av de andra eleverna. Även de elever som inte tar för sig måste få chans att framföra sina tankar då de också har betydelse.

De andra måste lyssna lika mycket på den de lyssnar på och som tar för sig hela tiden. Lili, lärare årskurs 2

Onda cirklar

Om man som lärare ser en elev med mindre bra självbild måste man arbeta aktivt med att stärka den. En elev som inte tror på sig själv och inte får någon uppmuntran och hjälp kan lätt hamna i en ond cirkel, som det blir svårt att ta sig ur utan hjälp. Vilka förväntningar man har på sig själv speglas i det man presterar, tror man inte att man kan så kan man inte heller. En av lärarna menar att jämförelse elever emellan kan ha en negativ inverkan på självbilden.

Man känner att självbilden eller självförtroendet är så dåligt... då blir det svårt att komma ur det, man får inte ge upp då utan försöka om och om igen och uppmuntra och komma igenom. Lili, lärare årskurs 2

Intalar du dig själv att du inte kan lära dig så kan du inte heller lära dig. Anette, lärare årskurs 1

De jämför sig väldigt mycket med varandra, så en del känner sig väldigt dåliga tyvärr. Malin, lärare årskurs 1

Varierande arbetssätt

Lärarna är överens om vikten av att anpassa undervisningen efter varje enskild individ och inte ha för svåra uppgifter, så att eleverna får möjlighet att lyckas och därigenom motiveras att fortsätta försöka.

... att försöka hitta uppgifter som de klarar och sakta stegra uppåt. Anette, lärare årskurs 1

... för att skapa den där motivationen försöker jag göra arbetssättet lite varierande, roligt och omväxlande. Lili, årskurs 2

Lärande

Majoriteten av lärarna uttrycker att motivation är en viktig komponent som leder till lärande och att man i lärmiljön kan påverka elevernas motivation att lära sig.

Motivation känner jag nog är lite som en motor som driver barnet till lärande... i lärmiljön kan jag komma in och påverka, både att sätta igång motivation och att uppmuntra till och stimulera lärande på olika sätt. Lili, lärare årskurs 2

Har man en lärmiljö som bjuder in så blir man motiverad att lära. Ejvor, lärare årskurs 2

Lärrollen

Om man som lärare är positiv, engagerad och varierar undervisningen påverkas elevernas motivation och engagemang. Lärarna anser även att elevinflytande är något som har betydelse för motivationen. Vid avsaknad av motivation hos eleven yttrar det sig i form av bristande intresse till undervisningen oavsett hur läraren agerar.

... sen märker man också att ju mer positiv jag är påverkar deras motivation... eleverna får själva komma med lite idéer och vara med och bestämma. Malin, lärare årskurs 1

... om man inte är motiverad gör man andra saker. Ejvor, lärare årskurs 2

5.3.2 Lärares syn på förutsättningar för lärande

Som en röd tråd kunde vi vid lärarnas syn på förutsättningar för lärande urskilja ett stort behov av fler utrymmen att bedriva verksamheten på. De teman vi funnit under kategorin förutsättning för lärande är: *rumsfördelning*, *material* samt *klassrummets budskap*.

Rumsfördelning

Genomgående kunde vi urskilja en önskan att kunna dela in klassrummet i olika delar för olika användningsområden. Flertalet av lärarna uttrycker att de befintliga klassrummen är för små till ytan och inbjuder inte till individuellt anpassat arbete. Tre av klassrummen (bilaga 4) ligger inte i anslutning till eller har tillgång till extra utrymmen, vilket lärarna ser som ett hinder för att anpassad undervisning ska kunna bedrivas. Avsaknad av extra utrymmen leder till svårigheter i att kunna vara enskilt med en elev.

... mer verkstadskänsla i klassrummet, att barnen själva plockar fram material. Lili, lärare årskurs 2

Ett grupprum eller ett hörn/vrå där jag kan få tala enskilt med några barn och få göra det enskilt utan att andra sticker näsan in i det ... man alltid skulle vilja ha mer ytor, mer möjligheter att använda delar av rum. Ejvor, lärare årskurs 2

Material

Lärarna har önskemål om tillgång till nyare möbler och utrymmen för samlingsplatser. En av lärarna uttrycker behov av bänkar med lock samt möjlighet till att ha praktiskt material nära till hands. Samtliga lärare vill ha bättre tillgång till fungerande teknisk utrustning.

En soffa och sen en matta framför den så att man alltid vet att man lätt kan samlas i en liten ring, det är härligt att veta att man alltid har en samlingsplats... Lili, lärare årskurs 2

... nya möbler och stolar, jag skulle nog vilja ha bänkar med lock... ha lite mer praktiskt material framme.. Malin, lärare årskurs 1

Bättre tekniska hjälpmedel som fungerar och som jag kan disponera... Ejvor, lärare årskurs 2

Klassrummets budskap

Samtliga lärare har som mål att skapa en lärmiljö i klassrummet som inbjuder till lärande, skänker lugn och sänder ut signaler till omgivningen om att lärande pågår.

Man vill att de ska kännas att man kommer rakt in i skolarbete, att det ska andas lärande och kreativitet och vara något slags bevis på att här händer det saker... När jag sätter upp saker på väggarna så tänker jag rätt så mycket på det... det aktuella arbetet ska synas. Lili, lärare årskurs 2

Jag vill dämpa intensiteten i klassrummet, den ska ge lugn och inte trigga upp eller stressa upp. Ejvor, lärare årskurs 2

5.3.3 Sammanfattning

Resultatet visar att lärarna är överens om att självbilden är mycket viktig för både lärande och motivation. Har man en mindre bra självbild så tror man inte på sin förmåga och det i sin tur påverkar motivationen. Det framkommer även att tryggheten i gruppen är betydelsefull för skapandet av en god självbild, är man inte trygg så kan det leda till osäkerhet och då kanske man inte vågar vara sig själv. Genomgående kan sägas att placeringen av elever, framför allt de med mindre bra självbild, är väl genomtänkt av samtliga lärare för att de ska kunna finnas som stöd för den/de eleverna. Lärarna placerar dessa elever medvetet långt fram i klassrummet.

Vidare framkommer det även att eleverna måste tro på sin egen förmåga för att ha en chans att lära sig och utvecklas, tror man inte på sig själv så kan man inte heller lära sig. Lärarens motivation och inställning påverkar hur eleverna tar sig an uppgifter, är läraren positivt inställd ökar chansen att eleverna motiveras och tar till sig undervisningen. För att kunna skapa optimala lärandemiljöer anser lärarna sig ha behov av avgränsningsmöjligheter samt olika utrymmen för praktisk undervisning i klassrummen.

5.4 Elevers syn på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö

I undersökningsmaterialet berör elevernas resonemang följande kategorier: *lärarens betydelse, självbild och motivation* samt *elevers syn på förutsättningar för lärande*.

5.4.1 Lärarens betydelse

I båda årskurserna upplever eleverna att de får den hjälp och det stöd de behöver. När de behöver hjälp och är osäkra så känner de sig trygga med att fråga. Under kategorin lärarens betydelse har vi funnit teman som: *instruktioner, positivt gruppklimat* samt *varför gör jag det här*.

Instruktioner

Om eleverna får nya uppgifter som de inte gjort tidigare så menar majoriteten att det känns bra, bara läraren är tydlig med instruktionerna.

Bra, bara man får reda på hur man gör. Emil, årskurs 2

Positivt gruppklimat

Eleverna i båda årskurserna uttrycker att de vågar fråga om de inte förstår eftersom de känner klassen och deras lärare har skapat en positiv gruppkänsla.

Vi känner Lili och klassen väl, första dagen i en ny klass skulle jag inte våga fråga om hjälp inför hela klassen. Ruben, årskurs 2

Jag vågar fråga om jag inte förstår, för då vet Lili det. Martina, årskurs 2

Varför gör jag det här

En elev från årskurs 1 menar att det känns jobbigt att skriva, framför allt när läraren påpekar att man ska skriva ordentligt.

Om man skriver fel och hon bara: Nej, nu måste du skriva noga. Sofie, årskurs 1

5.4.2 Självbild och motivation

Flera av eleverna i båda årskurserna anser att uppgifter där de ska träna på sådant de inte kan, kan var svåra och kluriga. Uppgifter som är nya för eleverna förmedlar blandade känslor. Vissa elever anser det vara roligt och utmanande med nya uppgifter, medan andra tycker att det känns tråkigt och pirrigt. Eleverna pratade om vilka ämnen de anser vara lättast respektive svårast. Under kategorin självbild och motivation har vi funnit följande teman: *självbild, osäkerhet, onda cirklar, tro på sin egen förmåga, vågar, vågar inte* samt *trivsel i klassrummet*.

Självbild

Ett par av eleverna i årskurs 1 upplever det jobbigt att gå till skolan vissa dagar, exempelvis när något nytt ska hända. En av eleverna uttrycker att det är jobbigt att komma till skolan på morgonen och veta att det är flera timmar kvar av skoldagen

Det känns jobbigt när man inte har börjat för man har en lång skoldag framför sig... Kerstin, årskurs 1

... ibland när det ska hända något speciellt så kan jag känna mig nervös... Anton, årskurs 1

Osäkerhet

Flertalet av eleverna från båda årskurserna upplever osäkerhet inför nya uppgifter, vilket yttrar sig på olika sätt. En av eleverna menar att vissa saker är svåra ibland och ibland lätta och tvärtom.

Det känns dåligt, inte så bra. För då vet man ju inte hur man ska göra. Martina, årskurs 2

Ont i magen, när det är osäkert och när alla barn är osäkra. Sofie, årskurs 1

... jag tycker ingenting för att en del saker är lätt ibland och en del saker är svårt ibland, det är liksom blandat sådär... Elvira, årskurs 1

Onda cirklar

En känsla av hopplöshet och bristande förmåga att förstå bildas hos flera elever när de inte förstår en uppgift, trots förklaringar.

Man känner sig som att det här fattar jag inte. Gabriel, årskurs 1

Tro på sin egen förmåga

En del av eleverna visar självsäkerhet inför nya utmaningar och upplever dessa som positiva inslag. En del elever anser att svenska och matte är roliga och lätta ämnen.

Jag skulle tycka det vara lite roligt att testa på något nytt. Viktor, årskurs 1

Jag tycker nog att svenska är lättast för där kan man förstå utan att läsa texten, det är samma sak i maten, där är det ännu lättare att förstå. Elvira, årskurs 1

Vågar

Eleverna i båda årskurserna uttrycker överlag att de vågar fråga inför klassen om de är osäkra på någonting.

Ja, för att vi måste om vi inte förstår. Karl, årskurs 2

Vågar inte

De eleverna som inte känner sig trygga med att fråga inför hela klassen om de inte förstår upplever det som en pinsam situation. En elev oroar sig i dessa fall för att konsekvensen av att göra bort sig inför klassen är att bli uttittad och utlämnad.

Jag vågar absolut inte fråga inför hela klassen för då sitter alla och tittar på en så här och så kanske de inte vill vara med en på rasten och sånt... ja du var konstig idag på lektionen. Kerstin, årskurs 1

Trivsel i klassrummet

I båda årskurserna menar eleverna att de trivs bra i sina klassrum.

Allting tycker jag är bra med vårt klassrum. Kristoffer, årskurs 1

5.4.3 Elevers syn på förutsättningar för lärande

Under intervjuerna fick eleverna beskriva hur klassrummet skulle se ut för att eleverna skulle känna sig trygga och lära sig på bästa sätt. Under kategorin elevers

syn på förutsättningar för lärande har vi funnit följande teman: *bättre ergonomi, placering* samt *större ytor*.

Bättre ergonomi

Majoriteten av eleverna vill ha bänkar med lock, istället för bord. En av eleverna uttrycker en önskan om lägre bord.

Jag skulle vilja ha en bänk som man kan öppna locket på, då kan man ha grejerna där i. Göran, årskurs 2

Jag vill ha lägre bord. Karl, årskurs 2

Placering

En del elever förklarar att de vill sitta flera tillsammans för att lära sig bäst. En elev uttrycker önskemål om flickbord och pojkbord. En del av eleverna vill sitta i fyragrupper för att lära sig bäst. Majoriteten av eleverna är nöjda med nuvarande placering, två och två placering (bilaga 4).

Jag skulle vilja ha två olika bord, ett flickbord och ett pojkbord. Frida, årskurs 1

Skrivborden skulle sitta fyra och fyra i olika hörn. Jasmine, årskurs 2

Vi sitter bra som vi gör. Martina, årskurs 2

Större ytor

I båda årskurserna uttrycker eleverna önskemål om större ytor utanför klassrummet.

Jag skulle vilja ha ett rum till. Jasmine, årskurs 2

5.4.4 Sammanfattning

Resultatet visar att klassrumsklimaten i de undersökta klasserna sänder ut en känsla av samhörighet, trygghet att våga fråga och våga ha fel. Ett fåtal elever uttrycker att de inte känner sig trygga med att tala inför klassen och våga ha fel. Eleverna känner sig trygga med lärarens kompetens och sätt att undervisa på. Resultatet pekar på att lärarna har god kompetens att individanpassa undervisningen så att alla elever synliggörs och kan ta till sig det läraren vill förmedla. Ett fåtal av eleverna känner att det är jobbigt att gå till skolan, då nya saker ska ske eller bara allmänt att veta att man har en lång dag framför sig. Vidare framgår att elevernas tankar kring optimala lärandeförhållanden speglas av större ytor, två och två placering (med undantag från ett fåtal elever som vill sitta fyra och fyra), bättre arbetsplatser (bord, stolar etc.) samt större utbud av arbetsmaterial.

6 DISKUSSION

I diskussionsdelen diskuteras det framkomna resultatet med hjälp av genomgången litteratur. Syftet med studien var att få syn på lärare och elever i grundskolans tidigare års upplevelse av självbildens betydelse för motivation, lärande och lärmiljö. Då vi både intervjuat lärare och elever och därigenom funnit likheter och skillnader har vi valt att sammanställa lärare och elevers upplevelse av förutsättningar för lärande i diskussionsdelen.

6.1 Lärare och elevers syn på lärmiljö

I det sociokulturella perspektivet menar man att den viktigaste lärmiljön är det naturliga samspelet och den vardagliga interaktionen där man övertar och överför kunskaper (Säljö, 2008; Imsen, 2008). Säljö (2008) uttrycker att i samspel med andra människor tar vi till oss nya kunskaper och tar del av olika resurser, det är i samspelet som lärandet sker. I samspelet är språket betydelsefullt för individens egen vinning. Med hjälp av språket kan man både förmedla och tillägna sig oändligt med kunskap. Hela vår samvaro bygger på att vi delar med oss av kunskaper i samspel med andra människor. Kommunikation menar Säljö (a.a.) är det som sammanbinder det inre och det yttre mellan människor. Miljön i skolan har stor betydelse för både elever och lärare, trots det så förekommer det väldigt lite forskning inom området (Wallin, 2000; Cold, 2002; Björklid, 2005). Trots att lite forskning gjorts kring miljöns betydelse för individens utveckling och lärande visar resultatet att både lärare och elever ser miljön i skolan som en viktig komponent i fråga om att lära sig och känna trygghet.

6.1.1 Klassrumsklimat

I vår studie framkommer det att eleverna anser att koncentration i klassrumsmiljön är betydande för att man ska lära sig. Liknande tankar återfinns hos lärarna vilka även de menar att koncentration i lärmiljön är högt prioriterad för att skapa en bra lärmiljö. Okoncentration i klassrummet kan visa sig i form av att mer fokus läggs på att man pratar med klasskompisarna och mindre fokus på skolarbete. Istället för att fråga läraren om man är osäker vänder man sig om till sin kompis som en strategi för att inte synas och misslyckas. Vi kan där se samband mellan elevers skolprestation, svag självbild och brist på motivation. Om eleverna inte är motiverade och fokuserade är det skolan som brister i att tillfredsställa elevens behov (Glasser, 1996). Boström och Wallenberg (1997) menar att elever ofta känner motivation, men brister i förmågan att koncentrera sig på lektionen. Vad som påverkar förmågan att koncentrera sig enligt eleverna är hur klasskompisarna betar sig och agerar i klassrummet. Lärarna talar istället om vikten av att inte behöva sitta stilla för länge då koncentrationsförmågan störs. Eleverna uttrycker att de får möjlighet att röra på sig. Så lärarnas strävan efter tillåtna rörelser speglas i barnens resonemang. I Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) beskrivs det att personal som arbetar i skolan aktivt ska eftersträva en god miljö där elever utvecklas och lär. Även Svensson och Sävås Nicholaisen (1997) menar att man som lärare har i uppdrag att stimulera barns positiva utveckling.

Resultatet visar att trygghet i gruppen och ett positivt klimat genomgående ses som viktigt för självbild, motivation och lärande. Vidare framhåller lärarna att motivation är en förutsättning för lärande. I ett sociokulturellt perspektiv menar man däremot att lärande sker konstant, oavsett var man befinner sig (Säljö, 2008; Hundeide; 2006;

Carlgren, 1999; Björklid, 2005). Skillnaden kan vara att man i ett sociokulturellt perspektiv menar att någon form av lärande alltid sker, men kanske inte alltid det som är tänkt att läras. Om man har ett tryggt klimat i klassrummet som speglas av en bra fysisk miljö som främjar för koncentration, bidrar det till ett positivt arbetsklimat som underlättar för lärande och påverkar elevernas självbild, självuppfattning och motivation positivt (Binbach, 2006; Wallin, 2000; Svensson & Sävås Nicholaisen, 1997; Skantze, 1989; Bergsten, 1979; McCombs & Pope, 1994). Skisserna av klassrummen visar på olikheter i utformningen av miljön och placering av eleverna. De intervjuade lärarna menar ändå att de arbetar för att skapa ett tryggt och positivt klassrumsklimat och att den placering de har underlättar för lärande då det främjas för koncentration i placeringen. Dahlkwist (2007) och McCombs och Pope (1994) uttrycker att motivation är en drivkraft för lärande samt att individens motivation, självförtroende, intresse och behov hör ihop och påverkar varandra.

6.1.2 Lärare och elevers syn på förutsättningar för lärande

Intervjuerna visar att lärarna är överens om självbildens betydelse i förhållande till motivation och lärande. Lärmiljö, motivation och lärande går hand i hand och växelverkar enligt lärarna. Om man skapar en positiv lärmiljö så påverkar det i sin tur motivationen som i sin tur påverkar lärandet. Att låta eleverna vara delaktiga i sitt lärande motiverar enligt lärarna själva lärandet. Bertil Gardell uttrycker att elevers arbetsmiljö bör präglas av möjlighet till kontroll och styrning av sitt arbete (Svensson & Sävås Nicholaisen, 1997). Vilket lärarnas resonemang visar då de ger eleverna möjlighet att vara delaktiga i undervisningen. Även i Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) går det att utläsa att man i skolan ska sträva efter att varje elev tar personligt ansvar för sin arbetsmiljö. Läraren, eleven och miljön ska vara aktiv i samspelet då det är där elevens handlingar utvecklas (Lindqvist, 1999).

I vår studie visar det sig att lärarna ser svårigheter med att individanpassa då extra utrymmen utöver undervisningsklassrummet, såsom grupprum saknas. Klassrummet ska erbjuda enskilt arbete men samtidigt främja samspel för att eleverna ska kunna utvecklas socialt (Björklid, 2005). Då majoriteten av de intervjuade lärarnas klassrum saknade tillgång till extra utrymmen och även möjlighet att dela in klassrummet i mindre sektioner, anser vi att dessa inte kan erbjuda enskilt arbete för eleverna. Samspel kan däremot främjas då eleverna vistas i samma rum. Skisserna av klassrummen anser vi synliggör de brister som finns i fråga om att göra förändringar i miljön för att förbättra och individanpassa. Ett av klassrummen hade en skjutdörr som delade av klassrummet vilket bidrog till extra utrymme i direkt anslutning till klassrummet. Resultatet visar även att klassrummets budskap är viktigt för att eleverna enligt lärarna ska känna sig trygga och motiveras, lärarna uttrycker en förhoppning om att deras klassrum sänder ut ett budskap av trygghet och pågående läroprocesser. De Jong (1996) och Björklid (2005) menar att barn behöver egna utrymmen i skolan att vistas i där de kan utveckla sin identitet. Då de klassrum som observerats som tidigare nämnt inte har tillgång till något extra utrymme kan det vara svårt att finna dessa platser för eleverna. Även eleverna själva uttrycker önskemål om större ytor att arbeta på, bättre arbetsplatser samt större utbud av arbetsmaterial att tillgå.

Majoriteten av både lärare och elever är överens om att placering i klassrummet har en betydande roll för att skapa ett bra arbetsklimat som främjar för koncentration och lärande. Två av de fyra klassrum som observerats hade för tillfället två och två

placering medan de andra två hade grupplacering. Trots detta är den placering som anses ge bäst förutsättningar för lärande två och två placering enligt majoriteten av både lärare och elever. Jedeskog (2003) menar att den fysiska miljön i klassrummet påverkar hur samspelet mellan elever och lärare blir. Hon menar att läraren ser på möblering i klassrummet som en viktig del när man talar om den fysiska miljön och möblerar främst efter disciplinering och kontroll. De lärare som placerar eleverna två och två ser vi så som Jedeskog (a.a.) strävar efter kontroll i klassrummet. Som tidigare nämnt visar studien att lärarna för att skapa optimala förutsättningar för elevernas lärande använder sig av varierande arbetssätt och försöker även variera undervisningen. Detta är något som flera forskare menar är betydande för att främja för lärande och utveckling hos alla elever (t ex. Säljö, 2008; Imsen, 2008).

I intervjuerna med eleverna uttrycker de att de kan samarbeta med så gott som alla i klassen och att de får hjälp och stöd av sin lärare. Genom att eleverna sitter två och två eller fler kan de ta hjälp av varandra. I samspel med andra människor tar man vara på nya kunskaper och dessa menar Säljö (2008) byggs in i olika redskap, kallade artefakter, vilka hjälper oss som resurser i sociala sammanhang. Genom de sociala samspel som sker dagligen mellan elev – elev och lärare – elev tar eleverna del av ny kunskap som de kan omsätta och använda vid andra tillfällen. Artefakter påverkar barn och ungdomar och deras liv, deras erfarenheter och styr utvecklingen (Säljö, 2008). Lärande handlar om vad man tar med sig från de sociala samspelet och använder i framtiden (Lindqvist, 1999; Dahlkwist, 2007; Säljö, 2008; Hundeide, 2006). Språk, tänkande och lärande utvecklas enligt Lindqvist (1999), Dahlkwist (2007), Säljö (2008) och Hundeide (2006) i den sociala kommunikationen, detta främjas i och med att eleverna deltar i dagliga samspel i sociala situationer i skolan.

6.2 Möjligheter och hinder för lärande i lärmiljön

Wallin (2000), Bjurström och De Jong (2006), De Jong (1996), Carlgren (1999) och Björklid (2005) menar att befintliga skolbyggnader inte stimulerar eller anpassas efter de behov verksamheten har och därmed inte skapar bästa förutsättningar för lärande. Även Arfwedson (1994) menar att klassrummets utformning inte överensstämmer med den pedagogiska tanke som nu råder. Vår studie visar att lärarna anser att undervisningsklassrummen fyller sin funktion men inte mer i form av yta och utformning, klassrummen rymmer de antal elever som finns men ger inga förutsättningar för att flytta runt bord och få plats med mer material. Ett hinder som lärarna ser är otillräcklig tillgång till extra ytor att bedriva undervisningen på. Vilket då kan förstås i de fall skolbyggnaderna som tidigare nämnt inte är anpassade till verksamheten. Vi samtycker med ovanstående forskares resonemang kring skolbyggnadernas otillräcklighet att lokalerna inte är anpassade efter den elevgrupp som vistas där, i fråga om mängd på elever samt behov. Brister i skolan skylls inte på lokalerna utan på personalen, som styrs av den uppfattningen att en bra lärare gör ett bra jobb oavsett hur lokalerna ser ut vilket De Jong (1996) menar är felaktigt. Vi ser som De Jong (1996) att ju bättre förutsättningar för lärande desto bättre för alla som vistas i lokalerna. Ett intressant resonemang som väckts under intervjuerna är att så som man idag trycker ihop elever i klassrum skulle man aldrig få för sig att trycka ihop vuxna människor på en arbetsplats. Klassrummen idag visar på detta hoptryckande av elever som dessutom förväntas lära sig massa och kunna fokusera på enskilda saker, vilken vuxen människa skulle gå med på dessa förutsättningar?

I vår studie uttrycker lärarna att de saknar tid, ekonomi och kunskap att kunna förändra lärmiljön för att ge eleverna bra förutsättningar och ser detta som ett hinder. De saknar även fungerande och tillgänglig teknisk utrustning. Under de senaste åren menar Bjurström och De Jong (2006) att skolan har präglats av resursbesparningar. Vilket vi tydligt kan urskilja i verksamheten då lärarna nämner ekonomi som ett hinder. De menar vidare att ingen längre vill ta ansvar för skolans kvalitet och utveckling som en plats för lärande. De Jong (1996) anser att både lärare och elever har rätt till lokaler anpassade efter de behov som finns.

Eleverna ser till skillnad från lärarna hinder som dåliga möbler, klassrummets placering samt dålig luft. Detta är några av de punkter som Wallin (2000) nämner som krav på en god fysisk miljö som kan ställas på skolan. Säljö (2008), Boström och Wallenberg (1997), Imsen (2008) och Svensson och Sävås Nicolaisen (1997) uttrycker att det finns flera arbetssätt och metoder som kan användas för att främja för lärande. Trots att man använder varierat arbetssätt så nås inte alla av det på grund av andra faktorer (a.a.). Resultatet visar att lärarna använder sig av varierande arbetssätt för att nå alla elever och ge alla något som intresserar, motiverar och stärker tron på den egna förmågan. Detta görs för att eleverna ska lära sig det som lärarna förmedlar och anser viktigt. Vi anser såsom Cold (2002), Dahlkwist (2007), Boström och Wallenberg (1997) och Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) att varierande arbetssätt främjar individuell utveckling och lärande och varierande arbetsformer ger eleverna ansvar och inflytande för lärandet. Vidare menar Cold (2002) att lärarnas uppgift är att inspirera och motivera eleverna till fördjupning och nyfikenhet. Den viktigaste känslan att stimulera som lärare är intresset eftersom det gynnar lärande, intresse är en förutsättning för motivation och lärande (Brodin & Hylander, 2002). Det är viktigt att vara medveten om vad som intresserar eleverna och vad som inte gör det. Alla barn har enligt Brodin och Hylander (a.a.) något som intresserar dem tillräckligt för att kunna koncentrera sig.

Pramling m fl. (1995) och Lindqvist (1999) anser att förutsättningarna i miljön påverkar hur lärarens undervisning kan bedrivas, vilket i sin tur påverkar att upplevelsen av skola kan tolkas olika. Resultatet visar att lärarna tänker på miljöns utformning och vill utforma den mer verkstadslikt. Ett verkstadslikt klassrum erbjuder varierande arbetssätt och undervisning vilket främjar för egna initiativ hos eleverna. Lärarna vill ha verkstadskänsla för att förändra miljön men förutsättningarna är begränsade, det finns för tillfället inget utrymme att dela in klassrummet i mindre sektioner för att få det mer verkstadslikt. Enligt Lindqvist (1999) ska undervisningen utgå från individerna som befinner sig i verksamheten. De Jong (1996) menar att man i skolan bör tänka på att använda miljö och material för att stimulera barns utveckling och nå god kvalitet i verksamheten.

6.3 Lärares syn på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö

Elever med mindre bra självbild behöver uppmuntran och beröm för sina positiva sidor för att stärkas (Imsen, 2008; Auno & Brandelius – Johansson, 2002, McCombs & Pope, 1994). Vår studie visar att lärarna aktivt arbetar med att uppmuntra eleverna, bekräfta, ge stöd och ha förväntningar på dem. I dessa situationer är språket och lärarens förhållningssätt något som starkt påverkar eleven (a.a.). Detta är något som lärarna uttrycker ett starkt medvetande om i vår studie. De elever som enligt lärarna är i behov av mer stöd än andra placeras av lärarna strategiskt långt fram för att

kunna bekräfta och uppmuntra dem. Jedeskog (2003) menar att lärares tankar bakom placering i klassrummet ofta görs efter den syn läraren har på vilka behov eleverna har. Vårt fysiska välbefinnande och vårt psykiska välbefinnande påverkas av föremålen i miljön (Björklid, 2005). Lärarna uttrycker att den signal de vill att klassrummet ska sända ut är trygghet, lugn och lärandeprocess (a.a.). Skolans miljö ska erbjuda alla en känsla av att känna sig välkomna och uppleva trivsel att arbeta där och utvecklas (Cold, 2002; Bjurström & De Jong, 2006, Skantze, 1989). Resultatet visar att elever trivs i sina respektive klasser och klassrum, de uttrycker att de känner trygghet i gruppen och de kan samarbeta och komma överens med de flesta i klassen. Vilket vi menar att klassrummets budskap sänder ut signaler av.

Motivation är kopplat till våra grundläggande värderingar vilket gör att individen motiveras av det som är inne och rätt (Dahlkwist, 2007). I samspel mellan förnuft och känslor skapas motivation, grunden i motivation kan sägas vara känslor. En känsla åstadkommer en reaktion som har med lärande att göra (a.a.). Människors motivation har enligt Brodin och Hylander (2002) sitt ursprung i otillfredsställda behov, vilka skapar motivation att tillfredsställa dessa. Man är av naturen motiverad att lära sig då man inte behöver känna rädsla för misslyckande och det man ska lära känns meningsfullt (McCombs & Pope, 1994). Undervisning är svårt då man har motiverade elever, när eleverna inte är motiverade är det en omöjlig uppgift (Glasser, 1996). I mindre klasser ökar chanserna att omotiverade elever lyckas till skillnad från större klasser (a.a.). Resultatet från lärarintervjuerna visar att de aktivt arbetar med att motivera elever. De fyra klasslärarna vi intervjuat har haft mindre klasser vilket som sagt borde ökar chanserna för omotiverade elever att bli motiverade. I skolans tidigare år anstränger sig eleverna mer för att göra sina föräldrar stolta (Glasser, 1996). Majoriteten av de intervjuade eleverna uttrycker att de trivs i skolan, att skolan är rolig och de verkar motiverade. Omgivningens påverkan spelar roll för om man är motiverad eller inte (Glasser, 1996). Glasser (a.a.) uttrycker att om en elev inte vill lära sig så kan man inte tvinga den till lärande. Det framkommer inte i intervjuerna att lärarna såg det som en omöjlighet att arbeta med omotiverade elever. De menade tvärtom, att det var lärarens roll att inspirera och motivera eleverna. Vi samtycker med lärarnas resonemang och menar att alla elever går att motivera, det gäller bara att komma på hur man kan motivera varje enskild elev.

Vår studie visar att lärarna anser att elever med mindre bra självbild behöver synliggöras och bekräftas för att stärkas och även för att motiveras. Självbilden speglas av de tankar och uppfattningar man har om sig själv, vilka även påverkas av omgivningens uppfattningar om individen vilka ständigt förändras i samband med omgivningen (Imsen, 2008). Om man som lärare bekräftar eleverna så bekräftar de i sin tur sina klasskompisar och läraren (a.a.; Auno & Brandelius – Johansson, 2002; McCombs & Pope, 1994). Positivt beröm och att man visar intresse för eleverna leder till en uppfattning av bekräftelse (a.a.). Resultatet visar att lärarna anser att man bör ge utrymme för alla elever att ta för sig och få känna sig bekräftade. I och med att klasstorleken är rimlig anser lärarna sig kunna ha möjlighet att se alla eleverna. Den egna glädjen och självkänslan stärks om man gör någon annan glad och ömsesidig respekt speglar interaktionen (Brodin & Hylander, 2002). Om man saknar glädjefyllda möten sänks självkänslan stegvis (a.a.).

6.4 Elevers syn på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö

6.4.1 Lärarens betydelse

Resultatet visar att eleverna trivs med sin lärare och anser att de får den bekräftelse de är i behov av. Inom det sociokulturella perspektivet ser man på relationen mellan en vuxen och barnet i lärandeprocessen som betydelsefull (Vygotsky, 1978; Säljö, 2008; Hundeide, 2006; Imsen, 2008). De vuxnas syn på barnet påverkar i hög grad dennes syn på sig själv och sin egen förmåga (a.a.). Relationen mellan medverkande elever och lärare i studien visar på goda relationer dem emellan vilket kan kopplas till det sociokulturella perspektivets syn på samspelet i lärandeprocessen. I ett sociokulturellt perspektiv menar man att barn behöver hjälp att ta till sig kunskap, utifrån individen får man anpassa vad den klarar av självständigt och vad den behöver stöd i (Vygotsky, 1978; Imsen, 2008; Säljö, 2008; Lindqvist, 1999; Hundeide, 2006). Undervisningen ska anpassas för att nå alla barn och utgå från deras erfarenheter (Vygotsky, 1978; Lindqvist, 1999; Imsen, 2008; Säljö, 2008). Resultatet visar på att eleverna synliggörs i verksamheten, de känner trygghet och trivsel i skolan. Detta främjar då enligt ovan nämnda forskare barnets utveckling och lärande. Lärarens uppgift är att grundlägga en känsla av intresse och glädje hos eleverna, dessa känslor tas alldeles för ofta för givna (Brodin och Hylander, 2002). Då samspelet mellan barn och vuxna präglas av känslor måste man få redskap för att lära sig hantera de olika känslor man upplever. Känslor och känslouttryck från omgivningen påverkar hur barnet upplever sig själv. Man kan som vuxen och lärare både släcka och väcka olika känslor hos eleverna beroende på om man bekräftar dessa känslor på rätt sätt (a.a.).

För att förebygga osäkerhet hos barnen bör man tänka på att förbereda dem på vad som ska komma, detta stärker tilltron till den egna förmågan hos barnen (Brodin & Hylander, 2002). I ett sociokulturellt perspektiv däremot menar man att den sociala miljön ska vara utmanande och erbjuda nya händelser och ny kunskap varje dag (Lindqvist, 1999). Resultatet i vår studie visar att eleverna överlag är osäkra då det händer nya saker i skolan. Vilket tyder på att majoriteten av eleverna mår bäst av att förberedas på nya händelser. Men den sociala miljön bör vara utmanande och erbjuda ny kunskap varje dag. Där är det troligtvis en fråga om att anpassa undervisningen efter vilka elever man har. Elever som har mindre bra självbild och är osäkra kanske behöver veta vad som ska ske för att bli säkra och känna trygghet. Medan elever med positiv självbild kanske behöver utmanas mer och kanske till och med erfordrar ständiga utmaningar och nya händelser.

6.4.2 Självbild och motivation

Brodin och Hylander (2002) uttrycker att genom interaktion med andra människor utvecklar barn självkänsla och vilken uppfattning man har om sig själv. Resultatet visar att majoriteten av eleverna känner samhörighet, trygghet och att man vågar uttrycka sin åsikt i klassrummet. Vi tolkar det som att klassrumsklimatet är positivt och eftersom de känner samhörighet kan det vara en bidragande orsak till att elevernas självkänsla utvecklas. Ett par elever känner inte denna säkerhet och trygghet i fråga om att uttrycka sin åsikt inför hela klassen. Om man missförstås vid visat intresse för något påverkas självbilden negativt (Brodin & Hylander, 2002). Den tolkning man mest möts av i omgivningen är den uppfattning man får av sig själv (a.a.). Dessa elever kanske ofta har möts av en felaktig tolkning vilket resulterat

i att de inte längre känner trygghet att våga uttrycka sin åsikt. Brodin och Hylander (2002) uttrycker att en positiv självbild grundas i glada upplevelser och positiva möten. Vågar man och lyckas så höjs självkänslan och chanserna ökar att man vågar igen.

Människor innehar olika känslor, både lustfyllda och olustiga (Brodin & Hylander, 2002). De lustfyllda känslorna kan sägas vara motorn i den mänskliga utvecklingen (a.a.). Vår studie visar att de flesta eleverna upplever känsla av spänning och lust inför nya uppgifter, de elever som inte håller med upplever oro och uppgivenhet vid saker de inte kan eller vet något om, men även inför att gå till skolan. Och vi kan där se ett samband mellan osäkerhet och tron på sig själv samt lustfyllda känslor till skolan och trygghet i sig själva. Bertil Gardell anser att skolarbetet ska vara meningsfullt för eleverna och trycker vidare på vikten av att skapa relationer till kompisar (Svensson & Sävås Nicholaisen, 1997). Eleverna uttrycker i intervjuerna att de har goda relationer med sina kompisar och trivs bra i både klass och klassrumsmiljö.

6.5 Pedagogiska implikationer

Lärare och elever i studien framhåller att de förväntningar läraren, omgivningen och även andra elever har på en elev spelar en central roll i formandet av självbilden. Detta kan relevant för både lärare och vuxna att ha insikt om för att ge eleverna bra förutsättningar redan från början. Vidare framkommer det i studien att lärarna menar att självbild, motivation, lärmiljö och lärande är beroende av varandra och verkar i ett samspel. Som verksam lärare känns detta viktigt att ta vara på i undervisningen så att inte en av dessa delar glöms bort eller kommer i skymundan. De bidrar tillsammans till att lärande kan främjas.

Resultatet i studien visar att lärarna använder sig av varierande arbetsätt för att undervisningen ska vara individanpassat, rolig och motiverande. Forskarna nämner vikten av att ta vara på elevernas intresse och utgå från dem i undervisningen. Lärarna uttrycker att man har en roll som inspirationskälla och att motivera eleverna. Genom att låta eleverna vara delaktiga i arbetet kan det bidra till att deras intresse stimuleras vilket i sin tur kan leda till ökad motivation. Detta är ännu en viktig aspekt att ha i åtanke som verksam lärare då man planerar sin undervisning.

Studien visar att trygghet är en grundförutsättning för lärande, både lärare och elever är medvetna om dess betydelse för lärande. Om man som verksam lärare har kunskap om vilken stor roll tryggheten spelar, kanske större vikt läggs vid att skapa ett tryggt klassrumsklimat redan från början. Vilket i sin tur kanske även bidrar till att man strävar efter att bibehålla det under hela skolgången.

Både lärare och elever uttrycker att lärmiljön har betydelse för lärande och motivation. Lärarna och nämnda forskare antyder även att grunden för lärande är motivation. Det framkommer även att okunskap, tidsbrist och ekonomi hindrar förändring för förbättring i lärmiljön. Lärmiljöns utformning påverkar hur undervisning och arbetsätt bedrivs i verksamheten, vilket i sin tur kan bidra till att motivationen hämmas då lärmiljön brister i sitt utbud. Om grunden för lärande verkligen är motivation är det en oerhört viktig aspekt att ha i åtanke vid formandet av lärmiljön.

6.6 Fortsatta studier

Vår genomförda studie har haft som syfte att synliggöra lärare och elevers syn på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö. Det vore spännande att vidareutveckla studien genom att fördjupa sig i olika ämnens inverkan på elevers självbild, motivation och lärande. Svenska och matte är de ämnen som nämns i vår studie då eleverna talar om vilket ämne i skolan de tycker är lättast. Anledningen som vi fick fram är att de oftast anser att dessa ämnen är roliga och inte ställer för höga krav på eleverna. De menar att i dessa ämnen vet de oftast vad de ska göra vilket de framhåller som positivt. Intressant hade varit att ta reda på vilken betydelse självbild har för motivation i de olika ämnena. Vi har erfarenhet av att motivationen och lusten att gå till skolan och lära försvinner någonstans på vägen i grundskolan. I vår studie framkommer det att elever i grundskolans tidigare år överlag är motiverade och upplever lust. Vår fortsatta fundering är när och varför motivationen försvinner. Detta hade varit intressant att fördjupa sig i genom att intervjua elever och lärare från högre årskurser med förhoppning om utförligare resonemang och kanske även kunna jämföra med yngre elevers resonemang och deras lärares resonemang. I vår studie har vi valt att lägga fokus på inomhusmiljöns inverkan på självbild, motivation och lärande. En utveckling för att berika tidigare nämnda studie skulle kunna ha som syfte att istället undersöka utomhusmiljön som lärmiljö och vilken inverkan på självbild, motivation och lärande den har. En grund till att undersöka även detta är att flera av de intervjuade eleverna uttryckte önskemål om mer utomhusvistelse.

6.7 Slutsats

Vi bedömer att vår studie besvarar vårt syfte och de problemformuleringar vi utgått från: Hur ser lärare och elever på lärmiljö? Vilka möjligheter och hinder ser lärare och elever för lärande i lärmiljön? Hur ser lärare på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö? Hur ser elever på självbild i förhållande till motivation, lärande och lärmiljö?

Sammanfattningsvis visar vår studie att trygghet och trivsel i lärmiljön är en grundläggande förutsättning i arbetet med att främja för positiv självbild, motivation och lärande. Detta skapas bland annat med hjälp av ett bra arbetsklimat som speglas av koncentration. Samspelet mellan dels elev - elev och även elev - lärare visar sig ha en central roll i elevens utveckling och lärande. I samspelet tar man till sig nya kunskaper som man kan använda i kommande sociala samspel. Dock saknar vi utförligare resonemang hos lärarna om samspelets inverkan och roll i lärande. Studien visar att både lärare och elever framför allt ser de ytor som erbjuds som ett hinder för en optimal lärmiljö. Lärarna anser även att tid, ekonomi, kunskap och erfarenhet saknas som en grundförutsättning för att kunna utveckla lärmiljön. Studien visar att de möjligheter eleverna ser är att de trivs i skolan i sina klasser och med klasskompisar. En del av lärarna menar att klasstorlek ses som möjligheter för att kunna se och bekräfta varje elev i lärmiljön. Andra lärare ser att klasstorleken är rimlig men långt ifrån optimal. De är däremot överens om att den kunskap de har om varierande arbetssätt är en möjlighet för att individanpassa efter den nivå varje elev befinner sig på. Både forskare och lärare är eniga om att självbild, motivation, lärande och lärmiljö hänger ihop och växelverkar. Vi ser hos elever samband mellan känsla av otrygghet i skolan vilket resulterar i osäkerhet i tron på sig själv inför klassen. Vi ser även samband hos de elever som känner lustfyllda känslor inför att vara i skolan och klassen samt trygghet till sin egen förmåga.

REFERENSLISTA

- Auno, U & Brandelius – Johansson, K. (2002). *Stärk och utveckla eleven!* Stockholm: Bokförlaget natur och kultur.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bergsten, B. (1979). *Vilja lära i skolan*. Malmö: Beyronds AB.
- Binbach, P. (2006). *Om skolans psykosociala arbetsmiljö*. Malmö: Erlanders Berlings AB.
- Bjurström, P. & De Jong, M. (2006). *Skolmiljö och välbefinnande*. Stockholm: KTH arkitektur och samhällsbyggnad.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö*. Kalmar: Leanders Grafiska AB.
- Boström, L. & Wallenberg, H. (1997). *Inläring på elevernas villkor*. Falun: Scandbook AB.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla*. Stockholm: Liber AB.
- Carlgren, I (red.). (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Cold, B. (2002). *Skolemiljø: fire fortellinger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahlkwist, M. (2007). *Arbetsätt och lärande*. Stockholm: Liber AB.
- De Jong, M. (1996). *Pedagogiska och sociala aspekter på lokaler för barnomsorg. Underlag till Allmänna råd från Socialstyrelsen 1995:2*. Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Lärarhögskolan i Malmö.
- Glasser, W. (1996). *Motivation i klassrummet*. Malmö: Skogs Grafisk AB.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2008). *Elevens värld*. Danmark: Studentlitteratur.
- Jedekog, G. (2003). "Klassrummets scenografi". Granström, K. (red). (2007). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Liber.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij: texter ur Lev Vygotskijs pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- McCombs, B.L. & Pope, J.E. (1994). "Motivating Hard to Reach students", American Psychological Association.

- Merriam, B. (1998). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I., Klerfelt, A. & Williams Graneld, P. (1995). "Först var det roligt, sen' blev det tråkigt och sen' vande man sig..." *Barns möte med skolans värld*. Rapport för Institutionen för metodik i lärarutbildningen. Nr. 9. Göteborgs universitet.
- Skantze, A. (1989). *Vad betyder skolhuset?* Pedagogiska institutionen: Stockholms universitet.
- SOU (2000:19). *Från dubbla spår till Elevhälsa - i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*.
- Svensson, G. & Sävås Nicholaisen, C. (1997). *Visionen landar i verkligheten. Utvärdering av Skola 2000 i Färila*. Delrapport 2: Process och resultat. En rapport från SLAV 2-projektet. Arbetsrapport Nr 208 från Pedagogiska institutionen Uppsala universitet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer – inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Elanders Gotab.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallin, E. (2000). *Skola 2000. Nu!* Halmstad: Bulls tryckeriaktiebolag.

Intervjufrågor till eleverna

Inledande frågor

1. Berätta vad ni tycker om skolan?
2. Vilka ämnen tycker ni är roligast?
3. Vilka ämnen tycker ni är minst roliga?

Huvudfrågor + följdfrågor

4. Var är ni helst när ni är i skolan, ute eller inne, på någon speciell plats?
5. Känner ni att ni kan koncentrera dig på lektionerna och göra det ni har tänkt? Varför?
6. Förklara hur ni känner er när ni är i skolan.
 - Hur trivs ni i ert klassrum?
 - Hur trivs ni i klassen?
 - Vilket ämne tycker ni är lättast? Varför?
 - Vilket ämne tycker ni är svårast? Varför?
7. Beskriv hur er lärare är i klassrummet.
 - Om läraren har en genomgång på tavlan, hur känner ni er då? Varför känns det så?
 - Får ni den hjälp ni behöver om ni inte förstår det läraren säger?
 - Vågar ni fråga om ni inte förstår, varför?
 - Om ni får en ny uppgift i ett ämne som ni inte känner er säkra på, hur känner ni er då?
8. Berätta vad ni tycker om ert klassrum.
 - Sitter ni skönt? Är borden i rätt höjd?
 - Kan ni sitta på andra ställen och arbeta än i klassrummet vid ditt bord, i så fall, var?
 - Hur skulle ni vilja att klassrummet skulle se ut för att ni skulle lära er bäst?
 - Om ni fick bestämma helt själva hur ert klassrum skulle se ut så att ni skulle kunna trivas bra och arbeta, hur skulle det då se ut? Beskriv.

Brev med frågor till lärarna

Hej!

Vi skriver nu en uppsats där vi vill undersöka hur lärare använder lärmiljön, både den fysiska, den psykiska och den sociala miljön, för att stärka elevers självbild och frambringa motivation. Vi kommer att intervjua både lärare och elever, vi har även tänkt göra observationer kring detta för att få svar på vår frågeställning. Om det finns möjlighet skulle vi gärna genomföra en intervju med dig vid något tillfälle som passar. De frågor vi har utformat följer nedan för att du ska kunna förbereda dig och tänka kring dem. Frågorna är mest ett stöd för att få igång tankarna kring vårt tänkta problemområde. Under intervjutillfället kan även fler frågor uppkomma. Ditt deltagande i intervjun är frivilligt samt anonymt. Du kan när som helst avbryta intervjun om du känner att du inte vill delta längre. Den information som framkommer används endast i forskningssyfte i vårt arbete. Vid intervjutillfället kommer vi att använda oss av bandspelare vid intervjutillfället för att öka tillförlitligheten till resultatet.

Intervjufrågor

1. Hur ser du på begreppet motivation i förhållande till lärande och lärmiljö.
2. Beskriv hur din lärmiljö (fysisk, psykisk och social) uppfyller dina förväntningar.
3. Förklara hur du använder lärmiljön för att stärka elevernas självbild.
4. Berätta hur du upplever att eleverna påverkas av lärmiljön.
5. Beskriv vilka möjligheter och hinder som du kan se i fråga om utformande av lärmiljö.
6. Berätta hur miljön i ditt klassrum skulle se ut om du fick bestämma helt och hållet själv med obegränsade resurser.

Tack på förhand för att du tar dig tid att bidra till vår uppsats genom att ställa upp på att intervjuas!

Med Vänliga Hälsningar

Sandra Ahlbom och Veronica Hogström

Om du har några frågor är du välkommen att höra av dig till oss:

sa22fx@student.hik.se

vh22aj@student.hik.se

Du kan även kontakta vår handledare om du har ytterligare funderingar:

Gunilla Gunnarsson gunilla.gunnarsson@hik.se 0480-446445

Information till föräldrar och elever

Hej! Vi skriver nu ett arbete om vad elever och lärare tycker om arbetsmiljön i sina klassrum, vilken betydelse miljön har för ert lärande. Vi har tänkt göra en undersökning där vi kommer att ställa lite frågor till er elever och er lärare och vill där få reda på vad ni tycker. När vi kommer ut till er klass kommer vi att dela in er två och två så att ni tillsammans får svara på lite frågor. Längst ned på pappret får ni tillsammans med era föräldrar fylla i om det går bra att vi ställer några frågor till er. Ni kan närsomhelst, även under tiden som vi ställer frågor, säga till om ni inte längre vill vara med. Även om man skriver på lappen att man vill vara med kan man ångra sig när vi kommer ut. För att vi ska kunna komma ihåg vad vi pratar om under intervjuerna så kommer vi att spela in vårt samtal med en bandspelare.

Lite kort information om oss och vårt arbete

Vi läser sista terminen på lärarprogrammet på högskolan i Kalmar. I den sista delen av vår utbildning ingår det skrivning av examensarbete, vilket innebär att vi ska genomföra en undersökning med intervjuer som kommer att utmynna i en skriven uppsats. Med detta arbete hoppas vi kunna nå en djupare förståelse kring vilken inverkan miljöns utformning kan ha på elevers självbild och motivation.

Vi har valt att observera olika verksamheter, intervjuar klasslärare samt genomföra gruppintervjuer med eleverna i klassen för att försöka få svar på vår frågeställning. Nedan följer en svarsblankett där vi vill att ni tillsammans fyller i om ni godkänner att ert barn deltar i intervjuer, det är viktigt att man känner att man verkligen vill vara med och inte känner sig tvingad. Inga namn kommer att användas i uppsatsen, materialet som vi får fram kommer vi att behandla med respekt för eleven och dess integritet, materialet kommer enbart att användas i forskningssyfte i vårt arbete. Tack på förhand!

Med Vänliga Hälsningar

Veronica Hogström och Sandra Ahlbom

Om ni har några frågor så kan ni höra av er till oss:
vh22aj@student.hik.se eller sa22fx@student.hik.se

Ni kan även kontakta vår handledare på högskolan:
Gunilla Gunnarsson 0480-446 445 eller gunilla.gunnarsson@hik.se

Lämnas senast till klassläraren den 6/3

Jag **ger** mitt medgivande till att mitt barn får delta i intervjuer samt förekomma i uppsatsen.

Jag **ger inte** mitt medgivande till att mitt barn får delta i intervjuer samt förekomma i uppsatsen.

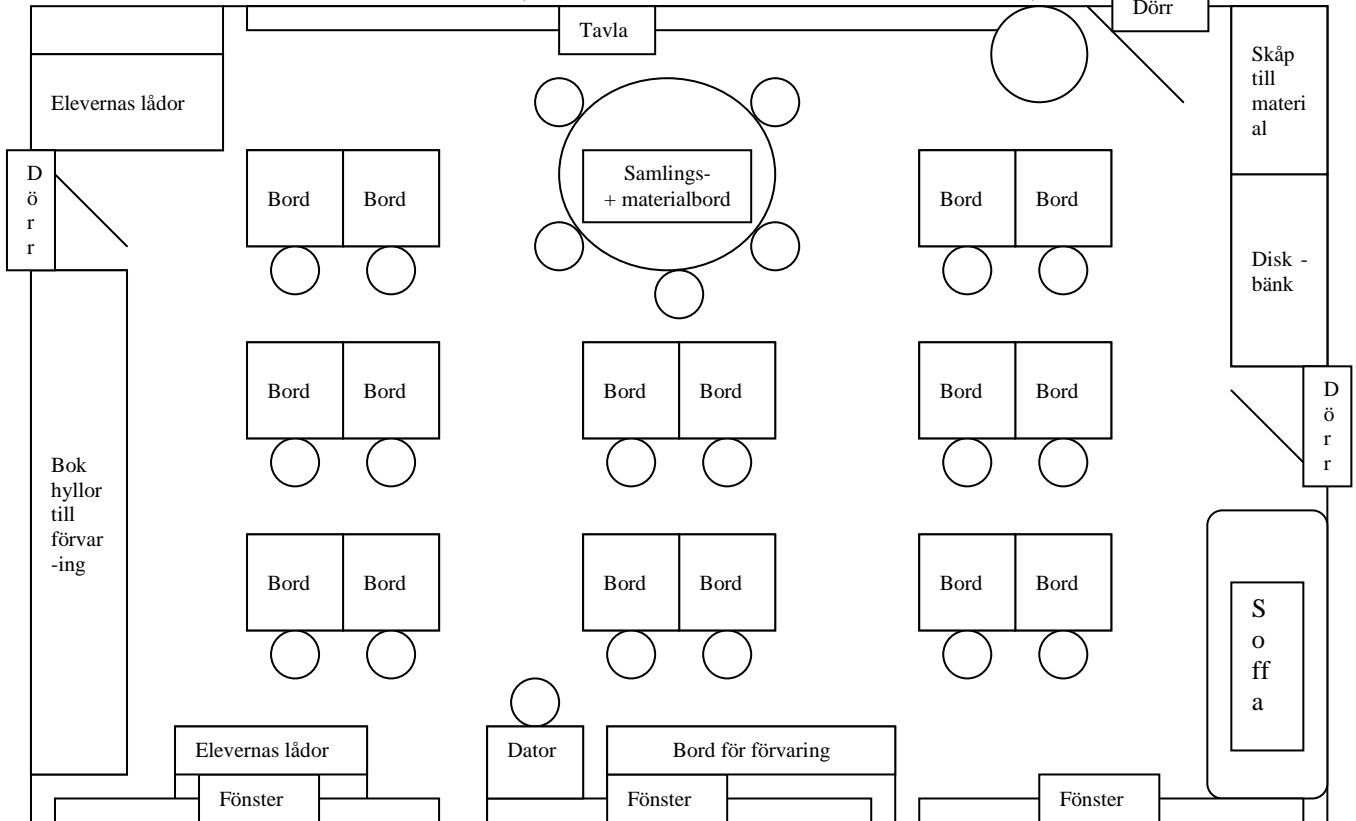
Elevens namn

Vårdnadshavares underskrift

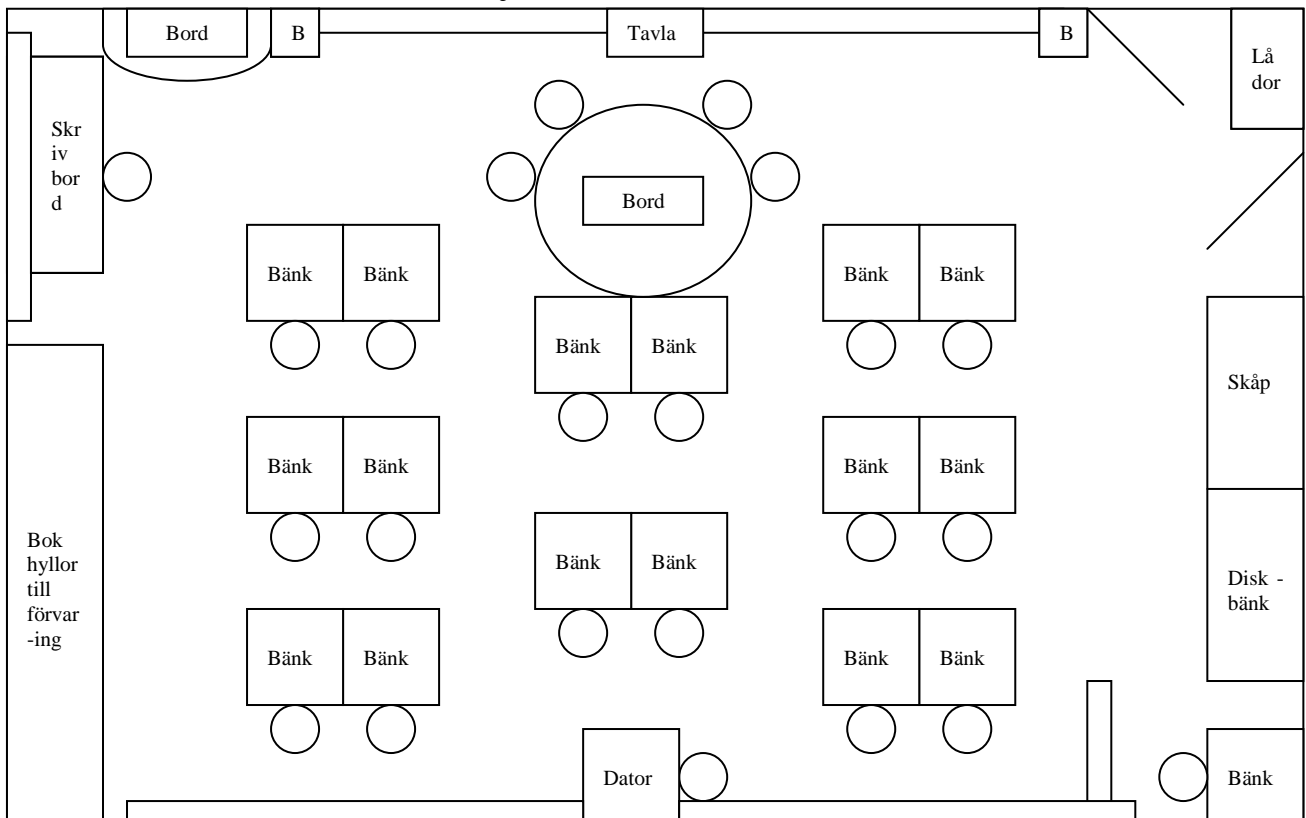
Datum för medgivande

BILAGA 4

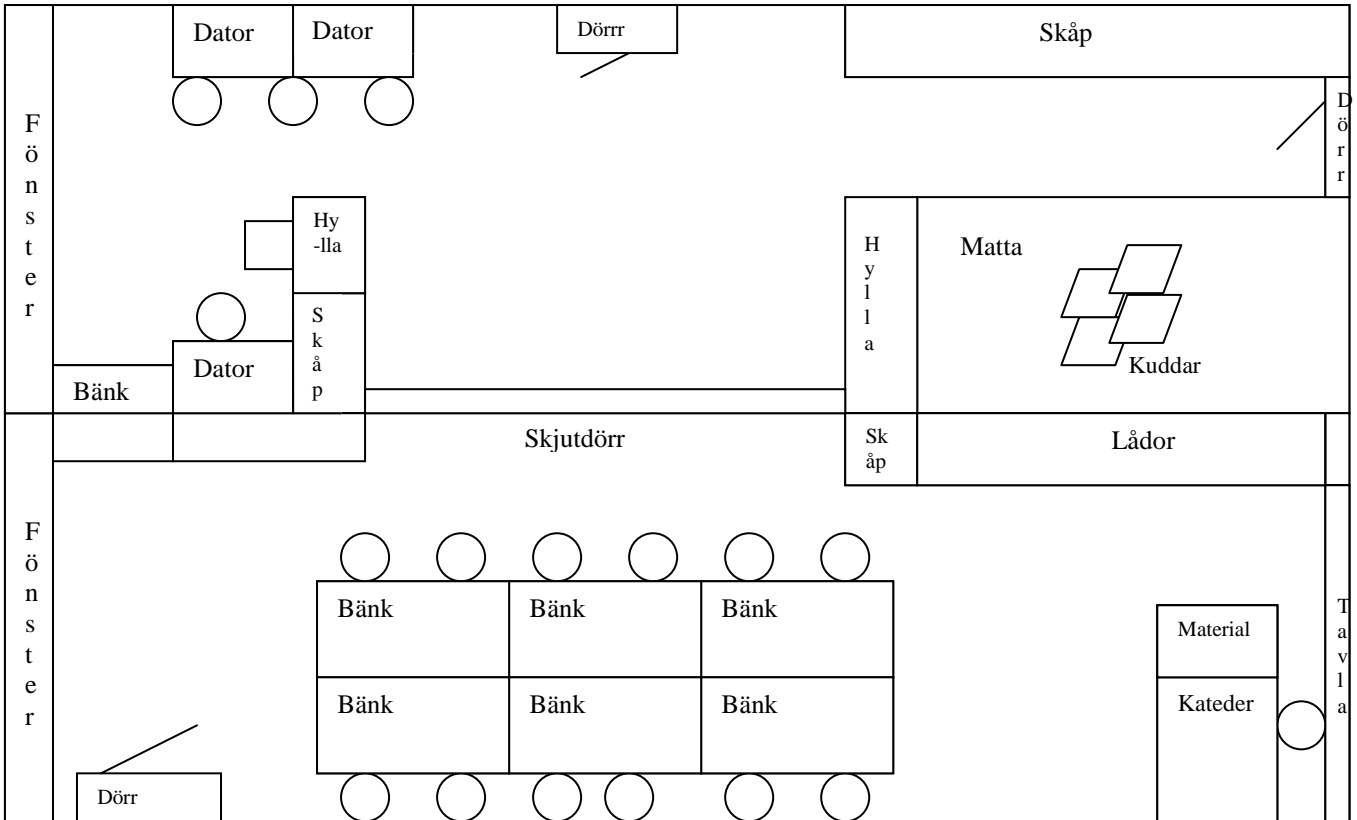
Lilis klassrum (klassrum för elever årskurs 2, 15 elever)



Ejvors klassrum (16 elever)



Anettes klassrum (klassrum för elever årskurs 1, 11 elever)



Malins klassrum (18 elever)

