



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Kunskapsutvecklande undervisning

En kvalitativ studie om elevers uppfattning av hur lärare gör för att skapa en kunskapsutvecklande undervisning, samt hur elever beskriver vad som utgör en god undervisningsmiljö.

KURS: *UUPT28, 15hp, VT 2019*

PROGRAM: *Magisteruppsats i Pedagogik*

FÖRFATTARE: *Ulrika Kragner*

HANDLEDARE: *Mikael Segolsson*

EXAMINATOR: *Martin Hugo*

SAMMANFATTNING

Ulrika, Kragner

Kunskapsutvecklande undervisning – en kvalitativ studie om elevers uppfattning av hur lärare gör för att skapa en kunskapsutvecklande undervisning samt vad som utgör en god undervisningsmiljö.

Knowledge-developing teaching - a qualitative study about students' perception of how teachers do to create a knowledge-developing teaching and what constitutes a good learning environment.

Antal sidor: 32

I min roll som rektor arbetar jag för att systematiskt utveckla undervisningen för att nå högre måluppfyllelse. Elever är en viktig utgångspunkt när det kommer till att identifiera vilka faktorer som leder till ökad kvalitet av undervisningen, samt hur en god undervisningsmiljö skapas. Elever har en lång erfarenhet av olika undervisningsstrategier och har framförallt mött många lärare under sina år i grundskolan. Syftet med studien är att ta reda på elevers uppfattning av hur lärare gör för att skapa en kunskapsutvecklande undervisning samt vad som utgör en god undervisningsmiljö. Studiens frågeställningar är: *Hur beskriver elever vad som utgör en god undervisningsmiljö? Hur beskriver elever att lärare gör för att skapa en kunskapsutvecklande undervisning?* Studien är kvalitativ och tio semistrukturerade intervjuer har genomförts med elever ur årskurs nio. Analysen bygger på ett fenomenografiskt perspektiv. Empirin bearbetades och delades in i sju beskrivningskategorier som svarade mot de två forskningsfrågorna.

Dessa beskrivningskategorier var: *Lärarens betydelse, Ömsesidig respekt, Placering i klassrummet, Genom att variera undervisningen, Genom att skapa intresse för undervisningen, Genom att visa mål och ha en tydlig struktur, Genom att visa på möjligheter till inflytande och påverkan.*

Resultatet visade på att relation är grunden i inläring. Relationen ska vara ömsesidig mellan lärare och elev. Elever beskrev att bekräftelse och feedback är viktiga delar i hur väl de tar till sig undervisningen. Men även inflytande och påverkan av innehåll i undervisningen var viktigt för att skapa intresse för lärande.

ABSTRACT

In my role as principal, I work to systematically develop the teaching to reach a higher achievement. Students are an important starting point when it comes to identifying which factors lead to increased quality of the teaching, as well as how a good teaching environment is created. Students have a long experience of different teaching strategies and have above all met a lot of teachers during their years in elementary school. The purpose of the study is to find out students' opinions of how teachers do to create a knowledge developing teaching as well as what makes a good teaching environment. The questions of the study are: *How does students describe what makes a good teaching environment? How does students describe what teachers do to create a knowledge developing teaching?* The study is qualitative and ten semi-structured interviews have been conducted with students from 9th grade. The analysis is based on a "fenomenografiskt" perspective. The empiricism was worked up and divided in to seven description categories which answered the two research questions.

These description categories were: *The importance of the teacher, Mutual respect, Placement in the classroom, Through varying the teaching, Through creating interest for the teaching, Through showing aims and having a clear structure, Through showing opportunities to influence and impact.*

The result showed that relationship is the foundation of learning. The relationship between a teacher and a student shall be mutual. Students described that confirmation and feedback are important parts of how well they embrace the teaching. But also influence and impact of content in the teaching was important to create interest.

Sökord: Kunskapsutvecklande undervisning, lärarkompetens, lärande, elevers syn på undervisning, undervisningsmiljö, school development, teacher skills, learnings outcomes

Innehållsförteckning

Sammanfattning

Abstract

1 Inledning	1
2 Bakgrund.....	3
2.1 Professionen och dess framtida utmaningar	3
2.2 Styrdokument.....	3
2.3 Undervisningsmodeller.....	4
2.4 Kunskapsutvecklande undervisning	5
2.5 Lärarkompetens	5
2.6 Undervisningsstrategier	7
2.7 Undervisningsmiljö och ledarskap	8
2.8 Elevperspektiv på undervisning.....	10
3 Syfte och frågeställningar	12
3.1 Syfte.....	12
3.2 Frågeställningar	12
4 Metod.....	13
4.1 Fenomenografi.....	13
4.2 Kvalitativ intervju	13
4.3 Urval	14
4.4 Datainsamling	15
4.5 Analys	15
4.6 Etiska ställningstagande.....	16
4.7 Trovärdighet	17
5 Resultat	18
5.1 Hur beskriver elever vad som utgör en god undervisningsmiljö?	18
5.1.1 Lärarens betydelse	18
5.1.2 Ömsesidig respekt.....	19
5.1.3 Placering i klassrummet.....	20
5.2 Hur beskriver elever att lärare gör för att skapa en kunskapsutvecklande undervisning?.....	21
5.2.1 Genom att variera undervisningen.....	21
5.2.2 Genom att skapa relationer	22
5.2.3 Genom att skapa intresse för undervisningen.....	23
5.2.4 Genom att visa mål och ha en tydlig struktur	24

5.2.5 Genom att visa på möjlighet till inflytande och påverkan	25
6 Diskussion.....	27
6.1 Metoddiskussion	27
6.2 Resultatdiskussion	28
6.2.1 Uppfattningar av god undervisningsmiljö	28
6.2.2 Uppfattningar kring kunskapsutvecklande undervisning	29
6.3 Avslutande diskussion	30
7 Litteraturförteckning.....	32
Bilaga 1	

1 Inledning

Under senare år har kraven på att forskningsbasera skolans verksamhet ökat. I den nya skollagen (SFS 2010:800) betonas också samspelet mellan den vetenskapliga grunden och den beprövade erfarenheten för utvecklingen av verksamheten. Men vilka möjligheter finns egentligen att skapa relationer mellan forskning och skolans praktik? Samspelet mellan forskningen och det som pågår i skolans vardag är långt ifrån självklart, enkelt och linjärt (SKL, 2011).

I en tid där alla vill uttala sig om vad svensk skola behöver göra för att förbättra elevers resultat vill jag lyfta fram ett perspektiv som i debatten hamnat i skymundan, nämligen elevperspektivet. När elever får skatta undervisningskvalitet och lärarkompetens framkommer starka samband mellan den upplevda eller bedömda kvaliteten på undervisningen och den kunskapsnivå eleverna utvecklar (Håkansson & Sundberg, 2013). Hattie (2009) menar att eleverna i stor utsträckning vet vad som krävs av läraren för att undervisningen ska fungera och för att eleverna ska nå målen, och att det därför är en viktig forskningsfråga att efterfråga elevernas uppfattning om lärares kompetens. Hattie (2009) menar att läraren behöver förstå hur lärandet ser ut och känns för eleverna genom att synliggöra det ur ett elevperspektiv.

Att undersöka elevers uppfattningar om undervisning och av lärares ledarskap i klassrummet är inte bara en fråga som är intressant ur forskningssynpunkt utan måste även anses som viktig för att utveckla skolans resultat och det kollegiala lärandet (Håkansson & Sundberg, 2012). Genom att läraren får större kunskaper gällande vad elever efterfrågar hos lärare kan denne utveckla sitt eget arbete och förhoppningsvis även förbättra sina elevers resultat (a.a.). I rollen som rektor möter jag lärare som prövas på olika sätt i sitt ledarskap. I klassrummet ska läraren uppnå en balans mellan ett tydligt ledarskap där studiero och tryggt klimat råder och en undervisning som är strukturerad och har tydliga mål.

Eftersom det är eleverna som är föremål för den undervisning som bedrivs, är det betydelsefullt att studera deras perspektiv. Huvudpersonerna i skolan, eleverna, måste ges möjlighet att både få uttrycka sig angående vad de upplever som engagerande undervisningsmiljöer och bli lyssnade på i arbetet med att skapa engagerande undervisningsmiljöer för dem. Deras perspektiv är centralt i utvecklandet av engagerande undervisningsmiljöer. (Andersson, 2017 s.17)

Ledarskapet i klassrummet är viktigt, inte bara för att elever ska känna sig trygga och trivas i skolan. Ledarskapet är också centralt i elevernas sociala och kunskapsmässiga utveckling (Samuelsson, 2017). Vidare menar Samuelsson att genom ett effektivt och relationsinriktat ledarskap skapar läraren förutsättningar för att eleverna ska utvecklas till välutbildade och demokratiska medborgare. Lärares uppdrag kan sammanfattas i ”kunskap och fostran”. Läraren ska skapa förutsättningar för lärande, se till att eleverna utvecklar sina kunskaper

och mer avancerade färdigheter som kritiskt tänkande, kreativitet och problemlösning (a.a.).

Hatties (2009) metaanalys kring lärande visar på att den viktigaste faktorn för elevers lärande är läraren och dess förmåga att göra skillnad i elever studieresultat. Robertsson (2018) menar att avgörande för ett gott pedagogiskt ledarskap är att vi känner oss trygga i oss själva som vuxna, balanserade och positivt orienterade medmänniskor. Att axla ansvaret för det demokratiska ledarskapet för elevers lärande innebär att lärare medvetet arbetar förebyggande och inkluderande, och tar ett stort pedagogiskt ansvar för att alla elever ska uppleva skolan som en trygg och stimulerande arbetsmiljö (a.a.). De enskilt viktigaste faktorerna när det gäller att uppmuntra till ett positivt elevbeteende är respekt, omsorg, välstrukturerad arbetsordning, engagerande undervisning samt att vi genomsyras av positiva känslor gentemot våra elever. Med detta menar Robertsson (2018) att det är först när vi respekterar och visar att vi verkligen bryr oss om våra elever som vi kan upprätta det osynliga kontraktet som innebär att ett ömsesidigt förtroende etableras mellan elever och lärare.

Rektorsuppdraget handlar till stora delar om att arbeta systematiskt med att identifiera faktorer i undervisningen som leder fram till en god måluppfyllelse. Att lära för livet är ett begrepp som jag utgår från i samtalet med både elever och lärare. Detta handlar om kunskap som ska bygga på en djupare förståelse inte något man gör för att enbart få ett visst betyg eller göra läraren nöjd. Vikten av att eleven ser en mening med undervisningen spelar en viktig roll i lärandet men även för hur väl eleven presterar. I arbetet med att mäta elevers kunskaper används olika summativa bedömningar så som betyg och nationella prov, men jag anser att det är i samtalet med eleven som det framkommer vad som främjar inläring. Därför är syftet med denna uppsats att fokusera på hur elever uppfattar att den pedagogiska klassrumsmiljön främjar en kunskapsutvecklande undervisning. Men även hur elever uppfattar att lärare gör för att skapa en undervisning som främjar engagemang och lust till lärande. Min förhoppning är att uppsatsen ska bidra till att elever får goda förutsättningar för att en kunskapsutvecklande undervisning ska ske i våra klassrum.

2 Bakgrund

I bakgrunden redovisas fortlöpande forskning som är relevant för uppsatsen. Fokus är faktorer som utgör grunden i en kvalitativ undervisning ur ett elevperspektiv. Nyckelord som lyfts fram i bakgrunden är *kunskapsutvecklande undervisning, lärarkompetens, synligt lärande* samt *elevperspektiv på undervisning*. Uppsatsen utgår från skolutveckling och skolförbättring kopplat till lärande i klassrummet, samt hur lärares ledarskap främjar elevers kunskapsutveckling. Forskningen kommer lyfta fram framgångsfaktorer som påverkar elevers resultat positivt.

2.1 Professionen och dess framtida utmaningar

Lärare och rektor har ett långtgående ansvar för genomförande och utveckling av undervisningen. En viktig förutsättning är att staten och huvudmännen uttrycker tillit och förtroende för professionens kompetens och förmåga att ta detta ansvar, och att insatser för att stödja ansvarstagande och utveckling utformas så att de möter nationella och lokala behov (Kornhall, 2015). Vidare menar Kornhall att det är rektorer och lärare som vid sidan av huvudmännen har den bästa kompetensen att bedöma de lokala behoven för utveckling av undervisningen. Att lärarna utvecklar och förbättrar sin undervisning är en framgångsfaktor (a.a.). Deras kunskaper, engagemang och möjligheter att ge en god undervisning är det viktigaste för en väl fungerande skola (Skolverket, 2015). Genom att skapa system för hur lärarna kan samarbeta med att lösa problem och kritiskt granska varandras arbete, kan undervisning, bedömning och betygssättning förbättras (a.a.).

En positiv aspekt är att kontakten mellan elev och lärare är förtroendefull i den svenska skolan (Skolverket, 2015). Hela samhället behöver kraftsamla för att skapa en långsiktig hållbar utveckling för skolan. Alla insatser som görs på olika nivåer i skolsystemet behöver bidra till att stärka förutsättningarna för läraren att skapa en god undervisning i mötet med eleven (a.a.). För att möta de utmaningar som den svenska skolan står inför tar skolverket i 2015 års lägesbedömning fasta på tre utvecklingsområden:

- En undervisning som möter varje elev
- Rätt förutsättningar för lärare och rektorer
- En långsiktig styrning och ett förtydligat ansvarstagande (Skolverket, 2015 s.7)

2.2 Styrdokument

Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, 2011 anger hur skolan ska främja en likvärdig utbildning.

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2011 s. 8)

Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Skolverket, 2011 s.8)

Skillnaden mellan vad olika elever får med sig från sin skoltid är fortfarande stor, och alltför ofta är detta relaterat till elevernas sociala bakgrund. Det fria skolvalet har ytterligare ökat skillnaderna mellan elevers resultat. Många reformer och satsningar har inte heller varit baserade på forskning. Kunskaperna ökar nu sakta om hur skolan kan utvecklas på ett långsiktigt hållbart sätt, men det är ett skiftande och långsiktigt arbete där politikernas jakt på snabba lösningar och resultat ofta utgör försvårande faktorer (Håkansson & Sundberg, 2017).

2.3 Undervisningsmodeller

När man ställer sig frågan om vad som egentligen konstituerar framgångsrik och god undervisning, måste man till att börja med gå tillbaka till några av de grundantaganden som ligger bakom olika sätt att se på och bedriva undervisning (Håkansson & Sundberg, 2012). I den internationella forskningen görs till exempel skillnad mellan så kallade *traditionella och konstruktivistiska undervisningsmodeller*, varav de förstnämnda betonar elevers lärande av rena ämneskunskaper medan de senare betonar elevernas utveckling genom olika lärande processer (a.a.). Så kallad *traditionell undervisning* beskrivs av Scheerens (2013) som reaktiv och receptiv sedd ur elevernas perspektiv, det vill säga eleverna betraktas i huvudsak som mottagare av undervisningen, och förväntas tillägna sig kunskaper mer eller mindre passivt. Den så kallade *konstruktivistiska undervisningen* karaktäriseras av betydligt större öppenhet, aktivitet och upptäckarglädje (a.a.). Den är i högre grad än den traditionella gruppbaserad, inriktad mot vardagsproblem och orienterad mot processer av så kallad *higher order thinking*, som till exempel problemlösning, analys och undersökning, vilket innebär att även sociala förmågor utvecklas hos de lärande genom sådan undervisning (Håkansson & Sundberg, 2012). Scheerens (2013) är noga med att betona att de traditionella och de konstruktivistiska undervisningsmodellerna inte bör utesluta varandra, utan istället komplettera varandra.

Undervisning som lärandepraktik handlar om elevernas deltagande i kunskapspraktiken och hur elevernas handlingar och föreställningar förändras i förhållande till den kunskap som undervisningen gäller (Carlgren, 2015). Genom att arbeta med frågor och uppgifter i samspel med läraren och de resurser/redskap som finns lär sig eleverna olika saker. De utvecklar både föreställningar *om* och färdigheter *i* att göra olika saker såväl som förtrogenhet med situationen och de resurser som finns i den (a.a.). Undervisning som lärandepraktik är inriktad på de aspekter av undervisningen som producerar lärande, dvs. utvecklar elevernas kunnande. Det innebär ett fokus på den kunskapspraktik som undervisningen erbjuder. Elevernas deltagande i praktiken är central för deras lärande och deras kunnande utvecklas genom det samspel med praktiken som deltagandet innebär.

2.4 Kunskapsutvecklande undervisning

Kunskapsutvecklande undervisning innebär att åstadkomma lärande i enlighet med intentionerna med undervisningen och refererar till utfallet, det vill säga till i vilken grad uppnåendet svarar mot det tänkta målet med undervisningen (Håkansson & Sundberg, 2012). Kunskapsutvecklande undervisning refererar till att undervisningen sker i enlighet med målsättningar som kan försvaras både moraliskt och etiskt. Vidare menar Håkansson och Sundberg att när man studerar framgångsrik undervisning, bör vara uppmärksam på att det inte är tillräckligt att enbart se till vad som utgör en sådan. Det tillkommer även ett antal samspelande grundförutsättningar, vilka påverkar undervisningskvaliteten, för att en kvalitativt god undervisning ska kunna sägas förekomma. Sådana grundförutsättningar kan till exempel vara viljan och ansträngningskapaciteten hos den som ska lära, och huruvida den sociala omgivningen stödjer undervisning och lärande (Håkansson & Sundberg, 2012).

Carlgren (2015) menar att kunskapen är en del av praktiken och det är endast genom deltagande i praktiken som eleverna kan komma åt kunskapen. Den praktik som skolan vill att eleverna ska delta i kan vara mer eller mindre okänd för dem. Beroende på tidigare erfarenheter har de lättare eller svårare för att delta i skolans undervisning. Vissa elever förmår kanske uppfatta uppgifter på ett sätt som leder vidare till den eftersträlvade kunskapen, medan andra elever inte alls gör det. Carlgren menar att upprättandet av en *kunskapspraktik* innebär att skapa en praktik där den kunskap som eleverna ska utveckla är användbar och känns relevant i deras vardag. Att upprätta en *lärandepraktik* innebär att skapa en praktik där eleverna erövrar den eftersträlvade kunskapen. Arbetet med att se till att kunskapspraktiken också blir en lärandepraktik omfattar både att se till att eleverna deltar i "rätt" praktik samt att systematiskt utveckla deras kunnande i förhållande till det de redan kan (a.a.).

Håkansson och Sundberg (2012) menar att god kvalitet i undervisning och lärande kan aldrig handla om att använda särskilda metoder, handlingsätt eller koncept som enkelt kan mätas. Undervisning, och vad som kan sägas vara en kvalitativt god sådan, måste alltså ses och studeras som något multidimensionellt. Bra undervisning kännetecknas av att lärare kan göra kloka bedömningar under osäkra förhållanden, förhålla sig kreativt till svårlösliga dilemman och snabbt väga och värdera olika handlingsalternativ och undervisningsstrategier utifrån en kulturell och kontextuell känslighet. Även om forskningen under lång tid har studerat olika effekter av klassrumsundervisning, argumenterar flera forskare nu för vikten av en djupare förståelse av vad det egentligen är som händer i klassrummet (a.a.).

2.5 Lärarkompetens

Lindqvist (2015) beskriver i sin artikel kring lärares yrkesskicklighet att det främst handlar om *ödmjuk orubblighet*. Detta tar sin utgångspunkt i hur lärarna betonar vikten av att kunna se eleven. Lindqvist menar att lärarnas seende innehåller två olika blickar. Den ödmjuka blicken- jag ser dig, och den orubbliga blicken- jag ser dig. En ödmjuk orubblighet lägger, till skillnad från en orubblig ödmjukhet, tonvikten på det orubbliga, på lärarens framställning av sig själv. Lärarens kompetens handlar då mer om att synliggöra sig själv

och sina ideal och inte till så stor del om att försöka se eleverna eller att eleverna ska synliggöra sig själva (Lindqvist, 2015).

Vidare menar Lindqvist (2015) att framväxten av seendets pedagogik inom den svenska skolan, en pedagogik som betonar närhet och intimitet - *den ödmjuka blicken* - har kommit att befästa inom lärarbetet. Att kunna se eleven har blivit en professionell skyldighet för lärare. När lärarna talar om vikten av att se eleverna, förs även fram att seendet inte bara är riktat åt ett håll. Den ödmjuka blicken verkar vara dubbelriktad. För att läraren ska kunna se eleven måste även eleven se läraren, lärarna framhåller hur viktigt det är att visa sig själva. Den egna personen, den egna kroppen är de verktyg med vilka lärarna kan göra sig synliga för eleverna, eller som en av lärarna uttrycker det ”...*du har förmåga att ta yta och ta av dig själv*” (a.a. s.66). De tillfällen menar Lindqvist (2015), då lärarna däremot får den där blicken, när mötet verkligen äger rum, när läraren når fram och det, under ett kort ögonblick, uppstår en närmast distanslös och insiktsfull relation är avgörande. Skickliga lärare står för någonting och visar detta tydligt. Lärare är, som beskrivs av Lindqvist (2015 s.68) ”...*väldigt envisa personer som inte vill ge upp det de tror på*”. För att kunna visa upp ett sådant självförtroende är det inte bara viktigt att veta vad man står för utan också vem man är och samtidigt kunna vara en förebild för eleverna. En professionell lärare bör, genom att ”känna” eleven över tid också identifiera ”utsatta” elever i tid. Den ödmjuka blicken har alltså kommit att bli en professionalitetsmarkör och med detta följer ett professionellt ansvar. I dagens skola har eleverna rättighet att bli sedda och läraren skyldighet att se (a.a.).

Hattie (2009) menar att lärare måste vara flexibla inlärningsexperter som inte bara använder många effektiva strategier utan också har en hög nivå av flexibilitet som gör att de kan finna nya vägar när rutinerna inte räcker till. Flexibla experter vet när eleverna inte lär sig, vet vad nästa steg är, kan anpassa resurser och strategier för att hjälpa elever uppfylla meningsfulla inlärningsmål och återskapa eller ändra klassrumsklimatet för att nå dessa mål. Dessa lärare har stor empati och vet hur de ska ”se lärandet genom elevs ögon”. Detta kräver att lärarna är speciellt uppmärksamma på hur eleverna definierar, beskriver och tolkar fenomen och problemlösningssituationer så att de kan börja förstå dessa erfarenheter ur varje elevs perspektiv (a.a.).

Timperley (2013) beskriver att de viktigaste skillnaderna mellan de två begreppen professionellt lärande och professionell utveckling, är att i professionellt lärande är lärare verkligen engagerade i sitt lärande, medan professionell utveckling ofta betraktas som något de endast deltar i. Den viktigaste förändringen av sättet att tänka kring professionellt lärande är att eleverna står i centrum för processen. Det är eleverna som måste utgöra måttstocken och skälet till att lärare engagerar sig. Att sätta eleverna i centrum innebär att man använder professionellt lärande för att ge alla inblandade möjlighet att lära, såväl lärare som elever (a.a.). Carlgren (2015) beskriver att läraren blir tillsammans med eleverna en kunskapsbärare som återupptäcker tidigare kunskaper och bygger vidare på dessa. Däri ligger kanske den allra största fascinationen med läraryrket; att tillsammans med nya generationer återskapa kunskap. Som representant för kunskapstraditionen kan

läraren introducera eleverna i kunskapsområdet i fråga och förvalta kunskapstraditionens krav och normer (a.a.).

Håkansson & Sundberg (2012 s.181–182), beskriver i sin bok *utmärkt undervisning* följande fem kategorier av lärare.

Nyborjarlärare håller sig i undervisningen i huvudsak till förutbestämda strukturer och guider och uppvisar begränsad förmåga i förhållande till dessa.

Avancerade nybörjare börjar bygga praktiska fallkunskaper, både positiva och negativa, på basis av vilka beslut som kan fattas. De utvecklar också vad som kallas villkorad och strategisk förståelse som kompenserar för och rör sig i riktning bort från nybörjarsteget när det gäller hur man kan eller bör handla i undervisningen.

Kompetenta lärare har mer kontroll över händelser än nybörjare, men är ännu inte snabba, flytande och flexibla. De gör medvetna val om vad de ska göra och har förmåga att särskilja vad som är viktigt eller mindre viktigt. Kompetenta lärare vet vad som ska uppnås och vad man som lärare på säker grund kan bortse från i undervisningen samt när man ska arbeta vidare med en idé och när man ska lämna den.

Framträdande lärare har genom sina ackumulerade fallkunskaper och sina erfarenheter av framgångsrika val uppnått en nivå av intuitiv förmåga. Genom sina rika källor av beprövad erfarenhet kan framträdande lärare se helhetsorienterat på de situationer som de möter. De upptäcker likheter mellan händelser som nybörjaren misslyckas med att upptäcka. Framträdande lärare kan också förutsäga hur elever kommer att agera och reagera, även i nya situationer.

Expertlärare verkar handla utan begränsningar, flytande och instinktivt, till synes utan rationell planering. Han eller hon bygger sitt handlande på djupa reserver av tyst kunskap snarare än tydliga regler och deviser. När problem ska tacklas ställer de dock om till en mer deliberativ och analytisk problemlösningskompetens. Om nybörjaren är öppen, den avancerade nybörjaren insiktsfull, den kompetente rationell och den framträdande läraren intuitiv, kan vi karaktärisera expertläraren som medvetet intuitiv.

2.6 Undervisningsstrategier

Dialogisk kommunikation, snarare än monologisk, ska gälla i både klassrummet och arbetslaget, menar Hattie (2009). Därmed förespråkar han ständiga diskussioner om utveckling av undervisningsmiljön. Utbytet av erfarenheter och perspektiv bör få en prioriterad plats, både i klassrummet och i arbetslaget. Hattie menar att kollegorna i arbetslaget tillsammans ska planera undervisningen och utveckla en gemensam förståelse om vad som ska läras ut. Det är också viktigt att samarbeta när det gäller utvärdering av effekterna av undervisningen och uppfyllande av förväntade lärandemål, bedömningskriterier, kunskapsprogression.

Carlgren (2015) menar att genom att skapa situationer där eleverna får möta kunskapen uppstår nya frågor och svar. Det är alltså inte färdiga kunskaper som läraren förmedlar, utan levande kunskaper som formas i förhållande till de mål som finns för ämnet i skolan

såväl som till den specifika elevgruppen och situationen där kunskapen återskapas (a.a.). Lärarens ämneskunskaper påverkas av interaktionen med eleverna när de försöker klara av olika kunskapsinnehåll. När läraren försöker förstå vad det är eleverna har svårt med och prövar olika vägar att förklara och ge sammanhang åt kunskapen, påverkas lärarens egen förståelse såväl som sätt att strukturera ämneskunskaperna. Den rekonstruktion av kunskaperna som läraren gör tillsammans med eleverna i förhållande till mål, aktuella frågor och, inte minst elevernas utgångspunkter leder till att läraren utvecklar ett för läraryrket specifikt ämneskunnande (Carlgren, 2015).

Enligt Hattie (2009) är det oftast läraren som talar och ställer frågor medan eleven lyssnar och kommer in med korta svar på faktafrågor. Ofta handlar det om korta frågor snarare än om reflektion, utveckling av analytisk förmåga, kritiskt tänkande eller djupinläring. Forskningen visar att ju sämre skolresultat en elev har, desto mindre tid får eleven för att besvara den ställda frågan. För att klassrummet inte ska domineras av lärarens egen röst måste läraren bli bättre på att lyssna. Det kan uppnås genom en ökad variation av undervisningsstrategier, seminariekultur och coaching av elever. Hattie (2009) beskriver fem undervisningsstrategier som har ett tydligt elevperspektiv. Den första av dessa fem undervisningsstrategier *betonar intentioner för lärande*, som till exempel att det finns tydliga och individuellt anpassade mål för undervisningen och elevernas lärande, eller att läraren, eventuellt tillsammans med eleverna, arbetar fram begrepps-kartor, där undervisningsinnehållet struktureras visuellt för eleverna. Den andra typen av undervisningsstrategi *betonar framgångskriterier* som till exempel lärande i små steg med frekvent återkoppling och diagnoser. Den tredje *betonar återkoppling*, som till exempel formativ utvärdering av lärarnas arbete och återkoppling av hög kvalitet till eleverna. Den fjärde *betonar elevernas perspektiv i lärandet*, som till exempel undervisning som är utsträckt i tid snarare än komprimerad, men också kamrat-handledning. Den femte av dessa fem typer av undervisningsstrategier med elevperspektiv *betonar elevers metakognitiva och självreglerande lärande*, som till exempel undervisning i metakognitiva strategier, övning i studiefärdigheter eller självverbalisering/självutfrågning (Hattie, 2009)

2.7 Undervisningsmiljö och ledarskap

För att förstå den kontraproduktiva aspekten av undervisning menar Carlgren (2015) att man måste belysa vad i skolan som kan vara problematiskt i förhållande till lärande. En del svar har givits av den så kallade *classroom management*-forskningen, dvs. forskning om hur skolarbetet organiseras och drivs (a.a.). Ett viktigt resultat av den forskningen är upptäckten av en motsättning mellan att upprätthålla ordning och arbetsro i klassrummet och att bedriva en kvalificerad undervisning. För att hålla ordning tvingas läraren handla på olika sätt som kan sänka undervisningens kunskapsnivå. Det finns en spänning mellan lärarens strävan att hålla undervisningen på en hög intellektuell nivå och samtidigt se till att så många elever som möjligt är aktiva (Carlgren, 2015).

Hattie (2009) poängterar vikten av relationell tilltro, dvs. betydelsen av ömsesidig respekt, hänsynstagande, integritetsrespekt och omsorg samt positiv atmosfär. För att öka tydligheten måste eleverna känna till de regler som gäller i klassrummet samt konsekvenserna av överskridandet av de interna gränserna. Elever kommer till skolan med

skilda förutsättningar, självbilder, syn på skolan och olika motivation. Läraren måste skapa en undervisningsmiljö där eleverna förlitar sig på sin inre förmåga, ser svåra uppgifter som utmaningar snarare än hinder. Skolan och klassrummet ska vara en plats där eleverna känner sig trygga och där de önskar tillbringa stora delar av dagen (a.a.).

Förr uppfattades den skickliga läraren som en som kunde hålla lektion med dörren öppen. Det viktigaste en lärare behövde kunna var att kontrollera klassen och upprätthålla ordningen. Det finns uttryck som ”att inte le före november” detta handlade säkert om att visa upp en orubblig auktoritet snarare än att dra på munnen. I själva verket är humor ett viktigt redskap i lärarens ordningsskapande arbete (Carlgren 2015.). Läraren utvecklar specifika kompetenser, som att kunna hantera flera dimensioner samtidigt till exempel diskutera ett kunskapsinnehåll och samtidigt hindra en elev att fara omkring i klassrummet och inte minst hålla ett lagom tempo genom lektionerna så att det inte uppstår ögonblick utan instruktion. Läraren måste helt enkelt ha ”ögon i nacken” för att hela tiden kunna uppfatta vad som pågår i klassrummet (Carlgren, 2015).

Samuelsson (2017) beskriver i sin bok, *lärandets ordning och reda* skillnader emellan effektiva ledare och ineffektiva ledare. *Effektiva ledare* kan kännetecknas av att de tydligt visar vilka beteenden som är lämpliga i klassrummet. De markerar ofta direkt mot olämpliga beteenden och har en god ögonkontakt med eleverna. Deras lektioner präglar av tydliga mål och beskrivningar av vad som ska uppnås under lektionen. De är även god lyssnare och har god förmåga att uttrycka känslor. *Ineffektiva ledare* däremot är de som förstärker ouppmärksammade beteenden. De kritiserar och bestraffar elever. Dessa ledare har även svårt att knyta an till eleverna och har ett mer distanserat beteende i klassrummet (a.a.).

Vidare menar Samuelsson (2017) att effektiva ledare introducerar ett genomförbart system av regler och procedurer som de tränar upp sina elever att förstå och följa redan första veckan. Att det är genomförbart är beroende av att det är anpassat efter elevernas förmåga, vad de kan och inte kan. Effektiva ledare har uppsikt över sina elever på ett varsamt sätt och släpper dem inte fritt utan tydliga instruktioner (a.a.). De riktar sin uppmärksamhet mot sin elevs lämpliga beteenden som de tydligt beskriver och förstärker på ett konsekvent sätt. De planerar, organiserar och skapar en miljö som minimerar risken för att de ska behöva hantera vardagliga återkommande problem. Det innebär också att de gör vad de kan för att undvika att försätta sig själva och eleverna i besvärliga situationer. Effektiva lärare kan på så sätt ägna merparten av sin tid och energi åt att undervisa därför att det från början är ordning och reda i klassrummet (Samuelsson, 2017). Figuren nedan visar Granström (2007) schematiska beskrivning av ledarskap.

Ledarskap

Bra

Dåligt

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

Figur 1. Fyra varianter av lärarutövande i klassrummet, (Granström, 2007, s.17)

En lärare som är bra på både ledarskap och lärarskap beskriver Granström (2007) som *den ideala läraren*. Sådana lärare är mycket kapabla att leda och organisera undervisningen i klassrummet kombinerat med en stor kunnsighet om området för undervisningen. Lärare som utövar ett dåligt ledarskap kombinerat med ett bra lärarskap beskrivs som *den ämnes-specialiserade läraren*. Sådana lärare kan fånga eleverna med berättelser utifrån sina goda ämneskunskaper, men saknar förmågan att organisera och bedriva andra former av framgångsrik undervisning. Lärare som utövar ett bra ledarskap kombinerat med ett dåligt lärarskap beskrivs som *den underhållande läraren*. Sådana lärare är duktiga på att hålla eleverna fokuserade på arbetet och sysselsatta medan tiden går, men vad de lär sig har de liten koll på, då de saknar ämneskunskaper. Slutligen de lärare som utövar ett dåligt ledarskap och ett dåligt lärarskap beskrivs som *den katastrofala läraren*. Sådana lärare saknar förmåga att organisera och bedriva undervisning, vilket leder till oordning och oreda i klassrummet kombinerat med en okunskap om och en oförmåga att förmedla ämnesinnehållet (Granström 2007).

2.8 Elevperspektiv på undervisning

När eleverna får skatta undervisningskvalitet och lärarkompetens framkommer starka samband mellan den upplevda eller bedömda kvaliteten på undervisningen och den kunskapsnivå eleverna utvecklar (Håkansson & Sundberg, 2012). Eleverna vet i stor utsträckning vad som krävs av läraren för att undervisningen ska fungera och för att de ska nå målen, och att det därför är en viktig forskningsfråga att efterfråga elevernas uppfattningar om lärares kompetens (Hattie, 2009). En av Hatties poänger är att läraren behöver förstå hur lärandet ser ut och känns för eleverna genom att synliggöra det ur ett elevperspektiv. Ju mer eleverna kan om lärandemålen och vägen till framgång desto mer kommer de att engagera sig i skolan, understryker Hattie. Eleverna ska veta vad som förväntas av dem, vad de har lyckats med, vad som kan utvecklas och hur de kan uppnå

lärandemålen (a.a.). Både eleverna och läraren ska ha en tydlig bild av hur eleverna ska nå de uppsatta målen. Hatties (2009) råd är att under lektionen återkomma till förväntade lärandemål och ge formativ återkoppling för att på så sätt hjälpa eleverna att sätta fingret på vad de har lärt sig.

Robertson (2018) beskriver att yngre elever upplever att det viktigaste är att läraren är stöttande, snäll och personlig och har en positiv inställning. De yrkesförberedande gymnasieeleverna värderade liksom de yngre eleverna den relationella kompetensen högt, det vill säga att läraren har humor, är glad, positiv och hjälpsam och stöttande. De studieförberedande gymnasieeleverna värderar istället sin lärares didaktiska kompetens högst och efterfrågar främst lärare som är kunniga, engagerade, intresserade och duktiga på att förklara samt att de kan undervisa på ett roligt och underhållande sätt (Robertson, 2018).

För en framgångsrik skolgång behöver eleverna vara engagerade i skolarbetet, dess motivation spelar stor roll. Men elever uppfattar skolarbetets och lärandets funktion på olika sätt. Vissa elever lär för lärandets skull och för att de uppfattar det som roligt och intressant att lära sig nya saker (Skolverket, 2015). Det finns samtidigt en grupp elever som lär i skolan för att de uppfattar att de måste, för lärarnas och för föräldrarnas skull, inte för sin egen. För att elever ska lyckas i skolan är det viktigt med höga förväntningar på alla elever, både vad det gäller kunskapsutveckling och lusten att lära (a.a.). Elever blir mer effektiva i sitt eget lärande när de förstår hur lärande och motivation hör ihop och hur de kan arbeta med att höja sin egen motivation, i detta arbete har läraren en viktig funktion (Skolverket, 2015). Elever som upplever sig ha möjligheter att påverka blir mer motiverade att lära, de tar mer ansvar och blir mer engagerade. Med påverkan avses att eleverna får inflytande över undervisningens form och innehåll. Lärare och elever ska aktivt medverka till att skola- och klassrumsklimatet ska vara gott. (a.a.) Det handlar ofta om psykosociala förhållanden, förutsättningar i klassrummet, förekomst av mobbing, trivsel och skolmiljö. Ett gott skolklimat är centralt för elevernas lärande. Rädsla, oro och stökig miljö försvårar elevernas inläring (Skolverket, 2015).

3 Syfte och frågeställningar

3.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka elevers uppfattningar om hur lärare gör för att skapa en god undervisningsmiljö som främjar en kunskapsutvecklande undervisning.

3.2 Frågeställningar

1. Hur beskriver elever vad som utgör en god undervisningsmiljö?
2. Hur beskriver elever att lärare gör för att skapa en kunskapsutvecklande undervisning?

4 Metod

Under metodavsnittet kommer uppsatsens metodiska val att beskrivas och diskuteras samt uppsatsens genomförande när det gäller datainsamling, analys, urval, etiska ställningstagande.

4.1 Fenomenografi

Fenomenografi är en kvalitativ forskningsmetod som syftar till att beskriva människors uppfattningar av ett objekt, metoden är framförallt vanlig inom pedagogisk forskning. Fenomenografi innebär att man intar ett förståelseinriktat perspektiv och är intresserad av att undersöka hur individer uppfattar objekt i sin omvärld (Larsson, 2011). Fokus är inriktat på att kartlägga variationerna av uppfattningar där det under processens gång gäller att kunna höra och se det uppenbara men som inte alltid uttalas vilket ofta resulterar i att man får läsa, analysera textmaterialet om och om igen för att få ut essensen av materialet som ska bearbetas. Kroksmark (2007) menar att *vad* som uppfattas och *hur* det uppfattas är själva kärnan i ett fenomen. Vad – aspekten och hur – aspekten är ömsesidigt relaterade till varandra då man måste uppfatta vad något är innan man uppfattar hur något är. För forskaren gäller det att inte låta sin egen kunskap/förförståelse färga intervjun och resultatet, forskaren måste sträva efter att sätta sin egen kunskap inom parentes (Dimenäs 2007). Samtidigt finns det en vinning med att ha en förtrogenhet om det fenomen som ska analyseras där tillgången till fler perspektiv kan utnyttjas vid tolkningen av det som sägs (Larsson 2011).

Uppfattningarna delas in i beskrivningskategorier och utgör rapportens huvudsakliga resultat. Beskrivningskategorierna är utfallsrummet, alltså resultatet av intervjuutsagorna (Uljens 1989). Beskrivningskategorier används i fenomenografi för att beteckna och sammanföra kvalitativt skilda uppfattningar som en grupp individer har av samma fenomen. Det här betyder att uppfattningarna kategoriseras av forskaren med hänsyn till de skillnader i uppfattningarnas innebörd, som kommer till uttryck. Genom en analys av skillnader och likheter i uppfattningar kommer dessa karakteriseringar att bilda beskrivningskategorier (Uljens, 1989). Utgångspunkten i fenomenografi är hur individer beskriver att verkligheten upplevs för dem, detta benämns som den andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv utgår istället ifrån att omvärlden beskrivs som den är (Marton 1981). Denna studie kommer att inrikta sig mot andra ordningens perspektiv. I denna studie kommer jag intervjua elever för att ta reda på deras uppfattningar av de utvalda fenomenen. Utifrån att studiens syfte är att undersöka hur elever beskriver vad som utgör en god undervisningsmiljö samt hur de beskriver att lärare gör för att skapa en kunskapsutvecklande undervisning så anser jag att en ansats till det fenomenografiska perspektivet är giltigt.

4.2 Kvalitativ intervju

Datainsamlingen har genomförts genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer. I en kvalitativ forskningsintervju produceras kunskap socialt i ett sammanhang mellan intervjuare och intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2014). Kvaliteten hos de data som

produceras i en kvalitativ intervju beror på kvaliteten hos intervjuarens färdigheter och ämneskunskaper (Kvale & Brinkmann, 2014). Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas perspektiv, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna. Kvale & Brinkmann (2014) menar att intervju i forskningssyfte innebär att man odlar samtalsfärdigheter som de flesta vuxna människor redan äger i kraft av sin förmåga att ställa frågor i vardagliga samtal. Forskningsintervjun är inte ett samtal mellan likställda parter, eftersom det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen. Intervjuforskaren introducerar ämnet för intervjun följer också kritiskt upp den intervjuades svar på frågorna (Kvale & Brinkmann, 2014).

Dimenäs (2007) lyfter fram Piaget som en central forskare när det gäller utvecklandet av en klinisk intervjumetod där eleven tillåts tala fritt, samtidigt som intervjuaren hela tiden är medveten om intervjuens riktning och ständigt fokusera på denna. Intervjuformen är vald för att de intervjuade har möjlighet att förklara och resonera om hur de upplever sina erfarenheter. Enligt Bryman (2002) handlar kvalitativa intervjuer om att det är de intervjuade deltagarnas uppfattning som står i fokus där den kvalitativa forskningen ger en beskrivning av elevernas livsvärld och är snarare en teorigenerering än en teoriprövning. Marton (1981) pekar på vikten av att inte ha för många färdiga frågor, eftersom detta kan minska möjligheten att följa upp elevernas svar. Vid intervjutillfället var följdfrågorna av lika stor vikt som de förutbestämda frågorna.

4.3 Urval

Elever ur årskurs nio på ett högstadium i Jönköpingskommun har intervjuats. Totalt har 10 elever intervjuats. Syftet med uppsatsen var att undersöka hur elever beskriver att lärare gör för att skapa en kunskapsutvecklande undervisning samt hur de beskriver vad som utgör en god undervisningsmiljö. Detta gjorde att hänsyn till kön inte var relevant i denna studie då studien inte avsåg att mäta skillnader mellan könen i uppfattning av dessa frågor. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det som avgör vilka personer som blir intervjuade, inte ska vara slumpen utan kriterier som skapats av forskaren. Urvalet i denna studie var elever ifrån årskurs nio. Genom att välja elever i årskurs var avsikten att få elever som har en lång erfarenhet av att ha gått i skola och mött olika undervisningsmiljöer samt lärare.

Alvesson (2011) menar att det finns två huvudprinciper inom urval den ena är *representativitet* där det handlar om att få bredd och variation i valet av intervjupersoner. Den andra principen är ett *kvalitetsurval*, här läggs tonvikten på deras utsagor. I fenomenografi är målet att maximera sannolikheten för variation. I denna studie har ett kvalitetsurval gjorts, då det handlar om att få en variation av elever i årskurs nio och deras uppfattningar av sin skoltid utifrån en god undervisningsmiljö samt kunskapsutvecklande undervisning. Eleverna tillfrågades slumpvis helklass av mig i samband med lektion. Eleverna kunde själva välja att delta i intervjuerna då de tillfrågades ihop med övriga klasskamrater under uppstarten av en lektion. Intresset var stort att delta och frågorna väckte engagemang hos eleverna som deltog i intervjuerna.

4.4 Datainsamling

En kvalitativ semistrukturerad delad intervjuguide sammanställdes med tre huvudrubriker; *elevers uppfattning kring kunskap*, *elevers uppfattning kring den pedagogiska klassrumsmiljön*, samt *elevers uppfattning om motivation till lärande*. Till dessa rubriker fanns mellan två till fem underliggande frågor som underlättade för mig som intervjuare att avgränsa och hålla den röda tråden. Jag hade bestämt att tillfråga elever i helklass under lektionsspass som var längre än 60 min för att hinna med ca 2–3 elever per tillfälle. Eleverna intervjuades enskilt och varje intervju spelades in på Iphone. Intresset för att delta var stort och jag behövde enbart besöka fyra lektionstillfällen för att få underlag till 10 intervjuer. Intervjuerna tog ca 30 min att genomföra. I början av intervjun fick eleven möjlighet att läsa igenom intervjuguiden, detta för att få möjlighet att ställa frågor om något begrepp eller ord upplevdes som oklart. Under intervjuerna skrev jag samtidigt stödanteckningar som användes vid transkriberingen. Dessa stödanteckningar fungerade även som minnesanteckningar och det underlättade vid transkriberingen. De genomförda intervjuerna transkriberades och skrevs ut för att kunna läsas och utgå från helheten i utsagorna. Transkribering innebär att intervjun struktureras i en form som fungerar för analysarbetet (Bryman, 2015).

4.5 Analys

Den mest avgörande och krävande arbetsinsatsen i analysarbetet var att sammanställa, uttolka och kreativt använda sig av intervjumaterialet. Genom ett flitigt sorterings- och kategoriseringsarbete fick jag överblick över materialet och god hjälp med att finna mönster och komma fram till resultatet. Arbetet med att gestalta variationen i uppfattningar krävde läsning och reflektion, det gällde ofta att inte nöja mig med resultaten jag först kom fram till, utan att kritiskt granska de beskrivningskategorier jag formulerat. Larsson (2011) menar att man på så sätt kan upptäcka nya dimensioner i svaren och helt nya formuleringar och nya kategorier kan på detta sätt fångas in. För att analysera data och besvara studiens forskningsfrågor valdes att använda fenomenografi som är en kvalitativ forskningsmetod. Metoden valdes för att syftet med studien var att ta reda på hur elever beskriver fenomenet det vill säga, *en god undervisningsmiljö*, samt *hur lärare gör för att skapa en kunskapsutvecklande undervisning*.

Elevernas utsagor lästes om och om igen för att hitta gemensamma beskrivnings-kategorier som svarade mot de två forskningsfrågorna. Beskrivningskategorierna är utfallsrummet, alltså resultatet av intervjuutsagorna (Uljens 1989). Det viktiga i mitt analysarbete var att kunna avgränsa mina frågeställningar - dvs vilka *fenomen* jag skulle beskriva uppfattningar av. Larsson (2011) menar att man måste "komma in i" arbetet med att gestalta uppfattningar så att dessa gnager i tankarna mest hela tiden. Ger man sig tid för detta arbete bara för enstaka stunder då och då, riskerar man att aldrig komma in i arbetet (a.a.). För min del innebar detta att jag fick bearbeta elevernas utsagor både genom att läsa men efter läsning klippte jag isär meningar för att på så sätt kunna lägga ihop de utsagor som jag såg representerade gemensamma uppfattningar. Utmaningen i analysen var att kunna avgränsa och se likheter och olikheter i elevernas utsagor framförallt men framförallt sökte jag efter mönster i svaren. Uttryck som förekom i flera av elevernas svar markerades med olika

färger och på så sätt var det lättare att se likheter. Utifrån detta skapades beskrivningskategorier som beskrev likheter och samband i elevernas uppfattningar. För att förtydliga de olika beskrivningskategorierna valdes att låta beskrivningen av en kategori åtföljas av citat från intervjuerna. Dimenäs (2007) menar då att läsaren på detta sätt får hjälp att förstå kategorins innebörd, den blir illustrerad och fördjupad.

Processen innebär att man låter sin förståelse av materialet fördjupas alltmer genom att låta reflektioner och material konfronteras med varandra i en kamp mellan förnuftets strävan att tränga in svaren i allmängiltiga kategorier och det korrektiv som materialets fakta utgör mot förhastade slutsatser (Larsson, 2011 s. 31).

Larsson (2011) menar att innebörden i utsagor endast kan avgöras i relation till det sammanhang som utsagan befinner sig i (i texten och indirekt i den verklighet som refereras till). Detta beskrivs som att det gäller att komma under ytan - att finna det som är underförstått. För att finna det underförstådda gäller det att sätta sig in i intervjupersonens resonemang och så pendla över till att se svaret på distans - tänka över vilka antaganden som kan finnas bakom ett resonemang (a.a.). I denna studie innebär det att beskrivningskategorier fick bytas ut efter hand mot andra rubriker som ansågs mer lämpliga för att svara mot frågeställningarna. Genom att jag tog pauser mellan skrivandet fick jag möjlighet att zooma ut och zooma in och då jag återupptog analysarbetet kunde jag tydligare se samband och mönster som jag annars kanske missat. Att ge analysarbetet tid har varit en viktig del i processen för att komma fram till resultatet.

4.6 Etiska ställningstagande

Uppsatsen följer de forskningsetiska principer – inom human/samhällsvetenskaplig forskning som Vetenskapsrådet (2002) utformat. Det grundläggande individskyddskravet konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Nedan presenteras hur dessa huvudkrav har använts under datainsamlingsprocessen för denna uppsats.

Informationskravet innebär att undersökningsdeltagarna ska informeras om uppsatsens syfte vilken uppgift och vilka villkor som gäller för deltagandet. Eleverna informerades om syftet med intervjun, att deltagandet var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan under processens gång. Detta görs inför intervjun och även i samband med intervjun

Samtyckeskravet. Undersökningsdeltagarna har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Alla de elever som blev tillfrågade att ingå i studien blev fick aktivt tacka ja eller nej till sitt deltagande.

Konfidentialitetskravet. I samband med transkriberingen avkodades alla namn, personuppgifter samt vilken skola eleven gått på.

Nyttjandekravet. Det empiriska underlaget har bara använts för uppsatsen syfte. Undersökningsdeltagarna har meddelats att de kommer få den färdigställda uppsatsen.

4.7 Trovärdighet

Studiens trovärdighet redogörs utifrån begreppen giltighet och tillförlitlighet. Kvale och Brinkmann (2014) menar att giltigheten i samhällsvetenskaplig forskning handlar om metoden verkligen undersöker det som studien har för avsikt att undersöka. När man gör kvalitativa analyser av intervjudata söker man tolka innebörden i intervjupersonernas uttalanden (Larsson 2011). Någon annan ska alltså kunna förstå det som beskrivningskategorierna visar på (Dimenäs, 2007). För forskaren gäller det att tydligt kunna beskriva de olika faser i arbetet angående intervju och analys. Alla som tar del av undersökningen ska kunna diskutera och förstå resultaten, förstå på vilka sätt eleverna uppfattar kunskapsutvecklande undervisningen samt hur detta samspelar med en god undervisningsmiljö.

Redskapen, de aktuella undersökningsinstrumenten, bör vara väl utprovade inför den tänkta undersökningen (Dimenäs, 2007). I denna studie valdes att göra provintervjuer med två elever för att säkerställa att den intervjuguide som gjorts verkligen svarar mot syftet och forskningsfrågan i uppsatsen. För att även säkerställa att jag som intervjuare inte ställde ledande frågor vid sidan om intervjuguiden lyssnade jag igenom inspelningarna av de provintervjuer jag gjort. De eventuella problem som uppstått kunde på detta sätt undvikas i huvudstudien, studiens egentliga undersökning (Dimenäs, 2007). För att ytterligare säkerställa tillförlitligheten i uppsatsen spelades alla intervjuer in. Med detta förfarande kommer allt som sägs under intervjun med. När man skriver ner svaren finns en risk att svar missas och de egna frågorna kommer oftast inte med (Dimenäs, 2007).

Bryman (2002) menar att kvalitativ forskning inte är generaliserbar utifrån att den ofta bygger på fallstudier och begränsat urval. Denna studie har gjorts utifrån ett kvalitetsurval och bygger på ett begränsat antal respondenter men jag anser att mitt resultat till viss del kan ha en relevans då elevernas utsagor ligger mycket nära det som pedagogisk forskningen beskriver kring god undervisningsmiljö samt kunskaps utvecklande undervisning.

5 Resultat

I följande kapitel redovisas analysen av de kvalitativa semistrukturerade intervjuerna. Resultat redovisas horisontellt där beskrivningskategorier svarar mot de två frågeställningarna (Uljens 1989);

Hur beskriver elever vad som utgör en god undervisningsmiljö?

Hur beskriver elever att lärare gör för att skapa en kunskapsutvecklande undervisning?

Beskrivningskategorierna redovisar utfallsrummet kopplat till varje forskningsfråga. Varje beskrivningskategori innehåller en analys av intervjumaterialet samt citat hämtade från intervjuerna. Resultaten styrks av löpande återgivning av elevers uppfattningar i form av kortare citat. Eleverna kommer inte att nämnas med namn utan de uppfattningar som eleverna angav i intervjuerna kommer att återges genom att eleven beskrivs med en siffra.

5.1 Hur beskriver elever vad som utgör en god undervisningsmiljö?

Genomgående i intervjuerna framkommer att en god undervisningsmiljö skapas utifrån ett antal samverkande faktorer där lärare, kamrater och de själva ingår. Men för att det ska fungera krävs även regler och strukturer som främjar en god undervisningsmiljö. Även lärarens personlighet har stor betydelse för hur miljön upplevs av eleverna.

5.1.1 Lärarens betydelse

Eleverna beskriver att läraren har en stor betydelse i att skapa en god undervisningsmiljö som gör att eleverna trivs och upplever arbetsglädje. Eleverna beskriver att läraren måste ha kontroll över klassen för då kan de känna sig trygga och fokusera på undervisningen:

Läraren är sträng men också rolig, detta skapar att klassen blir tyst och arbetar bra. Men det går också bra att ha roligt tillsammans med läraren. Detta gör att undervisningen blir intressant, och man känner sig trygg att läraren har full koll och då man inte gör annat än att fokusera och lyssna på lektionen. (Elev 3)

Det är viktigt att läraren har kontroll över vad som sker i klassrummet annars blir det rörigt om några bara sticker iväg till grupprum. (Elev 7)

Eleverna beskriver att en lärare måste kunna hantera gruppen genom att vara sträng men även ha förmåga att skapa relation. Detta kan ske genom att läraren kan vara rolig och på så sätt blir undervisningen mer intressant. Om undervisningen väcker intresse blir eleverna mer fokuserade och det blir mer arbetsro i klassen. Eleverna beskriver att det är läraren som ska ta kommandot och bestämma. Eleverna beskriver även att de efterfrågar ett konsekvent beteende hos läraren där de kan lita på att läraren står vid sitt ord:

Hur det är i klassrummet beror väldigt mycket på vilken lärare vi har, det kan verkligen variera hur klassen är beroende på vilken lärare vi har. Det handlar om att läraren måste vara noga med konsekvenser på dåliga beteenden, men mycket handlar även om personlighet hos lärare. Lärare ska vara snälla och kunna göra lektioner intressanta, lärare som har dubbelmoral gör att man inte

får förtroende för dessa, de kan säga att vi är en jättebra klass för att i nästa stund säga att vi är skitdåliga och inte kan koncentrera oss. (Elev 3)

Läraren ska vara trevlig, om läraren inte har attityd mot eleverna så kommer inte eleverna ha attityd tillbaka, det är så det funkar i mina ögon. Om elever stör måste läraren våga slänga ut dessa, jag upplever att då blir det allvar och man förstår att man gjort fel. (Elev 5)

Läraren måste agera mot de elever som inte respekterar arbetsro. Eleverna beskriver att de eleverna bör utvisas från klassrummet. Eleverna menar att konsekvenser är viktigt för att markera vad som gäller i ett klassrum och här måste läraren våga och vara konsekvent. Eleverna önskar att läraren inte ger flera chanser utan markerar direkt när en elev bryter mot regler. Eleverna beskriver att kamrater inte kan gå runt och prata utan behöver sitta på sina platser. Även de som går in och ut genom klassrummet skapar en oro och detta minskar möjlighet till koncentration i klassrummet:

Det ska vara en lugn miljö där inte kamrater runt omkring stör mig. Det är oerhört svårt att koncentrera sig om folk går in och ut genom dörren. (Elev 8)

Det är viktigt att kamrater är seriösa de ska inte slösa på lektionerna eller lägga dåliga kommentarer det händer ofta att killarna vill ha sista ordet, så blir det ofta bråk och tjafs som kan pågå länge. (Elev 6)

Elever upplever att det blir en otrygg undervisningsmiljö om det tillåts negativa kommentarer som inte gynnar trygghet och studiero. Eleverna beskriver att det kan bli stökigt om läraren inte markerar mot otillåtna kommentarer. Det ska finnas en tydlig gräns när det är slut på diskussionen och läraren har valt att avsluta. Det finns elever som har svårt att respektera detta och vill gärna få sista ordet:

Det är mitt ansvar att sköta mig, men för en del kamrater funkar det inte om de blir utslängda det är som de inte bryr sig och bara fortsätter nästa lektion. En elev som stökar får inte göra så att läraren bara fokuserar på denna och glömmer resten av gruppen och då lär vi oss inget. (Elev 2)

Eleverna beskriver att det oftast fungerar att visa ut en elev som inte sköter sig ur klassrummet, men även här finns det elever som fortsätter beteende och upptar en stor del av läraren och lektionens fokus. Eleverna betonar vikten av att alla i klassen respekterar överenskomna regler.

5.1.2 Ömsesidig respekt

Eleverna beskriver att de var och en är en viktig del i hur undervisningsmiljön blir i klassrummet. De beskriver att alla måste ta ett eget ansvar i att följa regler. En god undervisningsmiljö utgår från dig själv och du ska visa respekt mot kamrater och lärare. Undervisningsmiljön kan variera utifrån vilken lärare eleverna har. Det handlar om en ömsesidig respekt där eleverna känner att läraren bemöter dem med förståelse då skapas ett förtroende mellan lärare och elever. De lärare som inte uppvisar denna ömsesidighet vinner oftast inte den respekt och tilltro från eleverna som gör att det skapas en god undervisningsmiljö:

Man måste koncentrera sig själv, om man pratar med alla andra kan man inte klaga på att det inte är tyst i klassen. Alla grejer man vill att andra ska göra måste man göra själv, om man vill att klassen ska vara tyst och fokusera måste man göra det själv. (Elev 3)

Man ska respektera att alla vill lära sig och då måste man ta hänsyn och inte bara tänka på sig själv. (Elev 10)

Eleverna beskriver att genom att vara goda förebilder för varandra, lär de av varandra och kan hjälpa varandra att upp nå en god undervisningsmiljö. Det handlar inte enbart om dina egna behov utan om hela gruppens behov:

Jag måste respektera mina klasskamrater, hjälpa varandra för att förstå, vi kan lära av varandra. (Elev 4)

Jag måste fokusera på mitt, men man vill ju prata med andra men då måste det vara om det lektionen handlar om och inget annat. (Elev 5)

Man behöver prata lite tyst med varandra, men det ska inte vara helt knäpptyst för då blir det inte så roligt. Alla behöver lyssna och göra sitt bästa. (Elev 1)

Några elever beskriver att en god undervisningsmiljö innebär att man får prata och diskutera men då måste det handla om det som läraren gått igenom och inget annat. Klassen behöver hjälpas åt och det krävs en samsyn att alla tar sitt ansvar för att lära sig. Om en elev inte har en bra dag ska den respektera övriga elevers rätt till att få möjlighet till lärande. Eleverna är eniga om att de skapar förutsättningar för en god undervisningsmiljö tillsammans:

Alla i klassen ska försöka och vilja lära sig, detta kan skifta vissa dagar går bara inte, men det är ändå viktigt att man respekterar varandra i klassen för alla vill nog lära sig. (Elev 4)

Kamrater måste förstå att var och en ansvarar för sitt fokus. (Elev 9)

5.1.3 Placering i klassrummet

Eleverna beskriver att en viktig faktor för att skapa en god undervisningsmiljö är att läraren bestämmer var och med vem de ska sitta. Att arbeta tillsammans med en kamrat som har liknande ambition kan sporra och leda till att de jobbar bättre:

Placeringar kan vara bra för att förhindra grupperingar i klassen, men det är så att om man får sitta bredvid den som man vill då jobbar man bäst. Detta gör att jag kommer längre i mitt arbete. Man behöver vara på samma stadie för att jobba bäst ihop, då lär man av varandra. (Elev 2)

Placeringen i klassrummet är det läraren som i första hand ansvarar för. Det finns annars risk för att de stökiga eleverna hamnar ihop. (Elev 7)

Eleverna beskriver att fasta placeringar gör att de stökiga eleverna inte hamnar ihop. Eleverna ser detta som viktig för att få arbetsro:

Jag tycker att de som de som pratar väldigt mycket ska ha bestämda platser för då minskar risken att kompisar kommer ihop och sitter och pratar under lektionerna. (Elev 5)

Det måste vara fokus och inte stökigt, detta är vårt ansvar att se till att lyssna och göra det vi ska göra. Då blir lektionen bra för då följs lärarens planering och störs inte av tillsägelser. Om vi har bestämda platser eller läraren har sagt vem och var vi ska sitta blir det bättre fokus. (Elev 3)

Bestämda platser beskriver eleverna gör att läraren kan ägna sin tid åt att leda klassen och följa en god struktur i den planerade undervisningen. Tillsägelser under lektionstid leder till avbrott och då tappar eleverna fokus och koncentration och i sin tur minskar lärandet. Eleverna ser ett stort egenansvar i om det blir en god undervisningsmiljö.

5.2 Hur beskriver elever att lärare gör för att skapa en kunskapsutvecklande undervisning?

I intervjuerna framkommer att det även här är flertalet faktorer som påverkar om undervisningen leder till kunskapsutveckling. Eleverna beskriver att variation i innehåll och undervisningsmetoder leder till en kunskapsutvecklande undervisning. Eleverna beskriver att relationen till läraren är viktig. Relationen påverkar hur trygg eleven känner sig. En trygg elev tar till sig kunskapen bättre då läraren har en relation till eleven. Relationen kan ta sig uttryck i att läraren ser elevens behov, tar sig tid att stanna upp och fråga om de förstått, ger feedback och peppar eleven under lektionen. Intresse är en viktig del både utifrån elevens egna motivation att ta till sig kunskap, men även att undervisningen blir bättre om läraren har ett tydligt eget intresse för ämnet. Mål och struktur i undervisningen är viktigt och eleverna beskriver att lektionen ska följa en planerad struktur där läraren håller sig till målet för lektionen. Eleverna ser positivt på att få påverka innehåll och metoder för att lära sig. Delaktighet och inflytande i undervisningen skapar motivation och intresse för innehållet och ett ökat intresse för att utveckla nya kunskaper i ämnet.

5.2.1 Genom att variera undervisningen

Variation av undervisningsstrukturer och innehåll skapar nyfikenhet och motivation hos eleverna. Genom en variation i upplägg av lektioner skapas en nyfikenhet hos eleverna och de är mer förväntansfulla inför lektionen:

Läraren måste variera sin undervisning, dessa lärare sticker ut och de kommer man ihåg lite extra och även det som de undervisat om. (Elev 2)

Lektionen ska vara varierad för jag har ju vissa ämnen där jag vet att den läraren har samma upplägg varje lektion och då känner jag mig mindre motiverad att gå till den lektionen. Men om man inte vet i förväg hur lektionen kommer att se ut känner jag mig mer nyfiken på att se hur läraren väljer att lägga upp just den här lektionen. (Elev 10)

Eleverna beskriver att lektioner som följer samma mönster och upplägg från gång till gång gör att de tycker att det blir tråkigt och fokus blir sämre. Lärare som står för variation

skapar ett större engagemang hos eleverna och de menar att dessa lärare kommer man ihåg även när man slutat:

Läraren får inte prata för länge för då tröttnar man och kan tappa koncentrationen. Om läraren tillåter pauser på lektionen så lär man sig mer och får tillbaka koncentrationen. (Elev 1)

Eleverna beskriver att de lärare som har långa genomgångar utan att variera med olika moment eller ta pauser gör att de tappar koncentration och tröttnar på att lyssna. Eleverna beskriver att det krävs att läraren har förmåga att känna in vad som krävs i stunden för att väcka intresse och deltagande:

Det är viktigt att man får tid till att själva pröva det läraren gått igenom. Enbart långa genomgångar kan göra att man tappar koncentrationen och inte orkar lyssna men genom att få arbeta själv blir man mer engagerad. (Elev 6)

Eleverna beskriver att det bör vara en balans mellan att få arbeta på egen hand för att befästa det som läraren gått igenom. Att lyssna för länge beskriver eleverna som svårt och det kan bli mycket information att bearbeta.

5.2.2 Genom att skapa relationer

Flertalet av eleverna återkommer till relationer för att beskriva vad som leder till en kunskapsutvecklande undervisning. Relationen skapar möjlighet att känna tilltro och trygghet i undervisningen. Eleverna beskriver även vikten av att bli sedd av läraren genom återkoppling, beröm, pepp och tips på hur de kan utveckla sitt lärande. Bekräftelse är enligt eleverna viktigt för att öka självförtroendet och motivationen. Eleverna beskriver att de känner om läraren verkligen anstränger sig för att ta reda på vad som behövs för att skapa en god undervisning för just dem:

Bra undervisning, att läraren ger tillbaka till eleven, det viktigt att lärare och elev kommer överens. Det är viktigt att läraren förstår eleven, det känns som läraren tar emot mig. Det känns som läraren förstår och bryr sig om mig. (Elev 4)

En lärare ska vara uppmärksam och engagera sig för eleverna. Det är viktigt med det enskilda samtalet där läraren skapar relation med dig. Relationen är viktig för att man ska känna att man kan prata med läraren. Man känner sig trygg då man vet att läraren känner till hur man jobbar bäst. Läraren ska vara van vid hur man skriver och formulerar sig vid prov då vet man att läraren kan bedöma vad jag kan och hur jag lär mig. (Elev 8)

Eleverna beskriver interaktionen mellan lärare och elev som att lärare och elev kommer överens, det vill säga att det finns en kommunikation som bygger på ömsesidighet. Eleverna menar att varje samtal ska bygga på relation och förståelse. Lärarna ska enligt eleverna anstränga sig för att veta vad varje elev behöver och hur de lär bäst. Detta leder till att eleverna utmanas och vågar pröva sina gränser men även höja ribban för vad de tidigare klarat:

Tar hänsyn till eleverna, de bryr sig om eleverna är mer personliga, vet vad olika elever behöver för att lära. (Elev 9)

Relationen är det viktigaste. (Elev 1)

Genom att läraren pratar både i grupp men framförallt enskilt med eleverna stärks banden och relationen blir starkare. Flera elever ger uttryck för att de lärare som de haft under deras år på högstadiet verkligen kan ge dem utmaningar och har förståelse för deras behov i undervisningen. Eleverna anger att de önskar att lärare vore mer personliga då skulle fler eleverna vilja lära sig mer. Men framförallt menar eleverna att de lärare de har relation till gör att de känner sig trygga och avslappnade på lektionen:

Jag blir motiverad om jag skrivit svar på en fråga, och så kommer läraren och ger feedback och tips på vad jag kan utveckla i mitt svar, man behöver få hjälp att utvecklas mot de högre betygen. Jag önskar att det fanns mer av detta och att läraren verkligen borde ge mer tid till de elever som verkligen vill satsa på att förbättra sina betyg. (Elev 7)

Eleverna beskriver att bli sedda och bekräftade av läraren som viktiga delar i att utvecklas. För att nå längre och kanske nå högre betyg menar eleverna att lärare behöver ge tips och feedback på hur de kan utveckla sina svar. Även att få tid med läraren för att verkligen känna sig bekräftad har stor betydelse för motivationen. Eleverna upplever att det inte alltid finns tid för läraren att bekräfta under lektionen men att de kan få denna även skriftligt när de lämnat in uppgifter.

Vissa lärare ger mycket komplimanger, och man får bekräftelse på att man gör rätt, detta känns bra. Detta gör mig mer motiverad, det fungerar även om kompisar ger mig komplimanger. Beröm och pepp är viktigt! (Elev 6)

Denna eleven beskriver även att kompisar kan ge komplimanger och det kan motivera. Bekräftelse och feedback är en viktig del i elevernas vardag det handlar om att veta att de gör rätt saker:

Läraren hjälper och stöttar, ger feedback, förklarar en extra gång. Motivation och självförtroende gör att jag presterar bättre. (Elev 2)

Uppmuntra mig och berömma mig, det är viktigt. Jag söker ofta bekräftelse och jag vill få bekräftelse när jag gjort något bra då ökar verkligen mitt självförtroende och även min motivation att jobba mer. (Elev 9)

Eleverna upplever att när läraren hjälper dem och även berömmar när de lyckas då ökar självförtroende. Flera elever söker bekräftelse och detta tar dem ett steg vidare i lärandet. Feedback kan ges på flera olika sätt ger eleverna exempel på men det viktigaste är inte hur utan att de verkligen får bekräftelse när de kan och gör bra saker.

5.2.3 Genom att skapa intresse för undervisningen

Under intervjuerna framkommer att eleverna förknippar undervisning som leder till kunskapsutveckling med elevernas eget intresse för ämnet. Eleverna beskriver även att

lärarens egna intresse för ämnet är viktigt, är läraren intresserad av ämnet menar eleverna att detta smittar av sig och skapar ett engagemang även hos dem:

Upplägget av lektionen har stor betydelse för intresset att vilja lära mer. Men samtidigt är det mer inspirerande att gå till lektioner där det är ämnen jag tycker om. Då kan man känna vad kul det ska bli att ha detta ämnet. (Elev 6)

Eleverna är betydligt mer motiverade om de har ett intresse för ämnet och då vill de lära sig mer och fördjupa sig. Men även upplägget av lektionen ökar möjligheten till motivation:

Om ämnet är intressant som läraren undervisar i blir det oftast lättare att tycka att lektionen är intressant, det handlar ofta om att förstå innehållet i undervisningen då blir man också mer intresserad och vill lära sig mer. Om läraren har för svår undervisning och inte kan förklara då tappar jag intresset. Men det får inte heller vara för basic. (Elev 3)

Läraren behöver ha en förmåga att lära ut så att eleverna kan ta till sig innehållet. Det innebär att det inte räcker med att läraren behärskar ämnet och själv är intresserad av ämnet, den didaktiska delen är viktig. Även vilken nivå läraren lär ut på. För hög nivå gör att eleven inte hänger med, men samtidigt gör en för låg nivå att eleven blir omotiverad att lära.

5.2.4 Genom att visa mål och ha en tydlig struktur

Eleverna beskriver att det är viktigt med tydlighet och specifika mål för lektionen. Läraren ska vara säker och vara väl förberedd inför lektionen. Lektionens upplägg påverkar elevernas delaktighet. Flera elever beskriver att de hänger med bäst då de även får möjlighet att arbeta aktivt mellan genomgångar. Även lektionens början och avslut är viktiga delar i hur väl eleverna tar till sig undervisningen:

Läraren är säker på vad den gör, läraren vet och kan sitt ämne. Läraren är väl förberedd till lektionen. Läraren är säker på sig själv. (Elev 1)

Lärarna ska vara tydliga, det ska vara specifika mål som lärarna verkligen har gått igenom. Lärarna ska vara konkreta och hålla sig till de uppsatta målen och inte börja prata om andra saker som inte är viktiga. (Elev 5)

Att hålla sig till de mål som är kopplade till lektionen gör att eleverna upplever en avgränsning och de har lättare att följa strukturen i undervisningen. De beskriver att lärare som börjar prata om saker som inte är förknippade med målen, gör att det blir lättare att tappa fokus och tänka på annat:

Läraren ska ge plats för olika sätt att lära genom att skapa aktiviteter som passar alla ex, diskussioner, svara på frågor, använda grupprum alla elever måste inte alltid arbeta på samma sätt under en lektion. Läraren måste ha en bra struktur på lektionen och inte hoppa mellan olika saker då känns det som man inte hänger med. (Elev 5)

Läraren behöver göra en plan för lektionen, detta gör att elever känner sig trygga och vet vad de ska göra. Läraren följer sin planering steg för steg och då

blir lättare att följa med i undervisningen. Annars blir det segt och pratigt. (Elev 9)

Flera elever beskriver att en tydlig plan med steg för steg i upplägg av aktiviteter gör det enklare att hänga med. De menar att det handlar om att inte gå igenom flera moment samtidigt utan verkligen följa upp med frågor och diskussioner för att säkerställa att alla förstår. Om läraren bara pratar på eller hoppar mellan olika delar blir undervisningen svår och då blir det svårt att lära sig.

Eleverna återkommer här till tryggheten i lärarens sätt att hantera gruppen, en avslappad lärare ger en bättre start på lektionen. Eleverna beskriver att början av en lektion ska skapa intresse men även återknytta till föregående lektion. Även hur avslutet av en lektion ser ut påverkar hur mycket kunskap eleverna upplever att de får med sig från lektionen. Läraren har stor betydelse i dess förmåga att hantera gruppen och inge kontroll med fokus på undervisningen:

Början av lektionen är viktig, läraren ska skapa en trevlig stämning och hälsa på alla och fråga hur vi mår. (Elev 1)

Det är skönt med repetition i början av lektionen detta gör att man kommer ihåg vad vi pratade om sist och så kommer man igång bättre. (Elev 3)

Under lektionen kan läraren ställa frågor till eleverna för att kolla om de har förstått. (Elev 9)

Lärare avslutar ofta lektionen med nu är det dags att sluta och då slänger oftast alla ihop sina saker, men egentligen vore det mycket bättre med en sammanfattning på det man jobbat med och det som läraren gick igenom i början av lektionen. På detta sättet kommer man även ihåg det man jobbat med när man går ut från lektionen. (Elev 2)

Eleverna beskriver att repetition av tidigare lektioner och genomgångna moment bidrar till ökad förståelse. Det är viktigt att läraren ställer frågor till eleverna under lektionen för att säkerställa att eleverna förstått och hänger med. Lektionens avslut ska enligt eleverna vara tydlig med återkoppling till lektionens innehåll och de uppskattar de lärare som gör en sammanfattning av lektionen och kanske repeterar de delar som var extra viktiga:

En bra lektion är när läraren har haft en mycket intressant introduktion i början av lektionen, som gör att man känner sig engagerad och intresserad, men sen tror jag även att en lektion där jag lär mig mer är om jag får själv skriva ned och arbeta aktivt under lektionen. (Elev 10)

Intressant att notera är att eleverna beskriver helheten i strukturen av undervisningen från en intresseväckande start där eleverna kommer igång, men även delaktighet under lektionen där de får arbeta aktivt spelar en stor roll för kunskapsinhämtning.

5.2.5 Genom att visa på möjlighet till inflytande och påverkan

I denna kategori beskriver eleverna att inflytande och påverkan av innehåll är bra för det ökar intresset och synliggör även vad klasskamrater tycker. Inflytande handlar om att få möjlighet att lära utifrån ens egna förmåga:

Inflytande är viktigt för om läraren bestämmer hela tiden då tappar man intresset, om vi får vara med och tycka till då vet man även vad sina klasskamrater tycker. (Elev 4)

Det är viktigt att man får ha en åsikt om vilket sätt man tycker passar bäst för att lära sig. Läraren ska lyssna in elevernas önskemål och planera lektionen mer efter detta. Men samtidigt lär sig alla i klassen på olika sätt, därför behöver lektionen vara varierande för att fler ska kunna lära sig. (Elev 6)

Inflytande beskriver eleverna som att få läraren att lyssna in elevernas önskemål och utifrån detta göra en planering som passar flertalet i klassen. Eleverna menar att det kan vara svårt för läraren att göra en planering som passar allas behov men oftast främjar variation fler elever än om läraren alltid gör på samma sätt:

Jag tycker att det är viktigt att få ha inflytande över lektionen detta leder till att man blir mer engagerad och man känner att lektionen är mer anpassad efter en själv utan det är inte enbart en lektion bland många andra som är likadan utan man själv ha inflytande och det är på något sätt är det lättare att lära sig då. Det handlar om att få möjlighet att visa vad man kan. (Elev 8)

Lärares förmåga att skapa delaktighet i lektionen om man vet att man bara ska sitta och lyssna då minskar lusten att gå till en lektion och det leder till att man blir uttråkad. Man vill vara delaktig i lektionen och få vara med och diskutera. (Elev 2)

Inflytande och påverkan menar eleverna handlar även om att få visa vad man kan. Men även att få möjlighet att förbättra sin inlärningsförmåga. Lektionsupplägget ska kännas som det är anpassat efter hur eleverna lär och inte bara som ett i mängden som läraren ska genomföra. Lusten att lära ökar då eleverna känner att de få vara delaktiga och diskutera upplägg av lektioner:

Det är kul att få påverka undervisningen, ibland får man välja prov eller inlämningsuppgift, detta gör att vi får vara med och bestämma och det blir variation. Lärare lyssnar på förslag jag har för att förbättra min inläring och framförallt vilket upplägg som skapar mer intresse. (Elev 7)

Eleverna nämner även att få påverka formen för hur de redovisar sina kunskaper är av stor vikt. Eleverna uppskattar att få variera prov, inlämningsuppgifter och andra former av redovisningar.

6 Diskussion

Diskussionsdelen inleds med en metoddiskussion och fortsätter sedan med en diskussion kring resultatet för att avslutas med en summerande diskussion kring studiens helhet.

6.1 Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens urval, den kvalitativa intervjun samt analysen av datamaterialet.

Urvalskriterierna för studien byggde på att eleverna skulle ha flera års erfarenhet av grundskolan. Att välja elever i årskurs nio visade sig vara ett bra val, de upplevdes kunna prata fritt kring de olika frågorna som jag ställde och de hade mycket tankar kring sin skoltid. I denna studie hade inte meritvärde eller kön någon betydelse då studien inte avsåg att mäta dessa delar och jag tror inte jag hade fått ett annat resultat om jag valt att använda ännu fler urvalskriterier där meritpoäng och kön hade varit med. Inför urvalet fanns funderingar på att använda elever från en högstadieskola där jag inte hade några relationer till eleverna. Men utifrån att jag med regelbundenhet träffar elever för samtal kring undervisning på den högstadieskola jag själv arbetar som rektor kändes det naturligt att utgå från dessa elever. Att valet föll på eleverna från min skola tror jag bidrog till att eleverna upplevdes trygga och de hade mycket att tillföra kring de olika frågorna i intervjuguiden. Relationen och att eleverna visste vem jag var tror jag hade en positiv effekt i intervjuerna samt att det bidrog till ett stort intresse att delta. Eleverna upplevdes trygga med mig som intervjuare eftersom jag inte var en helt okänd person. Genom att studien gjordes på min egna skola kan jag använda resultatet från studien i det systematiska kvalitetsarbetet och på så sätt öka kvalitén i undervisningen samt förbättra undervisningsmiljön. Elevernas utsagor ger möjligheter att kunna koppla ihop det som sker i våra klassrum med vad pedagogisk forskning anser att lärare bör göra för att det ska leda till en kunskapsutvecklande undervisning.

För att säkerställa att frågorna i intervjuguiden verkligen svarade mot forskningsfrågorna och syftet i studien genomförde jag två pilotintervjuer. Dessa spelades in och jag kunde lyssna på hur jag som intervjuare agerade, men även för vara väl förberedd och veta hur jag skulle gå tillväga för att inte ställa ledande frågor. En viktig aspekt i intervjuerna var att tiden inte var begränsad utan eleverna fick svara på frågorna i sin egen takt. Intervjuguiden gjorde att det var enkelt att hålla den röda tråden genom samtalet. Under intervjuerna strävade jag även efter att skapa en lugn och förtroendefull situation, samtidigt som jag var medveten om att det inte var en jämbördig situation vilket Kvale och Brinkmann (2014) beskriver som maktassymmetri. I mitt fall skulle det kunnat påverka att jag är rektor på skolan men detta var inget som jag upplevde under intervjuerna då eleverna i årskurs nio lärt känna mig under sina snart fyra år på skolan. Min upplevelse var snarare att relationen bidrog positivt med en trygghet i att veta vem jag var.

Fokus i denna studie var att se helheten, sammanhangen därför blev relationen och samspelet mellan mig som intervjuare och eleven som respondent viktigt för att försöka förstå det specifika i utfallet av intervjun. Min egna förförståelse av att varit lärare och i

dag rektor har enbart medfört positiva delar där jag har haft möjlighet att kunna få ett större djup i materialet då det gått att förankra i den praktik som sker i klassrummen. Larsson (2011) påpekar att det alltid finns risker med att man kan påverka analysarbetet med sin egna förförståelse och dra egna slutsatser och tolkningar. Men detta var inget som jag upplevde under analysfasen utan snarare en känsla av att kunna bekräfta och se styrkor i elevernas berättelser som kan bli viktiga delar i att utveckla skolors undervisning.

6.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen utgår från respektive utfallsrum till de två forskningsfrågorna *Hur eleverna beskriver en god undervisningsmiljö?* samt, *Hur elever beskriver att en kunskapsutvecklande undervisning sker*. Resultat kommer att kopplas till den forskning som finns beskriven i bakgrundsdel.

6.2.1 Uppfattningar av god undervisningsmiljö

Eleverna beskrev flera faktorer som främjade en god undervisningsmiljö. I beskrivningskategorierna kunde jag se samband mellan olika faktorer. Exempel på detta var; hur placering i klassrummet kunde påverka möjligheter till studiero, en ömsesidig respekt mellan elever och lärare samt att överenskomna ordningsregler upprätthölls. Dessa faktorer var viktiga enskilt, men jag upplevde att i flertalet av elevernas berättelser samverkade dessa faktorer för att en god undervisningsmiljö skulle uppstå. Eleverna beskrev att de uppskattade lärare som har förmågan att både kunna skapa relationer men samtidigt kunna hantera gruppen utifrån ordning och reda. Jag upplevde att det fanns ett tydligt mönster mellan god undervisningsmiljö och lärarens förmåga att skapa ett tryggt klassrum där eleverna blir sedda och respekterade för den de är. För att skapa en god undervisningsmiljö menade eleverna att lärarens personlighet spelade en stor roll, eleverna beskrev att de uppskattade lärare som kunde kombinera att vara konsekvent i regler men ändå hade humor att göra lektioner roliga. Eleverna önskade att lärare skulle ha mer tid för varje elev för att verkligen lära känna dem. Med detta menade eleverna att lärare de uppskattade var de som hade förmågan att vara personliga och bjuda in till samtal. Flera forskare i bakgrunden belyser sambandet mellan god undervisningsmiljö och ordning och reda. Samuelsson (2017) beskriver att lärare som från början har ordning och reda i klassrummet kan ägna merparten av sin tid och energi på att undervisa. Även Hattie (2009) poängterar vikten av att öka tydligheten i klassrummet, läraren ska tillse att eleverna känner till de regler som gäller i klassrummet samt konsekvenserna av överskridande av dessa.

Eleverna återkom flertalet gånger i sina berättelser till ordet respekt. Min upplevelse av samtalen med eleverna är att respekt var ett viktigt ord och det behövde vara ömsesidigt för att ett förtroende skulle skapas mellan lärare och elev. Eleverna menade att *alla* måste bidra för att det ska bli en god undervisningsmiljö, flera elever uppgav att man måste utgå från sig själv och visa respekt för sina lärare och kamrater. Det kan sammanfattas med att det inte handlar om elevens egna behov utan det är hela gruppens behov som behövde bli tillgodosedda för att en god undervisningsmiljö skulle skapas. Eleverna menade att respekt föder respekt. De lärare som hade förmågan att se eleverna och deras behov fick mer respekt av eleverna. Lindqvist (2015) lyfter vikten av att bli sedda. Med detta menar

Lindqvist, för att läraren ska kunna se eleven måste även eleven se läraren. Det handlar om att bekräfta jag ser dig, det är då det skapas förtroende och relation. Även Carlgren (2015) beskriver att nya generationer återskapar kunskap genom att det sker ett utbyte av normer och regler som utvecklar våra elever genom ömsesidig respekt.

Eleverna beskrev att placeringen i klassrummet var viktig för att skapa arbetsro men även att fasta platser gav mer tid för läraren att följa sin planering och inte behöva bryta för att säga till elever att vara tysta. Eleverna var oerhört angelägna att i sina berättelser betona vikten av att oönskade avbrott dessa gjorde att de tappade fokus och det påverkade både inläring och undervisningsmiljön. Håkansson & Sundberg (2012) beskriver samspelet mellan grundförutsättningar som påverkar undervisningskvaliteten, sådana kan vara till exempel viljan och ansträngnings-kapaciteten hos den som ska lära men även hur den sociala omgivningen stödjer undervisning och lärande eller inte. För min del var detta oerhört intressant att ta del av då vi ägnar mycket tid och energi i svensk skolforskning kring just ordning och reda kopplat till möjligheter till undervisning. I min analys såg jag tydligt att elever uppskattade ordning och reda och hade en god vilja att anstränga sig för att lära. Lärares roll fick en stor betydelse genom de tre beskrivningskategorierna utifrån, ömsesidig respekt, ledarskap samt upprätthålla struktur och ordning.

6.2.2 Uppfattningar kring kunskapsutvecklande undervisning

Det finns en tydlig koppling mellan god undervisningsmiljö och kunskapsutvecklande undervisning. Orden relation och ömsesidighet förekom ofta i elevernas berättelser kring god undervisningsmiljö men även i elevernas beskrivning av vad som leder till en kunskapsutvecklande undervisning förekom dessa ord. Min uppfattning var att eleverna såg relationen som en grundbult för att inläring skulle ske. Eleverna menade att de vågade utmana sina gränser och sätta mål som var högre än den förväntade kunskapsnivån om de kände en relation till läraren. En trygg relation gjorde även att misstag inte skapade oro hos eleven. Eleverna beskrev det som att det bör finnas en interaktion mellan lärare och elev som bygger på ömsesidighet. Varje samtal skulle bygga på relation och förståelse, relationen byggde på att lära känna men även att bli sedda. Bekräftelse och feedback menade eleverna var viktiga delar i kunskapsutvecklande undervisning. Eleverna beskrev att de uppskattade lärare som tog sig tid och pratade med dem inte enbart i grupp utan även personligt i en till en situation. Självförtroendet var viktigt för eleverna, de menade att detta utvecklades då läraren såg och bekräftade dem. Hattie (2009) beskriver lärare som flexibla inläringsexperter som vet när eleverna inte lär sig, vet vad nästa steg är, kan anpassa resurser och strategier för att hjälpa elever uppfylla inlärningsmål. Dessa lärare har stor empati, vet hur de ska se lärandet genom elevernas ögon.

Vidare menade eleverna att en kunskapsutvecklande undervisning skedde om lektionen hade en tydlig struktur. Viktiga strukturer var start och avslut av lektioner men även tydliga mål för vad som ska uppnås under lektionen spelade stor roll för kunskapsinhämtning. Framförallt uppfattade elever att det handlade om helheten, att lektionen skulle ha en tydlig lektionsstruktur och att läraren skulle förklara syftet med undervisningen. Eleverna beskrev att de lärare som hade förmåga att skapa variation i undervisningen var de lärare de kom ihåg även efter att de slutat på skolan. Variation i undervisningen skapade intresse

och nyfikenhet att lära. De lärare som hade förmåga att känna in vad som behövdes i stunden ökade även intresset för att lära. I denna studie blev det tydligt att eleverna beskrev en undervisning som hamnar inom den konstruktivistiska modellen (Scheerens m.fl. 2007) där det handlar om en balans mellan att få arbeta på egen hand men även att lyssna på genomgångar. De egenskaper hos lärare som skapade kunskapsutvecklande undervisning beskrev eleverna som inkännande och en förmåga att variera undervisningen. Inflytande och påverkan av undervisningens innehåll medförde att eleverna upplevde att de fick möjligheter att förbättra sin inlärningsförmåga. Eleverna beskrev att hur de fick redovisa sina kunskaper hade betydelse för hur väl resultatet föll ut. Skolverket (2015) beskriver att elever blir mer effektiva i sitt eget lärande när de förstår hur lärande och motivation hör ihop och hur de kan arbeta med att höja sin egen motivation, här blir läraren en viktig funktion. Elever som upplever sig ha möjligheter att påverka blir mer motiverade att lära, de tar mer ansvar och blir mer engagerade. Eleverna beskrev detta som att inflytande handlar om att få lära utifrån var ens förmåga. Sammanfattningsvis vill jag betona att variation, struktur och tydliga mål leder till ökat intresse för undervisningen. Min uppfattning är att dessa samverkade för att uppnå bästa förutsättningar för en kunskapsutvecklande undervisning.

6.3 Avslutande diskussion

Med denna studie hoppas jag att kunna bidra till elevers möjligheter till att få en undervisning som främjar kunskapsutveckling och belyser faktorer som bidrar till en god lärandemiljö. Eleverna har varit mycket engagerade och påvisat att de besitter god kunskap om hur undervisning bör utformas samt vad som krävs av lärare och kamrater för att en trygg undervisningsmiljö ska skapas. I dag talar vi mycket om forskning kopplat till beprövad erfarenhet. I denna studie fick jag exempel på att nio år i grundskolan har gett elever en gedigen erfarenhet av att veta vad som leder till kunskapsutveckling samt vad som främjar en god undervisningsmiljö. Denna studie har visat att elever och deras upplevelser av skola är en skatt att hämta kunskap och information till skolutveckling och förbättringsarbete.

De delar i elevernas utsagor som framkom både i samband med god undervisningsmiljö och kunskapsutvecklande undervisning var att de återkom till relationen till sina lärare. Relationen finns som en röd tråd genom elevernas berättelser och utgör grunden för att det ska bli studiero som främjar inläring. Eleverna återkommer till att bli sedda och uppskattade, positiv respons skapar respekt som är ömsesidig. Så mitt budskap till alla som arbetar i skolan är att arbeta för att bygga relationer, ta tid och lär känna dina elever. Samtala visa intresse hitta en balans mellan ordning och humor. Viktiga ord är även tillit och trygghet det medför att eleven vågar flytta gränser och sätt mål som de kanske inte trodde de skulle uppnå.

Slutligen vill jag rikta ett särskilt tack till de elever som ställt upp i denna studie och möjliggjort att jag har kunnat belysa den kunskap och erfarenhet de besitter efter nio år i grundskolan. Jag kommer fortsätta i mitt arbete som rektor att använda mig av elevers utsagor för att förbättra vår undervisning och på sikt skapa undervisningen som väcker

ökat intresse för inläring och kunskap som inte bara verkar i nuet utan även skapar avtryck hos eleverna utanför klassrum och skola.

7 Litteraturförteckning

- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer - genomförande, tolkning och reflexivitet*, Malmö: Liber.
- Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda – En studie om elevers engagemang i skolan*, Malmö: Malmö högskola.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos AB.
- Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare*, Stockholm: Liber.
- Granström, K. (2007). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Eliasson, A. (2013). *En kvantitativ metod från början*, Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009). *Synligt lärande för lärare*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Hejlskov, B. (2014). *Beteende problem i skolan*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, J & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, J & Sundberg, D. (2017). *Utmärkt skolutveckling*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Kornhall, P. (2015). *En rektors handbok*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet, *Didaktisk tidskrift*. Vol. 17, No 2–3.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund; Studentlitteratur.
- Lindqvist, P. (2015). Ödmjuk orubblighet, en avgörande (och rimlig) kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, vol.1, No.1, oktober 2015, 61–74
- Skolverket, (2011). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (Lgr11)*.
- Marton, F. (1981). *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, *Instruktional Science*, 10 (s, 177-200).
- Maslowski, R., Scheerens, J. & Luyten, H. (2007). In: *School Effectiveness and School Improvement*. 18, p. 303 – 334
- Robertson, C. (2018). *Skapa optimala förutsättningar för lärande*. Stockholm: Natur & kultur.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 24:1, 1-38.
- Samuelsson, M. (2017). *Lärandets ordning och reda*, Stockholm: Natur & Kultur.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.

- Sveriges kommuner och landsting, SKL. (2011). *Öppna jämförelser grundskola 2011*.
- Skolverket (2015). *Skolverkets lägesbedömning*, Stockholm.
- Steinar, K. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: studentlitteratur.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken*, Stockholm: Nordstedts.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*, Lund: studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1.

Intervjufrågor till en delad intervjuguide

Elevers uppfattning av undervisning

Hur gör lärare för att du ska vilja lära dig mer?

Vad innebär ordet kunskap för dig?

Hur skulle du beskriva en lektion där du upplever att du lär dig?

Hur gör en lärare för att göra undervisningen intressant?

Hur får du påverka innehållet i undervisningen? Om det är viktigt beskriv varför?

Elevers uppfattning om den pedagogiska klassrumsmiljön

Hur anser du klassrumsmiljön ska vara för att du ska ta till dig kunskap?

Vad krävs för att uppnå detta?

av dig

av dina kamrater

av din lärare

Elevers uppfattning om vad som motiverar till lärande

Vad är det som gör att du vill gå till lektionen?

Beskriv hur du uppfattar att en lärare gör för att motivera dig för att utveckla ditt lärande?

Hur gör du för att själv skapa motivation till att lära dig?