



MALMÖ HÖGSKOLA

Kultur, språk och medier

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Det fysiska klassrummet

- Ett rum i ständig förändring

The physical classroom – A room in constant change

Adam Rylander

Oskar Persson

Lärarexamen 270hp

Kultur, Språk och Medier

2012-06-08

Examinator: Feiwei Kupferberg

Handledare: Gunnilla Welwert

Förord

Vi har framförallt skrivit den här uppsatsen tillsammans. De underrubriker som vi har skrivit individuellt har vi gemensamt sett över och godkänt. Litteraturen har vi delat upp mellan oss och senare reflekterat över och tolkat genom samtal med varandra.

Adam har skrivit kapitlen; *klassrummets funktion, resurserna* och *politiken*, och Oskar har skrivit kapitlen; *miljömässiga faktorer och den holistiska eleven, bakgrund* och *historiken*. Eleanalyserna har Adam skrivit, Oskar har följt den processen noga, gett goda råd och delgivit sina åsikter under processen. Oskar har även letat upp relevant litteratur under eleanalyserna som båda två har läst och tagit del av. Båda två har närvarat vid samtliga intervjuer och gemensamt transkriberat allt materialet. I övrigt har vi inte gjort någon nämnvärd uppdelning av arbetet i uppsatsen.

Vi vill tacka alla informanter som har ställt upp på intervjuer. Ett varmt tack går till familj och vänner som på olika sätt har stöttat oss under arbetets gång. Ett stort tack går även till vår handledare Gunilla Welwert som gång efter annan gav oss goda råd och stöd.

Abstract

I det här arbetet undersöker vi det fysiska klassrummet, hur man kan använda det som ett redskap i undervisningen, hur elever upplever rummet, hur de upplever sig delaktiga i utformning och hur det kan komma att se ut i framtiden. Empirin är inhämtad på en skola i Burlövs kommun och på en skola i Fosie rektorsområde. Vi har intervjuat nio elever mellan årskurs tre och fem, som vi delade in i tre elevgrupper, samt två ateljéristor. Vi har även intervjuat utställningsscenografen på Malmöhus slott angående ett projekt där man valde att renovera ett lekrum tillsammans med elever från Segeparks förskola. Syftet med uppsatsen har varit att se hur man tänker kring rum avsett för lärande i olika verksamheter. Framförallt har vi varit intresserade av elevernas förhållande till sina klassrum. Den frågeställning vi har utgått ifrån är: *Är klassrummet skapat för den moderna eleven? Hur ser eleverna på sitt klassrums funktion och hur de använder det? Vilket inflytande känner elever att de har över sin miljö? Hur ser pedagoger att undervisningen påverkas av det fysiska klassrummet?* För att lättare kunna besvara vår frågeställning har vi gjort två intervjuer med varje elevgrupp, samt byggt modeller av deras drömklassrum. När vi intervjuade ateljéristorna och utställningsscenografen gick vi även igenom utvalda projekt och återskapade processen för att själva kunna upptäcka hur rummet har spelat roll i deras arbete. Vi upptäckte att arkitekturen som ska modernisera den svenska skolan inte påverkar klassrummet nämnvärt. Det vill säga, att många klassrum, trots reformeringar och storsatsningar, ser likadana ut i landet som de har gjort sedan folkskolans införande. Till stor del grundar det sig i traditioner och föreställningar som inte alltid stämmer överens med de behov som läroplanen tydliggör. Vidare insåg vi att elevers behov av skiftande miljöer blir allt viktigare i växande klassrum. Allt eftersom började vi att ställa oss frågan hur klassrummet kan komma att behöva moderniseras, för att inte helt förlora sin centrala roll för lärande.

Nyckelord: bänklacering, fysisk miljö, inläring, klassrum, klassrumsmiljö

Innehållsförteckning

1. Inledning	9
1.1 Introduktion till problemområdet	10
1.2 Syfte och frågeställning	11
1.3 Forskningsöversikt	11
1.4 Litteratur	12
1.5 Disposition	12
2. Skolans historia	13
2.1 Bakgrund	13
2.2 Resurserna	15
2.3 Politiken	15
2.4 Den funktionella förändringen	16
3. Miljömässiga faktorer och den holistiska eleven	18
3.1 Ljud	19
3.2 Ljus och temperatur	20
3.3 Möblering	21
4. Klassrummets funktion	22
5. Metodval	25
5.1 Avgränsningar	26
5.2 Etiska överväganden vid intervjuer	27
6. Rummet i praktiken	28
6.1 Rummet	29
6.2 Barnens delaktighet	30
6.3 Vikten av dokumentation	31
7. Intervjuer och analys	32
7.1 Litterära referenser till intervjuerna	33

7.2 Generell syn på sitt klassrum	34
7.2.1 Treorna	34
7.2.2 Fyrorna	35
7.2.3 Femmorna	35
7.3 Rörligheten	36
7.3.1 Treorna	36
7.3.2 Fyrorna	37
7.3.3 Femmorna	37
7.4 Viktigast och minst viktiga	38
7.4.1 Treorna	38
7.4.2 Fyrorna	39
7.4.3 Femmorna	40
7.5 Bänkplacering	41
7.5.1 Treorna	41
7.5.2 Fyrorna	43
7.5.3 Femmorna	44
7.6 Övriga ytor	45
7.7 Drömklassrummet	45
7.8 Modellbygge	46
7.8.1 Treorna	47
7.8.2 Fyrorna	48
7.8.3 Femmorna	49
8. Sammanfattning och slutsats	50
8.1 Treorna	51
8.2 Fyrorna	52
8.3 Femmorna	52
9. Framtidens klassrum	54
10. Diskussion och kritisk reflektion	56
Referenslitteratur	57

1. Inledning

”Små bostäder med små rum leder sinnet in på den rätta vägen, medan stora hus får det att gå vilse” (Leonardo Da Vinci 1452-1519).

I det här arbetet har vi valt att granska det fysiska klassrummet. Anledningen är att vi båda två, genom vårt huvudämne KME, i hög grad har sett klassrummet i sig som en resurs när vi har undervisat. Under vår utbildning har vi genom vikariat och verksamhetsförlagd tid känt att klassrummets utformning har varit till vår fördel såväl som nackdel. Som lärarstuderande har vi upptäckt att man kan förvirra eleverna om man förändrar deras miljö för mycket under våra besök. Vilken möblering, inredning och hur stort utrymme man har att röra sig på, har därför spelat en stor roll i hur vi har valt att undervisa. Vi har båda två varit övertygade om att ett konstruktivt och välmående klassrum bygger på ett samförstånd mellan elever och lärare om hur ett klassrum ska vara och se ut. Enligt läroplanens riktlinjer är ett av skolans mål att ”främja elevens vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön” (Lgr 11 s.16). Läroplanen förespråkar att lärare ska uppmuntra elevens känsla av ansvar inför den fysiska skolmiljön, men nämner inte lärarens ansvar att behöva tillgodose elevens önskemål. Inte heller framställer läroplanen några övriga riktlinjer som kan indikera vilket ansvar och inflytande eleven förväntas ta över det fysiska klassrummet. Vi är därför nyfikna på hur elever uppfattar sitt klassrum, vilket ansvar de känner att de har och hur de anser att miljön påverkar deras arbetsplats.

1.1 Introduktion till problemområdet

Det fysiska klassrummet är ett ämne som började intressera oss redan under den första tiden på vår utbildning. Framförallt så var det de dramaturgiska gestaltningarna som gjorde intryck på oss. Till en början kände vi oss ovana, blyga och hade svårt att förstå hur vi skulle kunna använda oss av mediet i vårt framtida yrke och hur det skulle kunna ha relevans för vårt uttryck. Med tiden insåg vi möjligheterna med det och började använda oss av det i vår egen undervisning. Eleverna vi undervisade under vår verksamhetsförlagda tid reagerade med samma skepticism som oss. De kreativa uttrycken som skolorna främst praktiserade var bild och form, och ofta kunde det bli ”tramsigt”. När vi istället tog bort bänkarna, ändrade placeringen och började utnyttja rummet som vi hade förfogande över upptäckte vi att nya rum skapades. Rummet fick ett mervärde och kunde, med elevernas fantasi, förvandlas till något nytt. Likt lekens möjligheter kunde vi över tid, och genom övning skapa nya världar och miljöer i en och samma yta. Vi lärde oss även att använda teknologin i klassrummet på ett sätt som vi upplevde fångade eleverna.

Genom att skapa nya miljöer och utnyttja rummets möjligheter kände vi att eleverna såg lärandet som en del av leken, och tvärtom. De tog till sig kunskapen och kunde göra den kontextuell. Dessa framsteg, som vi såg det, gav dock upphov till en del frågor; Varför ser många klassrum ut som de gör? Varför utnyttjar man inte ytan mer och förändrar den oftare? Är det elevernas önskan, lärarens beslut, skolans direktiv, traditionella värderingar eller brist på resurser som gör att klassrum ofta upprepar samma mönster?

Genom verksamhetsförlagd tid, vikariat, litteratur och föreläsningar kände vi oss relativt införstådda med hur den kommunala verksamheten i Malmö fungerar och hur många av de pedagoger som jobbar upplever klassrummet. Därför var det framförallt intressant för oss att se hur eleverna upplever klassrummet och på vilket sätt de känner att de utnyttjar det.

Vi hoppas att genom detta arbete få en bättre förståelse för hur det fysiska klassrummet har kommit att se ut som det gör, hur elever upplever det, alternativa sätt att arbeta med det, och förhoppningsvis få en förnimmelse om vad som kommer att krävas av klassrummet i framtiden.

1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med vårt arbete är att se hur pedagoger och elever reflekterat kring det fysiska klassrummet som arbetsplats. Vi vill också se hur elever upplever att de skulle vilja förändra klassrummets utseende. Hur utnyttjar elever och pedagoger klassrummet och vilka begränsningar anser de att klassrummet har. Vidare intresserar vi oss för vilken funktion det fysiska klassrummet har, hur det har förändrats över tid och hur det står sig i ett framtida samhälle. Centrala frågor i den här uppsatsen kommer att vara:

1. Är klassrummet skapat för den moderna eleven?
2. Hur ser eleverna på sitt klassrum och hur de använder det?
3. Vilket inflytande känner elever och pedagoger att de har över sin miljö?
4. Hur ser pedagoger att undervisningen påverkas av det fysiska klassrummet?

1.3 Forskningsöversikt

Inledningsvis sökte vi litteratur på Malin, Malmö stads sökmotor för böcker. Vi sökte studentlitteratur på Malmö Högskola som innehöll sökorden ”den tredje pedagogen”, ”det fysiska klassrummet”, ”klassrummets funktion” och ”skola och arkitektur”. Vi sökte även efter gamla examensarbeten som behandlade vårt tema. Efter diskussion gallrade vi fram en preliminär frågeställning som kom att forma vårt intervjuformulär. Vi valde sedan ut elever och pedagoger som vi avsåg att intervjua. Litteraturen delade vi upp mellan oss och sedan diskuterade vi idéer, teorier och slutsatser som kändes relevanta. Nedan redogör vi för den litteratur som har inspirerat oss under arbetets gång.

1.4 Litteratur

Vi har under arbetets gång läst en mängd relevanta böcker som behandlat allt ifrån arkitektur och konst, till lärstilar och teknologi. Nedan redogör vi för den litteratur som har varit extra intressant för vårt arbete och stått som litterär grund för vår uppsats.

Så arbetar du med lärstilar – Lena Boström & Ingemar Svantesson (2007)

Design för lärande: ett multimodalt verktyg – Selander & Kress (2010)

Arkitektur och skola: om att planera skolhus – Löwenheim (1999)

Om världen och omvärlden – Koliander, Strähle & Wehner-Goudeét (2010)

1.5 Disposition

Inledande kapitel inkluderar inledning, syfte, frågeställning och forskningsöversikt. Vidare är arbetet uppdelat i sex delar. Kapitel två behandlar skolans historia och klassrummets utformning. I kapitel tre tar vi upp miljömässig påverkan och lärstilar. I kapitel fyra redogör vi för vår uppfattning av skolans funktion. I kapitel fem behandlar vi metodval under intervjuerna. I kapitel sex och sju presenterar och analyserar vi vår empiri. Avslutningsvis sammanfattar vi vår analys i kapitel åtta, presenterar våra teorier kring framtidens klassrum i kapitel nio och diskuterar vår syn på arbetet i kapitel tio.

2. Skolans historia

För att effektivt kunna resonera och dra slutsatser kändes det relevant att se hur och varför den svenska skolan har kommit att se ut och fungera som den gör. Målsättningen är att dra tydliga paralleller mellan samhällets utveckling och skolans. Vi redogör för den historiska bakgrunden och hur den speglar sig i skolans utseende. Vi kommer även att presentera klassrummets funktion och hur den har förändrats. Vidare avser vi att tydliggöra hur de ekonomiska förutsättningarna har kommit att präglade skolans utseende.

2.1 Bakgrund

”Klassrummet har i stort sett haft samma utseende ända sedan folkskolans införande i slutet av 1840-talet” skriver Johansson, Carlsson & Ring (2007) i boken *Ett klassrum som lockar*. Med industrialiseringen kom nya strukturer i samhället, och skolans organisation följde efter. Det effektiva samhället skulle skapa effektiva medborgare. Arkitekten Gunnar Löwenheim (1999) menar att ”Vår nutida skola formades under industrisamhällets framväxt. Den är därför starkt präglad av dess behov och liknar i många avseende också samhällets former” (s. 10).

Industrisamhällets arbetsformer är strikt konstruerade, med regler och förhållningssätt. Arbetet sker på en specifik plats och vid specifika tidpunkter. Det finns en chef som är överordnad och arbetarna är ofta specialiserade på just en uppgift. Jobbet går i ett hierarkiskt led, från chefen, via underordnade chefer, till arbetarna. Man tilldelas specifika arbetsområden som man har ansvar för. Vi kan här dra paralleller till skolans regelverk, jämföra och hitta många likheter med de rådande samhällsordningarna. Under industrialismen byggdes skolverksamheten upp på ett liknande sätt. Skolarbetet bedrevs på en bestämd plats vid bestämda tidpunkter. Eleverna styrdes av en överordnad som, likt en chef, delegerade ansvarsområden. Det fanns bestämda böcker som skulle läsas och förbestämda mål som skulle uppnås. Likt industrialismens hierarkiska rangordning finner vi att även skolan bygger på samma princip. Än så länge höjs inga ögonbryn. Skolans mål ska självklart vara att skapa fungerande samhällsmedborgare. Det industriella samhället har dock förändrats radikalt, eleverna likaså, frågan är om skolan har gjort det med.

Informationssamhällets behov på 90-talet inkluderade stora satsningar på byggnation av nya skolor. De nya tankarna satte sin tydliga prägel på arkitekturen. Skolbyggnaderna byggdes konceptuellt, med fötterna i industrisamhällets grund. ”Skolbyggnaderna ser förvisso olika ut, beroende på vilket årtionde de byggts, men rummen de innehåller hyser samma prägel.” bekräftar Löwenheim (1999). Vad han menar är att skolan har ändrat sina lokaler, fasader och skolgårdar, men upprepar gamla pedagogiska mönster. Med andra ord har de nya skolorna fått ett ”ansiktslyft” som, om man inte moderniserar innehållet, saknar funktion.

”Grundkonceptet var och förblev desamma: Lärosalar eller klassrum utgör slutna rum öppna endast mot kommunikationsytor i form av enkelsidiga eller dubbelsidiga korridorer, trapphus eller på senare år kapprum som nås direkt från gården. 25-30 elever förmedlas kunskap under lektionspass om 40 minuter av en lärare i klassrum med storleken ca 60 kvm. (Arkitektur och skola, S. 11)

Det Löwenheim antyder är att de nya skolorna har möjligheten att påverka arkitektoniska strukturer, men saknar, på grund av antingen politiska, tidspressade eller ekonomiska skäl, det pedagogiska nyskapandet för att kunna bryta trygga mönster. Att industrialismen till slut var tvungen att ändras hade med konkurrenskraftiga förändringar att göra. Arbetarna krävde bättre levnadsvillkor. På samma sätt menar Löwenheim att skolan inte kommer att förändras av sig själv. Istället måste det nya konkurrera ut det gamla.

2.2 Resurserna

1971 slog den danske professorn Torkhil Kristensen fast i en artikel att kunskap i framtiden skulle komma att bli en allt viktigare produktionsfaktor i nationernas ekonomiska utveckling. (Utbildningens förändrade villkor, Bernt Gustavsson, s. 31). Artikeln fick stor uppmärksamhet och bidrog till att regeringen började få upp ögonen för skolan. Att utbildning kunde vara en ekonomisk investering visste man redan sedan tidigare, men Kristensen bedömde att framtidens utbildning i lika hög mån måste fokusera på produktion. Vad Kristensen menar är att framtidens samhälle inte bara behöver välutbildade ledare, utan också arbetare. Kunskap kommer därmed att behövas genom hela arbetslivet. (s. 31) Skolan skulle inte längre bara förmedla en baskunskap och generera fungerande samhällsmedborgare, utan ge en bred utbildning som kunde konkurrera på alla plan inom samhället, även ur ett globalt perspektiv. Effektivisering blev ledordet, och klassrum strukturerades därefter. ”En lärare som undervisar eller föreläser för en stor grupp elever anses vara effektivare än en som har en liten grupp, kvalitet förväxlas inte sällan med kvantitet, eller krav på mätningar av kvalitet och ekonomisk tilldelning därefter.” (Gustavsson s. 34). De kommunala skolornas resurser ströps efter att den ekonomiska vinningen hade jämförts med utgifterna. Skolan som företag blev helt enkelt inte ekonomiskt hållbar. Dock hade man ingen ekonomisk plan för den långsiktiga fördelningen av resurser, man visste bara att man behövde spara pengar.

2.3 Politiken

Resurserna blev en politisk fråga. Kritiker på båda sidorna av det politiska spektrumet ansåg sig ha svar på den svenska skolans resursfördelning. Lärarutbildaren Margita Nilsson (2000) ansåg att eleverna hamnade i andra rummet i den här debatten. Istället förespråkade hon en ekonomisk reform för skolans utveckling. Den stora skillnaden var att Nilsson förespråkade social träning snarare än att renovera material som hade förstörts. Nilsson ansåg att ”en olämplig organisation inte blir bättre för att man ständigt tillför mer resurser”. Istället ansåg hon att man skulle satsa en portion av skolans resurser på eleverna. På så sätt kan skolan i längden spara in pengar på mycket av den skadegörelse och mobbing som en stor del av resurserna går till (s. 76). Hon tillägger dock att ”den blir naturligtvis inte heller bättre av att man minskar resurserna” (s. 76). Socialdemokraten Robert Noord (2010) förespråkar

kompetensfördelning snarare än resursfördelning i en debattartikel för tidskriften *Dagen Samhälle*. Han anser att varken tillförandet eller borttagandet av resurser kommer att ändra resultaten. Snarare ser han att man omsorgsfullt måste kompetensfördela resurserna där kompetensen finns. Antingen i form av lön till lärare som handgripligen förbättrar elevers resultat, eller skapar ett särskilt organ som, likt konsulter, förbättrar resultat där det behövs. Noord ser en problematik i övertron på resurser som en lösning på skolans problem, snarare ser han att vi omsorgsfullt måste fördela de resurser där kompetensen finns, och på så sätt göra läraryrket attraktivt och konkurrenskraftigt.

Skolans utseende speglar dess innehåll, anser Margita Nilsson (2000, s.139). Nerklottrade väggar, smutsiga toaletter och oinspirerande klassrum sätter ofta tonen för skolans möjlighet att skapa en god miljö för lärande. Desto mindre säger det om vilka prioriteringar skolan verkligen gör. Miljön säger ju egentligen ingenting om skolans kvalitet på undervisningen. Men miljön präglar samtidigt elevernas skoltid. Just ”toaletterna är ett symptom på den attityd som råder. På de flesta arbetsplatser är toaletterna rena och snygga. Det finns miljöer där smuts och klotter accepteras, men det är inte något som människorna egentligen vill ha, och i varje fall är det inte något att vänja uppväxande ungdom vid” (s, 179).

2.4 Den funktionella förändringen

Vi ser att skolans utrustning, och i vissa fall utseende, är ett direkt resultat av deras ekonomiska förutsättningar. Det effektiva klassrummet, i vilket elever skulle bli produktiva komponenter i en väloljad samhällsstruktur, håller på att omdefinieras i takt med att ekonomiska förutsättningar förändras. Det satsas i allt högre grad på digital utrustning som ska bana väg för framtidens samhällsmedborgare, mycket på bekostnad av skolans utseende och klassernas storlek. Klassrummets funktion som samlingsplats för lärande är inte längre ohotad. Klassrummets funktion har enligt Selander & Kress (2010) blivit ”ett socialt rum med förväntningar om roller och positioner: de som har huvudansvar och ledningsfunktion i relation till dem som är i underordnad position och assisterar eller dem som huvudsakligen är där för att utbilda sig” (s. 47). Selander & Kress målar upp ett traditionellt mönster, där skolan, genom att underblåsa industrialismens hierarkiska roller, försöker behålla sin kontroll och befäster sig som samhällets enda institution för lärande (s. 47).

Klassrummets utseende är, ur en ekonomisk synvinkel, strukturerat för att vara effektivt. När funktionen som klassrummet fyller ändras, måste även klassrummet ändras, annars blir effektivitet ineffektivitet. På samma sätt som bibelstudier är förlegade i en sekulariserad skola, är en industriell skola förlegad i en digitaliserad. Enligt den svenska läroplanen (2011) är ett av skolans övergripande uppdrag att göra elever medvetna om samhällets struktur och att ”främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället” (s. 10). Enligt Johansson, Carlsson och Ring (2007) så speglar inte skolan det levande och konstant förändrande samhället. Den rastlöshet som många lärare upplever att eleverna har är ett tecken på att en förändring är nödvändig. Enligt dem så säger forskningen ”att vi behöver mer stimulans, mer förändring, mer rörelse och möjligheter till åsikter i klassrummet” (s. 16), annars riskerar lärarnas status som förmedlare och handledare att drabbas av en inflation, och det är upp till lärarna att låta skolan vara en del av moderniseringen eller hamna vid sidlinjen (s. 16).

3. Miljömässiga faktorer och den holistiska eleven

Ingen kan förneka att skolan över decennier har förändrats. Den en gång så etablerade förmedlaren av kunskap har å ena sidan expanderat och blivit mycket bredare, å andra sidan så kommer informationen från så många fler källor än bara skolan. Selander & Kress (2010) uppmärksammar att man intressant nog kunde ”så sent som under 1990-talet höra åsikten att skolan (i Sverige) inte behövde förändras eftersom rekryteringen var konstant. Detta var före friskolornas tidevarv och informationsteknologins genomslag” (s. 15). Tiderna och strukturerna förändras, likaså tankarna om barns inlärningsförmågor och behov. Selander & Kress (2010) påpekar att skolan, ganska sent, uppmärksammade att det fanns ett behov för ny forskning om den moderna skolan, och en omstrukturering inom organisationen som kunde uppskatta de nya elevernas behov (s. 15). Forskning på 2000-talet visar att olika barn kräver olika typer av lärostilar. Lärostilsforskarna Lena Boström och Ingemar Svantesson (2007) slår fast att barn inte har samma förutsättningar att lära sig i en och samma miljö; ”Det ena barnet föredrar en informell miljö med ljud, dämpad belysning och social samvaro, medan det andra lär sig bäst för sig själv i en formell miljö med stark belysning och tystnad” (s. 28) Ovan ser vi två typer av elever, den första beskriver en elev som trivs i en ljudlig miljö, med människor runtomkring sig och där belysningen är mer dämpad. Denna typ av elev brukar kallas holistisk, men även benämningen ”global elev” används. Motsatsen, det vill säga en analytisk elev behöver lugn och ro, stark belysning och tystnad. Historiskt sett har det analytiska inläringssättet dominerat. Elever har då förväntats sitta tysta och jobbat enskilt.

Vi förstår att olika elever har olika lärostilar och att det i sin tur betyder att klassrummet måste tillgodose de behov eleverna kräver för sin personliga utveckling. Boström & Svantesson (2007) bekräftar elevers behov av en varierande studiemiljö, och anser att ”Ljud, ljus, temperatur och studiemiljö påverkar många, men behoven skiljer sig åt från person till person. Om de studerande får sina behov tillgodosedda presterar de bättre och känner sig mer motiverade” (s. 27). Hur kommer det sig att olika elever lär på så olika sätt och kräver så olika tillvägagångssätt för sitt lärande? Är detta genetiskt medfött, eller socialt betingat? Två av världens ledande forskare på inlärostilar, Rita och Ken Dunn (1995) påstår;

”att inlärningsstilen i mycket högre omfattning än vi trodde var möjligt är beroende av personens biologiska beskaffenhet, men omfattar mer än bara biologi. Känslomässiga, sociologiska, fysiologiska och psykologiska egenskaper – allt som kontrollerar hur vi koncentrerar oss på, behandlar och minns ny och svår information – bidrar till inlärningsstilen” (s. 24).

Baserat på sina resultat har Rita och Ken Dunn jobbat fram en lärstilsmodell, med faktorer som påverkar elevers inläring. Fem kategorier bygger upp denna modell. Miljömässiga element, emotionella element, sociala element, fysiologiska element och psykologiska element. För vår studie är det mest relevant att fokusera på de miljömässiga. Enligt Dunn och Dunn kategoriseras de miljömässiga faktorerna i fyra delar; Ljud, ljus, temperatur och möbler/studiemiljö är de element som påverkar inläringen. Även om åsikterna går isär kring klassrummets utseende vågar vi påstå att elevernas fysiska miljö påverkar deras inlärningsförmåga. Inom Reggio Emilia-pedagogiken har man tagit fasta på det i den pedagogiska utformningen. En av dess grundare, Carlina Rinaldi (2006), förklarar hur elevers kompetens och motivation, beroende på sin omgivning och dess kontext kan förstärkas eller försvagas. Hon pekar även på en stor mängd forskning som förespråkar vuxnas deltagande i elevers utveckling. Utvecklingen sker, enligt Rinaldi, inte bara i direkt handlande, utan även indirekt. Framförallt när vuxna skapar underlag där elever kan lära sig baserat på deras förkunskaper (s. 84).

3.1 Ljud

Hur ska man förhålla sig till ljudvolymen i klassrummet? Helt tyst? Eller ska det finnas musik? ”Bland grundskoleelever vill 20% arbeta under tystnad, 40% presterar bättre med bakgrundsljud och musik, och de resterande är flexibla”. (Boström & Svantesson, 2007. s. 29). Utifrån de resultaten kan man dra slutsatsen att elever har ett varierande förhållande till den påverkan som de miljömässiga faktorerna har. De holistiska eleverna trivs bäst att jobba i en ljudlig grupp med dämpad volym. Den globala eleven kräver tystnad, mycket ljus och jobbar gärna ensam. Margita Nilsson (2000) talar om de två olika inlärningsstilarna som klyftor, där antingen den ene eller den andres behov tillfredsställs. När den ena gruppens behov försummas förlorar de arbetsglädjen; ”Det har så träffande sagts, att den största av alla

klassklyftor går mellan människor med arbetsglädje och människor utan arbetsglädje. I fråga om skolarbete går den största av alla klyftor mellan dem som vill lära vad det är fråga om, och dem som inte vill” (s. 90). Klassrummet är med andra ord skapat för en viss procent av eleverna som ska jobba där, de övriga procenten får finna sig i att miljön inte är skapad för dem. Trivsel är en aspekt som skolan behöver ta hänsyn till för att eleverna ska kunna nå sin fulla potential och något som vi tar för givet att de flesta skolor arbetar med i någon form. Frågan blir hur vi, i allt större klasser, kan tillgodose alla elevers individuella behov.

3.2 Ljus och temperatur

Ljus påverkar elever olika, och rummets möblering spelar roll. ”Vid allmänt ljus i hela rummet blir upplevelsen av ödslighet besvärande” hävdar pedagogen Christer Gudmundsson (1997. s.28) Små ljuspunkter utspridda i rummet, skapar en hemtrevligare känsla, och många elever finner ro och arbetslust om ljuset känns rätt för dem. Även andra författare bekräftar Gudmundssons påstående och förtydligar behovet av olika ljuskällor. Lärstilsforskarna Ann Johansson, Anna Skillström-Johansson och Carina Ring (2007) har funnit att ”många elever presterar bättre i svagare belysning, och att starkt ljus, särskilt fluorescerande lysrör, kan göra elever rastlösa” (s. 29). En arbetslampa kan med fördel lyfta lärandet, menar Gudmundsson (1997) som nämner att ”om ljussättningen utförs individuellt för varje arbetsplats, skapas intresse för varje sådan på grund av den rörelse som uppstår i ljuset. Ljuset ska vara så gjort, att det bildas ett ”rum” runt arbetsplatsen och det mesta ljuset ska finnas där arbetsmaterialet är placerat” (s. 33). Vi känner en trygghet i denna form av belysning. Kanske för att våra hus och lägenheter oftast är punktbelysta för en mer hemtrevlig känsla. Den tredje faktorn, temperaturen, spelar också roll för inlärningsförmågan. Likt ljud och ljus är behovet av en viss temperatur också individuellt betingat. Denna faktor är svårare att reglera, eleverna styr det oftast själva, med mer eller mindre kläder.

3.3 Möblering

Den sista miljöfaktorn, möblering eller inredning, är en central del för lärandet. Boström & Svantesson. (2007) visar att så mycket som ”40% av alla grundskoleelever föredrar informella studiemiljöer ... 20% föredrar däremot att arbeta i en formell miljö” (s. 30). Det optimala klassrummet är ett relativt begrepp som förutsätter att man är införstådd med en specifik grupp elevers behov. Baserat på resultatet i forskningen om trivsel kan man i alla fall få en föräning om att inga klasser är homogena, det vill säga, att alla elever sällan vill samma sak, och lär sig därför bäst i olika miljöer. Dels ska det finnas formella miljöer, dels informella. Det ska finnas ljusa delar, samt lite mörkare partier.

4. Klassrummets funktion

Klassrummets funktion bygger på en rad olika förutsättningar. Vilken typ av undervisning det är som ska bedrivas, vilka elever som ska vistas där, hur stor klassen är och vad som är målsättningen med undervisningen är bara några av alla de punkter som man måste ta hänsyn till. Tittar vi på utseendet så anges i första hand dess yta som ett mått på kvalitet och brukbarhet, menar arkitekten Lena Isfält (1997 s. 91). Fönster -och dörrplacering, ljus, utsikt och en rad andra egenskaper har betydelse för rummets möjligheter, eller som Isfält (1997) sammanfattar det; ”Rumskvalitet låter sig inte enbart mätas i kvadratmeter” (91).

Skolan har emellertid utvecklats och fått nya förutsättningar som bidrar till formandet av klassrummet, både vad det gäller utseende och funktion. Sedan 90-talets början har vi gått in i en digital tid och i allt större utsträckning blivit globala. Med globala menar vi att man har fått insyn i hur andra skolor på jorden bedriver undervisning, vilka krav som ställs på elever utanför Sverige och därigenom omformulerat de krav som ställs på vår egen verksamhet.

Selander & Kress (2010) förklarar att ”dagens skoldebatt, som huvudsakligen handlar om effektivitet och produktivitet, främst tycks fokusera på politiska förhoppningar om framgång i internationella jämförelser” (s. 14). I detta klimat ställs det även högre krav på den svenska skolans förmåga att tillgodose de kunskapsbehov som uppträder. Vi undervisar numera i ett globalt sammanhang, *Det vidgande lärandet*, som Selander & Kress (2010) väljer att benämna den skola som har formats sedan informationssamhällets genomslag i undervisningen, har påverkat, inte bara vår undervisning, utan även våra klassrum. Den statiska *svarta tavlan* har under 2000-talet blivit den interaktiva *smartboardtavlan*, datorer är idag ett självklart inslag i varje klassrum och elever lär sig genom det digitala såväl i skolan som hemma. Genom modern teknologi är klassrummet inte längre begränsat till skolans lokaler. Vidare har elevers privata liv i allt högre utsträckning blivit en del av deras skoltid. Inom näringslivet har man dragit paralleller mellan en trivsamt arbetsmiljö och företags tillväxt.

Medieföretaget Google har med sin kreativa och lekfulla arbetsplats blivit framröstad till den attraktivaste arbetsplatsen i världen 2007/2008, och legat på en fjärdeplats sedan dess (<http://money.cnn.com/magazines/fortune/bestcompanies/2007/snapshots/1.html>). Deras

princip är att de med arbetsplatsen vill uppmuntra sin personal till en kreativitet, glädje och moral som ska spegla sig i deras resultat. Mediepedagogen Agneta Danielsson (1997) argumenterar för ett liknande förhållande inom skolan; ”Med tanke på mediernas framskjutna plats i barn och ungdomars liv, borde det vara en självklarhet att media också tas in i det dagliga arbetet” (s. 10). Hon menar att media har en central roll i elevers identitetsskapande och att skolan, trots sitt ”motstånd mot masskultur” (s. 10) bör ha en framträdande roll i elevens digitala utveckling och vara med i formandet av det expanderande klassrummet. Den digitala åldern, har, på gott och ont, genomsyrat verksamheten. Elever är generellt förtrogna med digitala medier i sin undervisning och kan både införskaffa information och presentera resultat i digital form. Att använda datorer i undervisningen har blivit en naturlig del av lärandet, och i vissa fall överträffar elevernas kunskap om datorer lärarnas. Det är just i den ombytta maktstrukturen mellan elev och lärare som bland annat Selander & Kress (2010) varnar för en viss inflation i lärarnas status som påverkar deras gemensamma arbetsrum; ”elevens roll som medansvarig i lärandet har blivit allt tydligare, medan lärarrollen har blivit både ifrågasatt och förändrad: det virtuella rummet gör lärandet mer oberoende av det fysiska rummet ... Läraren har med andra ord i viss mån förlorat kontroll över tiden, platsen och innehållet” (s. 101). Lärarna konkurreras, i viss mån, ut av en ny form av lärande.

Internet förmedlar en välklippt, polerad och slagkraftig underhållning som är lättillgänglig och direkt. Den amerikanska pedagogutbildaren och doktoranden Sheryl Nussbaum-Beach (2011) förutspår teknologins framfart i relation till lärarnas status, och har passande sagt; ”Lärare kommer inte att bli ersatta av teknologin. Däremot kommer lärare som inte använder teknologi bli ersatta av lärare som gör det”. Dock bör påpekas att vi här inte försöker att göra en kvalitativ bedömning på vad som är lärande och vad som inte är det. Självklart fyller underhållning en stor funktion i elevers lärande och utveckling. ”I dessa sammanhang utmanas snarare det traditionella läroplanstänket och den lärandes eget expertkunnande blir en viktig aspekt att ta hänsyn till” (Selander & Kress, s. 19). Snarare vill vi poängtera att en lärares utmaning inte ligger i vad hon/han väljer för underlag i sin undervisning, utan hur hon/han inkluderar elevens expertkunnande och intressen i sin egen planering. Till viss del så måste den moderna läraren dela klassrummet med eleverna och deras kunnande för att inte försvinna.

Löwenheim (1997) målar upp en bild där kravet på att läraren ska vara lika underhållande som mediet han/hon använder pressar läraren att bedriva en undervisning som, om den inte är

underhållande nog, riskerar att resultera i oroliga och ouppmärksammade elever. Selander & Kress (2010), å sin sida, hävdar att den nya globala skolan, i en positiv mening, har rubbat de traditionella maktrollerna som uppstår mellan lärare och elev; ”I dessa sammanhang utmanas det traditionella läroplanstänkandet och den lärandes eget expertkunnande blir en viktig aspekt att ta hänsyn till” (s. 19). Vidare argumenterar de för att ”hopplösheten”, som Löwenheim beskriver, uppmanar till en rekonstruktion av det fysiska klassrummet. I det nya klassrummet ska eleven få ta större plats och läraren ska våga lära sig av eleven (s. 19). Pedagogikprofessorn Tomas Kroksmark (2011) utvecklar det resonemanget i en debattartikel för *Lärarnas nyheter*: ”Nu handlar det inte om en vuxen person som ska tala om vad alla ska göra. I stället blir det en samproduktion av kunskap där lärare och elever hjälper varandra, vilket i sin tur får en positiv inverkan på de sociala relationerna”. Klassrummets funktion styrs med andra ord till viss del av klassrummets struktur och vice versa, eller som Selander & Kress (2010) formulerar det, ”att designa ett rum innebär att designa specifika sociala relationer” (s. 42). Lärarens auktoritära roll och kontroll över sitt klassrum är ingen självklarhet i informationssamhället. Relationen mellan elev och lärare i ett informationssamhälle kan inte längre grunda sig i kontrollerandet av eleverna, utan bygger till stor del på lärarens användande av referenser som är relevanta för eleven. Pedagogikdoktorn John M Steinberg förklarar hur ”Industrisamhällets kontrollsystem ledde till att det ansågs naturligt att staten och myndigheterna skulle kontrollera mycket av våra beslut och vårt beteende”. Vidare förklarar Steinberg hur ”myndighetsansvaret utvecklas i informationssamhället mot ett personligt ansvar” (s. 26). Orsaken ligger inte bara i skolans brist på resurser, utan grundar sig på att det är en naturlig konsekvens av nya spelregler.

Den traditionella skolans grund, som nämndes tidigare i uppsatsen, utmanas på så sätt att den aldrig förutsåg den digitala utvecklingen och vad den skulle ha för inverkan på den moderna eleven. Formerna för arbetssätt och fysiskt miljö lever kvar, men den digitala revolutionen har medfört kraftigt förändrade villkor för lärande (Selander & Kress 2010). På många sätt ser klassrummet likadant ut, trots att funktionen har expanderat och numera sträcker sig långt utanför skolans korridorer.

5. Metodval

Vi har valt att göra kvalitativa intervjuer i vårt arbete. Kvalitativa intervjuer är vanligt förekommande inom humaniora och det kändes relevant som metod för insamlingen av vår empiri. Även ur ett analytiskt perspektiv kände vi att kvalitativa intervjuer skulle underlätta vår process. Etnografen och pedagogen Birgitta Kullberg (1996) förklarar att valet av metod faller på huruvida forskaren vill följa upptäckandets väg (kvalitativa) eller är intresserad av att mäta något (kvantitativa) (s. 38). Då vi båda har lite erfarenhet av kvantitativa intervjuer föll valet naturligt på kvalitativa.

Vi gjorde intervjuer på en skola i Burlövs kommun, med tre grupper bestående av tre elever vardera. Vi valde ut deltagare så att flickor och pojkar fanns representerade i varje grupp. De tre eleverna fick representera sitt kön och sin klass ståndpunkt kring ämnet. De tre grupperna bestod av elever från tredje klass till femte. Vi gjorde djupintervjuer med samtliga grupper som enligt Kullberg (1996) bidrar till att samtalet växer fram naturligt (s. 88). Eftersom vi inte var intresserade av att jämföra resultat, utan se individens förmåga att reflektera behövde vi ha möjligheten att analysera varje intervju för sig och sedan basera uppföljningar på elevernas svar. Även detta ser Kullberg (1996) som en naturlig utveckling av djupintervjuns möjligheter (s. 90).

Vi spelade in intervjuerna på diktafon för att få en överskådlig förståelse av samtalet. Vi transkriberade materialet för att lättare kunna anteckna uppföljningsfrågor och på ett effektivt sätt söka upp och jämföra svar. I skriftlig form blev det insamlade materialet lättare att analysera i vårt letande efter mönster. Sociologen Jan Trost (1997) påpekar att "Noggranna bandinspelningar, anteckningar och utskrifter aldrig kan ersätta de intryck man får vid själva intervjun" (s. 51). Vi valde därför att skriva ner anteckningar om tonfall, pauser och kroppsspråk under intervjun som kunde underlätta vår analys av det som spelades in. Då vi var två stycken intervjuare vid varje tillfälle hjälptes vi åt att se över varandras tekniker.

5.1 Avgränsningar

När vi förklarade för klasserna vad de skulle intervjuas om var majoritet av eleverna positivt inställda och ville delta i vår undersökning. Vi valde därför att dra lott ur två skålar om vilka tre elever i varje klass som skulle få representera sin ålder. Då vi var noga med att arbetet inte skulle präglas av kön lät vi varje grupp ha antingen två pojkar och en flicka eller tvärtom. Eftersom vi har den generella uppfattningen att elevernas åldrar är relevanta för hur de uppfattar sin omgivning, samt hur väl de uttrycker det, valde vi att dela upp informanterna i grupper om åldrar. Då de var i grupper om ålder hade de även större insikt om sitt specifika klassrum istället för ”fenomenet” klassrum, som vi anser kräver en något mer abstrakt tankegång. Samtalet om deras klassrum möjliggjorde för en saklig och specifik intervju. Samtalen blev mindre abstrakta och komplicerade, tolkningarna överlät vi istället till vår analys av intervjuerna.

När vi diskuterade vårt tema utgick vi ifrån egna erfarenheter och upplevelser som kunde kopplas till rummets funktion. Förutom hur eleverna upplevde det var vi nyfikna på att se hur de pedagoger som arbetar inom området upplevde sitt jobb, sina elever och hur de blev bemötta i verksamheten. De pedagoger vi har valt att intervjua som kunde uppfylla våra krav jobbade som ateljéristor på Gullviksskolan i Malmö. Deras arbete med rummet härstammade ifrån Reggio Emilia pedagogiken och utgår ifrån ledorden ”det gemensamma arbetsrummet”, ”egen inläring” och ”skapandets kraft”. Vidare var vi intresserade av att se hur man inom andra pedagogiska områden använde rummets möjligheter som pedagogik grund, vi tog därför kontakt med en utställningsscenograf på Malmö museer. På grund av tidsbrist och arbetets omfattning begränsade vi oss till dessa 12 informanter. Risken var att arbetet hade blivit en undersökning som syftade till ett kvantitativt resultat om vi gjorde korta intervjuer med många informanter. Istället valde vi att göra djupintervjuer, där några väl valda informanter kunde redogöra för sina tankar kring temat ”rummet”. I efterhand hade vi nog gärna gjort fler djupintervjuer med elevernas lärare för att jämföra synen på de specifika klassrummen där de befann sig.

5.2 Etiska överväganden vid intervjuer

Vid genomförande av intervjuer måste man som intervjuare vara medveten om de etiska riktlinjer som finns skrivna (etikprövningslagen 2003:460). Dessa är skrivna då många forskningsämnen och intervjuer kan vara av känslig karaktär, och ett skydd måste finnas för de medverkande. Denna lag innefattar exempelvis krav på samtycke, krav på att bli informerad och krav på konfidentialitet (Dalen, 2008, s. 20). Vi berättade för eleverna vad intervjun skulle handla om. Eleverna fick information om att deras namn inte kommer finnas med och att det inte kommer kunna gå att ta reda på vem de är. Vidare informerade vi att deras svar är konfidentiella och att de hade rätt att avsluta intervjun när de ville. Om så var fallet skulle vi inte använda någon information de gett ut. Vid intervjuer med barn eller elever krävs någon ansvarigs tillåtelse. Då ämnet vi skulle diskutera inte var speciellt känsligt kände vi att lärarens tillstånd räckte. I annat fall hade föräldrarnas tillåtelse varit att föredra.

6 Rummet i praktiken

För att synliggöra rummets betydelse, funktion och dess värde för inläring, i praktiken, tog vi kontakt med Paula Sjöblom, utställningsscenograf vid Malmö Muséer. Ett av hennes uppdrag innebär bland annat att göra rummen och utställningarna på Malmö Muséum attraktiva och innehållsrika, utan att förlora sin plats som informell kunskapsförmedlare. Hon har precis avslutat en omfattande renovering av båtrummet, en lekplats för barn, på Malmöhus slott. Utgångspunkten för arbetet var att rusta upp Muséets lekrum, som sedan 80-talet varit en populär plats för lekande barn. Dock sätter tidens tand sina spår, och det en gång lekfulla rummet var nu slitet och förfallet. Projektet utfördes i tätt samarbete med Segeparks förskola. Projektets centrala tyngdpunkt låg vid elevernas tankar. Projektet utgick från elevernas förhållande till rummet och vad de upplevde som centralt och värdefullt, och tillsammans med pedagoger genomförde de projektet.

Vi tog också kontakt med två ateljeristor, Josefin och Monica, som jobbar på Gullviksskolan i Malmö. Ateljeristutbildningen har tagit vara på Reggio Emilias pedagogiska tankar om barnet som en utforskande varelse, som lär sig genom många olika uttrycksätt, inte enbart läsa, skriva och räkna. ”Ett barn har hundra språk, men berövas de nittionio”, ord som myntades av barnpsykologen och förskoleläraren Loris Malaguzzi, grundare av Reggio Emilia pedagogiken. En gemensam nämnare våra intervjupersoner har är tron på Reggio Emilia pedagogiken och tron på barns kapacitet till skapande och görande. Loris Malaguzzi menade att varje barn har många olika språk och uttrycksätt som förmedlar känslor och tankar. Fokus ska inte enbart ligga på språket. En grundtanke inom pedagogiken är även att inte ge givna svar till eleverna, utan att hjälpa dem att fundera själva. Man ser också till det fysiska rummet och vilken roll den spelar i pedagogiska sammanhang. ”I Reggio ser man miljön som en pedagog. Man vill alltså att miljön ska stimulera och inspirera barnen. Den ska utmana dem i deras tankar och fantasier och uppmuntra dem till kunskapens alla möjligheter” (Wallin, 1996).

6.1 Rummet

Trots att ateljeristorna vid Gullviksskolan och Paula Sjöblom, utställningsscenograf vid Malmö Muséer, har två helt olika utbildningar och jobb finner vi många gemensamma referenser vad gäller synen på rummet, dess betydelse och dess möjligheter. Tankarna om rummets uppbyggnad, fördelen med att dela av rummet, nämns ofta. Josefin menar att ”Vi insåg att vi var på rätt väg, det här med den tredje pedagogen och hur man bygger upp miljön... men vi såg nog rätt snabbt att vi var på rätt väg, det här med stationerna och hur man använder rummet”. Paula berättar om Segeparks förskola, deras ”jättestora lokaler som de på många sätt delade upp i mindre rum som svalde väldigt mycket barn utan att det kändes som att de hade alldeles för många barn, som det annars kan kännas”. Monica menar att hon, om hon fick ett vanligt klassrum att styra, direkt skulle möblera om. Vidare berättar hon att ”då hade jag möblerat så att det finns rum i rummet så att säga. Som här, med stationer. En tilltalande miljö, överhuvudtaget. Jag tycker det är jättetråkigt att vara i ett klassrum där alla bänkar är exakt och alla ska titta åt ett håll.” Paula ser tydligt rummets uppbyggnad ur en lärandesynvinkel, då hon berättar att ”jag ser barn som inte känner varandra som börjar leka med varandra för att det finns något att leka runt i de här stationerna”. Vikten av en väl utformade och genomtänkt rumsplanering är väsentlig för inläring och utforskning. Gudmundsson (1997) menar att ”En bristfälligt utformad miljö kan verkligen försvaga inläringen ... det traditionella klassrummet är ett av de största hindren för effektiv inläring” (s.8).

Ett medvetet möblerat rum kan verkligen leda till positiva känslor hos eleverna. Josefin berättar om den tredje pedagogen, rummet, ”där eleverna är självgående. I början fick vi skola in dem, men nu när vi jobbat här i tre år är de så självgående att man verkligen kan tala om miljön som en tredje pedagog. Det är som att vi har en extra pedagog här, fast vi bara är två, rummet talar till barnen själv. Så de blir självgående”. Exempelvis är materialrummet möblerat lågt, välstrukturerat och tilltalande, så eleverna själva kan hämta material, så de slipper fråga pedagogerna om hjälp.

6.2 Barnens delaktighet

Likt Reggio Emilia-pedagogiken värdesätter ateljéristorna elevernas egna tankar som grogrund eller utgångspunkt för skapandet. Även Paula delar den filosofin, och renoveringen av lekrummet gjordes i tätt samarbete med Segeparks förskola. Grunden, förklarar hon, ”handlar mycket om att man ska låta människorna som ska vistas i rummet få vara med och påverka från början och verkligen få vara med i processen”. Segeparks förskola passade utmärkt för projektet, då de ”har en Reggio Emilia-profil, så de är vana vid att barnen tar mycket plats och kommer med mycket idéer och man utgår från barnen önskar och vad de är intresserade av”.

Barnens engagemang speglas också då Josefin berättar om ett projekt som genomfördes förra året, då elever i andra klass ville jobba med Egypten, något som de själv kom fram till att de ville jobba med. Monica berättar att ”Det här temat föddes genom att vi hade samling på golvet och frågade barnen vad de ville jobba med, då kom det olika förslag. Eleverna frågade vad tavlan som hänger på väggen var, och vi berättade att den kom från Egypten och då spårade de in på det. Sen blev det ett beslut att jobba med det”. Klassen delades in i fyra grupper, som behandlade olika delar av Egyptens kulturarv. Mumier, hieroglyfer, pyramider och gudar. Engagemanget var stort, ”och där kommer det jättemånga följdfrågor hela tiden för här har de själva valt ämnet. Och kompisarna i klassen bredvid blir ju superintresserade då de jobbar med samma tema fast en annan grej”. Utsmyckning och synlighet av vad eleverna kunde välja att engagera sig i sporrade elevernas egen förmåga att hitta föremål de tyckte var intressanta.

6.3 Vikten av dokumentation

Paula var noga med att betona hur viktig dokumentationen av arbetet med barn blev för henne. Inledningsvis visste hon inte hur processen skulle gå till väga. Pedagogerna som jobbade på förskolan var däremot vana vid att dokumentera leken i sitt eget utvecklingsarbete och hon bad därför dem förklara hur en dokumentation av leken i båtrummet kunde gå till väga. Med avstamp i leken drog projektet igång. ”Så först när de kom så lät vi de prova miljön som den var. Det första vi tittade på var, vart går de utan några som helst instruktioner? Vart går de och leker? Vart går de inte?” För att vidare fördjupas sig i barnens tankar om rummet och vad de fann intressant och viktigt. ”Så gav vi dem kameror för att de skulle fotografera vad det var de såg, alltså vad var det just de ser. Vad är det de tycker är värt att bevara”. Vikten av dokumentation under projektets gång är en givande och central punkt i pedagogiken, dels för barnen, dels för pedagogerna. Barbara Martin Korpi (2010), som är den svenska regeringens rådgivare i förskolefrågor, förklarar varför när hon skriver;

”Barn måste tilltros att tänka själva eftersom den värld som barnen kommer att växa upp i kräver nya lösningar... med denna barnsyn blir den pedagogiska dokumentationen viktig. Genom den kan barnets tankar, idéer och utveckling synliggöras för dem själva och deras omgivning. Inte minst kan pedagogerna värdera och bedöma sitt eget arbete med barnen” (s. 42).

Även ateljeristorna på Gullviksskolan talar om vikten av dokumentation. Josefin påpekar att ”det ligger mycket i ateljeristans roll att man dokumenterar kontinuerligt och skriver ner vad de säger och gör. Efter det gör vi en Powerpoint på hela deras tema. Vi sätter till text, ljud och musik de får ta med sig. Sen har vi ju barnens lärare med, och de kan ta ett steg bakåt och observera och samla in tips och idéer. Så det är verkligen en tillgång för pedagogerna. Här finns stationer, som man faktiskt kan ha i vanliga klassrum”.

7. Intervjuer och analys

Vi valde att göra våra intervjuer på en skola i Burlövs kommun. Skolan är byggd på 2000-talet och anses, inom kommunen, vara ett bra exempel på en modern skola. Det var intressant för oss att se om deras undervisning på något sätt skiljde sig från de erfarenheter vi har ifrån andra skolor. Det finns fem årskurser på skolan, från första klass till femte.

Vi valde att göra våra intervjuer i ett rum som vanligtvis är avsett för stödundervisning i svenska. Eleverna vi intervjuade var inte förtrogna med platsen i undervisningssyfte, men visste däremot var på skolan den låg och till viss del hur det såg ut. Trost anser att ”Några åhörare skall inte finnas; miljön skall vara så ostörd som möjligt” (s. 42). Vi tog fasta på det, och valde därför ett rum som låg avsides. Vidare förklarar Trost angående gruppintervjuer att ”fördelarna med dessa intervjuer framför individuella är att de ger utrymme för interaktion i gruppen som kan ge större insikt hos den enskilde om dennes åsikter och bevekelsegrunder” (s. 26). Problematiken anser han ligga i gruppens storlek. Personligen bedömer han att ”runt fem deltagare är vad man kan klara av att hålla reda på” (s. 26). Vi tog båda sidorna i åtanke och beslutade att ha tre grupper om tre elever vardera som fick representera sin ålder och sin klass.

Vi ville skapa ett forum som kändes neutralt, där eleverna hade mer förkunskap om rummet än vi. Vi lät eleverna leda oss dit och förklara dess ändamål och utseende. Vi ville skapa en känsla av att vi befann oss i en ostörd del av elevernas arbetsrum snarare än vårt. Rummet var relativt litet och hade ett centralt bord med åtta stolar placerade. Med dörrarna stängda blev rummet väl isolerat från andra ljud och vi kunde intervju eleverna ostört. Rummet hade mycket naturligt ljus från ett stort fönster som vette mot framsidan av skolan. I efterhand hade vi nog valt att låta eleverna välja plats för intervjun då vi upplevde att samtalet hade kunnat komma att bli mer informellt om de hade känt att de befann sig på en plats på skolan där de var vanare att samtala öppet.

7.1 Litterära referenser till intervjuerna

Vi har valt att använda oss av olika litterära referenser till varje del av intervjuerna för att på bästa sätt kunna problematisera kring varje tema. Vårt mål var att hitta relevanta begrepp och teorier som stödjer våra tolkningar. De teoretiska analyserna i texten och de begrepp vi använder för att beskriva elevernas svar under intervjuerna kommer senare att underlätta vårt analysarbete och förhoppningsvis ge en helhet av vilka lärstilar eleverna har, vad de själv uttrycker att de vill ha ut av klassrummet, och vad man, utifrån teorier, kan anta att de behöver. När vi talar om elevernas rörelse valde vi att referera till deras bilder av sina rörelsemönster (bilaga 1-3), där eleverna redogör för hur de rör sig under en skoldag. Anledningen är att den litteratur vi fann som problematiserar elevers rörelse inte kändes relevant i vårt sammanhang då den berörde gymnastik och utomhuslekar. De övriga litterära referenserna vi har valt att använda är:

Så arbetar du med lärstilar - Lena Boström och Ingemar Svantesson (2007)

Design för lärande – Selander och Kress (2010)

Pedagogiska miljöer – Elisabeth Nordin-Hultman (2010)

7.2 Generell syn på sitt klassrum

För att bli införstådda med elevernas generella syn på sitt klassrum ville vi, utan hänvisningar, få dem att så ärligt som möjligt redogöra för sina åsikter kring intrycket som deras klassrum gör på dem. Eleverna var medvetna om att deras namn inte skulle stå i arbetet, och att de därför kunde känna sig trygga i vetskapen att de fick säga vad de ville om klassrummets utseende och vilken generell effekt det hade på dem. Som litterärt underlag har vi utgått ifrån boken *Så arbetar du med lärstilar* där lärstilsforskarna Lena Boström och Ingemar Svantesson (2007) undersöker de olika behoven elever har i ett klassrum och hur de uttrycker dem metakognitivt.

7.2.1 Treorna

Inledningsvis bad vi eleverna att beskriva sina klassrum. Treorna betonade arrangemanget av sina sittplatser. Med ett visst missnöje beskrev de hur de var placerade med bänkarna i ögrupper, och med ryggen mot de klasskamrater som inte satt mitt emot dem. De beskrev även sin lärares sittplats i förhållande till sina egna och hur de satt pojke-flicka som en påtänkt del av utformningen. En av eleverna upplevde att de hade blivit placerade i grupper utifrån prestation, och att de ”duktiga” respektive ”dåliga” eleverna satt tillsammans. Treorna kändes inte begränsade till sitt klassrum och sin placering, utan de skulle nog beskrivas som flexibla kring klassrummets förhållanden. Var man satt i förhållande till rummet spelade inte lika stor roll som vem man satt med, eftersom vi upplevde att det senare sa någonting om vem man var. I övrigt lade inte treorna någon större betoning på rummets utformning och innehåll. Lena Boström och Ingemar Svantesson (2007) förklarar att den flexibla elevens trivsel inte styrs av förutbestämda uppfattningar om vad som får dem att trivas, utan att det snarare ”kan bero på ämnet, dagsformen eller på att miljön inte är en viktig faktor för dem” (s. 30). Treorna var därmed verken *holistiska* eller *analytiska*, utan *flexibla*.

7.2.2 Fyrorna

Fyrorna lade mer betoning på känslan de fick av rummet. De sa att det var ”vitt. Vitt och tråkigt”. Under samtalets gång betonade de hur färgen och ljuset spelade in på rummet och hur de ville förändra det. För att förbättra känslan ville de ha ”lila väggar och grönt golv. Eller i alla fall lila väggar” eftersom en av dem hade det hemma hos sig och ”det var så fint”. Det var en stor tom yta i mitten av rummet som de tyckte var användbar och som kunde användas till allt ifrån dans till grupparbete. Rummet var placerat längst ifrån de andra klassrummen och längst ifrån skolans centrum vilket de tyckte var ”lyxigt” eftersom det fick en egen prägel. De hade även tillgång till ett isolerat utrymme utanför sitt kapprum som blev en förlängning av klassrummet där man kunde jobba ostört. Det var bara fyrorna som var missnöjda med ljuset. De tyckte att man skulle installera något som kunde ändra styrkan så att miljön blev ”mysigare” när man högläste, eller kunde ändras beroende på säsong på året. Vi ser tydligt att eleverna i fyran har ett *holistiskt* behov och de skulle vilja skapa informella miljöer inom klassrummet. Ljus och ljud påverkar elevernas trivsel markant och de är visuella såväl som auditiva i sin inläring, vilket innebär att de passar väl in i både ”skolans textbaserade system” (s. 54) och ”muntliga instruktioner” (s. 55). Båda inlärningsstilarna förutsätter att eleverna är med och känner att de påverkar miljön i vilken de ska lyssna och skriva. I övrigt uppfattar vi fyrorna som *holistiska* på så sätt att de, textuellt och auditivt, samlar in färger, former, begrepp, idéer, helheter, mönster, relationer, och därigenom renderar kunskap (s. 70).

7.2.3 Femmorna

Vi upplevde att femmorna hade en övergripande förståelse av rummets olika funktionella delar. De var även pragmatiska och hade realistiska lösningar på planlösningen. De upplevde bänkplaceringen i sitt klassrum ”trång” på grund av alla bänkar som tog upp plats. Planlösningen var statisk och den dåligt planerade bänkplaceringen gjorde genomgången omständlig. Femmorna nämnde även böcker och karta som låg bakom dem, och vasken där de hämtade vatten. För att ta sig till vasken var de tvungna att gå vissa omvägar genom klassrummet. Vasken verkade dessutom fungera som en samlingsplats som eleverna gick till när de behövde en paus. Även om femmorna till viss del var missnöjda med färgen och luften i rummet, så var det framförallt bristen på yta som kändes besvärlig. De var nöjda med sin

bänkplacering och upplevde att deras klasskamrater kände likadant, vilket förmildrade omständigheterna kring bristen på utrymme. Femmorna skulle kunna beskrivas som *analytiska*. De ville arbeta individuellt och behövde rutiner som tydliggjorde deras arbetsschema. I sin beskrivning av klassrummet gav de detaljerade beskrivningar som utgjorde en helhet. Boström och Svantesson (2007) beskriver att ”analytiska elever påverkas positivt av sådant som de tror skulle kunna vara användbart” (s. 77), något vi upplevde att de gjorde i sin beskrivning av de praktiska moment som klassrummet innehöll och hur de skulle vilja förändra de delar som kändes onödiga. Generellt anses den analytiska lärstilen passa äldre elever bättre än yngre (s. 71). Det krävs en viss mognad för att kunna ta sig till den, vilket vi i större grad såg hos femmorna än hos treorna och fyorna. Detta har till viss del en biologisk förklaring och handlar om hjärnans utveckling hos barn och ungdomar, men handlar i lika hög grad om de förutsättningar som läraren skapar för klassrummet (s. 72).

7.3 Rörligheten

För att tydliggöra hur eleverna rörde sig i sitt klassrum bad vi dem först att rita upp sina klassrum (se bilaga 1-3). De fick sedan använda olika färger för att rita upp sitt eget rörelsemönster över en skoldag. Vi var nyfikna på att se hur de använde ytan, var de valde att arbeta under en vanlig lektion och var de befann sig när de inte arbetade. När de ritade upp hur de rörde sig i rummet så valde treorna och femmorna omvägar som passerade deras vänner. Alla elever sammankopplade utseende med funktion och gav exempel på hur de ansåg att rummet hade en social funktion. Vi frågade dem om de ansåg att de rör sig mycket eller lite i klassrummet. Alla ansåg att de rörde sig för lite.

7.3.1 Treorna

Treorna rörde sig förvisso en del, men bara för att hälsa på vid sina vänners bänkar eller för att gå ut i korridoren. Rörelsemönstret upplevde vi som ganska konsekvent och med ett direkt syfte, exempelvis att fråga läraren om hjälp eller gå till en vän. Grupprummet som de hade i förgrening till klassrummet användes aldrig för självstudier utan sågs snarare som det rum som de okoncentrerade eleverna fick sitta i tillsammans med en stödlärare. Morgonen var den

enda stunden de hade till att socialisera med vem man ville i klassrummet. Man tog därför tillfället i akt och rörde sig runt om i klassrummet mycket under den tiden. Klassrummet sågs annars som ”det rum där man arbetade”, och inte ett rum där man lekte, därav det konsekventa mönstret (se bilaga 1). Ville man jobba i grupper så använde man korridorerna utanför klassrummet där fyra bänkar var placerade för de gruppstillfällena. Dock var det svårare att koncentrera sig när det var mycket ”stoj och stim” där, även under lektionstid. Man begränsade sin rörlighet till klassrummet, och då framförallt till de bänkar som var i förgrening med ens egen.

7.3.2 Fyrorna

Fyrorna tyckte inte att utrymmet tillät att man rörde sig förutom under musiken. Skulle man göra en dans så var man tvungen att hitta en plats att öva på, och ibland var de allmänna utrymmena som klasserna delar på upptagna. Under grupparbeten spred de ut sig och jobbade på olika platser. Vi upplevde att de antingen valde att sitta i grupprum med avskärmade element där de kunde isolera sig. De markerade inte att de använde mitten av rummet till något specifikt (se bilaga 2). Även om de uttryckte att de uppskattade bänkformationen så upplever vi att den kapar bort mittsektionen av klassrummet för eleverna och att distansen mellan eleverna och läraren blir för påtaglig.

7.3.3 Femmorna

På morgonen gick alla femmorna till sina platser och beskrev det som att de satt där mest hela dagen, förutom när de skulle hämta facit under mattelektionen eller gå och dricka något vid vasken. De gick till vasken sex gånger om dagen i genomsnitt. På vägen till vasken kunde de då gå till sina vänner och prata med dem någon minut. Den enda gången de egentligen rörde sig utanför klassrummet under lektionstid var när de hade någon form av grupparbete. Syftet var inte att skapa sitt eget utrymme eller jobba avskilt, utan snarare att lätta upp den stora skara elever som annars skulle suttit i klassrummet. På så sätt fick de som stannade i klassrummet möjligheten att röra sig till andra platser än bara sin egen.

Man gick aldrig till fronten av klassrummet där läraren satt såvida man inte behövde hjälp.

Bokhyllan som stod där upplevde eleverna som förlegad, och den uppblåsbara jordgloben hade blivit ”sumpig”. Istället var det i de bakre delarna av klassrummet som man befann sig. Där fanns det tre datorer, ett grupprum och böcker som kom från det lokala biblioteket. Vi upplevde att de rörde sig mycket i klassrummet (se bilaga 3) eftersom sättet som deras lärare hade valt att inreda det på möjliggjorde för det.

7.4 Viktigast och minst viktigt i klassrummet

Vi frågade eleverna vad de ansåg vara det minst och mest viktiga i klassrummet. Fanns det någonting man tvunget ville behålla, någonting man absolut inte behövde, och hur resonerade man kring vad i klassrummet som var relevant och inte. Klassrummet är till viss del en representation av samhället, där de förhållningsregler, rättigheter och ansvar som vuxenlivet innebär finns manifesterade. Därför var det viktigt för oss att se hur eleverna upplevde sitt ansvar och kände att deras demokratiska rättigheter och åsikter om klassrummet blev tillgodosedda. Som litterär referens har vi valt att hänvisa till *Design för lärande* av didaktikprofessorn Staffan Selander och utbildningsprofessorn Gunther Kress (2010). De båda hävdar att det fysiska klassrummet inte bara är ett rum vi befinner oss i, utan ett rum som formas av de förväntningar och demokratiska ramar som dess deltagare har (s. 48). Selander och Kress talar om skoldesign ur både ett modernt och historiskt perspektiv, hur utformningen inom relationer påverkar både den miljömässiga och individuella utvecklingen, och hur skolan ska bli hållbar i framtiden.

7.4.1 Treorna

Treorna tyckte att en tavla med pappersark som hängde vid sidan var något som ingen använde, och som bara tog upp plats. En elev nämnde att bänkarna var onödiga eftersom man kunde ha roligare konstellationer mellan grupperna om man jobbade kring bord. På frågan vad de tyckte var viktigast i ett klassrum svarade de att de ville behålla datorerna; ”annars lär man ju sig inget” svarade en flicka, och de andra två höll med. De ville behålla läraren och tavlan. De ansåg att man kunde lära sig med hjälp av en lärare och en tavla även om man behövde sitta på golvet. Treorna reflekterade och pendlade mellan vad de skulle vilja behålla i

klassrummet och vad de egentligen behövde. Datorn fungerade inte bara som ett verktyg för att hämta information, utan är även en samlingsplats för underhållning, sociala medier och interaktivt lärande. Selander och Kress (2010) menar att ”den sociala dimensionen finns som en förutsättning för individens val när denne utifrån sitt intresse väljer att engagera sig i – och interagera med – något objekt” (s. 59). Detta är ett fenomen vi framförallt ser inom förskolan, men som även existerar, då under mer kontrollerade former, under skoltiden och i vuxenlivet. Samtidigt inser de att de behöver en lärare som förklarar vilka uppgifter de ska göra, och hur de ska genomföra dem. Selander och Kress (2010) skulle beskriva de föremål som eleverna vill behålla i klassrummet är *semiotiska* resurser, som ”formas i ett socialt samspel och får sina innebörder och relevansmarkörer i detta samspel” (s. 52). Med andra ord inser eleverna indirekt att om de väljer datorerna före läraren så kommer datorerna, utan handledning, snabbt att förlora sin funktion för lärande. Treorna beslutar sig för att välja läraren som sin viktigaste resurs.

7.4.2 Fyrorna

Fyrorna ville göra sig av med de skåp och hyllor de ansåg var onödiga. Framför allt så tog de bara upp plats som man kunde göra roligare saker med. De ville behålla tavlan, men i så fall göra den mer synlig ”så att man kunde se den tydligt ifrån hela klassrummet” Bänkarna var förvisso viktiga, men de ville hellre ha bord utan lådor som man kunde sitta omkring. De ville ha en avskärmad del av klassrummet dit man kunde gå om man ville läsa ostört.

Fyrorna är mindre *semiotiska*, och har mindre behov av social förståelse. De vill observera, kontextualisera informationen och sedan representera sina kunskaper genom egna tolkningar. Selander och Kress beskriver det här förhållningssättet som ett behov av *proportionell* kunskap, som karaktäriseras av teoretisk och icke-yrkesorienterad undervisning där eleven processar teoretisk kunskap för att senare sätta kunskapen i praktik (s. 54). Fyrorna understryker hur gärna de vill ha avskärmade rum där man kan ägna sig åt sina intressen. När vi diskuterade deras drömklassrum ville de gärna ha ett samlingsrum och flera olika små rum där de kan pröva sina färdigheter inom specifika ämnen.

7.4.3 Femmorna

Femmorna ansåg att tavlan var viktigast. När en pojke i gruppen sa ”datorer då?”, övertalade de andra honom att ”allt man kan lära sig på en dator kan man lära sig på tavlan”. Trots att vi upplevde eleverna som kritiska mot sin bänkplacering, nämnde de sina bänkar och hur de satt som en av de viktigaste delarna av klassrummet. Det var tydligt att de identifierade sig med hur de var placerade, vem de satt bredvid och vad de hade runt omkring sina platser. Likt treorna har även femmorna ett *semiotiskt* förhållningssätt till sitt lärande. Man tar in information kollektivt för att stegvis nå sitt resultat. Lyssnandet under lektionerna och repeterandet från vad som skrivs på tavlan uttrycker sig senare i form av eget prövande. Elevernas prövande består sällan av att experimentera fram metoder. Istället använder man ofta redan beprövade rutiner som de känner sig förtrogna med och som tydligt har förklarats av läraren.

Eleverna anser att det finns ett outtalat värde i deras platser och var de sitter i klassrummet. Bänkarnas placering skapar relationsbundna förväntningar och hierarkiska positioner som eleverna relaterar till. Selander och Kress (2010) förklarar att ett klassrum ”också är ett socialt rum med förväntningar om roller och positioner” (s. 47). Vidare hävdar de att beroende på ”hur ett fysiskt rum är möblerat kan det även säga något om den sociala hierarkin och vem som kan inta olika platser” (s. 48). Däremot så påpekar de att rollfördelningen oftast bygger på de förutsättningar som läraren förmedlar till eleverna, vilken roll som krävs av vilken plats är med andra ord upp till hur läraren ser på platsen i förhållande till vem som sitter där (s.48). Även vasken blev viktig del av klassrummets utformning då det ansågs som en legitim anledning att gå förbi sina vänner och prata med dem, ”utan att få skäll”, när man gick för att dricka.

Det minst viktiga i klassrummet var de onödiga skåpen som de inte hade tillgång till. Främst för att man kunde använda den ytan till något annat; ”En tuggummiautomat” föreslog en av dem, men även en soffa eller myshörna kom på tal. Även ”hyllan med de gamla böckerna som ingen läste” kändes överflödiga och onödiga. Bordet med de gamla böckerna tillsammans med katedern avskärmade den främre delen av klassrummet vilket kändes fränkopplande och gjorde rummet ännu mindre. Längst långsidan av klassrummet kunde man även ha soffor som skulle kunna bli en skön sittplats ifall man ville läsa.

7.5 Bänkplacering

Alla grupper upplevde att de hade lite att säga till om hur de satt i klassrummet. De var dock överens om att läraren bestämde sittanordningarna för att undvika ”trams, prat och tjafs”. Eleverna verkade uppleva en viss uppgivenhet över att inte få bestämma var de själva skulle sitta. Det tog sig uttryck i form av att de talade lågt och suckade djupt. De såg faktumet att de inte satt med sina vänner som någon slags bestraffning. Bänkarna var anordnade på olika sätt i alla tre klassrum. Dock hade alla klassrum just bänkar och inga bord. Ungefär vart sjätte vecka roterade man platserna i treorna och fyrornas klassrum. Beroende på utformningen drog man slumpmässiga namn ur en påse på elever som skulle sitta bredvid varandra.

Som teoretiskt underlag har vi använt Psykologen Elisabeth Nordin-Hultmans forskning på lärorum och förståelse. I boken *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* (2010) gör Nordin-Hultman en studie i hur den pedagogiska miljön formas av elever, samt hur elever formas av den pedagogiska miljön.

7.5.1 Treorna

Treorna satt i tre öar om sex elever. Öarna var organiserade i en U-form från katedern och lämnade en fri yta i mitten. Eleverna roterade var sjätte vecka och verkade hoppfulla om att hamna vid sina kompisar vid nästa lottning. Den nuvarande placeringen var anordnad så att eleverna satt i grupper som utgick ifrån deras prestationsnivå. På så sätt kunde stödlärare lägga mer fokus på att hjälpa en stökigare sektion av klassrummet. De elever som hade en snabbare studietakt satte upp egna mål, arbetade ifred och fick därmed mindre hjälp. Vi upplevde att de elever som ville ha lugn och ro i klassrummet blev inslussade med de störande eleverna, vilket i sin tur drabbade deras förmåga att nå sina mål.

Nordin-Hultman (2010) talar om ett *dialogpedagogiskt* perspektiv där läraren skapar en miljö som tillåter en ansikte-mot-ansikte-dialog mellan barnet och läraren (s. 144). Vidare hävdar hon att den typen av pedagogik har varit en ledande modell i utformningen av det moderna klassrummet sedan 90-talets skolreformer. Förvisso upplever vi att den modellen praktiseras i treornas klassrum i högre utsträckning än de andra, men vi skulle däremot vilja påstå att treornas lärare praktiserar modellen selektivt, vilket lämnar de högpresterande eleverna utan

det stöd de vill ha, och antagligen behöver. Elevernas placering i rummet spelade roll. Signalen man gav treorna var att; ju bättre du presterar, ju mindre utrymme, uppmärksamhet och hjälp får du.

”när man säger något om ett barn säger man därmed också alltid något om barnets sammanhang och miljö. Ett kompetent och socialt barn kan då ses som en del av en kompetent och social miljö. Ett passivt barn eller ett barn med koncentrationssvårigheter kan ses som en del av en miljö där det finns lite att göra eller att koncentrera sig på för detta barn” (Nordin-Hultman, s. 176).

Utgår vi ifrån Nordin-Hultmans teorier kan vi konstatera att treornas klassrum innehåller två skilda miljöer för barnen att förhålla sig till och identifiera sig med. Bänkanordningen exemplifierar det, och beroende på gruppen och dess sammanhang är eleverna antingen hög- eller lågpresterande, starka eller svaga, bra eller dåliga. Vi är absolut inte kritiska till den extra hjälp som skolan erbjuder elever som behöver det, dock är vi kritiska till den miljö som man skapar genom att dela upp klasser i hög- respektive lågpresterande elever. Ett epitet som vi tror kommer att präglade deras fortsatta skolgång. En stor portion av tiden och utrymmet gick åt till de okoncentrerade eleverna, och de högpresterande eleverna förklarade att de själva hade utformat sitt klassrum så att det fanns avgränsade sektioner som separerade hög- respektive lågpresterande elever i delar av klassrummet där man inte stördes. En av pojkarna som hade varit väldigt ambitiös och självgående beskrevs av läraren som ”en elev med otrolig potential”, tyvärr hade man sett att han hade valt att strunta i sitt skolarbete eftersom alla hans vänner behövde extrahjälp och därför satt tillsammans någon annanstans i klassrummet. Han ville hellre sitta med sina vänner och hade därför valt att försämra sina resultat så att han skulle bli flyttad dit.

När vi frågade hur de hade velat sitta om de själva fick bestämma fanns ett tydligt flick- och pojktänk som de ville framhäva i bänkanordningen. Helst ville de inledningsvis dela upp pojkar och flickor och senare de ”duktiga” och ”dåliga” eleverna. De nämnde att de ”duktiga pojkarna kan hjälpa de busiga pojkarna”, och detsamma med flickorna.

7.5.2 Fyrorna

Fyrorna hade en U-formad bänkstruktur, som de uppskattade för att ”man då kunde se allting och alla”. Synligheten av varandra och läraren verkade spela stor roll. Inte bara för vad man själv kunde se, utan vilken status man hade i klassrummet. Alla eleverna var överens om att de som satt längre fram var duktigare än de som satt längre bak. Även femmorna delade den uppfattningen. Vidare var den personliga prägeln man gav sin egen bänk i form av affischer och bilder innanför bänkklocket viktigare än var bänken stod. Fyrorna hade en god sammanhållning i klassen och kände inte att det fanns någon specifik elev som man inte önskade sitta bredvid. I klassen fanns det även sex elever som gick på Svenska 2 i ett annat klassrum under både Svenska och SO lektionerna, vilket ofta resulterade i att man kunde sitta på någon av deras platser under de lektionerna. Just mobiliteten i klassrummet underlättade den annars ganska statiska platsanordningen, och som vi upplevde det, bidrog rörligheten i högre utsträckning än de andra klassrummen till social träning.

Vi upplever fyrorna som självsäkra och införstådda med sin egen roll i klassrummet. Den mobila formgivningen skadade inte relationer eleverna emellan, och de verkar mogna i sin förhållning till rum, utseende och utformning. När Elisabeth Nordin-Hultman talar om rummet och skolan gör hon det i en aspekt där *tid* är inkluderad. Tidsramen styr undervisningen och förutsätter var och när eleverna ska vara någonstans (s. 52). Vi upplevde att flexibiliteten hos fyrorna att rört sig runt om i klassrummet gjorde deras undervisning mindre statisk och i slutet mer givande. Genom att göra små ändringar i klassrummet inför olika lektioner som låg bredvid varandra på schemat, kändes klassrummet nytt under varje lektion. Elevernas mognad och goda självuppfattning skapade positiva relationer i klassrummet som, i positiv mening, skapade en godtycklig, men fungerande bänkplacering. ”Hur barnen uppfattas och förstår sig själva kan alltså ses som beroende av de sammanhang och miljöer i vilka de handlar och iaktas” (s. 52).

7.5.3 Femmorna

Femmorna satt mest på sina platser under skoldagen. De ansåg att man inte behövde röra så mycket på sig. Det enda de saknade var möjligheten att ändra på sina platser så att man kunde sitta i grupp lättare. Man ville hellre sitta på platser i förhållande till vad man hade omkring sig än vilka personer som satt där. Om man tyckte om att se skolgården ville man sitta nära fönstret, och ville man dricka ofta eller gå på toaletten föredrog man att sitta vid vasken eller vid dörren. Vi upplevde femmorna som aningen mer praktiska i sitt tänk kring utformning än både treorna och fyrorna. Framförallt ville man gärna göra sig av med onödiga saker i klassrummet så att man kunde skapa mer plats till rörelse. Vi upplevde att femmorna såg ett maktförhållande i relation till var man satt. Sett till historien är relationen mellan placering och makt en klassisk diskurs med traditionellt uppbyggda maktförhållanden. Nordin-Hultman (2010) nämner bland annat den franske filosofen Michel Foucaults teorier om tillskrivandet av roller och människans subjektivitet genom rummets makt och tillägger själv;

”rum och platser skall således inte bara ses som något fysiskt eller geografiskt. De bär också upp föreställningar ... Flera exempel är skamvrån, tiggarens plats längst ner vid dörren i stugan, den prestigefulla platsen vid bordet intill värd och värdinna och platsen närmast fröken i soffan vid sagoläsning” (s. 51).

Femmorna identifierar sig till stor del med sin placering i rummet. Där de sitter säger också mycket om vem de är i förhållande till de övriga i klassen. Presterar man väl får man byta plats. Man kan med andra ord röra sig i olika riktningar inom hierarkin beroende på ambition och prestation. Eller som Nordin-Hultman (2010) sammanfattar det; samhällets alla institutioner ”signalerar vad man ska göra och inte göra, vem man ska vara och inte vara. Rummet säger något om vem man är” (s. 51).

7.6 Övriga ytor

Framförallt var det gemensamma grupprummet i anknytning till femmornas klassrum populärt eftersom det var ”litet och mysigt”. Var det rummet upptaget fick man gå till det större grupprummet vid treornas klassrum som kändes ”stort, kallt och ödsligt”. Fyrorna betonar att man kan ha lektion i grupprummen som de gjorde när de gick i första till tredje klass, eftersom ”de som var mindre bra på att läsa kunde sitta tillsammans, och vi som läste lite bättre kunde sitta tillsammans”. Alla tre klasser betonar yta som en faktor i deras trivsel. De skulle antingen vilja ha mer yta att röra sig på och möblera eller mindre klasser så att klassrummet kändes större.

7.7 Drömklassrummet

Vi bad alla elever i sina respektive grupper att gemensamt, med penna och papper, förklara hur de ville att deras drömklassrum ser ut. Då vi redan hade uppmanat eleverna att beskriva och fundera kring skolan rådande förhållanden verbalt, kändes det viktigt att låta eleverna använda sin kreativitet när de beskrev hur skolan kunde förbättras.

”De flesta barn tycker det är roligt att rita och det kan man använda sig av i intervjuer ... De flesta barn här ännu inte hunnit att bli hämmade av föreställningen att det krävs talang för att rita. Streckgubbar kan trots det vara bra att rekommendera barnen att rita eftersom de är mer tidssparande och teckningarna utgör en del av själva intervjun. Det är lämpligt att efter det barnet avslutat teckningen använda den för att styra innehållet och formen på intervjun” (Trost, s. 60).

De nya idéerna var något vi var nyfikna på och ville förvalta i arbetet. Fyrorna, till skillnad från treorna och femmorna, kom med flera praktiska lösningar på hur de ville utveckla ett klassrum utifrån det klassrum de redan hade. De vill ha ett kemilabb att göra experiment i, en egen matsal med anknytning till klassrummet, en trädgård med egen innergård, färgglada element och väggar, samt mjuka golv eller mattor. De nämner ingen avsaknad av digitala medel, utan pekar snarare på behovet av fysiska föremål. Femmornas drömklassrum innehöll lila väggar, en popcornmaskin, en soffa längs med hela långsidan, en studsatta, en tuggummiautomat, en bankomat och en tv-spelshörna. Fokus låg på underhållning och saker

som eleverna ansåg gjorde rummet roligare att vistas i. De ville behålla sina sittplatser, och kom efter en diskussion överens om att bänkar var bättre än bord. Treorna var, i vår tolkning, de mest abstrakta. De ville gärna ha en ”jättehiss som man kan hoppas fallskärm ifrån”, en filmstudio i ena hörnet, en studsmatta för tjejerna och ett gym för killarna.

7.8 Modellbygge

Vi avslutade första mötet med eleverna med att berätta att vi vid nästa möte skulle bygga modeller av deras drömklassrum. Detta kändes relevant då eleverna fick tid att bearbeta och fundera över klassrummet och dess betydelse. Precis som tidigare träffade vi eleverna i smågrupper. Varje årskurs byggde en egen modell. En av modellerna byggdes i skolbiblioteket, två av dem tillverkades i syslödssalen. Rummen vi valde var sedan tidigare bekanta för eleverna. Vi gav eleverna friheten att bygga upp sitt klassrum som de helst ville ha det, utan några som helst vägvisare eller rättningar. Eleverna fick full makt i processen. Det egna tänkandet och de egna funderingarna blev här centralt.

Mauno Korpela, pedagog och föreläsare om barns rätt i skola och samhälle, påvisar elevers ansvar med; ”Att ha inflytande innebär ett stort ansvar, vilket eleverna måste få lära sig, liksom allt annat de tar till sig i skolan. Elever som vet att de kan påverka och har vuxna omkring sig som lyssnar blir med intresserade och därmed också mer motiverade att verkligen lära sig” (s. 34). I skolans värdegrund poängteras det att ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Lgr11, s. 7). Genom att låta eleverna bygga klassrum vill vi inte bara praktisera skolans övergripande mål, utan även se hur pass förtrogna eleverna var vid en metod som innefattar fullständigt ansvar.

Friheten, såväl det demokratiska förhållningssättet, som det kreativa, är grundläggande i utvecklingen som människa. Genom att ge elever en öppnare ingång till arbetet, utan förväntningar och regler, måste de själva tänka och argumentera för sina svar. Barn och ungdomspsykiater Lasse Löf argumenterar för barns rätt till utforskande och upptäckande då han menar att ”alla barn, oavsett bakgrund eller erfarenhet, använder

utforskandet som en naturlig del av sin psykologiska och sociala utveckling. Utforskandet blir ett sätt att ta in omvärlden.” (Styrka och mod – om barns skapande, Lasse Lööf, s.16). Utforskande i egen mening betydde för oss att vi gav fria tyglar i skapandet av deras drömklassrum. Vår förhoppning var att se om det kunde ge oss en inblick i deras tolkning av skolan och vad de upplevde saknades i sin närmiljö. Materialet vi tog med oss till skolan var en blandning av papper i alla färger och former, saxar, pennor, kriter, tidningar, piprensare, tejp, lim, flörtkulor, färger och penslar. Skolan hade även en del eget material som vi fick tillgång till.

Vid första mötet fick eleverna rita upp sitt drömklassrum. En månad senare fick de bygga modeller. Ser de likadana ut, skisserna och modellerna? Eller har något ändrats? Har saker lagts till eller tagits bort? Vad fokuserar eleverna på? Saker som endast har ett underhållande ändamål? Eller finns det allvarligare undertoner för oss att ta vara på?

7.8.1 Treorna

Vi träffade treorna i syslöjdsalen. Materialet hade vi lagt upp på ett bord, fyllt till bredden med material. Då vi ville se hur modellbygget gick till och vad eleverna fokuserade på gav vi dem fria händer. En tidsgräns på 50 minuter var satt. Snabbt sattes byggandet igång, och redan i första stadiet började de diskutera färger. ”Vilken färg ska väggen vara? Olika färger, det är då det blir kul” och ”Vi vill inte ha det tråkigt, som en färg, utan vi vill ha det kul” poängteras ofta under bygget. Färgerna i klassrummet var viktigt för dem, troligtvis beroende på att deras nuvarande klassrum är vitt, de hade dock inte nämnt det som något negativt. Också positiva ord som kul, roligt och skojigt återkommer ofta. Klassrummet, enligt eleverna, var rummet ”där man arbetade”, inte där man lekte, kul skulle man ha någon annanstans. En känsla av att eleverna ville ha roligt i klassrummet var tydligt. Ett annat exempel på detta var när det byggdes en discokula att dansa runt. Treorna hade många idéer, som inte nödvändigtvis cirkulerade kring klassrummet som ett lärande rum, utan även ett rum där man kunde koppla av, ha kul, och snabbt kunde byta mellan olika miljöer.

I deras befintliga klassrum sitter de i tre små öar om sex elever vardera, och vid första träffen, då vi diskuterade deras klassrum och klassrum i allmänhet påpekades ett missnöje, då de satt

med ryggen mot deras vänner och kompisar. När de nu bygger sin modell, är öarna uppspruckna och eleverna sitter nu var för sig, i rader om 8 elever, med mer luft emellan varandra. En överhängande känsla av att eleverna bygger det klassrum de inte har är tydlig. Ingenting är sig likt med deras egna klassrum. De sätts upp tavlor på väggarna, något som de verkar tycka fattas i deras nuvarande klassrum. Vilka tavlor verkade inte spela någon roll, bara det fanns något att titta på. ”Ja, asså, det är inte så viktigt, en karta eller så, och bilder, för annars är det inte så fint. Som hemma alltså”. Ännu en gång bekräftas teorin om att eleverna vill ha det hemtrevligt i klassrummet.

Då vi inte gav dem direktiv för hur vi hade tänkt att arbetsprocessen skulle gå till visade det sig snabbt vem som var den dominanta eleven i gruppen. Vår tanke var att helt och hållet iaktta utvecklingen och processen kring modellbyggandet, men vi hoppar då och då in i arbetet och hjälper till, då vi insåg att det snarare höll på att bli *en* elevs drömklassrum, än hela gruppens. Exempelvis kände vi oss tvungna att förtydliga det då en elev sa ”Du ska limma de såhär, blå, rosa, lila, blå, rosa, lila, så, så ska vi också ha grön, röd, vänta, jag ska visa dig hela tiden, det ska vara såhär hela tiden. Så när det inte räcker på hela golvet så ska du göra flera. Sen så, så, så på den andra raden, okej?” De andra eleverna lyder den dominanta. Vi, pedagoger, behövs här för att styra eleverna på rätt väg, trots att tyglarna är fria. Vi hör Adam säga ”att det här inte är en persons klassrum, utan allas. Det man håller på med får man göra som man vill med.”

7.8.2 Fyrorna

Klass fyra förhöll sig mer konkret till tankarna och funderingarna som framkom under första mötet. Liksom klass tre tas färgproblemet upp. Deras nuvarande klassrum är vitt. ”Vitt och tråkigt”, som en elev hade uttryckt det. Drömklassrummet däremot, skulle fyllas med färg. Mysiga mattor, fåtöljer och säckosäckar i blandade färger tillverkas. ”Säckosäckarna kan vara röda, för det är så mysigt”. Vår tes om att fyrorna vi jobbade med var holistiska, att de finner de informella studiemiljöerna mer givande, stämmer överens med modellen de byggde. Vid första träffen framkom avsaknaden av ”mysigt ljus”, som man kan sänka vid exempelvis högläsning. Det byggs nu en golvlampa, som kommer väl till pass vid sådana tillfällen.

Gudmundsson (1997) anser att man ska sträva efter att ”Skapa en hemliknande atmosfär för de elever som lär sig bäst i en informell miljö” (s. 23).

Rummen i rummet, att skärma av delar av klassrummet, verkar vara en stark längtan hos eleverna. I ena hörnan byggs ett NO-labb, med tillhörande växthus. I andra hörnan ett mysrum, med en matta och en fåtölj. Tanken med detta rum, förutom den mysiga känslan och att man kan vila och ta det lugnt där ibland, var menat ”för den som inte kan koncentrera sig”. Myshörnan avskärmades med en vägg för elever som behöver lite mer lugn och ro under sina studier. Vi ser modellbyggena som en längtan, eller en förändring, av deras befintliga klassrum. Bänkar byttes ut mot bord, så att de lättare kunde jobba i grupp, något som holistiska elever föredrar.

7.8.3 Femmorna

Femmorna skiljde sig i sitt skapande, då färgtemat, som var en central och viktig punkt hos treorna och fyrorna, knappt uttrycktes i deras modell. Det fokuserar snarare på objekt, så som en platt-TV, ett X-box eller ett Playstation. En chokladfontän står tätt intill tuggummiautomaten. Drömklassrummet blir verkligen ett drömklassrum för klass fem. De hårda stolarna byts ut mot fåtöljer, en lång rutschkana som slutar med en studsmatta byggs. Detta tog de med sig från föregående träff, då det gärna ville ha en studsmatta i klassrummet, ”för ibland när man ska pigga upp hjärnan kan man studsa”, uttryckte sig en elev. Femmorna, trots deras ”drömmande”, är medvetna om problemen som kan uppstå i skolan. Tröttheten exempelvis, som kan infinna sig efter en lång tids koncentration. ”Efter bara en stunds stillasittande koncentration avtar vakenheten hos oss alla och hjärnan har svårt att inhämta ny information” (Ett klassrum som lockar, s. 32). En studsmatta kan med fördel ge snabb ny energi en trött dag. De olika stationerna i rummet känns överlag som en lockande tanke för de flesta elever, med mycket rörelse från en station till en annan.

8. Sammanfattning och slutsats

Den kommunala skolan i Sverige bygger till stor del på föreställningar om hur skolan ska se ut. Moderniseringar inom området har inte påverkat skolans innehåll och form nämnvärt. Renoveringar handlar till stor del om fasader, teknologi och den ytliga strukturen av skolan. Skolans innehåll behåller sociala och strukturella mönster. Upprepningen är inget bevis på okunskap eller brist på forskning. Många verksamheter är väl medvetna om vilka olika behov elever har. Snarare verkar klassrummets upprepning av traditionella strukturer grunda sig i lärarnas kontrollbehov för att behålla effektiviteten och möta de krav som finns på dem. Även om vi upplever att lärarna är oerhört kompetenta och antagligen gör allt i sin makt för att skapa goda förutsättningar för sina elevers lärande faller man tillbaka i mönster som prioriterar klassrummets effektivitet och praktiska brukbarhet. Vi upplever att rädslan för att misslyckas och pressen att leva upp till ledningens krav påverkar läraren i en riktning där man inte vågar experimentera med sitt klassrums möjligheter. Framförallt upplever vi att bristen på resurser hindrar många lärare från att bryta gamla klassrumsstrukturer och våga påbörja något nytt.

Löwenheim (1999) påpekar att utbildningsansvaret ligger hos skolverket, men att resursansvaret ligger hos skolan, och att ”det är i stort sett upp till varje skola att avgöra vad som skall prioriteras” (s. 80). Problemet enligt Löwenheim (1999) ligger inte i hur mycket pengar skolan har, utan hur de fördelas. Precis som det traditionella mönster vi har sett att skolan upprepar inom klassrummet, så fördelas resurser i traditionell mening. Om man ser över var satsningar bör göras kan det ”kännas som ett svårt val att behöva välja mellan skolgård och läromedel” (s. 80). Vidare vänder dock Löwenheim (1999) på resonemanget och hävdar att om vi börjar att ”se skolgården i sig själv som ett läromedel, en pedagogisk tillgång, kan valet bli annorlunda” (s. 80). För att en ändring ska ske måste först synsättet ändras för icke traditionella medel inom undervisning. Löwenheim (1999) talar om framtiden, och hoppas att ”ju fler som har intresse för skolgården och använder den på olika sätt desto mer uppskattas den, och desto mer satsas förhoppningsvis på den” (s. 80). Förvisso skrev Löwenheim det här 1999, och då i relation till skolgården, som senare fick ett lyft, men vi anser att argumentet går att översätta till dagens fysiska klassrum. Genom att investera i en förändring av klassrummet, indikerar man att nya aktiviteter kommer att pågå där. Får man ett positivt resultat kommer man att fortsätta satsa resurser på det området. I de klassrum där vi

samlade in vår empiri upplevde vi att man hade en bättre sammanhållning och fungerande miljö. I de klassrummen var man positivt inställd till förändring och nya idéer, från elevernas såväl som lärarnas håll.

Ett stort problem, som vi upplever det, är att eleverna inte tar del av klassrummets utformning, utan fostras att acceptera hur det ser ut. Individuella bedömningar och åtgärder handlar om vilket underlag de använder, ska använda och vilken studietakt de har, men utelämnar vilken individuell miljö de behöver. Även om vi upplever att eleverna vi har intervjuat, och säkert deras klasskamrater, är individer, så undervisas de kollektivt, utan att se till gruppens olika behov. Boström & Svantesson (2007) ger oss praktiska exempel på hur man kan bygga grupp profiler när man talar om kollektivets behov, och hävdar att ”om man känner till elevgruppens olika grupp profiler kan man bättre rikta utvecklingsarbetet. Dessutom kan man få till metoder, material och arbetssätt som matchar just den grupp man undervisar” (s. 101). Vidare förespråkar Boström & Svantesson (2007) för att klassrummet, utifrån grupp profilen, ska struktureras efter modellen ”systematisk variation”, det vill säga en fördelning av metoder över dagen som vid något tillfälle tilltalar alla elevers individuella behov. Boström & Svantesson (2007) har upptäckt att elever, genom denna metod, reagerar positivt på de olika lärstilarna; ”sedan tycks hjärnan arbeta som så att om eleven först får lära in på ’sitt bästa sätt’, tenderar den att förstärka på andra sätt” (s. 90). Man kan, med andra ord, planera sin undervisning utifrån gruppen, så att alla individer i klassrummet får sitt miljömässiga behov tillfredsställt. Klassrummet funktion, eller funktioner, utgår helt enkelt ifrån vilka förutsättningar som deras lärare ger det. Nya behov uppstår ständigt inom pedagogik, och kommer i framtiden antagligen att innehålla behov som än så länge har är oupptäckta. Klassrummets utseende och funktion kan därför omöjlig möta och förbereda sig på allas behov. Men förutsättningar finns, trots små resurser och förväntningar om effektivisering, att skapa ett fysiskt klassrum som är tilltalande för den individuella eleven såväl som gruppen

8.1 Treorna

Treornas *flexibla* inställning verkar bygga på en acceptans när det kommer till förändring. De har gett upp tanken på att själva få avgöra hur deras klassrum ska se ut och förlitar sig till stor del på deras lärares delegerande. Till viss del finner vi att det beror på att treorna är för unga

för att verkligen ha den mognad som det krävs för att ta ett gemensamt ansvar för sin miljö. I klassrummet upplever vi att deras lärare är den som bestämmer utseende, funktion, grupper och bänklacering. Treorna verkar anamma samma beteende och behöver mycket stöd när de arbetar själva. De söker även en ledarfigur i grupperna de hamnar i som delegerar arbetsuppgifter och ansvar till dem.

8.2 Fyrorna

Vi tolkar fyrorna som delaktiga i utformningen av sitt klassrum. De var medvetna om vad de inte tyckte om och vad de ville behålla i klassrummet. De kommer på kreativa lösningar på områden i klassrummet som de inte tycker om, och ville ersätta föremål i klassrummet snarare än att göra sig av med något. De känner igen problem, och utformningen av deras drömklassrum handlade till stor del om att tillgodose de olika behoven i klassrummet utan att för den sakens skull skiljas ifrån klasskamraterna. Vi upplever det som att de har en stark sammanhållning och visade prov på stor empati. En stor del av den empatin tror vi oss finna i hur de sitter och rör sig i klassrummet. Vi ser även att de på eget initiativ skapar mindre intressegrupper, som under olika temaarbeten skapar olika grupper, vilket bidrar till en stark sammanhållning i många olika gruppkonstellationer. Rummet har för fyrorna, genom omformeringar, fått olika funktioner och det uppstår ”rum inom rummet”.

8.3 Femmorna

Vi upplever det som att femmornas lärande är *analytiskt* i den meningen att deras lärare har skapat förutsättningar där eleverna har lugnt och ro och ett eget ansvar för sina studier. Klassens storlek har betydande roll för elevernas deltagande i utformningen av klassrummet. De har praktiska lösningar på hur man skulle kunna anpassa rummet så att det blir mer hemtrevligt, men de verkar väl medvetna om sin storlek och att det i sin tur har blivit en begränsning i möjligheterna. De känner igen traditionella mönster och känner att klassrummet är ”stängt”. Rörelsemönstret tyder på en väl fungerande organisation trots bristen på yta. Vidare upplever vi att femmorna uppskattar undervisning i helklass, ungefär som det är nu,

men hade fått ut mer av sin undervisning om de hade kunnat röra sig till fler platser för egna studier.

9. Framtidens klassrum

Den stora frågan är hur elever i framtiden, med förutsättningarna som vi har presenterat, kommer att kunna använda sitt klassrum mest effektivt. Kortfattat kan man säga att inom Reggio Emilia-pedagogiken förespråkar man stationer, där elever jobbar tillsammans i grupper och lär sig av varandra. Ett liknande sätt förespråkar vi även i den kommunala skolan. Boström & Svantesson (2007) går så långt som att påstå att man *helst* ska inreda ”hela klassrummet i olika sektioner: en enskild vrå, ett område för inlärningsstationer, ett konferensbord, en magisk matta (vid undervisning av yngre barn), en datahörna osv.” (s. 88). Vidare talar dem om att man bör ”göra om traditionella klassrum med hjälp av flyttbara ting, t.ex skärmar att avgränsa rummet med” (s. 89). Den tydligaste indikation, vi har fått ifrån det här arbetet, på vad klassrummet kommer att behöva i framtiden är en uppdelning av rummet, där olika områden fokuserar på olika ämnen. Den inflation av lärarrollen som tidigare har diskuterats i uppsatsen kommer i sådant fall att betyda en omdefinition av läraryrket. I ett uppdelat, och till viss del digitaliserat rum, som fokuserar på elevers lärande i stationer försvinner inte läraren, utan läraren blir en handledare. Tomas Kroksmark (2011), professor i pedagogiskt arbete, bekräftar den synen och utvecklar resonemanget; ”det digitala lärandet kräver att man utgår ifrån ett tema snarare än detaljerad planering och att läraren går in i en mer handledande roll som dirigeras av elevernas frågor” (Lärarnas nyheter, 2011).

Bernadette Adams Yates (2012), forskningsanalytiker för det Amerikanska utbildningsdepartementet, förutspår att klassrummet år 2020 kommer att behöva riva sina väggar. Klasser kommer, enligt Yates, istället att bestå av grupper där elever kommer att ”skapa sina egna läromiljöer och följa sina egna intressen och på så sätt lära sig det som intresserar dem med hjälp av sina lärare” (www.youtube.com/watch?v=jSyUSALeDq8&feature=player_embedded). Det är med andra ord mycket möjligt att vi ser en utveckling där elevers kompetens och samarbetskunskaper kommer att bli lika viktigt som betyg. Klassrummet har liksom andra miljöer ett behov av förändring som måste stå i förhållande till de behov som dess användare har. Funktion är inget statiskt och ensidigt begrepp, utan ett begrepp som behöver revideras och funderas över konstant för att kunna förbereda användarna på vad som komma skall. Detsamma gäller självklart klassrummets funktion. När vi överväger hur framtida elever kan ta till sig information och lärdom kan vi inte förneka klassrummets roll. Speciellt inte då skolan måste

stå som den fysiska motsvarigheten till digitalt lärande, vägleda och våga vara banbrytande. Man säger ofta att dagens elever är framtidens medborgare. Skolan måste med andra ord redan nu veta vad det är som framtiden medborgare kommer att behöva veta. Gör vi oss medvetna om det så tillåter vi inte att eleverna går vilse i de stora hus vi bygger tillsammans. ”Det sinne som en gång fått spränga sina gränser går aldrig någonsin tillbaka till sitt ursprungliga tillstånd” (Boström & Svantesson 2007. s. 104)

10. Diskussion och kritisk reflektion

Vi upplever att vi har besvarat syftet och frågeställningen i vår uppsats. Vi har en längre tid velat jobba ingående med frågor om klassrummet och hur man tänker kring det i den svenska skolan. Vi visste att man generellt sett såg klassrummet som en resurs, men vi ville veta hur eleverna upplevde det, använde det och gjorde det till sitt. Vidare ville vi ta reda på vilken funktion klassrummet har, hur det har utvecklats historiskt sett och var man kan föreställa sig att klassrummet är på väg. Genom intervjuarna fick ett starkt intryck av elevernas syn på sina klassrum och varför de ser ut som de gör. Vi kände även att eleverna hade en förståelse i hur klassrummen hade kunnat bli bättre.

Vår slutsats är att klassrummet är en produkt av ett industrialistiskt samhälle. Vi anser att det har stagnerat i det mönstret på grund av bristen på resurser och rädslan för förändring. I framtiden tror vi att man kommer att behöva arbeta i grupper med avskärmade rum i rummet som ser till barnens egna intressen. Läraren kommer då att fungera som en handledare snarare än lärare och i allt högre grad använda sig av den teknologi som eleverna redan är förtrogna med.

Vi upplever att vi genomgående har behållit en konsekvent ton i arbetet. Observationer, intervjuer och dokumentation har gemensamt utgjort en väl balanserad grund för våra tolkningar. Tolkningarna har mynnat ut i diskussioner och reflektioner som vi upplever har spelat stor roll för vår slutsats. Hade vi fått möjligheten att skriva om arbetet hade vi valt att göra djupintervjuer med elevernas lärare för att på så sätt kunna jämföra deras syn på klassrummet. Överlag anser vi att arbetet hade kunnat användas inom framtida forskning. Framförallt tankarna kring hur klassrummet kan komma att se ut. Samtidigt kan de referenser vi har använt som talar om ett framtida klassrum vara intressanta att se över och diskutera vidare.

Referenslitteratur

- Boström, L & Svantesson, I. (2007) *Så arbetar du med lärstilar*. Brain Books AB, Jönköping
- Colliander, M. Strähle, L & Wehner-Godée, C. (2010) *Om värden och omvärlden: pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholms universitets förlag, Stockholm
- Dalen, M. (2008) *Intervju som metod*. Gleerups utbildning, Malmö
- Danielsson, A. (1997) *Arbeta med media i skola och förskola*. RUNA FÖRLAG AB, Hässelby
- Dunn, K. & Dunn, R. (1995) *Alla barn är begåvade – på sitt sätt utveckla barnets unika potential, talanger och förmågor*. Brain Books AB, Jönköping
- Evenshaug, O & Hallen, D. (2001) *Barn- och ungdomspsykologi*. Studentlitteratur, Lund
- Gudmundsson, C. (1997) *Lärorummet*. Brain Books AB, Jönköping
- Gustavsson, B. (2009) *Utbildningens förändrade villkor: nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Liber, Stockholm
- Johansson, A., Skillström-Carlsson, A & Ring, C. (2007) *Ett klassrum som lockar: klassrumsmiljö utifrån lärstilar*
- Korpela, M. (2004) *Elevinflytande i praktiken*. Förlagshuset Gothia AB, Stockholm
- Kress, G & Selander, S. (2010) *Design för lärande: ett multimodalt verktyg*. Nordsteds förlag, Stockholm
- Kullberg, B. (1996) *Etnografi i klassrummet*. Studentlitteratur, Lund

Löwenheim, G. (1999) *Arkitektur och skola: om att planera skolhus*. Arkitekternas forum för forskning och utveckling, Stockholm

Löf, L. (1998) *Styrka och mod - om barns skapande*. Rädda barnens förlag, Värnamo

Nilsson, M. (2000) *Vad ska skolan ge?* Lärarförbundets förlag, Stockholm

Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia – listening, researching and learning*. RoutledgeFalmer, London

Steinberg, J. (1998) *Låt skolan dö – länge leve lärandet!* Ekelunds Förlag AB, Solna

Trost, J. (2010) *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur, Lund

Wallin, K. (1996) *Reggio Emilia och de hundra språken*. Liber, Stockholm

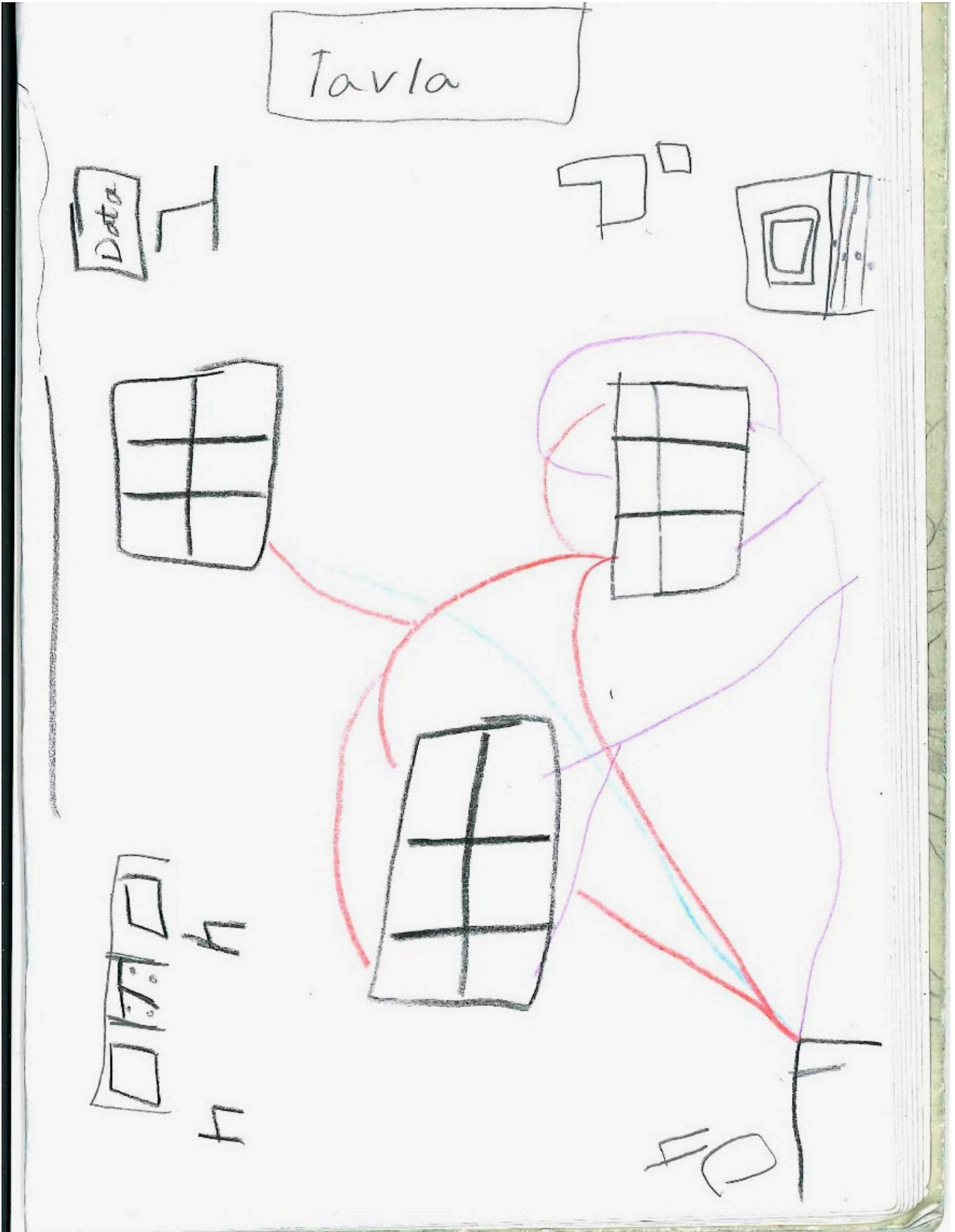
Internet

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2011)
<http://www.oru.se/ExternalWebsites/NCFF/LGR%2011pdf2575%5B1%5D.pdf>

Kroksmark, T. (2011) *Datorer till att ändra lärarrollen*. Lärarnas Nyheter
<http://www.lararnasnyheter.se/origo/2011/08/23/dator-alla-andrar-lararrollen>

CNN. *100 best companies to work for 2007*.
<http://money.cnn.com/magazines/fortune/bestcompanies/2007/snapshots/1.html>

Adams Yates, B. (2012)
www.youtube.com/watch?v=jSyUSALeDq8&feature=player_embedded

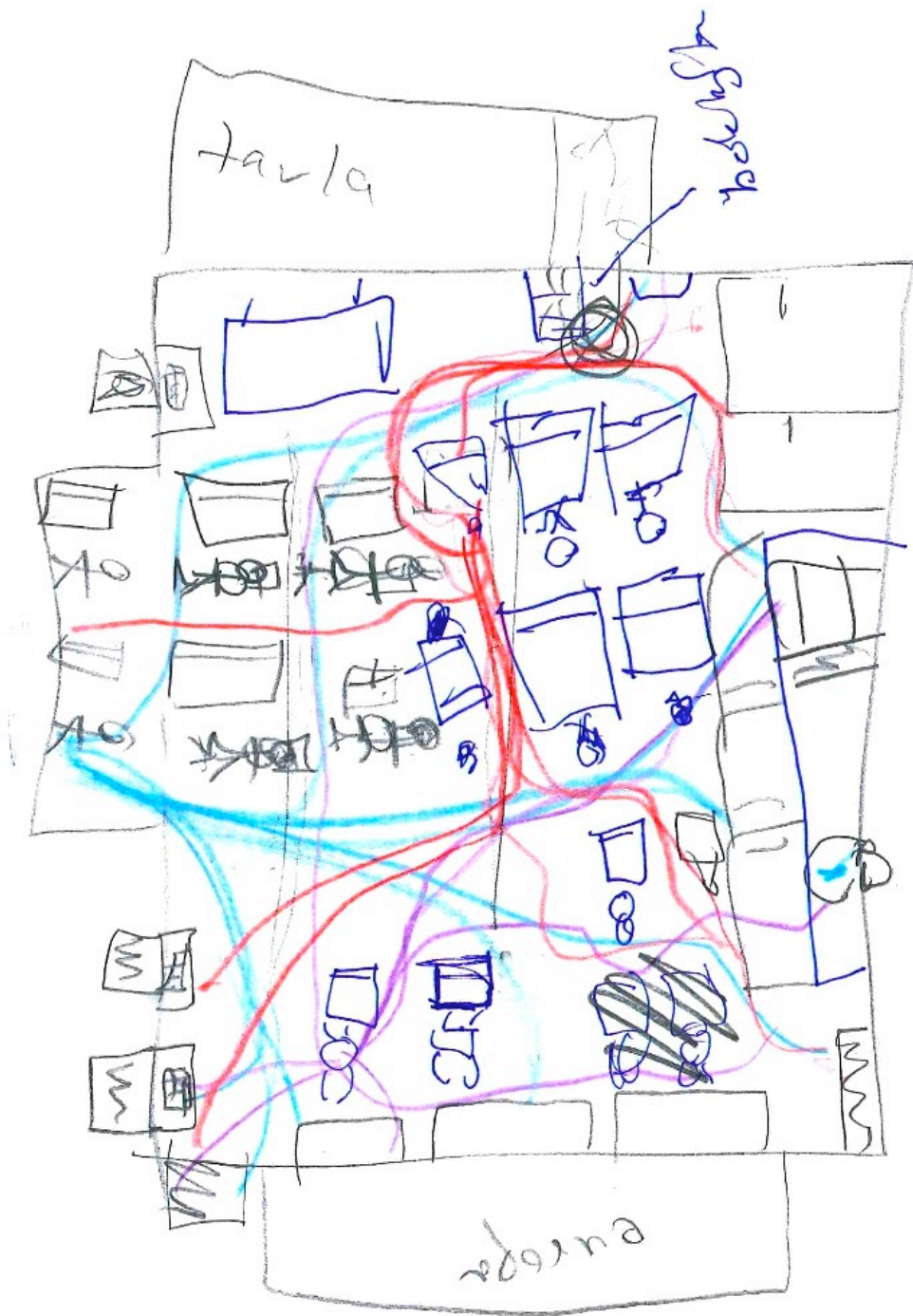


Bilaga 1



The image cannot be displayed. Your computer may not have enough memory to open the image, or the image may have been corrupted. Restart your computer, and then open the file again. If the red x still appears, you may have to delete the image and then insert it again.

Bilaga 2



Bilaga 3