



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Att organisera för klassrumsinteraktion

Karin Bybro

D-uppsats 15 hp
Inom Didaktik

Didaktik 91-120 hp
Vårterminen 2014

Handledare
Ann Ludvigsson

Examinator
Martin Hugo

SAMMANFATTNING

Karin Bybro

Att organisera för klassrumsinteraktion

Antal sidor: 52

Den här uppsatsen vänder sig till dig som är intresserad av betydelsen av interaktion för lärande i klassrummet. Aktuell forskning tar sin utgångspunkt i att elever lär genom att interagera med varandra såväl som med läraren och förmedlingspedagogik har inte längre en framträdande roll i skolan, vilket stöds av vetenskap om lärande. I läroplanen beskrivs skolan som en social och kulturell mötesplats och ett av lärarens uppdrag är att ge eleven möjlighet att utveckla sin förmåga att arbeta tillsammans med andra. Uppsatsen presenterar forskning om samlärande och relationell pedagogik som olika sätt att förhålla sig till interaktion för lärande. Reflektionens betydelse för lärande lyfts fram liksom betydelsen av skickliga lärares tysta kunskap. Den teoretiska ansatsen i studien är livsvärldsfenomenologi. Syftet är att bilda kunskap om hur lärares organiserande för interaktion i klassrummet framträder. Resultatet baseras på observationer och intervjuer av tre lärare som arbetar i skolans lägre årskurser och presenteras varje lärare för sig i teman. Lärarna visar tydliga gemensamma drag i sitt förhållningssätt till organiserande för interaktion i klassrummet men deras beskrivningar av fenomenet skiljer sig åt på så sätt att de lyfter fram olika aspekter av organiserandet för interaktion och lägger olika stor vikt vid olika saker. En slutsats är att olika modeller och teorier om interaktion som leder till lärande behöver lyftas fram i skolan idag. Lärare behöver styra undervisningen så att alla elever får lika möjligheter att uttrycka sig för att undvika att vissa elever talar mycket medan andra sitter tysta. Lärare behöver utveckla ett förhållningssätt till att lära genom interaktion och behöver vara hängivna i byggandet av relationer för trygghet i klassrummet för att alla elever ska vilja och våga tala. Elever behöver tidigt skolas in i arbetssätt där de tränas i att interagera för att skapa förväntningar på att skolan är en plats där lärande genom samtal är ett naturligt sätt att arbeta på. Samhället behöver ge skolan goda ekonomiska förutsättningar för att lokaler ska vara ändamålsenliga och för att det ska finnas tillräckligt med lärare som undervisar.

Sökord: interaktion, lärande, samlärande, relationell pedagogik, reflektion, livsvärldsfenomenologi

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

Innehåll

Inledning.....	1
Bakgrund.....	2
Lärarens uppdrag.....	2
Dimensioner av kunskap.....	2
Samlärande.....	3
Relationell pedagogik.....	5
Tyst kunskap.....	7
Reflektion för lärande.....	7
Syfte.....	10
Teori.....	11
Metod.....	13
Val av metod.....	13
Urval.....	13
Genomförande.....	14
Tillförlitlighet.....	17
Etiska aspekter.....	18
Databearbetning och analys.....	18
Redovisning av resultat.....	20
Resultat.....	21
Annika.....	21
Medbestämmande.....	21
Trygghet.....	23
Lärandeinhåll.....	24
Placering och talutrymme.....	25
Interaktion under en problemlösningslektion i årskurs 2.....	26
Resultatsammanfattning Annika.....	27
Becka.....	28
Värdegrundsarbete.....	28

Att styra och visa vägen.....	30
Att hjälpas åt	31
Reflektion	32
Ett exempel: Arbetsområde Forntiden.....	33
Att sätta samman åldersblandade klasser	35
Resultatsammanfattning Becka	36
Camilla	36
Lika rätt att tala.....	36
En röd tråd.....	37
Relationen lärare/elev.....	39
Fysiska förutsättningar	39
Förväntningar.....	40
Arbete i grupper	41
Resultatsammanfattning Camilla	42
Diskussion	44
Resultatdiskussion.....	44
Metoddiskussion	48
Vidare forskning.....	50
Slutord	50
Referenser.....	51
Bilagor	

Inledning

Skolan har under senare år varit omdebatterad i såväl media som på politisk nivå. Sverige har fått dåliga resultat i internationella kunskapsmätningar och det framkommer av samhällsdebatten som pågår att problemen i skolan är många och att de inte helt enkelt kan förklaras. En fråga som diskuterats är hur och om kunskap ska förmedlas i skolan. Enligt Williams (2006) har en traditionell syn på undervisning varit att kunskap överförs från vuxen till barn vilket kan ses som en slags förmedlingspedagogik. Aktuell forskning om lärande visar dock att kommunikation och interaktion i klassrummet är avgörande för den goda inläringen (Williams & Sheridan, 2006). *Klassrumsinteraktion* lyfts som begrepp av Skolverket och då avses inte ensidig kommunikation där enbart läraren talar (Skolverket 2013). Björndahl (2005) uttrycker att en lärare, för att kunna kallas professionell, måste behärska en undervisningskonst som andra inte utan vidare kan klara av. Denna undervisningskonst kallas didaktik och är kopplad till följande moment; planering, anpassning, genomförande och utvärdering av undervisning. Denna konstform behöver läraren enligt mig dessutom koppla till vetenskap om interaktionens betydelse för lärandet. I 2010 års skollag finns en formulering om att undervisningen i skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I en kunskapsöversikt från Skolverket (Skolverket, 2013) som presenterar klassrumsnära rön beskrivs det som att vetenskapen utforskar tillvaron systematiskt samt ifrågasätter och problematiserar medan den beprövade erfarenheten är systematiskt prövad, dock inte nödvändigtvis i ett vetenskapligt sammanhang. Den beprövade erfarenheten är dock dokumenterad och har blivit genererad av många under en längre tid. Skrivningen om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet betyder att läraren kritiskt ska kunna reflektera över sin praktik och de val denne gör. Vidare framhålls att en skicklig lärare är en professionell aktör som kan välja genomtänkta strategier för sitt handlande utifrån sina erfarenheter och kunskaper. Denne har också ”en god orientering i ämnet, har kunskap om elevernas förkunskaper, skapar ett tryggt inlärningsklimat och vet hur man leder en grupp” (a.a, s.8). Den skicklige läraren använder sig av klassrumsinteraktion för att leda lärandet, ger feedback till eleverna och använder sina känslor för att förstärka sin undervisning (a.a.). I mitt arbete som lärare i grundskolans lägre årskurser har jag intresse av att fördjupa mig i frågor som rör elevers lärande och då i detta sammanhang lärande som sker i möten mellan individer. I den här studien har jag för avsikt att belysa hur lärare organiserar sin undervisning för att främja lärande genom klassrumsinteraktion.

Bakgrund

I bakgrundsdelens inledande berörs lärarens uppdrag. Därefter följer ett avsnitt om olika dimensioner av kunskap. Vidare beskrivs samlärande som ett sätt att se på undervisning genom interaktion följt av relationell pedagogik som presenterar ett sätt att se på lärande genom möten mellan individer. Lärarens tysta kunskap berörs därefter i ett eget avsnitt. Bakgrundsdelens avslutas med ett avsnitt om reflektionens betydelse för lärandet.

Lärarens uppdrag

Läraren möter varje barn och avgör hur innehåll och undervisning arrangeras i klassrummet. Läroplanen, Lgr 11, anger för varje ämne såväl syfte som centralt innehåll. Ett antal förmågor står angivna i syftesdelen vilka varje elev i undervisningen ska få förutsättningar att utveckla (Skolverket, 2011). Detta ställer krav på läraren att kontinuerligt se varje barns utveckling och utvecklingsbehov. I den del av läroplanen som handlar om skolans värdegrund och uppdrag uttrycks att skolan ska främja en livslång lust att lära. Här beskrivs skolan som en mötesplats – en social och kulturell sådan – där alla elevers olika förutsättningar och behov ska beaktas. Undervisningen bör inte utformas lika för alla. Det är viktigt att beakta att det finns olika vägar att nå sina mål. Här uttrycks också att utbildning i djupare mening är en fråga om ”att överföra och utveckla ett kulturarv [...] från en generation till nästa” (s. 9). Skolan ska ge eleverna möjlighet att se sammanhang och få överblick. Den ska också främja kreativitet och nyfikenhet hos eleven och stimulera eleven att vilja pröva egna idéer och att vilja lösa problem. Förutom att utveckla sin förmåga till självständigt arbete ska eleven få möjlighet att utveckla sin förmåga att arbeta tillsammans med andra. Läraren har en komplex uppgift och behöver diskutera sin syn på kunskap med andra lärare. Dessa samtal behöver beröra nutidens krav på kunskap och hur kunskapsutveckling går till. Läroplanen belyser de fyra olika kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet och vill därmed belysa att kunskapen har olika dimensioner:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir en helhet. (s. 10)

I den del av Lgr 11 som handlar om övergripande mål och riktlinjer anges att läraren ska integrera kunskaper i dess olika former och ge en balanserad och strukturerad undervisning. Läraren leder arbetet i skolan och ska i undervisningen variera innehåll och arbetsformer. Eftersom skolan är en social och kulturell värld skapas förutsättningar för lärande av kunskaper som delar i en helhet (a.a.).

Dimensioner av kunskap

Kunskap har många dimensioner och utvecklas enligt Carlgren (1994) i ett växelspel. Detta växelspel utmärks av att individen vill uppnå kunskap, vilken integreras med kunskaper som denne redan har. Samti-

digst upplever individen problem med den kunskap hon eller han har och försöker därför hitta nya sätt att se på den aktuella företeelsen. Individen gör erfarenheter med utgångspunkt i sin tidigare kunskap och försöker genom sina erfarenheter lösa problem och erövra ny kunskap (Carlgren 1994, s. 29). Teoretisk kunskap och praktisk förmåga kompletterar varandra. Då kunskap ska beskrivas kan forskare än idag ta utgångspunkt i Aristoteles bok *Den nikomachiska etiken*, kapitel VI. Där namnger Aristoteles fem kunskapsformer: *episteme*, som kan beskrivas som vetenskaplig kunskap eller påståendekunskap, *techné* som beskrivs som en praktisk och produktiv kunskap, *fronesis* som kännetecknar det goda omdömet, *sofia* som är visdom eller filosofisk kunskap och *nous* som betyder intuition eller förnuftsinstinkt (Svenaeus, 2009).

Carlgren (1994) gör en beskrivning av fyra olika kunskapsformer som kan definiera åtminstone en del av kunskapens mångfald och som har likheter med Aristoteles fem begrepp. Dessa är *fakta, förståelse färdighet och förtrogenhet* och de nämns i Lgr 11. Dessa fyra former av kunskap samspelar och utgör förutsättningar för varandra:

Det finns kunskaper av mångahanda slag. Man kan t.ex. veta att saker förhåller sig på vissa sätt, man kan veta hur något skall göras och kunna göra det, man kan förstå sammanhang och innebörder och man kan handla med gott omdöme. Dessa olika former av kunnande är så olika, att det förefaller orimligt att på ett generellt sätt definiera kunskap. Vi gör i det följande en åtskillnad mellan *fyra olika kunskapsformer: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet*. De olika formerna samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar. Dessa fyra former uttömmar naturligtvis inte kunskapens alla dimensioner. Syftet är att utvidga kunskapsbegreppet och att motverka en ensidig betoning av den ena eller andra kunskapsformen framför andra. (s. 31)

Vidare beskriver Carlgren att människor använder kunskap som ett redskap för att vidga sin kontaktyta med världen. Vi förstår världen som är utanför oss själva då vi får erfarenheter och lär oss om den och när vi lär oss nya saker växer vår förståelsehorisont (a.a.).

Samlärande

Samlärande är enligt Williams (2006) ett sätt att förhålla sig. Människor delar sin verklighet med andra och skapar mening och innebörd ur den och får sin förståelse ur denna verklighet. Barns samlärande är en av skolans allra viktigaste frågor (a.a.). Lärare behöver uppmuntra elevers samarbete för att eleverna ska kunna lära sig att uttrycka och försvara sina åsikter. Eleverna behöver ta del av andras idéer för att de ska kunna se att de kan ha nytta av dem. Samarbete mellan elever kan få dem att ompröva sina uppfattningar och de får genom samarbete möjlighet att ställa frågor och vara kritiska till det som kamrater och lärare säger (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000). Williams (2001a) beskriver det såhär:

När barn arbetar tillsammans med en eller flera kamrater framkommer fler perspektiv och idéer än då barn arbetar ensamma. På detta sätt blir också varje barns enskilda perspektiv synligt, eftersom det är just i utbytet med andras idéer som de egna träder fram. (s. 48)

Kvalitet i undervisningen består enligt Williams och Sheridan (2006) av komplexa mönster av interaktion i förhållande till fysiska resurser och lärares kompetens. Även attityder och förhållningssätt till lärande spelar roll, såväl som innehåll i undervisningen och organiserandet av aktiviteter. Resultaten i skolan är beroende av elevers och vuxnas möjligheter att lära från varandra. Elevers samarbete och sociala interaktion med andra elever är en viktig del i arbetet och en nödvändig aspekt för att god kvalitet av lärande ska uppnås. Williams (2001b) gör en studie av elever i en åldersintegrerad grupp med barn i åldrarna 7-9 år där hon intervjuar 22 barn om deras uppfattningar av interaktion mellan elever (peer interaction). Hon intresserar sig här för hur de uppfattar samarbete mellan elever och vad elever uppfattar att det innebär att lära någon något. Studien visar att eleverna är säkra på att de faktiskt kan undervisa sina klasskamrater. De uttrycker att de i samarbete skiftar roll mellan att ibland vara den som lär ut och ibland den som lär in. Eleverna ger exempel på när den som lär ut har en aktiv roll och andra exempel på när den som lär in behöver vara aktiv och imitera den andre.

Samarbete och social interaktion i skolan kan enligt Williams och Sheridan (2006) leda till lärande bortom elevers egna, förväntade resultat om det organiseras på rätt sätt. Det är i sin tur beroende av hur undervisningen genomförs, vilken kunskapssyn läraren har och vilket innehåll som väljs ut i relation till hur samarbetsformerna organiseras. När elever samarbetar med varandra är det viktigt att läraren är närvarande och pedagogiskt medveten i processen. Elever behöver stöd, handledning och bekräftelse av läraren medan samarbetet pågår och bör inte lämnas att lösa uppgifterna helt på egen hand. Läraren bör stödja hela gruppens arbete men också varje enskild individ. Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson (2000) beskriver tre olika sätt att se på och använda sig av samarbete i sammanhang där kamratsamverkan avses; peer tutoring, cooperative learning och peer collaboration. *Peer tutoring* är samarbete när en mer kompetent elev lär en mindre kompetent elev något. Det kan exempelvis innebära att en äldre elev lär en yngre elev eller att en elev som upplevs ha lätt för att lära sig samarbetar med en elev som upplevs ha lite svårare och behöver hjälp. Det här sättet att arbeta har sitt ursprung i Vygotskys teori om den proximala utvecklingszonen. Chaiklin (2003) beskriver Vygotskys tankar om zonen som att den var tänkt att uppmärksamma relationen mellan instruktion och utveckling. Den vanligaste uppfattningen i utbildningssammanhang är att den proximala utvecklingszonen förutsätter interaktion mellan en mer kompetent person och en mindre kompetent person i en uppgift. Det leder till att den mindre kompetente personen blir självständigt kunnig på det som från början var en uppgift som enbart behärskades i samarbetsituationen. *Cooperative learning* beskrivs vidare av Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson (2000) som modeller för strukturerat samarbete i mindre grupper. Syftet är här att eleverna ska kunna använda varandra som resurser och att elevernas olikheter blir en tillgång i gruppen. Här är gruppen sammansatt av elever med olika förmågor och det finns en förhoppning från läraren om att solidariteten med gruppen ska höja motivationen för uppgiften. Vid *peer collaboration* arbetar nybörjare tillsammans. Syftet är att de ska hjälpas åt att lösa uppgifter som är nya för dem. Barnen ligger på ungefär samma kunskapsnivå och får i samarbete vara kreativa

och experimentera medan de kommunicerar. Det kan kännas tryggt för eleverna att ta risker i lärandet tillsammans och att inte känna sig ensamma i sin okunskap.

Vissa grundläggande villkor behöver beaktas när elever ska samarbeta med varandra i skolan. Det är enligt Williams och Sheridan (2006) viktigt att läraren har en genomtänkt struktur på arbetet och att denne också har en positiv attityd till samarbete som arbetsform. Gruppstorleken spelar roll och det kan räcka med två till tre elever i en grupp. Många gånger är det idealiskt att inte ha större grupper än så. Elever kan föredra att välja sina gruppmedlemmar själva men lärare väljer ofta att sätta samman grupper för att undvika att elever utesluts och för att elever ska få varierade erfarenheter i sitt lärande. I ett mindre lyckat samarbete kan resultatet bli att någon elev åker snålskjuts på andra i arbetet eller att någon elev inte är villig att förhandla och kompromissa utan enbart vill lösa uppgiften på sitt sätt. Elever kan känna sig obekväma i att bli enskilt bedömda på en uppgift som är utförd i samarbete med andra och kan känna att de inte kunnat bli rättvist bedömda. Det här är exempel på aspekter som Sheridan och Williams uttrycker att läraren bör beakta i sitt arbete. De betonar vikten av att som lärare noga ha tänkt igenom vad som kännetecknar sam-lärande i en praktik av hög kvalitet (a.a.).

Relationell pedagogik

Relationell pedagogik utgår från att utbildningens fundament finns i möten mellan individer. Detta bör de som arbetar i skolan och de som har inflytande över skolan beakta. Förespråkare för den relationella pedagogiken uttrycker att de intresserar sig för genuina mänskliga möten i skolans värld (Aspelin & Persson, 2011; Ludvigsson, 2009; Von Wright, 2000). Aspelin och Persson (2011) definierar fyra nivåer i vilka relationer i pedagogiska sammanhang berörs. Den *första* och grundläggande nivån behandlar det pedagogiska mötet mellan två individer exempelvis läraren och eleven, där läraren är den som understödjer elevens mognad. För den vuxne handlar det om ett förhållningssätt – hur läraren ska förhålla sig till eleven i den relation som finns. Den *andra* nivån handlar om pedagogiska tillvägagångssätt som stödjer uppfattningen att relationer har en viktig roll i lärprocessen. Läraren utför handlingar som främjar kommunikativa sammanhang då lektioner förbereds och efterarbetas. Det kan handla om att organisera grupper, välja medier för att redovisa lärandeinhåll, utföra bedömningsarbete eller välja stoff för undervisningen. Den *tredje* nivån beskriver en slags systematisk samverkan som förekommer på skolor och här ges exempel på olika kollegiala sammanhang där relationer styr arbetet, till exempel i arbetslag eller i ledningsmöten. Dessa möten kan leda till skolutveckling och i en förlängning kanske även till strukturella förändringar som skolreformer. Ludvigsson (2009) uttrycker exempelvis att hon ser skolledarskapet i skolan som ett socialt fenomen. Tillsammans utvecklar skolledare och lärare ledarskapet genom handlingar som de utför tillsammans. Detta undersöks i en studie med syfte att se hur ledarskap formas av samspel och möten mellan lärare och skolledare på tre skolor. På den *fjärde* nivån tar Aspelin och Persson (2011) upp en teoretisk diskurs; relationell pedagogik, som enligt dem kan synliggöra innebörder i den första och andra nivån som beskrivits ovan samt analysera och diskutera dessa. (a.a.).

Von Wright (2000) använder ordet *subjektivitet* för det fenomen som innebär att vi kan möta andra individer och förstå dem ”som konkreta handlande subjekt” (s. 31). Subjektiviteten utgörs av aspekter av människans ”jag, själv, identitet och personlighet” (s. 31). Hon behandlar två olika perspektiv på subjektivitet; punktuellt perspektiv respektive relationellt perspektiv. Ur det *punktuella perspektivet* ses människans subjektivitet som en produkt, vars egenskaper är isolerbara från det direkta sammanhanget. Det betyder i ett skolsammanhang att en lärare som har detta perspektiv kan definiera elevens sätt att vara och kan fixera bilden av eleven och dess egenskaper. Detta är ett individcentrerat sätt att se på subjektet. Om individen ställs mot kollektivet, som kan vara samhället, blir logiken densamma men perspektivet blir omvänt. Då blir samhället det centrala och individen kan ses som en produkt av sociala konstruktioner. Ur det *relationella perspektivet* betraktas individer i relation till andra individer. Förutsättningen för den enskilda människans existens blir här existensen av andra människor. Subjektiviteten finns då i handlingarna. Handlingarna framträder när människor relaterar till varandra och blir beroende av varandra i tid och rum. Människan kan aldrig beskrivas på ett fixt sätt och det går inte att beskriva med säkerhet vem en människa är, eftersom vi förändras i mötet med andra (a.a.).

Aspelin och Persson (2011) föreslår en begreppsdefinition i sammanhang där människor möts, exempelvis i skolan, i form av två relationskategorier. Kategorierna benämns sam-varo och sam-verkan. En given situation i ett utbildningssammanhang har inslag av såväl sam-varo som sam-verkan. Dessa två kategorier av relationsformer existerar vid sidan av varandra och relaterar till varandra. *Sam-varon* sker i ett möte som är genuint och dynamiskt då två personer möts. ”Sam-varon kan inte förstås som kommunikation i gängse mening utan utgör en existentiell händelse där två subjekt möts, tilltalar varandra och svarar an på varandra i sanning och äkthet” (a.a, s. 90). Sam-varon är oförutsägbar och utan förbehåll. Den är inte planerad eller beräknande utan har ett självändamål i sig. *Sam-verkan* beskrivs som en social process i vilken individer, i olika stor grad, samordnar handlingar genom sociala överenskommelser. Till viss del kan sam-verkan vara styrd av formella strukturer. Det kan till exempel handla om vilken roll man har i sammanhanget; lärare eller elev eller regler som är bestämda på förhand kring processen. För att nå en ömsesidig upplevelse av samförstånd med gemensamt framtagna resultat kan sam-verkan koordineras för detta syfte. Det kan också handla om att koordinera sam-verkandet för individuella målsättningar som skall uppnås. Sam-verkan är mer eller mindre förutsägbar och förbehållsam. Såväl planering som beräkningar kan ingå och den präglas av ett målmedvetet handlande mot mål som finns utanför relationen. Sam-varon kan således beteckna människans förankring av dennes existens i genuina möten medan sam-verkan är en ”målmedveten och samordnad handling” (a.a, s. 92) i vilken människan exempelvis reflekterar över eller analyserar hur saker förhåller sig tillsammans med andra. Aspelin och Persson reflekterar över var *undervisningens brännpunkt* ligger och menar att det i ”genuin utbildning kännetecknas av växelverkan mellan sam-verkan och sam-varo” (a.a, s. 92), vilket också innebär att båda perspektiven behövs (a.a.).

Tyst kunskap

En skicklig yrkesman har en tyst kunskap införlivad i sin kropp och tanke som denne endast vagt kan beskriva. Kunskapen har blivit en integrerad del av personen själv och denne utför handlingar som grundar sig i förståelse. Den som försöker lära sig detta kunnande kan kopiera handlingar men kan aldrig fullt ut förstå vad det är som mästaren kan (Polanyi, 1966/1983). I det dagliga livet gör den professionelle intuitivt spontana handlingar som bottnar i en kunskap som denne har svårt att sätta ord på. Detta kan beskrivas som att kunnandet är *i vår handlig*. Även när yrkesmannen använder sig av vetenskapliga rön i sitt arbete använder denne sig av sin tysta kunskap för att införliva kunskapen i sitt eget kunnande. Den skicklige professionelle aktören kan sägas behärska en konst som involverar *reflektion i handling*, en slags konst att ställa frågor till sig själv om sitt handlande för att kunna handla väl. Den tysta kunskapen kan involvera sådant som att känna igen ansiktsuttryck, gester och rörelsemönster. Även då vi interagerar i sociala situationer kan vi ta med oss och använda vår tysta kunskap för att bli framgångsrika (Schön, 1983). Läraryrket utövas i en komplex miljö och klassrumssituationer kräver ofta en kunskap som liknar den Schön beskriver. Erfarna lärare kan under åren ha utvecklat en betydande tyst kunskap. Det är viktigt att erfarna lärare verbaliserar tyst kunskap för att nya lärare ska kunna introduceras i undervisandets konst och för att nya lärare ska slippa göra misstag som går att undvika genom handledning av en skicklig och erfaren lärare (Skolverket, 2013). Enligt Bohlin (2009) är den tysta kunskapen en egen kunskapsform i sig, som skiljer sig från teoretisk kunskap. Det är viktigt att denna tysta yrkeskompetens värdesätts, vilket inte alltid är fallet. Den teoretiska kunskapen har genom historien haft en framträdande roll som viktig i förhållande till den tysta kunskapen, vilken i sin tur ofta förbisetts. Den tysta kunskapen består av en förmåga ”att utföra praktiska uppgifter och känna igen egenskaper” (s. 61) och den förmedlas genom att novisen härmar efter och får se exempel av den kunnige (a.a.). Schön (1983) uttrycker att om en yrkesman har arbetat länge inom sitt område och inte konfronterats med verksamheter som ligger utanför det specifika kunskapsområde som denne har kan hon eller han utveckla en trångsynthet som präglas av förgivettaganden. Därför är det viktigt att en praktiker reflekterar över sin kunskap och problematiserar det kunnande som denne har.

Reflektion för lärande

För att inte stagnera i sitt kunnande behöver lärare reflektera över sitt handlande. Reflektion kan även användas i processen då lärande skapas i undervisningssituationen och då användas av såväl lärare som elev (Rodgers, 2002). Ordet reflektion används enligt Bengtsson (2007) många gånger på ett oreflekterat sätt och det är nödvändigt att göra en distinktion mellan vad reflektion är och vad det inte är. Rodgers (2002) gör en bearbetning av Deweys texter och letar då efter en definition av begreppet reflektion och vad det innebär att tänka reflexivt i ett skolsammanhang. Hon ger förslag på vad det reflexiva tänkandet innebär:

- Reflektion är en meningsskapande verksamhet.
- Reflektion är ett systematiskt, noggrant och disciplinerat sätt att tänka.

- Reflektion sker i interaktion med andra.
- En attityd som främjar reflektion behövs i processen.

När det handlar om reflektion som en *meningsskapande verksamhet* kan det uttryckas som att den leder en elev eller lärare från en erfarenhet till nästa. Hon eller han får under processen en djupare förståelse för fenomenens inbördes relationer och samband och kan koppla den nya erfarenheten till den tidigare. I den *systematiska* reflektionsprocessen går människan från en slags obalans i sitt kunnande mot balans och harmoni i sin tankegång. Nyfikenhet är en viktig motivation och behövs hos såväl läraren som eleven. Schön (1983) beskriver detta som att reflektion föregås av en slags förvåning över en situation som uppstår och som motiverar till handlande. Om nyfikenhet saknas kan den reflekterande individen enligt Rodgers (2002) fastna i den fas där obalans uppstått i kunnandet och inte orka ta sig vidare därifrån. Då kan det ligga nära till hands att skylla på andra för att inte lärande blir till eller att helt enkelt ge upp. I den systematiska reflektionsprocessen uppenbarar sig först den nya situationen eller problemet som skall processas av läraren eller eleven. Därefter tolkas och beskrivs problemet av den reflekterande individen för att i nästa fas analyseras. Efter detta processande kommer ett slags intelligent handlande eller ett experiment för att se om tankegången håller. För att reflektion ska komma till stånd behöver den också *utföras i ett sammanhang, i interaktion med andra*. När upplevelsen formuleras och delas med andra vidgas den och får en tydligare innebörd. Tankegångens styrkor och svagheter kommer upp i ljuset då den formuleras i ord. Vid enskilt arbete kan viktiga betydelser bli bortrationaliserade som oviktiga. Deltagare i en grupp som reflekterar tillsammans kan få bekräftat att de erfarenheter de själva har är betydelsefulla i sammanhanget (a.a.). Deltagarna hjälper varandra att se saker på nya sätt och alternativa förklaringar eller betydelser erbjuds som fördjupar förståelsen. Gruppen kan också vara ett stöd att upprätthålla engagemanget i en uppgift till exempel genom att ansvaret mot gruppmedlemmarna kan verka motiverande (Rodgers, 2009, Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000). En *attityd* som värderar personlig och intellektuell mognad både för sig själv och andra är viktig enligt Rodgers (2009). Attityden kan öppna möjligheten att lära genom reflektion eller blockera den. En attityd som främjar den reflekterande processen är en genuin hängivenhet för ämnet i fråga. Ett dynamiskt samband mellan dem som deltar i reflektionsprocessen, och innehållet, måste bli till. En annan attityd som Rodgers beskriver och som gör en person till en god reflekterande aktör är en slags omedelbarhet som lättare går att beskriva genom vad den *inte* är. Den kännetecknas inte av självupptagenhet, distraktion och en konstant medvetenhet av vad andra tycker och tänker om denne människas sätt att vara. Den omedelbara personen indikerar självförtroende samtidigt med en avsaknad av att vara absorberad av sig själv. En lärare som kännetecknas av omedelbarhet kan fråga sig: Var fanns lärandet i dagens arbete? till skillnad från frågan: Vad lärde jag ut idag? En vidsynt lärare eller elev accepterar inte blint alla idéer utan att kritiskt granska informationen. Den vidsynte är villig att anta olika perspektiv och kan acceptera att han eller hon kan ha fel även i frågor som ligger personen varmt om hjärtat. Denne är även medveten om de begränsningar de egna perspektiven har och förstår vikten av att inte hålla fast

alltför hårt i sina idéer. En ansvarsfull reflekterande person kan koppla sin hängivenhet, omedelbarhet med vidsynthet till ett verkligt sammanhang. Vad leder min reflektion till i praktiken? Den ansvarsfulle förstår också att det han eller hon kommit fram till är en personlig uppfattning och inte en uppfattning som är generell (a.a.). Rodgers och Raider-Roth (2006) beskriver något de kallar *presence in teaching* som en lärarstil som involverar självinsikt, förtroende, relationer och hängivenhet och som kännetecknas av att läraren är närvarande i situationen då denne undervisar på ett reflekterande sätt. Den närvarande läraren förstår att relationen mellan lärare och elev är en grundsten för elevens framgång och motivation och att den också är en förutsättning för att eleven ska känna tillit till sin förmåga.

Syfte

Syftet med studien är att få kunskap om hur lärare organiserar sin undervisning för att stimulera klassrumsinteraktion, det vill säga kommunikation, främst i form av samtal, som leder till lärande. Studien utgår från att läraren styr och organiserar den kommunikation som blir till i klassrummet genom medvetna eller omedvetna val. Dessa val styrs utifrån de fysiska förutsättningar som läraren har. De fysiska förutsättningarna kan exempelvis vara gruppstorlek eller klassrummets yta och möblering. Studien utgår också från att elevers enskilda behov styr de val läraren gör när undervisningen organiseras såväl som att gruppens behov beaktas.

Frågeställningen är:

- Hur framträder lärares organiserande för interaktion i klassrummet?

Teori

Inom pedagogisk forskning görs enligt Bengtsson (1998) en rad antaganden om verkligheten samt hur kunskap kan finnas om verkligheten. De antaganden som forskaren gör är inte temat för studien utan fungerar mer som ett filter för forskningen. I fenomenologisk forskning försöker forskaren förstå människor och grupper av människor i deras levda värld. I den här studien innebär det att förstå tre lärares organisering av interaktion i klassrummet. Klassrummet och skolan är i den här studien den avgränsade del av världen som uppmärksammas. Fenomenologen vill beskriva världen, kartlägga den, och om det är möjligt även utarbeta teorier om den. Denna studie utgår från livsvärldsfenomenologin och vill utifrån denna teori få kunskap om hur lärares organisering för interaktion i klassrummet framträder. Bengtsson beskriver livsvärlden som en verklighet vilken människan tar för given och dagligen lever sitt liv i. Den är komplex och mångfasetterad, levd och konkret. Johansson (1999) uttrycker förgivettagandet utifrån Merleau-Pontys teorier, att människan föds in i världen och ser den som självklar, vilket betyder att vi inte tvivlar på det vi erfar. Johansson (2007) beskriver vidare Merleau-Pontys teorier om hur människan i en livsvärldsansats kan betraktas som intrasslad i världen. Människan är en sammansatt helhet som befinner sig i en historisk tid. Den personliga historia som individen har är oskiljbar från individens framtid och den historiska tid som individen lever i. Johansson uttrycker vidare att människan erfar världen genom den levda kroppen – kropp och själ bildar en helhet. Bengtsson (2005) beskriver också Merleau-Pontys tankar om människan som en sammanflätad enhet av kropp och själ. Kropp och själ är förenade i en levd kropp och människan är lika mycket kropp som subjekt. Med utgångspunkt i den levda kroppen befinner vi oss i ett interaktivt förhållande till världen och kan således ses sammanflätade även med den. Johansson (2007) uttrycker att det finns en ”ständigt pågående interaktiv helhet” (s. 20) i människans livsvärld. Denna helhet finns i relationen mellan individen och kollektivet och omfattar samtidigt individens möte mellan en inre och yttre värld. Dessutom sammanflätas dessa aspekter med det förflutna, nuet och framtiden. Bengtsson (2013) uttrycker sig om det individuella och kollektiva som att: ”det individuella och det kollektiva möts och förenas i en föränderlig och skör enhet” (s. 92). Skolan kan i min studie ses som en del av såväl lärarens som elevens livsvärld, där läraren eller eleven står för det individuella och gruppen, klassen, skolan eller samhället för det kollektiva. De tre lärare, som denna studie tar utgångspunkt i, erfar alla en inre värld av exempelvis föreställningar om utbildning som de har, som utgår från deras personliga erfarenheter om utbildning. Dessa inre föreställningar kopplar de till den yttre världen där både elever och fysiska omständigheter såsom klassrum och läroplan är betydelsefulla. Johansson (2007) som skriver om förskolans livsvärld uttrycker att ”barn och vuxna lever här i en social och kulturell värld präglad av samhället och dem själva” (s. 20) vilket även kan stå som beskrivning för skolan och de lärare med elever som den här studien handlar om.

Människan erfar enligt Bengtsson (2005) världen och lever i den. Dessutom utför denne praktiska handlingar samt tänker och reflekterar i den värld där hon eller han lever. Människan är en sammansatt varelse och människor förhåller sig till världen på olika sätt. I denna studie är det tre lärares erfarenhet av sitt orga-

niserande för interaktion i klassrummet som är i fokus och hur de reflekterar över detta fenomen. Språket är utifrån ett livsvärldsperspektiv endast en dimension av flera dimensioner av "människans vara i världen" (Bengtsson, 2005, s. 45). Människans tillvaro influeras således inte enbart av den språkliga dimensionen utan även av exempelvis emotioner, sinnlighet, kroppslighet och socialitet. Det finns inga enskilda ting eller händelser i livsvärlden utan de bildar tillsammans hänvisningssammanhang. I forskningen görs därför avgränsningar genom att tematisera utsnitt av livsvärlden, till exempel genom att studera och tematisera ett klassrum och de människor som är där utifrån en specifik avgränsning/frågeställning, vilket görs i den här studien. Läraren och eleverna i deras klassrum eller andra rum på skolan såväl ute som inne, samt andra vuxna som arbetar på skolan, bildar i denna studie hänvisningssammanhanget. Beroende på den avgränsning som görs i sammanhanget, vilket utsnitt av livsvärlden som avgränsas, kan livsvärlden växa eller krympa. Den avgränsning som sker i denna studie är hur lärarens organiserande för interaktion i klassrummet framträder. I ett utbildningssammanhang kan det därmed ses som att livsvärlden krymper från ett samhälls- eller skolperspektiv till ett klassrumsperspektiv. Människan ser världen som otvivelaktig och tar den för given tills denne upplever något problematiskt med den och den förgivettagna världen inte längre går att upprätthålla. Då kan människan ifrågasätta världen men det är endast begränsade sammanhang som ifrågasätts vid varje tillfälle. Människan upphäver inte hela sin förgivettagna värld vid ett och samma tillfälle och det som ifrågasatts ersätts snart av nya självklarheter (a.a.). Min förhoppning är att denna studie kan leda till ifrågasättande av undervisning och då särskilt när det gäller organiserande för interaktion i klassrummet.

Enligt Hugo (2007) bärs livsvärlden upp kollektivt men människan upplever den individuellt. Forskaren är en del av den livsvärld som denne har för avsikt att få kunskap om. I ett skolsammanhang kan målet med en studie som har ett livsvärldsperspektiv vara att "försöka förstå dessa [...] lärares levda värld ur deras perspektiv, handlingar och tidigare erfarenheter" (s. 53). Genom att dela lärarens levda värld kan forskaren få tillgång till lärarens värld eller åtminstone delar av den erfarna världen. I en studie kan forskaren "nä ökad kunskap om och insikt i mänsklig erfarenhet så som den framträder" (s. 54). Detta är då grundat på forskarens egen förståelse av fenomenet och på forskarens tolkningar om detsamma (a.a.).

Metod

Metoddelen beskriver inledande val av metod för undersökningen. Därefter följer avsnitt om urval, genomförande och tillförlitlighet. De tre avslutande avsnitten berör etiska aspekter, databearbetning och analys samt redovisning av resultat.

Val av metod

För att samla in empiri som visar på lärares organiserande för interaktion i klassrummet valdes en kombination av metoder i form av observation och intervju. Det betyder att metoden är kvalitativ. Bengtsson (2005) uttrycker att livsvärldsfenomenologin behöver en kvalitativ metod för att komplexiteten kring fenomenet som undersöks ska kunna fångas. Livsvärlden är komplex och forskaren behöver vara öppen för den mångfald av "egenskaper och egenskapstyper, betydelser och värden, dimensioner och regioner" som finns, vilka ofta är "sammanflätade med varandra" (s. 37).

Avsikten med observationerna var att få en inblick i lärarnas vardag genom att delta i lektioner under en skoldag och samtidigt fokusera på interaktionen i klassrummet. I intervjun kunde sedan denna förståelse av lärarens dag användas för att få en bättre förståelse för lärarens beskrivning av fenomenet klassrumsinteraktion eller snarare hur läraren beskriver att denne organiserar för interaktion i klassrummet. Det är enligt Bryman (2012) vanligt med en kombination av observation och intervju för insamling av data. Intervjun kan användas för att förtydliga de data som samlas in under observationen eller vice versa vilket då innebär att observationen förtydligar de data som samlas in genom intervju. Forskning ur ett livsvärldsperspektiv kännetecknas enligt Bengtsson (2005) av kreativitet när det gäller att utarbeta metoder. Metoden behöver göra rättvisa åt fenomenet som undersöks och kan med fördel vara en kombination av metoder som utvecklas utifrån syftet. Forskarens uppgift är att "slå en brygga" (s. 41) mellan sin och den studerade personens olika livsvärldar. Observation och intervju som metod beskrivs ytterligare under avsnittet: Genomförande.

Urval

Tre lärare som arbetar i årskurserna 1-3 varav en också till viss del i årskurs 4 observerades och intervjuades. Urvalet kan beskrivas som ett positivt urval då deltagarna inte är valda för att representera lärare generellt utan för att de förväntas ha goda kunskaper om undervisning (Creswell, 2014). Nyckeln till en lyckad studie är enligt Bryman (2012) att hitta de rätta informanterna, och det kan exempelvis handla om att ha turen att vara på rätt plats vid rätt tillfälle. För att lyckas med detta ställdes på en nätverksträff för utvecklingsledare frågan om hjälp med att finna lärare i åk 1-3 som kunde ingå i studien. Jag fick efter denna förfrågan kontakt med tre lärare på tre olika skolor som var villiga att delta. Dessa tre lärare har alla en magisterexamen i pedagogik och har ett uttalat intresse för utvecklingsfrågor i skolan kopplat till skolforskning. De tre lärarna har i studien fått fingerade namn och även namnen på de skolor där de arbetar är fingerade. Här följer en kort beskrivning av de lärare och skolor som ingår i studien.

- Annika arbetar på en större skola i ett tätbebyggt område. Skolan har i studien fått namnet Almskolan. På skolan går elever från förskoleklass till årskurs fem och det är cirka 480 elever på skolan. Klassen som läraren har ansvar för är åldersblandad med elever i årskurs två och tre. Det är 21 elever i klassen, elva går i årskurs två och tio i årskurs tre.
- Becka, som arbetar i en skola på landsbygden, har ansvar för en klass med elever i årskurs tre och fyra. Det är åtta elever i årskurs tre och tre elever i årskurs fyra som går i den åldersintegrerade klassen. På skolan går cirka 50 elever, fördelat från förskoleklass till årskurs sex. Skolan har i studien fått namnet Bergsskolan.
- Camilla arbetar på en större skola i ett tätbebyggt område. Skolan har i studien fått namnet Skogsskolan. På skolan går elever från förskoleklass till årskurs sex och det är cirka 315 elever på skolan. Läraren har tillsammans med ytterligare en lärare ansvar för 46 elever i årskurs tre. Eleverna har två klassrum till förfogande och är uppdelade, 23 elever i varje klassrum.

Genomförande

Under detta avsnitt beskrivs den information som gavs till både medverkande lärare och deras rektorer för att göra studien möjlig. Därefter beskrivs hur studien planerades. Genomförande av observation och intervju beskrivs under var sin rubrik. Avslutningsvis beskrivs den maktassymetri som beaktats i studien.

Information

Några dagar efter att jag fått kontakt med de tre lärarna skickade jag ett informationsbrev via mail om undersökningen till varje rektor och bad dem om ett skriftligt medgivande – vilket jag också fick från alla tre. Även de tre lärare som skulle ingå i studien fick samma dag ett informationsmail med samma brev bifogat och en förfrågan om när observation och intervju skulle kunna genomföras. I informationsbrevet förklarades att studien skulle handla om lärarrollen och att jag hade för avsikt att observera och intervjua läraren om de val denne gjort inom ett specifikt område under dagen. Jag berättade vidare att jag valt att inte berätta i förväg exakt vad jag ämnade observera och intervjua om för att inte styra undersökningen. Vidare informerades om att deltagarna skulle behandlas konfidentiellt i undersökningen samt att jag ser det som viktigt att presentera studien på ett etiskt försvarbart sätt i min kommande uppsats. Deltagarna gjordes även medvetna om att deltagandet i studien var frivilligt.

Planering för tillfällen för observation och intervju

Svar erhöles via mail från alla tre lärare med förslag på lämplig dag för observation och intervju. Alla observationer med efterföljande intervjuer genomfördes på måndagar då det är den dag jag har till förfogande för studier. Det visade sig att alla tre lärare dessutom hade möjlighet att ta emot mig på en måndag. Studien genomfördes således under tre måndagar och omfattade en dag på varje skola. En vecka före respektive besök skickades ytterligare ett mail till läraren med påminnelse och förfrågan om mötesplats. I detta mail bad jag också läraren att boka ett rum för intervju och inspelning av den. Planeringen för studien visade sig fungera och observationer och intervjuer genomfördes de dagar som planerats. Jag blev väl

mottagen på alla tre skolor. Samtliga dagar började med att jag mötte upp läraren på en i förväg bestämd plats. Nedan beskrivs teorier om hur observationer och intervjuer bör genomföras, var för sig, kopplat till de specifika förutsättningar för observation och intervju som denna studie medgav.

Observation

Bjørndahl (2005) beskriver observation i pedagogiska sammanhang som en uppmärksam iakttagelse där den som observerar koncentrerar sig på att iaktta ett specifikt fenomen som är av betydelse i sammanhanget. Efter observationen skall informationen kunna återges på ett tillfredsställande sätt. För att bli en god observatör behövs ett kritiskt förhållningssätt till egna och andras begränsningar att iaktta ett förlopp genom perception och minne. Observationen behöver dokumenteras för att bli tillförlitlig (a.a.). Det är viktigt att forskaren är medveten om vilken roll denne vill inta i observationssammanhanget och ofta handlar det då om i vilken grad forskaren ska vara delaktig i sammanhanget som observeras (Bryman, 2012). I den här studien var syftet att studera det arbete som pågick i klassrummet utan att påverka det i någon riktning – eller åtminstone med så liten påverkan som möjligt. Det ansågs rimligt att observatören kunde sitta med i klassrummet utan att störa verksamheten nämnvärt. Därför genomfördes studien med observationer med hög grad av öppenhet men låg grad delaktighet (Bjørndahl, 2005). Det betyder att när eleverna kom till klassrummet på morgonen informerades de om att lärarens arbete skulle observeras och att observatören inte skulle ingripa i situationer genom att till exempel hjälpa till på lektionen eller småprata med elever. Eleverna i de tre klasser där observation genomfördes var alla relativt oberörda av observatörens närvaro. Det såg ut som att de stundtals helt glömde bort observatören. En lärare förklarade innan skoldagen började att barnen i klassen var vana vid besök och nog inte skulle tycka att det var särskilt konstigt att läraren blev observerad. Eftersom det mänskliga minnet är begränsat behöver observatören göra anteckningar av det som uppmärksammas. Dessa behöver skrivas ner så fort som möjligt efter händelsen som uppmärksammas och behöver vara tydliga för att situationer ska kunna komma ihåg. Det kan också vara värdefullt att skriva ner personliga reflektioner kring händelser att kunna använda vid analysen (Bryman, 2012). Ett observationsschema hade i denna studie utarbetats på förhand enligt Bjørndahl (2005 s. 59) med tre kolumner för att anteckna tema, beskrivning och tolkning (bilaga 1). Under observationen antecknades intrycken och fördes in i schemat. Främst antecknades beskrivningar av situationen i klassrummet – vad som hände. Till viss del antecknades spontana reflektioner i kolumnen för tolkning. Kolumnen för tema användes mest sparsamt och där antecknades till exempel vad för slags lektion som pågick. Senast i slutet av dagen, samma dag som observationen genomförts, behöver fältanteckningarna renskrivas för att kunna anses tillförlitliga enligt Bryman (2012). Därför skrevs observationerna ut i sin helhet, samma kväll som studien genomförts, vid samtliga tre tillfällen. Detta för att få så kort tid som möjligt mellan observation och utskrift för att minnas vad anteckningarna stod för. Observationen hade främst som syfte att forskaren skulle få se miljön och situationen i vilken läraren verkar, för att i intervjun få hjälp att bättre förstå det den intervjuade säger på den intervjuades villkor (Bryman, 2012). Observationerna visade sig dock bidra med en betydande del empiri när frågeställningen om lärares organiserande

för interaktion i klassrummet skulle besvaras. När lärarens arbetsdag med eleverna var slut genomfördes intervjun.

Intervju

Kvale & Brinkman (2009) betonar vikten av att förbereda intervjun väl för att få hög kvalitet på den kunskap som blir till. Genom god planering av intervjun ges bättre förutsättningar att senare behandla det insamlade materialet. Inför de tre intervjuerna utformades därför en intervjuguide med öppna frågor (bilaga 2) och läraren ombads att i förväg hitta en passande lokal att vara i. Skolor har ofta begränsat med utrymme och det kan vara svårt att finna ostörda lokaler. Samtliga intervjuer genomfördes dock i ett avgränsat rum med stängd dörr och kunde genomföras utan yttre störande moment. Samtalet på Almskolan genomfördes i klassrummet sedan eleverna gått hem för dagen och pågick i 33 minuter. Intervjun på Bergsskolan gjordes i personalrummet på skolan och genomfördes under 42 minuter. På Skogsskolan hölls intervjun i ett konferensrum under 25 minuter. Det är enligt Bryman (2012) vanligt att intervjuer varierar relativt mycket i tid som de tar i anspråk.

Kvale & Brinkman (2009) beskriver att den kvalitativa intervjun vill skapa mening ur ett utvalt tema. Intervjuaren lyssnar in vad som sägs och iakttar hur detta förmedlas för att sedan tolka den information som framkommit. Intervjun används för att finna kvalitativ data. Det är inte en persons allmänna åsikter som det frågas efter utan beskrivningar av specifika händelser ur den intervjuades levda värld. Intervjuaren ställer öppna frågor för att upptäcka nya fenomen och bör ha en öppen hållning till svaren för att inte leda intervjun in på ett på förhand bestämt spår. När intervjuaren lyssnar aktivt ökar möjligheten att under intervjun ställa andrafrågor som fördjupar de uttalanden som görs. De intervjuer som här genomfördes hade som syfte att få beskrivningar av hur läraren erfar att denne organiserar för interaktion i klassrummet. Därför ställdes öppna frågor till läraren utifrån den intervjuguide som i förväg utarbetats. Under intervjun försökte intervjuaren att aktivt lyssna för att kunna ställa relevanta följdfrågor och kunna följa upp den information som framkom. Intervjuguiden kan användas flexibelt och är tänkt som en hjälp i genomförandet av intervjun och behöver därför inte följas om svar ändå framkommer, vilket i denna studie har beaktats (Bryman, 2012). Intervjuerna spelades in för att kunna transkriberas. Transkriptionerna gjordes vid ett senare tillfälle.

Maktassymetri

Jag försökte vara medveten om och ta hänsyn till den maktassymetri som förekommer i en intervjusituation och även vid ett observationstillfälle. Det betyder att forskaren har en maktställning då den styr intervjun eller studerar en person genom observation, dels genom att vara väl inläst på det som denne intervjuar om och förberedd på temat som behandlas (Kvale, 2009). Alla tre lärare som deltog i studien visade stor nyfikenhet hela dagen för vilket ämne jag kunde tänkas rikta in mig på. En lärare verkade stundtals orolig och uttryckte en osäkerhet inför mig då denne inte visste riktigt vad jag studerade under observationen. Jag försökte lugna informanterna med att jag inte på något sätt kontrollerade deras handlingar i

klassrummet och att jag var där av ren nyfikenhet och intresse och var tacksam att jag fått tillträde till lärarens klassrum och att få ta del av dennes undervisning. Jag frågade respondenterna i efterhand om de tyckte att det hade varit bättre att jag avslöjat temat för min undersökning i förhand. Två lärare uttryckte att det var bättre att de inte vetat. En lärare uttryckte att denne inte hade handlat annorlunda om läraren vetat om temat och att det nog inte hade spelat någon roll att veta på förhand. Det var den lärare som tidigare visat oro för situationen.

Tillförlitlighet

Det är enligt Bengtsson (1998) viktigt att inte utgå från fördomar eller åsikter som redan finns om fenomenet som undersöks. Forskaren måste vara saklig och göra empirin rättvisa genom att beskriva hur saken själv förhåller sig. Detta har i studien beaktats genom att empirin på ett noggrant sätt har analyserats och tolkats av mig och jag har bemödat mig att hålla egna åsikter om fenomenet utanför. Bengtsson (2005) beskriver detta som att forskaren ska låta empirin ”få komma till uttryck på sina egna villkor inom ramarna för den fråga som det vill vara ett svar på” (s. 53).

Det är dock viktigt att poängtera att det är mina egna tolkningar som ligger till grund för resultatet. Forskaren har enligt Hugo (2007) med sig en egen förståelse som är kopplad till fenomenet ifråga. I detta fall handlar det om mina 20 år av erfarenhet i läraryrket. Mina erfarenheter av lärarrollen kommer att bilda hänvisningssammanhang till det fenomen jag undersöker. Resultatet är oundvikligen grundat på min förståelse av undervisning och mina tolkningar av de tre lärarnas organiserande för interaktion i klassrummet (Hugo, 2007). Jag hävdar dock att jag genom min studie kunnat ”nä ökad kunskap om och insikt i mänsklig erfarenhet så som den framträder” (a.a, s. 54) i lärares organiserande av interaktion i klassrummet.

Forskaren behöver vara noggrann när studien genomförs och beskrivs för att öka studiens tillförlitlighet. Genom att öppet visa de steg som gjorts i undersökningen och genom att vara konsekvent i de val som görs genom studien ökar studiens trovärdighet (Creswell, 2013). Jag har genom hela studien varit noggrann med att beskriva hur jag gått tillväga och varit noggrann med att koppla resultat till syfte och frågeställning. Jag har också varit noggrann i mina val, att presentera tidigare forskning och teorier om lärande kopplat till interaktion och lärande i ett vidare sammanhang, för att skapa en röd tråd genom arbetet. Genom denna noggrannhet har jag för avsikt att studien på ett ärligt och konsekvent sätt visar det som studien avser att visa: hur lärares organiserande för interaktion i klassrummet framträder.

Etiska aspekter

I avsnittet i metoddelen som handlar om information kan utläsas hur hänsyn tagits till de etiska aspekter som Vetenskapsrådet (2002) anger. Dessa aspekter handlar om krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande i en forskningsstudie. Nyttjandekravet innebär att uppgifter som lämnats av deltagare i en studie endast får användas för forskningsändamål. Informationskravet togs i beaktande med hjälp av det informationsbrev som mailades till såväl lärare som rektorer där det beskrevs vad undersökningen skulle handla om och hur den skulle gå till. Samtycke, konfidentialitet och nyttjande av empiri informerades också om, och det faktum att alla tre lärare har en egen magisterexamen i pedagogik gör att de är medvetna om dessa aspekter även sedan tidigare. I avsnittet i metoddelen som handlar om urval beskrivs hur lärare och skolor fått fingerade namn för att konfidentialitetskravet ska uppnås.

Databearbetning och analys

Kvale och Brinkman (2009) föreslår att forskaren går i dialog med den text som producerats i form av exempelvis transkriberade intervjuer. Forskaren försöker då förstå vad som där kommer till uttryck genom att utveckla det som framkommit samt klargöra eller utvidga det som finns i materialet. Under transkriberingen skrevs därför ett fåtal stolpar upp vid sidan av. Dessa stolpar utgjordes av sådant som var specifikt för lärarens arbete med interaktion. Efter transkriberingen lästes utskrifterna för observation och intervju för läraren Annika igenom i sin helhet. Understrykningar gjordes och stödord skrevs i marginalen för det som var specifikt för lärarens arbete med interaktion. Därefter punktades rubriker för olika företeelser som framträdde ur materialet.

För läraren Annika framträdde rubrikerna:

- Medbestämmande
- Trygghet
- Lärandeinhåll
- Placering och talutrymme

Därefter lästes materialet igenom ytterligare en gång direkt på datorn. Nu färgmarkerades stycken eller fraser utifrån vilken rubrik de passade till. Citaten kopierades därefter och klistrades in under rubrikerna. Det var citat ur både observationsanteckningar och intervjutranskribering för läraren Annika som uppfattades beskriva den företeelse som rubriken utgjorde. Dessutom skrevs egna tolkningar in under rubrikerna. Utifrån denna nya text som utgjordes av rubriker, citat och egna tolkningar som beskrev de fyra företeelser som rubrikerna utgjorde skrevs resultatet fram. Här skedde en analys av materialet på så sätt att tolkningar och sammanfattande kommentarer gjordes och olika citat fick bilda bakgrund för den nya text som resultatdelen utgör. Här utvecklades det som framkommit samt klargjordes och utvidgades för att svara på syfte och frågeställning. Ytterligare ett avsnitt lades till under arbetet med rubriker och fick bilda ett eget avsnitt i resultatdelen om läraren Annika. Avsnittet fick rubriken:

- Interaktion under en problemlösningslektion i årskurs 2.

Detta avsnitt kompletterade den information som framträtt och fick utgöra ett exempel på Annikas arbete med att organisera för interaktion.

Därefter gjordes samma procedur med materialet från de andra två lärarna en i taget. Nya rubriker framträdde som beskrev lärarens levda värld ur dennes ”perspektiv, handlingar och tidigare erfarenheter” (Hugo, 2007, s. 53).

För läraren Becka framträdde rubrikerna:

- Värdegrundsarbete
- Att styra och visa vägen
- Att hjälpas åt
- Reflektion
- Ett exempel: Arbetsområde Forntiden
- Att sätta samman åldersblandade klasser

Under rubriken Ett exempel: Arbetsområde Forntiden ges exempel på och kompletteras beskrivningen av Beckas arbete med att organisera för interaktion.

För läraren Camilla framträdde rubrikerna:

- Lika rätt att tala
- En röd tråd
- Relationen lärare/elev
- Fysiska förutsättningar
- Förväntningar
- Arbete i grupper

De tre lärarna har fått olika många rubriker med olika innehåll. Enligt Hugo (2007) ska forskaren låta empirin ”få komma till uttryck på sina egna villkor inom ramarna för den fråga som det vill vara ett svar på” (s. 53). I resultatet av den del av studien som grundar sig i Annikas arbete framträder det som hon lägger vikt vid i sitt arbete med hur hon organiserar för klassrumsinteraktion. I Beckas arbete för att organisera för klassrumsinteraktion passade inte samma rubriker så här utarbetades andra. Ytterligare andra rubriker passade för att beskriva Camillas arbete med att organisera för interaktion i klassrummet. Resultatet har således låtit empirin som beskriver lärarnas livsvärld komma till uttryck på sina respektive villkor.

Kvale och Brinkman (2009) beskriver att utskriften av empirin kan ses som en språngbräda från vilken forskaren tar sats för att utveckla meningen av det som framkommit. Analysen finns i mellanrummet mel-

lan det ursprungliga berättandet och den slutliga text som forskaren berättar för sina läsare. I denna studie har både anteckningarna från observationstillfällena och utskrifterna från intervjuerna fått ligga till grund för den analys som gjorts och den text som presenteras under avsnittet Resultat. Den slutliga text som presenteras som resultat i denna studie är en rekonstruktion av såväl observationer som intervjuer och återges i narrativ form för att bli så lättillgänglig som möjligt för läsaren (a.a.). Observationsanteckningar och intervjuutskrifter har kodats för att lättare hanteras. Observation av läraren Annika kallas således OA och intervju med Annika kallas IA. Observation av läraren Becka blir OB och intervju med Becka blir IB. Observation av läraren Camilla kallas OC och intervju med Camilla IC.

Redovisning av resultat

Resultatet redovisas varje lärare för sig, vilket innebär att Annika har fått ett eget avsnitt, Becka har ett eget avsnitt och slutligen Camilla har ett avsnitt. Rubrikerna under respektive lärares avsnitt kallas i resultatdelen för teman. Varje lärares avsnitt avslutas med en resultatsammanfattning. Inledningsvis ges några synpunkter på likheter och skillnader i lärarnas beskrivningar.

Resultat

Det finns tydliga gemensamma drag i de tre lärarnas förhållningssätt till organiserande för interaktion i klassrummet, exempelvis att organisera trygga situationer som förutsättning för att elever ska våga och vilja kommunicera och att läraren har en styrande roll i organiserandet. De tre lärarna skiljer sig åt i sina beskrivningar av fenomenet på så sätt att de lyfter fram olika aspekter av organiserandet för interaktion och lägger olika stor vikt vid olika saker i sitt beskrivande. Läraren Annika lägger exempelvis stor vikt vid medbestämmande som sammanflätat med organiserande för interaktion. Läraren Becka lägger stor vikt vid att elever ska våga vara precis den de är i klassrummet, för att en trygg situation ska uppstå för eleven och organiserar samtal för att arbeta med alla människors rätt att få vara olika. Läraren Camilla lyfter fram alla elevers rätt att få komma till tals som viktigt när hon organiserar för klassrumsinteraktion och menar att tiden för elevers samtalande ska fördelas rättvist.

Annika

I avsnittet om läraren Annika beskrivs hur hon organiserar för interaktion i klassrummet genom fyra huvudteman. Dessa teman är: Medbestämmande, Trygghet, Lärandeinhåll och Placering och talutrymme. Efter dessa fyra teman följer en beskrivning av en problemlösningslektion i årskurs 2 och sist presenteras en resultatsammanfattning av läraren Annikas arbete med att organisera för interaktion i klassrummet.

Medbestämmande

För Annika är det viktigt att eleverna får vara med och bestämma över innehållet i undervisningen vilket hon beskriver i intervjun. Hon menar att medbestämmande stimulerar interaktion genom att eleverna görs delaktiga i undervisningen och har inflytande över det de ska lära sig. Därför organiserar hon situationer där elever får interagera och vara med och bestämma. Annika tycker att barn idag behöver få förklarat för sig vilket ansvar de har för sin egen inläring för att de ska förstå vad arbetet med interaktion går ut på. Därför samtalar hon med eleverna om detta. Annikas strategi för att eleverna ska lära sig känna ansvar är att berätta för dem om vad de har ansvar för, när de lär sig genom att prata med varandra – genom att interagera. Hon berättar för dem att de ska lyssna på varandra och låta kamraterna komma till tals men att de också ska försöka komma överens i gruppen och hjälpas åt om någon i gruppen inte förstår. Annika beskriver för eleverna att det finns en läroplan och att det finns mål i läroplanen som eleverna ska träna för att uppnå och att de kan få vara med och bestämma över hur de ska arbeta mot målen genom att samtala om det och komma med förslag. Hon berättar också för eleverna hur de ska vara mot varandra när de samtalar och att detta också finns beskrivet i läroplanen som en värdegrund som man ska förhålla sig till. Annika låter eleverna komma med förslag på hur de ska arbeta med ett arbetsområde eller förslag på andra viktiga saker som exempelvis möblering i klassrummet. Hon låter eleverna vara med och bestämma hur klassrummet ska vara möblerat för att samtal ska underlättas. Klassrumsinteraktion är enligt Annika sammanflätat med elevens känsla av trivsel och hon berättar att trivsel är en förutsättning för god interaktion.

När dagen med observation och intervju är slut säger Annika till mig att medbestämmande och interaktion går hand i hand. Detta verkar vara en reflektion som Annika gör utifrån intervjun, när vi samtalat om hennes arbete med interaktion. Medbestämmande är en central del i Annikas arbete med interaktion i klassrummet. Under intervjun återkommer Annika flera gånger till företeelser som har med detta att göra. Min tolkning är att Annika styr och visar vägen för elevernas medbestämmande aktiviteter genom att beskriva vad som står i läroplanen och genom att förklara nogsamt hur en lektion går till och vad eleverna förväntas göra. I intervjun säger Annika att:

Jag tror det är viktigt att vi talar om och pratar med dom. Att det är på det viset. Så att man inte bara utgår från att barn... *vet* liksom. Så är det. Vi måste idag tala om ordningen och... va ganska tydliga. [...] Så känner jag. Och sen att dom får ansvar. (IA, s. 7)

Annika beskriver här att lärarens roll är att sätta ramarna för elevernas arbete och tala om förutsättningarna för arbetet med interaktion för lärande.

När Annika organiserar samtal med eleverna om hur ett arbetsområde ska gå till låter hon eleverna sitta i smågrupper och samtala och komma med förslag på arbetssätt. Klassen diskuterar sedan förslagen tillsammans med läraren och beslut kan fattas om hur arbetet ska fungera. Annika berättar i intervjun att eleverna får vara med och bestämma över hur klassen ska arbeta med tema. Jag tolkar det som att tema är arbete inom so- och no-ämnena. I svenska och matematik arbetar eleverna ofta tvåor för sig och treor för sig, men när det är tema arbetar alla tillsammans. När klassen ska arbeta med ett nytt tema får eleverna enligt Annika komma med förslag på vilka aktiviteter som ska ingå och hur arbetet ska gå tillväga. Annika beskriver i intervjun att hon då organiserar interaktionen genom att eleverna sitter tre och tre, i något hon kallar diskussionsgrupper, och samtalar först. Den lilla gruppen delger sedan klassen vad de kommit fram till. Annika ger ett exempel från ett hälsotema som klassen arbetat med. Eleverna fick veta att temat skulle handla om hälsa utifrån det som står i läroplanen; hygien, mat, sömn, motion och känslor. Sedan fick barnen tre och tre samtala om vad de kunde om detta och vad de ville göra i temat. Därefter delgav gruppen sina tankar till resten av klassen och samtalet fortsatte i helklass. Eleverna önskade att få åka på studiebesök. Annika beskriver elevernas glädje över att få vara med att bestämma över aktiviteter på det här sättet och menar att detta motiverar eleverna till att vilja vara med och samtala och bestämma även i fortsättningen. I det här fallet åkte klassen till en gymnasieskola som har restaurangutbildning och där fick de laga mat och äta lunch. Läraren uttrycker att: ”Dom var ju jättelyckliga över detta, att man kunde ordna det” (IA, s. 9).

De grupper som beskrivits ovan med tre elever i varje grupp kallar Annika för diskussionsgrupper. Diskussionsgruppen består av elever från både tvåan och trean och det är två flickor och en pojke med i varje grupp eftersom det är 21 elever i klassen varav 7 är pojkar. Barnen har själva varit med och räknat ut hur gruppen kan vara sammansatt, enligt Annika. Hon berättar vidare att gruppen till exempel kan användas till samarbetsövningar där eleverna i gruppen får öva sig i att instruera andra elever i en lek. För att alla

elever ska få komma till tals och för att eleverna ska få möjlighet att tillsammans reflektera för sitt lärande föreslår Annika ofta eleverna att sätta sig i sin diskussionsgrupp för att samtala om någon fråga eller lösa en uppgift. Eleverna kommer också själva med initiativ till att jobba i sin diskussionsgrupp, uttrycker hon i intervjun. ”Vi kan ta vår diskussionsgrupp säger dom. Om det är nåt. Vi har nåt problem eller som vi ska lösa så då sätter dom sig” (IA, s. 3). Arbetet med de här grupperna fungerar enligt Annika mycket bra och de tolkas av mig vara ett specifikt sätt att organisera för klassrumsinteraktion. Annika berättar att gruppen även används vid redovisningar. Exempelvis kan eleverna få sitta och samtala om vad de lärt sig i ett arbetsområde när det avslutas. Då kan samtalet användas som en utvärdering av elevernas kunskaper. ”Så ser man lite vad dom har lärt sig och så ” (IA, s. 4) uttrycker hon.

Annika uttrycker i intervjun att interaktion hör ihop med motivation och menar att när elever känner sig motiverade ökar viljan att kommunicera. För att stimulera elevernas motivation låter Annika dem vara med och bestämma vilken belöning klassen ska få efter ett väl utfört arbete. Det kan till exempel vara då ett tema ska avslutas vilket beskrivs här:

Men vi kan ju avsluta ett tema om vi gjort det jättebra så kan man ju avsluta det med nån önskan, vad ni vill göra och så då. Så så gör vi ju med då. Då är dom ju med också där och bestämmer. Så då hade dom för ett tag sen... Då ville dom titta på film. Då fick dom ge tre förslag på filmer och så fick vi göra en... Ja, röstning kring detta då och så (skrattar lite). Man håller ju på hela tiden. Så var det ju en film till slut. Och så fick dom titta på den då. Det var dom jättenöjda med. Eller om dom vill göra nåt annat. Dom ville ha lite fest för att vi skulle. Ja, det var hälsotemat då. Så avslutning då med lite olika... Vi skulle baka bröd och vi skulle bjuda in dom andra och då får man ju göra det. Då får dom ju fixa det. Man får bara organisera upp det så att det fungerar i det här. Och då klarar dom av det. Och dom själva kommer med för... med ideerna då. (IA, s. 10)

Annika uttrycker här också att hon organiserar för att elevernas önskingar ska gå att uppfylla, hon hjälper dem att styra upp och genomföra belöningen. Interaktionen blir meningsfull för eleverna då de upptäcker att deras förslag förverkligas, att det de vill göra verkligen blir av.

Trygghet

När Annika organiserar för interaktion i klassrummet menar hon att det är viktigt att eleverna känner sig trygga för att de ska våga berätta inför varandra. I observationen och intervjun framgår att hon använder sig av vissa strategier för att eleverna ska känna sig trygga. Vid ett observationstillfälle när eleverna satt i ring under morgonsamlingen utsatte hon inte eleverna för att tala inför klassen mot deras vilja. De som inte ville prata fick säga pass om de inte ville berätta om vad de varit med om under helgen. Även i situationer då hon delar ut frågor till eleverna i samtalen med dem i klassrummet, för hon fram att de inte behöver svara om de inte kan. Annika använder ett sådant förhållningssätt till eleverna för att de ska känna sig trygga och inte bli utsatta för att svara på frågorna om de inte vill eller kan. Hon berättar hur hon gör när ett barn inte kan svara på en fråga:

Nej men då kanske vi kan ta hjälp av någon annan då. Så jag sätter ju inte nåt barn i... Att dom inte kan eller så. Utan jag brukar försöka och... Då tar vi hjälp av nån annan... eller så här va. Det är ju inte meningen att man ska sätta ut dom på det sättet. (IA, s. 6)

En tolkning är att när Annika gör så här så behöver eleven inte känna att det är något konstigt med att inte kunna svara. När eleven känner sig trygg vågar denne så småningom börja berätta för övriga i klassen och om eleven vid upprepade tillfällen får öva sig i att berätta för andra blir denne med tiden bekväm med situationen.

Under observationen uppmärksammades Annikas förhållningssätt till spontant samtal. Hon har en tillåtande attityd till att elever sitter och småpratar med varandra medan de arbetar vilket tolkas som en strategi för att stimulera interaktion. Barnen småpratar om sådant som inte initierats eller planerats av läraren utan om sådant de kommer att tänka på i stunden. Ibland handlar samtalet om lärandeinhållet, ibland inte. Trots möjligheten för eleverna att småprata med varandra är det lugnt i klassrummet och ljudnivån är låg. Vid ett observationstillfälle satt barnen på mattan i klassrummet för att äta frukt. Annika talar då om för eleverna att de kan småprata med varandra medan de äter frukten. Hon sätter sig med barnen på mattan och frågar om någon har en rolig historia att berätta (OA, s. 2).

Lärandeinhåll

Annika uttrycker i intervjun att det är viktigt att koppla lärandeinhållet till språk och samtal. Hon säger att det kan göras genom att eleverna får möjlighet att uttrycka sina tankar med ord, vilket är ett sätt att organisera för interaktion. Vidare säger hon att det i en lärande situation är viktigt att utgå från de förkunskaper eleverna har och att de då får uttrycka sina förkunskaper muntligt. Detta organiseras i ett gemensamt samtal exempelvis i början av ett tema. Annika berättar i intervjun att när hon introducerar ett tema eller en lektion i ett temaområde frågar hon eleverna vad de vet. När temat fortskrider kommer Annika och eleverna överens om vad de ska tala mer om och Annika har därför återkommande samtal med eleverna under arbetsområdets gång. Eleverna tar ofta på egen hand reda på fler saker i ämnet, mellan samtalstillfällena, säger Annika, som de får möjlighet att beskriva nästa gång: ”Och många barn dom tar ju reda på mycket också under veckan så att säga. Då får man checka av. Vad har vi lärt oss nu” (IA, s. 2).

Förutom samtal om elevers förkunskaper använder Annika frågor för att stimulera samtal om lärandeinhåll. Under dagen som observerades ställer Annika flera gånger frågor till eleverna och uppmuntrar dem att själva ställa frågor tillbaka till henne eller till andra elever om det lärandeinhåll som bearbetas. Vid ett observationstillfälle får några elever som själva uppger att de vill, läsa högt för de andra ur en text i en bok som heter Pojken och Tigern. När en elev läser högt stannar denne upp i texten och frågar vad ordet avundsjuka betyder. Annika låter då läsningen pausa en stund och initierar ett samtal om ordet avundsjuka. När läsningen fortsatt efter en stund kommer ett nytt ord som tas upp för samtal. Här visas detta samtal genom ett utdrag ur observationsanteckningarna:

Eleven läser högt ur boken för alla men stannar vid ordet avundsjuka. – Vad betyder det? frågar eleven. Barnen får berätta vad de vet om ordet avundsjuka. De berättar om sina erfarenheter av ordet. Flera barn berättar om vad de upplevt om avundsjuka. Samtalet om ordet pågår i ca 5 minuter. Samma elev fortsätter att läsa högt. De andra följer med i texten. – Nu stannar vi där... Löpsedlarna... – Vad är en löpsedel? säger läraren. Samtal om det. (OA, s. 3)

Annika låter samtalen om frågorna ta tid och låter svaren på frågorna belysas från elevers egna erfarenheter av dem. Annika berättar i intervjun att klassen en gång i veckan har en frågestund om årstider och sådant som har med kunskap om tid och almanacka att göra. Det är veckans värdar som får svara på frågor och resten av klassen som ställer frågor till dem. Annika uttrycker att barnen upplever det här som en viktig stund och att de känner förväntan inför den. Hon säger att de själva har kommit fram till att det går bra att ställa samma fråga varje gång. Läraren uttrycker att det blir en upprepning av kunskap och att det under frågestunden behandlas viktiga bitar från läroplanen. Här befästs kunskaper genom frågor och svar vilket kan ses som ett exempel på organiserande för klassrumsinteraktion.

Vid både observation och intervju framkommer att Annika organiserar samtal om innehåll i elevers berättelser. Hon uttrycker i intervjun att det är samtal som leder till reflektion över hur en berättelse kan vara uppbyggd och som är tänkt öka elevernas förmåga att ge konstruktiv kritik. Det kan handla om att hon stimulerar eleverna att koncentrera sig på vad man får veta i texten och vad som är överflödigt information. Så här berättar hon om när eleverna får öva på att ge konstruktiv kritik på varandras berättelser:

Och det är ju också en, tycker jag, en övningssak att man vågar kritiserar lite kanske. Det sa inte så mycket. Dom var mest ute och sprang var det nån som sa [...] Hon hade skrivit väldigt många sidor då. [...] Men hon hade bara skrivit en halv sida och fått ner hur mycket som helst och vad beror det på. Alltså man diskuterar lite... (IA, s. 4)

Vid observationen uppmärksammas att eleverna gav synpunkter på varandras berättelser. Efter att ha hört en elevs berättelse räcker andra elever upp handen och ställer frågor och ger synpunkter utan att läraren egentligen bett dem.

Placering och talutrymme

Det framträder i intervjun och vid observationen att Annika organiserar för interaktion genom att göra medvetna val med placering i klassrummet. Att sitta tätt tillsammans på en matta är ett sätt, berättar Annika i intervjun. Då kommer deltagarna nära varandra och distraheras inte så lätt av avstånd eller annat som fångar uppmärksamheten. Det är lättare att höra varandra och att se varandras ansiktsuttryck, säger hon vidare och då blir det också lättare att läsa av varandras kroppsspråk. Även kroppsspråket är ju en del av interaktionen. Annika uttrycker att eleverna kan sitta på rader på mattan med ansiktet vänt mot henne, om hon talar eller ger instruktion, eller i ring, vilket de gör när alla ska delta i ett samtal (IA, s. 2). Vid observationen uppmärksammades att läraren själv satt med i ringen vid ett samtal på mattan och att hon då satt på en låg pall för att komma närmre eleverna (OA). Placeringen av bord i klassrummet är av betydelse

enligt Annika och hon berättar i intervjun att hästskoform är en bra placering av bord. Hästskoformen främjar interaktionen och hjälper läraren att kunna se allas ansikten. Ibland får elever gå fram och stå inför klassen och tala när övriga sitter vid sina bord. Det är ett sätt att variera träningen i att tala – att stå inför en publik och tala, berättar Annika vidare.

I intervjun framkommer att läraren organiserar för att alla elever ska få möjlighet att uttrycka sig och har olika strategier för att fördela talutrymmet mellan eleverna. Annika uttrycker i intervjun att hon brukar fundera ganska mycket på hur talutrymmet fördelas under dagen och prövar olika sätt (IA, s. 1). Ett sätt är att dra pinnar med namn skrivna på för att välja slumpvis vem som ska tala, ett annat att eleverna får räkka upp handen. Hon delar också ut frågan eller fördelar talutrymmet genom att visa med handen vems tur det är att tala utan att eleverna räckt upp handen först (IA, s. 5). Annika beskriver vidare att hon ofta när det är svenska eller matematik har enbart tvåor eller enbart treor i klassrummet. Det betyder att halva klassen är i klassrummet för lektion. Då får varje elev mer talutrymme vilket gynnar interaktionen och hon kan passa på att ställa frågor till elever för att få en överblick över hur de ligger till i sin utveckling. Annika beskriver det som att hon då kommer eleverna nära och får en känsla för vad de behöver (IA, s. 5).

Annika berättar i intervjun att gruppens sammansättning av elever avgör hur arbetet kan läggas upp med interaktion. Hur eleverna är, om de klarar att samtala i stor eller liten grupp spelar roll. Om det finns exempelvis utåtagerande barn i gruppen kan man behöva organisera för kommunikation på ett annat sätt, exempelvis i mycket små grupper (IA, s. 6). I den grupp som hon har just nu fungerar det att samtala både i liten och stor grupp vilket kan vara två och två, tre och tre, halva eller hela klassen samtidigt.

Vid observationen uppmärksammas att läraren organiserar stunder då elever arbetar enskilt för att hon ska kunna gå runt och samtala med dem en och en. Hon observerades gå runt och samtala med eleverna en i taget om det lärandeinhåll de var inbegripna i vid enskilt arbete. Växelvis tog läraren kontakt, växelvis eleverna. Jag tolkar det som att läraren genom samtal med elever en och en skaffar sig en överblick över hur arbetet går för eleverna och får tillfälle att stötta och pusha dem medan de arbetar genom samtal (OA, s. 2).

Interaktion under en problemlösningslektion i årskurs 2

Här följer en beskrivning av hur läraren Annika tillsammans med en annan lärare organiserar en matematiklektion för elever i årskurs två där interaktion mellan elever har en framträdande roll. Denna situation framträder vid observationen. Det är sista lektionen för dagen och elever från den egna klassens (Annikas) tvåor deltar tillsammans elever i årskurs två från en annan klass. Lektionen ska innehålla problemlösning och ingår som ett moment i en utbildning som lärarna går som kallas matematiklyftet. Det börjar med en samling i ring på mattan och inleds med ett gemensamt samtal om vad som behandlades förra veckan på problemlösningslektionen. Barnen har fått uppmaningen att sätta sig bredvid sin mattekompis. De två lärarna har parat ihop elever för samarbete vid ett tidigare tillfälle och dessa par kallas mattekompisar. Barnen berättar vad de gjorde förra veckan tillsammans med sin kompis. De berättar att man först fick

sitta själv och tänka på ett problem och sedan fundera och prata tillsammans med kompis. Det var barn som stod i kö och man skulle fundera ut på hur många olika sätt de kunde stå i kön. De två lärarna hjälps åt att instruera dagens problem. Eleverna ska hitta på en liknande uppgift som ska handla om något annat än att stå i kö. De får ett exempel ritat på tavlan med frukter som ligger i en speciell ordning och ska fundera över hur det skulle bli om de lade frukterna i en annan ordning. Eleverna ska nu tänka ut egna frågor. De ska tänka själva en stund och sedan samarbeta, det vill säga samtala och resonera, med sin mattekompis. De ska komma överens om en egen liknande problemlösningsfråga och skriva den. Sedan får de byta fråga med en annan grupp. Följande beskrivning framkommer vid anteckningar efter observation:

Barnen sätter sig vid borden. De sitter tysta och tänker en och en i ca 5 minuter. Lärarna styr sedan upp barnen två och två med sin mattekompis och visar var varje grupp ska sitta. Tre rum finns till förfogande, två stora och ett litet. Varje par får ett papper att skriva på. De ska nu först samtala om vad de tänkt var för sig och sedan skriva ner en fråga på pappret. Annika går runt till paren och talar, instruerar, ber dem läsa upp sin fråga. Jag tolkar det som att den andre läraren gör detsamma. Lärarna hjälper grupper som är färdiga att byta problem med varandra genom att ta papprena och gå medan eleverna sitter kvar på sin plats. Nu börjar paren lösa den uppgift som de fått sig tilldelad av läraren. Annika går åter runt till paren, tittar på hur de gör, talar med barnen. Lärarna samtalar sedan en stund med varandra om att alla grupper ska ha någon att byta papper med och ser till att det blir rätt. Barnen i paren samtalar med varandra och turas om att skriva och rita på uppgiftsbladet de fått. Annika samlar nu in lapparna. Barnen får instruktion av Annika att städa undan och sätta sig på golvet – på mattan i en ring med sin mattekompis. Den andre läraren frågar eleverna vad de tyckte om det här. Elever svarar att det var roligt, man får tänka, man lär sig saker, man får veta hur andra tänker. Annika säger att vi fortsätter med det här nästa vecka. Alla tvåor sjunger sedan slutång tillsammans. (OA, s. 4)

Under intervjun beskriver Annika det lärande som blir till i en situation som organiserats likt lektionen som beskrivits ovan. Hon uttrycker att genom samtal kan eleven komma vidare i sin tanke och genom samarbete lyfts eleverna tillsammans framåt i sina funderingar och tankar. Annika uttrycker att detta är tankar som hon tänker sig att Vygotsky hade när han beskrev den proximala utvecklingszonen. Arbetet med problemlösning enligt arbetssättet som beskrivits ovan gör enligt Annika eleverna aktiva och hjälper dem att interagera (IA, s. 2).

Resultatsammanfattning Annika

Klassrumsinteraktion är sammanflätat med elevers medbestämmande. När eleverna får vara med och bestämma över innehållet i undervisningen stimulerar det deras vilja att kommunicera. Därför organiseras samtal i vilka elevers medbestämmande är i fokus. Arbete i små grupper med två eller tre elever framträder som ett sätt att organisera för interaktion liksom arbete med halva klassen med enbart elever från årskurs två eller tre. Trygghet är en viktig förutsättning för att elever ska vilja och våga berätta för varandra. Läraren Annika har strategier för att eleverna ska våga tala. En strategi är att inte utsätta eleven för att svara på en fråga som denne inte kan svaret på. När Annika organiserar för interaktion väljer hon att samtala om

de förkunskaper eleverna har om ett lärandeinhåll. Samtal om lärandeinhåll kan också vara frågor och svar om lärandeinhållet. Det framträder att placering i klassrummet är ett sätt att organisera för interaktion och Annika låter eleverna sitta nära varandra på matta när de interagerar eller vid bord i klassrummet. Att placera bord i hästskoform är ett sätt att organisera för interaktion. Annikas fördelning av elevernas talutrymme är ett sätt att organisera för att alla elever ska få interagera på liknande villkor.

Becka

I avsnittet om läraren Becka beskrivs hur hon organiserar för interaktion i klassrummet genom fem huvudteman. Dessa teman är: Värdegrundsarbete, Att styra och visa vägen, Att hjälpas åt, Reflektion och Att sätta samman åldersblandade klasser. Efter det fjärde temat ges en beskrivning av ett observationstillfälle; Ett exempel: Arbetsområde Forntiden och därefter följer det sista temat som handlar om att sätta samman åldersblandade klasser. Sist presenteras en resultatsammanfattning av läraren Beckas arbete med att organisera för interaktion i klassrummet.

Värdegrundsarbete

Becka organiserar samtal för att arbeta med de intensioner som finns i läroplanens inledande avsnitt om värdegrund. Värdegrunden betonar allas lika rättigheter och vår rätt att vara olika. Genom att få höra hur andra har det ökar enligt Becka elevernas förståelse för människors olikheter. Därför är det viktigt för Becka att barnen får samtala och berätta om sådant de är med om både i skolan och hemma och hon säger i intervjun att det lär dem att känna respekt för varandra: ”Det har varit nästan min käpphäst” (IB, s. 1), säger Becka, att låta eleverna bara samtala och lyssna på varandra under ledning av mig och dessa samtal genomförs nästan varje morgon i skolan. Becka beskriver i följande citat hur samtal om något som hänt på fritiden kan se ut:

Jamen jag menar dom kan berätta nånting, att katten har fått kattungar eller... Dom har varit hos mormor och hälsat på eller dom har gjort nåt. [...] Dom lär sig samtala och dom lär sig lyssna. Och respekten. Och det är en jättestor grej, i min vardag kan jag säga. Och jag vet att det har positiva förgreningar. [...] För jag, uppmuntrar ju barnen också. [...] Och det låter ju jättekul att du har varit hos din mormor eller... [...] För det stärker ju barnen inför varann också. (IB, s. 1)

Becka menar här att dessa samtal har positiva förgreningar i form av förståelse för varandras olikheter och det stärker barnen inför varandra eftersom deras person bekräftas på ett positivt sätt.

Lärarens förhållningssätt till det eleverna berättar spelar roll när läraren organiserar samtal i klassrummet. Det är enligt Becka viktigt att bemöta elevernas berättelser på ett positivt sätt för att uppmuntra dem att berätta mer. Läraren lär eleverna visa respekt för andra genom att själv visa respekt för eleverna, förklarar Becka i intervjun. Lärarens förhållningssätt till hur mycket tid som ska läggas på samtal spelar också roll enligt Becka. Hon låter samtal om barnens upplevelser i och utanför skolan ta tid och säger att dessa värdegrundssamtal har hon fått anstränga sig för att våga stå upp för inför andra lärare som har en negativ

inställning till den här typen av prat. Det fanns tidigare en kultur i skolan att det inte var okej att samtala bort lektionstid på det här sättet. Den kulturen finns inte kvar och Becka säger i intervjun att hon känner att det är rätt att ägna mycket tid åt den här typen av samtal. Becka tycker att det finns bevis i läroplanen för det och att aktuell forskning visar att det är rätt sätt att arbeta på vilket hon beskriver så här: ”och så läser man i läroplanen och så läser man forskning och tänker: Jamen jag gör rätt” (IB, s. 14).

Genom att organisera samtal om aktuella händelser, problem som uppstår i klassen, eller sådant som beskriver människors olika villkor kan läraren enligt Becka uppmuntra ett önskat beteende hos eleverna. För Becka är det viktigt att genom samtal om alla människors lika värde uppmuntra ett gott förhållningssätt elever emellan. Om samtal om människors lika rättigheter och värde inte hålls kan elever enligt Becka ta över och använda härskartekniker mot varandra. Hon säger i intervjun att det är viktigt att våga blotta sig och att våga vara barnslig och att det är accepterat. Det betyder att man inte ska behöva spela en roll för att bli accepterad i klassen utan man ska kunna vara sig själv precis så som man är. Becka beskriver i intervjun en situation där det blev problem med några flickor som kom sminkade till skolan och som försökte sig på vissa härskartekniker genom att kommentera andras klädsel. Becka beskriver att hon tog sig an situationen i ett samtal med klassen där hon avdramatiserade det negativa beteendet. Hon menar att oönskat beteende kan avdramatiseras om det upptäcks och kommer upp till samtal.

För dom kunde komma liksom sminkade och det här: Vad har du på dig idag och sånt. Så att jag menar det går att jobba med det och det går och göra. Avdramatisera det bara. Det behöver inte va. Och det tror jag man har mycket genom kommunikation, genom att lyssna, respektera varann... (IB, s. 14)

Problemet upphörde enligt Becka efter de samtal som genomförts i klassen där hon hade för avsikt att avdramatisera det oönskade beteendet.

I intervjun berättar Becka vidare om hur hon organiserar samtal för värdegrundsarbete, samtal om att vi människor är olika och har rätt att vara det utan att vårt värde förändras, för att elever ska få förståelse för varandras svårigheter. Becka berättar om en situation som inträffat för några år sedan när hon och en elev bestämde sig för att berätta om elevens dyslexi för de andra eleverna i klassen. Becka menar att detta var ett viktigt samtal och att eleven som har dyslexi även fick större förståelse för sina egna svårigheter efter att samtalet genomförts och svårigheten blivit accepterad av klassen. Becka trycker att det är bra att beskriva inför andra elever varför vissa elever behöver extra stöd (IB, s. 3). I organiserandet av bra värdegrundssamtal tycker Becka det viktigt att läraren visar sitt engagemang i samtalet – att läraren själv tycker att det är viktigt så att eleverna märker att läraren är hängiven här. Det är också viktigt att eleverna är trygga med läraren. Eleverna ska känna trygghet i läraren så att ”man på nåt sätt får nån slags värme i klassrummet. Dom ska känna det. Tryggheten hos mig också” (IB, s. 3), säger Becka. En tolkning av mig är att organiserande av klassrumsinteraktion för Becka framträder som något som är sammanflätat med elevens upplevelse av trygghet. Becka beskriver vidare i intervjun att elevens trygghet genom hela skoldagen är viktig, att det alltid finns någon vuxen att vända sig till och att de vuxna lyssnar till det eleverna har

att säga. Interaktion, menar Becka, är både att tala och att lyssna. Läraren styr samtalen i klassrummet så att elever lär sig att respektera varandra genom att lyssna på varandra, säger hon. Om någon inte visar respekt, genom att störa då en elev har ordet är Becka skarp mot den som stör och visar tydligt att det inte är ett acceptabelt beteende, berättar hon.

Att styra och visa vägen

Det framträder i både observation och intervju att Becka styr och visar vägen när klassrumsinteraktion organiseras. Det gäller när hon arbetar en och en med elever, när hon styr elevers samtal med varandra och på lektioner när samtalet pågår med hela gruppen samtidigt. I början av skoldagen som observerades satt Becka med en enskild elev och läste. Det var extra lästräning eftersom eleven har haft svårt att lära sig läsa, berättar Becka i intervjun som genomfördes i slutet av arbetsdagen. Följande anteckningar skrevs utifrån observationen: "Läraren berömmar och pushar eleven och jag uppfattar att läraren är tydlig med att uttrycka för eleven att det är en viktig stund genom att vara bestämd men lågmäld och med en trevlig ton" (OB, s. 2). Jag tolkar att Becka här använder sitt kroppsspråk i kombination med ord och tonfall för att förstärka för eleven att situationen betydelsefull. I intervjun framkommer också att dialog mellan lärare och elev, är ett sätt att organisera för interaktion och en situation där läraren styr och visar vägen. Becka berättar att hon då hon för en dialog med en elev om ett lärandeinhåll, uppmuntrar eleven att gissa om det är så att denne inte kan. Då kan hon be eleven berätta: "hur du tänker så kan jag försöka hjälpa dig och spåra in dig på rätt spår. Att man vågar gissa lite. Jag brukar säga, gissa. Det gör ingenting. Jag menar vad är det värsta som kan hända?" (skrattar lite) (IB, s. 3).

Becka berättar vidare i intervjun att när hon organiserar för arbete i grupper bestämmer hon oftast vilka elever som ska arbeta ihop eftersom eleverna behöver träna sig i att jobba med olika personer. Ofta slumpar (lottar) hon grupper genom att en slags träpinnar dras, vilka hon skrivit elevernas namn på. Detta sätt att göra grupper beskrivs ytterligare under rubriken Att hjälpas åt. Becka använder också träpinnarna när talutrymmet ska fördelas mellan elever. Då lottar hon i vilken ordning eleverna ska få berätta. Becka tycker det är viktigt att styra i interaktionen när en elev berättar för andra så att övriga elever håller fokus på den som talar. Hon ställer krav på klassen att lyssna och se intresserade ut när en klasskamrat berättar något för att berättandet ska kännas meningsfullt för den som berättar säger hon i intervjun (IB, s. 3).

Genom en pedagogisk planering kan läraren göra elever medvetna om att det i läroplanen finns mål för eleverna att uppnå när det gäller att vara delaktig i samtal i grupp eller annat som har med interaktion att göra. Det kan exempelvis också handla om att det finns mål för reflekterande eller argumenterande samtal. En pedagogisk planering är ett dokument som läraren skriver och visar för elever för att medvetandegöra dem om vad läroplanen säger om mål för det aktuella arbetsområdet och hur läraren tänker sig att eleverna ska arbeta mot dessa mål. Vid ett observationstillfälle, vilket Becka även beskriver i intervjun, visar Becka en pedagogisk planering för eleverna. Klassen ska avsluta ett arbetsområde om forntiden och Becka visar att ett av målen med arbetsområdet är att vara delaktig i samtal i grupp. Becka organiserade i detta

arbetsområde eleverna till arbete parvis och eleverna fick vid redovisningstillfället visa flera olika förmågor när det gäller interaktion. De redovisade muntligt med hjälp av en Power Point för klassen, fick muntlig respons av sina klasskamrater och reflekterade och berättade för klassen hur de såg på sitt framträdande och den respons de fått. Detta observationstillfälle beskrivs ytterligare under rubriken Ett exempel: Arbetsområde Forntiden.

Att hjälpas åt

I observation och intervju framträder olika sätt att organisera för att elever hjälps åt att lösa uppgifter. Tre sätt som skiljer sig åt kan urskiljas. Dessa är:

- Den som kan hjälper den som inte kan
- Samarbete i mindre grupper som läraren satt samman
- Spontant samarbete i grupper som elever väljer själva

Den som kan hjälper den som inte kan

Becka uttrycker att när en elev hjälper en annan elev utvecklar båda eleverna sitt kunnande. Hon berättar i intervjun att hon uppmuntrar elever som inte kan lösa en uppgift att fråga någon annan elev, som eleven som vill ha hjälp vet kan uppgiften, för att få hjälp. Hon tycker att en vinst med det är att den som kan lite mer om ämnet ifråga får beskriva och berätta om sina kunskaper när hon eller han hjälper en annan elev. Becka tänker att den eleven då får utveckla sitt lärande ytterligare genom dialogen när hon eller han förklarar och därmed får förankra sitt kunnande. Samtidigt, menar Becka, får den som inte kan hjälp med sitt kunnande och en fördel när elever förklarar för varandra är att de får problemet förklarat med andra ord än dem Becka skulle ha använt. Hon beskriver det såhär: ”Att tränas i, jamen jag vet ju att hon har kommit långt i matten, och hon kan nog det här. Hon kan förklara för mig. Många gånger bättre kanske än vad *jag* kan. Då får man ju också igång den här dialogen” (IB, s. 4). Becka tycker också att arbetssättet när elever förklarar för varandra har en positiv inverkan på elevernas tolerans för varandras olikheter vilket bidrar till ökad trygghet och bättre förutsättningar för interaktion. En annan fördel, uttrycker hon, är att läraren också får möjlighet att höra hur eleven som förklarar problemet uttrycker sig. Men det är inte ett sätt att själv få slippa förklara utan det är ett lärande i sig, menar hon: ”Då kan jag ju kolla, undrar om han kan [...] förklara för henne [...] Och ser jag det. Då vet jag att han har förstätt. Så att jag menar man kan ju använda, det är ju inte att dom ska hjälpa dom andra så. Det är ju ett lärande i det också tycker jag. I allra högsta grad” (IB, s. 7-8).

Samarbete i mindre grupper som läraren satt samman

Becka tycker det är viktigt att läraren sätter samman grupper som ska samarbeta. När hon organiserar för interaktion genom samarbete låter hon ofta slumpen avgöra vilka barn som ska arbeta tillsammans. Hon drar trästickor med barnens namn på och lottar grupper. Fördelen med detta tycker hon är att eleverna då

lär sig att jobba med olika elever och att det blir en trygghet i situationen att slippa välja själv eller inte bli vald som samarbetspartner. Dessutom får eleverna ibland upptäcka att de arbetar bra med någon som de inte skulle ha valt själva att arbeta med. Även barnen uppskattar att läraren gör grupperna menar hon. Flera elever har uttryckt på utvecklingssamtal att de uppskattar det. Ibland upptäcker Becka att hon haft förutfattade meningar när det gäller vissa elevers förmåga att samarbeta med varandra. Det kan slumpa sig att två elever ska arbeta ihop och att hon tänker att det inte kommer att fungera. Sedan visar det sig att det fungerar utmärkt, vilket hon beskriver här:

Ja. Och sen ser jag ibland att. [...] man tänker det där kommer aldrig att gå och det kan bli jättebra. Så där kommer det på skam. [...] Det är inte alls säkert att det är så som jag förväntar mig. Och det tycker jag också är spännande. Från min sida. Och kunna erkänna det tycker jag. För det är, jag tycker det är helhäftigt. Aha, liksom, mm. Det gick så bra. Det här ska jag göra fler gånger (IB, s. 6).

Becka tycker det är viktigt att inte ha förutfattade meningar om vilka barn som kan arbeta bra tillsammans och det slumpmässiga valet av grupper hjälper henne att variera grupper utan att hennes förutfattade meningar styr.

Spontant samarbete i grupper som elever väljer själva

Det händer också att två elever själva frågar henne om de får samarbeta med en uppgift som de föreslår. Becka säger i intervjun att hon tillåter dem att göra det, för hon kan se en vinst med att eleverna kommunicerar med varandra när de exempelvis söker fakta till en gemensam Power Point om ishockey eller om platsen där de bor. Vid observationen uppmärksammades elever sitta två och två vid en dator. De skrev berättelser tillsammans och hade valt detta samarbete själva fick jag veta i intervjun. Andra elever satt samtidigt och jobbade enskilt med andra uppgifter.

Reflektion

Att arbeta med frågor och svar och att ge gott om tid och utrymme för detta är ett sätt som framträder i Beckas organiserande för interaktion genom reflektion. Becka tycker det är viktigt att hjälpa eleverna att utvecklas att ställa frågor genom att själv ställa mycket frågor vilket hon i intervjun uttrycker så här: ”Jag ställer mycket frågor till dom. Berätta. Och fy vad nyfiken jag blir på det här. Och det där låter spännande. [...] Alltså jag, ger rätt mycket utrymme och tid till sånt” (IB, s. 4). När elever redovisar böcker får klassen tillfälle att ställa frågor om boken till den som redovisar. Becka låter elever redovisa böcker varje vecka, berättar hon. Hon vill att den som redovisar gör en kort resumé av boken och därefter ber klassen att ställa frågor. Becka uttrycker det såhär i intervjun: ”Har ni några frågor? säger dom. Och sen får ju barna ställa frågor till den som har berättat då. Om innehållet och, kände du igen dig nånstans i boken... alltså lite såna fördjupande frågor” (IB, s. 4).

Ett annat sätt att organisera för interaktion är att i samtal låta eleverna reflektera över de kunskaper de har om ett lärandeinhåll för att använda den kunskapen att bygga vidare på och utöka den. Det kan också

handla om att uttrycka vad man inte kan. En beskrivning i ord av vad som är svårt kan hjälpa eleven vidare i sina tankar. Becka tycker det är viktigt att ta reda på var eleven befinner sig i sina kunskaper och ställer därför frågor till elever för att få dem att uttrycka sin kunskap i ord vilket hon berättar om i intervjun. Det hon får veta av elevens beskrivning använder hon sedan som utgångspunkt i sin undervisning för att bygga ny kunskap. Becka uttrycker att när en elev vill ha hjälp svarar hon inte alltid direkt utan ställer frågor till eleven för att komma åt vad det är som är svårt. Det är frågor som eleven kan ställa till sig själv en annan gång för att reflektera över ett problem. Så här berättar Becka om detta:

Och jag är sån jag är inte alltid den här som bara svarar rakt ut, utan jag gör alltid så här, att jag frågar ett varv till. Men vad är det som är svårt? Hur tänker du? Förklara för mig först hur du tänker eller vad det är du *inte* förstår. Så att dom lär sig att uttrycka sig. Det tycker jag är viktigt. (IB, s. 12)

Vid observationstillfället visar Becka att hon använder reflektion som metod för interaktion när hon ber elever berätta om sina åsikter. Becka lät eleverna berätta om vad de tycker om ämnet slöjd, då de kom tillbaka efter en slöjdlektion. I anteckningarna som gjordes utifrån observationen beskrevs situationen så här:

När lektionen börjar igen är klockan ca 11.55. En elev börjar prata med läraren om vad den tycker bäst om med slöjd. Fler elever kommer in och läraren berättar för dem att vi talar om slöjd och vad man tycker om det. Läraren ber eleverna en i taget att berätta om sin uppfattning om slöjd och då främst om man gillar träslöjd eller syslöjd bäst och varför. – Nu har vi SO, säger läraren sedan. (OB, s. 4)

Vid observationen och i intervjun framträder kamratbedömning som ett sätt att organisera för interaktion. Vid kamratbedömning som observeras får elever reflektera över andras muntliga redovisningar och ge konstruktiv kritik på det som kamraterna visat. Sedan får den som blivit bedömd uttrycka sina reflektioner om bedömningen och vad eleven lärt sig av redovisningen. När Becka använder sig av kamratbedömning som metod för reflektion låter hon vid observationstillfället eleverna reflektera över klasskamraters muntliga redovisningar av ett forntidstema och berätta för dem som redovisat, två saker som var bra med redovisningen och en sak som kunde gjorts bättre eller annorlunda. Becka berättar i intervjun att hon använder kamratbedömning ofta. Efter redovisningen av forntidstemat och kamratbedömningen bad Becka vid observationstillfället eleverna som redovisat fundera över och berätta om hur de tyckte att redovisningen gick. Vad gick bra och vad ska de göra annorlunda nästa gång? Vilka förbättringar kan göras till nästa redovisningstillfälle? är frågor som Becka ställer till eleverna. Hon låter eleverna reflektera över sitt lärande, vad de lärt sig av kamratbedömningen och sina egna tankar om redovisningen och ber dem sätta ord på det.

Ett exempel: Arbetsområde Forntiden

Här följer ett utdrag från de anteckningar som gjorts utifrån observation av en so-lektion. Eleverna ska redovisa arbetsområdet forntiden i par med hjälp av en Power Point. Här framträder lärarens organiserande för interaktion i klassrummet på ett flertal sätt, vilka alla beskrivits tidigare i avsnittet om Becka. Här visar sig exempel på hur läraren styr och visar vägen, och hur eleverna får reflektera över sitt och andras

lärande utifrån läroplanens mål. Elever som kan hjälper elever som inte kan då arbetsområdet ska redovisas och kamratbedömning används då redovisningen avslutats. Jag reflekterar över att eleverna under redovisningen visar tolerans för varandras brister:

Läraren visar på Active boarden en text med punkter som handlar om redovisning och bedömning. Det är en del av ett längre dokument som jag tolkar är en pedagogisk planering över forntidsarbetet. Läraren ber barnen fundera över de mål som läraren läser upp. De ska fundera över om de behärskar dem. Hur säkra de känner sig. Det sista målet är ”vara delaktig i samtal i grupp”. Trästickorna används [...] för att slumpa vilket par som ska börja redovisa. Två elever går fram för att redovisa sin Power Point. Barnen talar växelvis till varsin bild. När den ene verkar osäker så går den andre fram och viskar vad denne ska säga. Det är mest en elev som viskar till den andre. Läraren sitter på en stol i publiken. När eleverna säger fel om huruvida människorna var bofasta på stenåldern kommenterar läraren och jag tolkar det som att läraren försöker korrigera missuppfattningen. [...] När barnen kommer till gudar och andra figurer i asatron så turas de om att berätta om varannan figur. De har mycket att berätta här. När redovisningen är slut ber läraren eleverna i publiken att säga ”två bra saker och en som man kan göra annorlunda”. [...] – Nu går vi en runda, säger läraren. Alla elever får ge sina synpunkter enligt modellen. Ibland under lektionen blir det ett beröm och en önskan och ibland två beröm och en önskan. Ibland tycker barnen att det inte går att säga något som ska göras bättre. Därefter ger läraren sitt omdöme mer spontant och alltså inte utifrån modellen som beskrivs ovan. Efter det frågar läraren hur det kändes för de elever som står framme vid tavlan och som har berättat. Barnen berättar i tur och ordning och får också frågor från läraren: Hur känns det att få kommentarer? Vad ska du göra bättre nästa gång? [...] En elev säger att nästa gång ska denne prata högre. Stickor dras igen och två nya elever går fram och redovisar. De turas om oftare, ungefär vid varannan mening. Enligt min tolkning är dessa elever mer osäkra att tala eller mer osäkra på sina fakta. – Nu måste jag protestera, säger läraren plötsligt. Ni måste tala tre gånger högre. Det kommer ni att få höra om sen. Efter lärarens kommentar talar eleverna högre. [...] Nu tittar läraren på stickorna och säger skämtsamt: – Här står det Kalle och Laban, vilket eleverna som är kvar att redovisa inte heter. De två eleverna går fram och läraren säger åt dem att göra sin redovisning ordentligt. – Nu är det ert ansvar att det här blir bra, säger läraren. Jag tolkar detta som att det finns tidigare erfarenheter av att någon av de två eleverna tramsat under en redovisning. En av de två eleverna läser fel och säger stenåldern i stället för istiden. – Nu måste ni hjälpas åt säger läraren till de två elever som är framme. Flika in om det blir fel. Ytterligare ett antal läsfel blir under redovisningen. Jag reflekterar över att klassen är tålmodig och fnissar inte om någon säger fel. Det verkar vara en hög tolerans för varandras brister. Efter en liten stund börjar den andre eleven att prata när den förste glömmer bort vad den ska säga. – Jag kommer ihåg, säger eleven. Jag kan berätta om det... Jag reflekterar över att eleverna får ett bättre flyt i sin redovisning nu. De turas om att prata och fyller i varandras fakta när det känns naturligt. Publiken skrattar hjärtligt och varmt enligt min tolkning när den ene eleven förstärker tydligt med sitt kroppsspråk, det de talar om. När de till exempel talar om offer av djur och människor på järnåldern tar eleven ett finger över sin hals som för att visa en kniv som skär av den. Jag hör inga negativa kommentarer till någon annan elev under dagen då jag är i klassrummet (OB, s. 4-6).

Att sätta samman åldersblandade klasser

På en så liten skola som Bergsskolan organiserar lärarna för interaktion genom att sätta samman åldersblandade klasser som de tror fungerar, säger Becka. I intervjun uttrycker Becka att en bra gruppdynamik i klassen underlättar när läraren ska organisera för interaktion. Med en bra gruppdynamik menar hon att det behövs en blandning av personligheter och att elevernas personlighet spelar roll för hur interaktionen i gruppen blir. Vissa personligheter är positiva för dynamiken och dessa elever drar gruppen åt ett positivt håll. När det finns lagom många elever i en klass ökar möjligheten att få personligheter som kompletterar varandra i interaktionen så att den blir bra. Ett problem för Bergsskolan är att det är alltför få elever säger hon, endast 50 elever totalt från förskoleklass till årskurs sex. Då blir det svårt att få till klasser som fungerar bra. Lärarna på Bergsskolan sätter inför varje läsår samman nya klasser som de hoppas ska kunna få en bra gruppdynamik för interaktion. Ett problem när klasserna görs är att det ofta är familjer som flyttar till området och familjer som flyttar från området vilket är negativt för stabiliteten i grupperna. Skolan har enligt Becka många familjer med familjeproblem att förhålla sig till i relation till det totala antalet elever. Det är specifikt för bygden, menar hon, att familjer flyttar hit för att de tror att familjeproblemen ska lösa sig så här på landsbygden vilket visar sig är fel. När barn kommer nya till klassen eller flyttar ändras förutsättningarna och det påverkar tryggheten och dynamiken i klassen. Det är inte heller bra för dynamiken när det är exempelvis tre elever i en hel årskurs eller endast 10 elever i en klass. Alla lärare på skolan håller med om detta, berättar Becka, att det inte är bra med för små klasser. Så här uttrycker hon problemet med för små klasser:

Och dom här små grupperna [...] är inte bra. Dom har aldrig varit bra. Dom grupperna vi har sett med, resultatmässigt och mest driv i. Det är dom här grupperna som har varit lite större, alltså tio plus (syftar på grupper med elever i samma ålder som är fler än tio). Det har varit generellt kan jag säga. Det säger vi allihop (IB, s. 7).

Becka beskriver vidare de negativa konsekvenser det får när en grupp blir för liten och det blir för få att samtala med. Hon uttrycker att eleverna tar sig för stora friheter när interaktion organiseras, när det är för få elever som konkurrerar om talutrymmet:

Dom har inga, dom har inga att... ja, vad heter det... liksom att stödja sig mot. Att... slipa kanter mot, att resonera med. Höra och förstå olikheter och förstå skillnader. Det är lite som hemma vid köksbordet. Man sitter och småtjafsar och man tar sig friheter och man pratar mycket mer. Alltså det är lättare och ha tjugo än och ha, åtta, ibland. För att dom tar sånt utrymme (IB, s. 7).

Dynamiken i en grupp blir enligt Becka bättre när det finns fler barn att välja att kommunicera med och umgås med och hon tycker att tjugo elever i en klass är ett optimalt antal.

Resultatsammanfattning Becka

Becka organiserar samtal som handlar om människors rätt att vara olika. Det skapar trygghet vilket blir en förutsättning för att elever ska vilja och våga interagera. I samtal med eleverna är lärarens eget förhållningssätt i samtalet av betydelse. Läraren behöver ha en hängivenhet, ett engagemang för att samtalet ska bli bra och en lyhördhet för det eleverna berättar för att de ska känna sig trygga. Becka styr interaktionen i klassrummet genom att på olika sätt organisera för interaktion och visar vägen för interaktionen genom sitt sätt att själv vara en förebild när hon kommunicerar med eleverna. Det framträder olika sätt att organisera för att elever hjälps åt att lösa uppgifter i observation och intervju. Tre olika sätt framträder; den som kan hjälper den som inte kan, samarbete i grupper som läraren satt samman och spontant samarbete i grupper som elever väljer själva. Att reflektera över sina kunskaper och sätta ord på dem är en metod som Becka använder. Det kan handla om att ställa fördjupande frågor till eleven eller att eleven får reflektera över kunskaper som denne har att kunna bygga vidare på i ett nytt lärande. På Bergsskolan går det få elever vilket leder till att lärarna på skolan organiserar åldersblandade klasser som de tror kan få en bra gruppdynamik.

Camilla

I avsnittet om läraren Camilla beskrivs hur hon organiserar för interaktion i klassrummet genom sex huvudteman. Dessa teman är: Lika rätt att tala, En röd tråd, Relationen lärare/elev, Fysiska förutsättningar, Förväntningar och Arbete i grupper. Sist presenteras en resultatsammanfattning av läraren Camillas arbete med att organisera för interaktion i klassrummet.

Lika rätt att tala

För Camilla är det viktigt att elever har lika möjligheter att komma till tals och hon organiserar därför på olika sätt för att ge eleverna denna rätt att få interagera. En strategi, uttrycker Camilla i intervjun, är att hon fördelar talutrymmet mellan eleverna och att hon då använder trästickor med elevernas namn på, som dras för att slumpa vem som ska få tala. Med stickornas hjälp bestäms både vem som ska tala och i vilken ordning eleverna ska få tala på ett rättvist sätt, menar Camilla. Det slumpmässiga valet av namn gör enligt Camilla även eleverna mer aktiva på lektionen och de blir delaktiga i interaktionen som handlar om lärande-innehållet och sitter inte och tänker att någon annan kan svara eller berätta. Elevernas rätt att tala och elevernas aktivitet på lektionen till följd av det slumpmässiga valet med namnstickor beskrivs av Camilla i intervjun såhär:

Det jag tycker är väl att alla ska ha samma möjlighet att få komma till tals. Jag använder ju ofta dom här namnstickorna för att alla liksom ska va med. Dels att dom ska va aktiva och va med i diskussionen och va med i ämnets innehåll och så här och kunna svara. För det är ju lätt att, ja, när vi är så stor grupp med som 23 här. Några lutar sig tillbaka och liksom inte är med. Men nu när namnen kommer så måste man ju, va med. Så det känner jag har ändrat jättemycket på olika elevers aktiviteter på själva lektionen. (IC, s. 1)

I intervjun berättar Camilla att strategin att organisera för interaktion med namnstickor kom till som ett utvecklingsarbete på skolan där syftet var att öka elevers möjligheter till interaktion på lika villkor. Lärarna på Skogsskolan bestämde då gemensamt att pröva att slumpa namn med stickor. Camilla beskriver vidare de fördelar som organiserandet för interaktion med trästickorna innebär och menar att de elever som inte tar så mycket plats i interaktiva sammanhang om inte namnen slumpas, gynnas. De kanske inte skulle ha räckt upp handen alls, om strategin med handuppräckning använts, och därför inte tagit för sig av talutrymmet. De elever som talar mycket och gärna, hålls tillbaka av strategin med namnstickor menar hon. Camilla upplever att de elever som talar mycket, ibland gör det på bekostnad av andra. De utnyttjar talutrymmet medan andra inte gör det. Camilla upplever att de elever som tidigare inte talat så mycket och nu får fler chanser verkar tycka att strategin med namnstickor är bra. Dessutom, menar Camilla, leder de till större rättvisa för flickors och pojkars rätt att tala vilket hon menar är ytterligare en dimension av organiserandet med namnstickor för interaktion.

Camilla beskriver i intervjun att hon använder sig av en strategi när hon organiserar för interaktion som hon kallar EPA. Hon uttrycker vidare att förkortningen EPA står för Eget, Par, Alla och att strategin går ut på att alla ska få tala och att detta sker utifrån en bestämd arbetsgång. Först får varje elev sitta själv och fundera en stund över en fråga eller ett problem. Därefter samtalar eleven med en annan elev och de två eleverna delger då sina reflektioner för varandra, det vill säga det de kom fram till när de funderade på egen hand. Efter par-samtalet delger varje par sina synpunkter för den stora gruppen, som kan vara hela klassen. Camilla menar att den här strategin med tid för reflektion både enskilt och i par, är bra för de elever som är blyga och tysta och osäkra på om de tänker rätt. De får tid att tänka klart själva och tid att pröva sina tankar i en liten grupp vilket är mer tryggt än att delge alla på en gång. Hon beskriver det såhär: ”Det är några som är blyga och tysta som behöver det stödet för att få bekräftat att det är rätt. Det känner jag också att många har vuxit sen vi började med det faktiskt” (IC, s. 1). För att eleverna ska få variation i vem de samtalar med, använder Camilla ofta namnstickorna för att lotta vilka par som ska samtala. Då får de också ta del av olika kamraters perspektiv, uttrycker hon.

En röd tråd

Camilla har arbetat med eleverna i den här klassen sedan förskoleklass och hon uttrycker i intervjun att det har funnits en röd tråd i arbetet med att organisera för klassrumsinteraktion sedan dess. I förskoleklass vågade en del elever inte riktigt interagera och tala om vad det tyckte och tänkte men eleverna har sedan dess fått träna sig i att tala inför andra och har på så sätt utvecklats i att interagera. Det arbete som gjorts under de här tre till fyra åren har lett till att de flesta elever idag vill och vågar tala inför andra, uttrycker Camilla vidare. Det finns dock fortfarande elever i klassen som inte vill och vågar tala inför en större grupp. Camilla låter då eleven redovisa eller berätta för en mycket liten grupp som kan vara en eller två elever till vilket hon beskriver här: ”Och det är ju nån då som redovisar i väldigt liten grupp. Men *gör* det ju ändå. Vilket är målet” (IC, s. 7). Camilla berättar att hon och eleven som är osäker att tala inför många, brukar avgöra tillsammans för vem eller vilka redovisningen ska ske. Många elever behöver träning i att

tala, menar Camilla. Ett sätt att organisera för att eleverna ska få träna på att berätta för andra, säger hon, är att låta dem göra muntliga bokredovisningar inför klassen. Bokredovisningen ska vara ordentligt förberedd för att eleven ska känna sig trygg i situationen, vilket Camilla beskriver såhär: ”Och visst behöver många träning och prata. Och det här med bokredovisning har ju varit, ja, en naturlig del. [...] det är lite trygghet. Man känner boken väl. Man har förberett en favoritbild och man kan lite fakta om boken (IC, s. 6-7). Förra läsåret förekom enbart muntliga redovisningar av böcker berättar Camilla, men nu i trean får eleverna välja att redovisa skriftligt eller muntligt. Dock ska alla elever enligt Camilla redovisa två böcker per termin muntligt, vilket hon för minnesanteckningar över för att inte det ska glömmas bort.

Camilla erfar att varje ämne i skolan har sina egna villkor för att läraren ska kunna organisera för interaktion. Varje ämne erbjuder sitt sätt att träna elevers förmågor genom kommunikation. I no kan eleverna exempelvis samtala om sina uppfattningar av olika begrepp eller utföra experiment tillsammans som de samtalar om och matematiken erbjuder enligt Camilla rika möjligheter för diskussion. I teknik kan eleverna få en frågeställning att reflektera över, först enskilt och sedan tillsammans med andra. ”Det blir kommunikation, diskussion och prat på olika sätt utifrån varje ämne, vad det är man ska uppfylla för förmågor. Vilka mål man har med dom ämnen som man håller på med” (IC, s. 9), uttrycker hon. I svenska, menar Camilla, kan läraren organisera för exempelvis parvis arbete med stödord, eller skrivande av texter och redovisningar där elevers interaktion främjar lärandet.

Som en del i den röda tråden med arbetet att organisera för interaktion har elever fått hålla i sitt eget utvecklingssamtal, uttrycker Camilla i intervjun. Först samtalade klassen om hur utvecklingssamtalet skulle gå till och eleverna skrev en slags mall för vilka moment samtalet skulle innehålla. På en lektion fick eleverna öva sin förmåga att hålla i samtal genom att göra utvecklingssamtal på prov med varandra. Då fick en annan elev agera förälder och lyssna på den elev som tränade sig att hålla i sitt samtal. Här berättar Camilla om när eleverna höll i sina utvecklingssamtal:

Dom höll ju i dom i höstas. Och det var ju också lite spännande när föräldrarna skulle lyssna. Det var ju helt annat mot när klasskompisarna lyssnade. Det är nog väldigt utvecklande för dom faktiskt. [...] Dom har hållt i vissa delar innan men inte varit värd för sitt samtal på det sättet. Men det var positivt. [...] Det var jätteroligt. Dom hade skrivit upp precis: Hälsa välkommen och hur dom skulle presentera och säga... [...] vi diskuterade ihop och vi gjorde väl en liten mall som vi skrev upp lite på... lite hållhakar på tavlan. Och sen hade dom ju sina papper. [...] Ja, dom blev väldigt olika samtalen. Dom är olika pratiga och olika vad man ville berätta och...(IC, s. 8)

Att ha en röd tråd i arbetet med att organisera för interaktion ger enligt Camilla ett resultat i form av att många elever vill tala och agera inför andra när tillfälle ges.

Relationen lärare/elev

Det är viktigt för Camilla att eleven känner sig trygg i relationen med henne. Denna trygghet stimulerar eleven att vilja och våga interagera. Camilla organiserar så att det blir tillfällen då varje elev känner sig sedd och bekräftad som person av henne, varje dag i skolan. På morgonen innan skoldagen börjar går Camilla därför ut i hallen och möter eleverna. Hon pratar några ord med var och en och låter dem hon pratat med gå in i klassrummet och börja jobba med något på egen hand. Camilla beskriver i intervjun detta bekräftande av elever så här: ”jag tycker att man ser varje barn på morgonen och jag brukar försöka tänka att jag verkligen har pratat med alla, att man har på nåt sätt bemött alla i nåt läge” (IC, s. 6). För att stimulera elever till interaktion är det också viktigt att bemöta varje barn med respekt, erfar Camilla. För att visa respekt för eleven talar hon på olika sätt med olika elever. Hon försöker hitta deras sätt att vara som person och ta reda på hur de vill bli bemötta för att känna sig respekterade. Det är viktigt menar Camilla, att kunna läsa av eleven som person och att ha en relation som fungerar men inte är en kompisrelation. Läraren och eleven ska känna respekt för varandra samtidigt som det finns en hjärtlighet dem emellan:

Och sen har man ju lite olika, hur man pratar till vissa elever. Det blir ju också beroende på deras sätt att vara. Sen tycker jag det är viktigt att man har respekt för varann eller mot varandra. Det tycker jag är jätteviktigt. Att man har det på en sån nivå. Det är inte kompisnivå utan... Det är hjärtligt och roligt och såhär men det ska ändå, jag tror att det är skillnad på elev och elev och elev - lärare. (IC, s. 6)

Relationen mellan lärare och elev beskrivs av Camilla som sammanflätad med elevens motivation för att interagera.

Fysiska förutsättningar

Camilla erfar att fysiska förutsättningar som gruppstorlek, rum och schema styr organiserandet för interaktion i klassrummet, vilket hon beskriver i intervjun. När vissa elever går iväg till ämnen som slöjd, idrott och musik med andra lärare och i andra lokaler har Camilla kvar elever i klassrummet men då en mindre grupp. Antalet elever som kan gå iväg till slöjd, idrott eller musik samtidigt är beroende av hur lokalen där ser ut och hur många elever som går att hantera i ämnet samtidigt, berättar hon. Camilla, som undervisar de elever som är kvar i klassrummet, organiserar då på olika sätt för interaktion beroende på hur många elever hon har kvar hos sig. När det är slöjd går cirka tolv elever till slöjd samtidigt och då är ungefär lika många kvar i klassrummet och har lektion. När det är idrott eller musik är det cirka 15 elever som går iväg vilket betyder att de två klasslärarna har ungefär 15 elever vardera kvar i de två klassrummen som den stora gruppen på 46 elever har till förfogande. Att ha enbart två klassrum till 46 elever styr enligt Camilla organiserandet för interaktion till stor del. Hon berättar i intervjun att det enda övriga utrymme som går att använda för en grupp elever att samtala i är en liten hall utanför klassrummet med ett litet bord för några få elever: ”Nu har vi ju ibland så här att, att jag kanske går ut med en liten grupp i den lilla hallen utanför här [...]. Det är ju bara vissa saker man kan göra där då. Vi är ju rätt låsta av lokalerna” (IC, s. 4).

Camilla uttrycker i intervjun att hon planerar för interaktion i klassrummet på olika sätt beroende på om det är helklassundervisning eller färre antal elever i klassrummet som det är då elever går iväg till slöjd, idrott och musik. När det gäller samtal blir det enligt Camilla bättre samtal med färre elever i klassrummet. Dels får eleverna ett större talutrymme i form av mer tid per elev att kunna tala inför de andra, och dels kan eleverna sitta placerade på ett bättre sätt som gynnar interaktionen, eftersom yta och möbler frigörs, när det är färre elever, vilket beskrivs här: ”Det blir ju inte dom diskussionerna när det är hela klassen. Som det blir. Som på fredan när man är 12-13 stycken. Det är ju helt andra diskussioner. Man placerar sig annorlunda och ja... ”(IC, s. 3). När det är helklass beskriver Camilla att hon får: ”hitta olika arbetsätt för att alla ska få låta och prata och komma till tals” (IC, s. 2) vilket kan vara arbete i par eller grupper på olika sätt. Det är enligt Camilla lättare att planera för interaktion för ett mindre antal elever. Vissa moment behöver man planera för en mindre grupp, beskriver hon: ”Sen är det ju vissa givna grejer som man tränar som nu i svenskan det man ska stämna av målen och det här och då planerar man ju vissa saker för den lilla gruppen och vissa saker för den stora gruppen då” (IC, s. 3).

Det framträder att möblering är ett sätt att organisera för interaktion och att Camilla upplever att en strukturerad möblering skapar lugn och ro och ger förutsättningar för interaktion i klassrummet vilket hon beskriver i intervjun. De två klassrummen som eleverna använder är enligt Camilla identiskt möblerade. Eleverna är i det ena klassrummet måndag, tisdag och halva onsdagen med den ene av de två klasslärarna och i det andra klassrummet halva onsdagen samt torsdag och fredag med den andre. De två lärarna turas om att göra placeringen av möbler i klassrummen utifrån den interaktion de vill organisera för i sitt ämne, och det beskriver Camilla såhär:

Men vi har en tanke med vår placering, på olika sätt. I olika ämnen och... Vissa gånger gör jag placeringen utifrån mina ämnen och barnen och vissa gör Nn (den andra läraren). Jag vet inte om du hann se det för dom är identiska klassrummen. Dom är spegelvända. Så dom har samma platser hos mig som inne hos Nn. (den andra läraren) [...] Det har vi gjort både tvåan och trean och det har varit jättebra. Och det känns inte rörigt för eleverna (IC, s. 4)

Förväntningar

Camilla beskriver i intervjun att hon skolar in eleverna i arbetsätt där de får interagera och att detta leder till att skapa förväntningar hos eleverna – att det är så här arbetet i skolan ska gå till. Det är enligt Camilla viktigt att börja tidigt med att organisera för interaktion för att befästa arbetsätt där det blir naturligt att interagera. Eleverna skolas in i arbetsätt där de läser högt, berättar och redovisar för varandra och det blir för dem ett naturligt sätt att arbeta i skolan vilket hon beskriver här:

Sen tror jag att om man gör mycket sånt här från början att man skolar in dom i olika arbetsätt som att läsa högt, att berätta och redovisa och så. Många har nytta av det, att det är liksom en del i... Så är arbetet här. Framförallt att man får lära sig jättetidigt. (IC, s. 7)

Camilla relaterar i intervjun de tidiga insatserna i grundskolan som de här eleverna får att interagera till sin egen högstadietid, då elever fick i uppgift att tala inför klassen utan att tidigare har tränat vilket hon upplever försatte elever i en svår och otrygg situation (IC, s. 8).

Vid observationen uppmärksammades att Camilla informerar eleverna om vad som ska hända under veckan och låter dem ställa frågor kring det, vilket tolkas vara en strategi för att göra elever medvetna om vad som förväntas av dem genom att föra en dialog. Vid ett annat observationstillfälle uppmärksammades att Camilla berättade i början av en lektion vad lektionen skulle handla om och vilka förmågor som skulle tränas under lektionen vilket tolkas vara en strategi för att motivera elever till interaktion under lektionen. Eleverna skulle arbeta i par med att läsa en text och tillsammans hitta egennamn i texten genom att sökläsa.

Det framkommer också vid observationen att Camilla har olika verktyg för att underlätta för eleverna att veta vad som förväntas av dem och som används för att organisera för interaktion. Namnstickorna är ett sådant verktyg, liksom en klocka i vilken läraren plingar till när det är dags för gemensamt samtal om en arbetsuppgift. Ett annat sätt att få elevernas uppmärksamhet är att läraren räcker upp handen när denne vill ha lugn och ro för att samtal ska kunna ske och då följer eleverna lärarens exempel och räcker även de upp handen. Signalen med handen tolkas hjälpa dem som ännu inte uppmärksammat lärarens önskan att få lugn genom att de kan se andra som visar samma signal. Utan onödigt ljud kan på så vis instruktionen fortsätta. På väggarna sitter skyltar med mål och förmågor som eleverna ska arbeta mot för att medvetandegöra dem om dessa – däribland mål som gäller interaktion. Till den interaktiva tavlan i klassrummet finns en kamerafunktion. Med hjälp av kameran kan en stor bild visas för alla elever och detta kan underlätta då ett samtal sker om till exempel ett korsord eftersom alla kan se var i korsordet man för tillfället uppehåller sig.

Arbete i grupper

Arbete i par framträder under observation och intervju som ett sätt att organisera för interaktion i klassrummet. Camilla beskriver i intervjun att hon ofta låter elever arbeta två och två för att de ska få sätta ord på det de kan och det de gjort. Hon varierar vilka som ska arbeta ihop för att de ska få lära känna olika kamraters sätt att resonera vilket hon beskriver här:

Jag använder ofta, man jobbar tillsammans med nån för jag tror att man lär sig genom dels att få sätta ord på det man kan, det man har gjort. Och man måste liksom, man tvingas ju till olika situationer ihop med nån annan. [...] Och vi byter platser ganska ofta för att det är lätt och ta den man sitter jämte och att man då måste växla för att lära känna olika och... (IC, s. 3)

Camilla erfar att eleverna är flexibla och går med på att arbeta med olika kamrater. Det spelar egentligen inte så stor roll hur hon sätter samman grupper, med hjälp av att dra stickor eller genom att be eleverna arbeta med den de sitter jämte, ”dom ställer på det mesta” (IC, s. 4), säger hon.

Camilla observerades organisera för interaktion genom samarbete i par på en svensklektion. Vid observationstillfället får eleverna i uppgift av Camilla att sökläsa i en text och leta efter egennamn. De flesta barn börjar arbeta två och två med uppgiften. En grupp arbetar tre elever tillsammans. Deras bänkar är placerade tre tillsammans till skillnad från övriga som är placerade två och två. I observationsanteckningarna beskrivs situationen såhär:

– Ni ska söka efter namn, säger läraren. En elev frågar om man ska jobba ihop och läraren svarar att ja, man jobbar ihop. (Jag tolkar det som att man ska jobba parvis med den elev man sitter jämte, även om detta inte uttalas) (OB, s. 3-4). [...] – Hur gör ni? frågar läraren en elev. Jobbar ni ihop eller själva? Jag tolkar det som att det är lite valfritt om man ska jobba ihop eller ensam [...] De flesta elever verkar samarbeta med kompiserna som sitter bredvid. Det är mummel och sorl i klassrummet. (OC, s. 4)

Efter samarbetsövningen med att sökläsa efter egennamn och gemensamt samtal om det, får eleverna i uppgift att samarbeta två och två igen med att lösa ett korsord.

Camilla berättar i intervjun att ett sätt för Skogsskolan att organisera för interaktion med elever i olika åldrar är att ha faddergrupper. Faddergrupperna träffas en gång i månaden och har under det nuvarande läsåret i uppgift att samtala om vett och etikett med betoning på ett vårdat språk. Arbetsområdet är enligt Camilla valt av personalen på skolan med syfte att uppmärksamma skolans värdegrund, vilken behandlas i den inledande texten i läroplanen. Personalen vill genom arbete med värdegrunden att eleverna ska få ökad förmåga att på ett respektfullt sätt bemöta varandra genom att visa artighet och pålitlighet och genom att använda ett vårdat språk. Eleverna i en faddergrupp kommer från alla årskurser, från förskoleklass till årskurs sex. Camilla har ansvar för en sådan faddergrupp och hon beskriver här arbetet med den:

Jag har faddergrupp ett så då träffas vi och just nu jobbar vi med vett och etikett. Hur språket är, hur man är mot varandra. Jag menar... det är ju mycket vad ska jag säga, ovårdat språk på raster och sånt här som vi kanske egentligen inte hör men som ändå finns. Så vi har bestämt oss för att va ganska stenhårda med detta under året. Och det är artighet, pålitlighet, respekt... att göra små uppdrag har vi från gång till gång. Tills i morgon ska alla ha hjälpt nån, öppnat dörren för nån eller plockat upp nåt. Alltså man tycker det är enkla saker men, det behövs. (IC, s. 5)

Här ger Camilla exempel på hur eleverna praktiskt får utföra handlingar mellan faddergruppssamtalen, exempelvis öppna dörren för någon eller plocka upp något som någon tappat, och att de sedan får berätta om det de gjort för gruppen. Några dagar per läsår har faddergrupperna hela temadagar med ett annat tema. Då är temat miljö och interaktionen i faddergruppen får annan inriktning berättar Camilla vidare.

Resultatsammanfattning Camilla

Camilla organiserar på olika sätt för att alla elever ska ha lika möjligheter att få komma till tals. Ett sätt är att hon drar stickor med elevernas namn på för att lotta vem som ska få tala och i vilken ordning. Det är viktigt för Camilla att det finns en röd tråd i arbetet med att organisera för interaktion och hon uttrycker

att varje ämne erbjuder sitt sätt för lärande genom interaktion. Om en elev inte vill eller vågar tala inför en större grupp organiserar hon så att denne elev får redovisa för endast en eller två andra elever för att träna. Det är viktigt att läraren och eleven har en bra relation genom att de båda känner respekt för varandra, för att eleven ska bli motiverad att interagera, menar Camilla. Fysiska förutsättningar som gruppstorlek, rum och schema styr enligt Camilla organiserandet för interaktion. Camilla planerar olika för arbetet med interaktion beroende på hur stor grupp hon ska undervisa. Eleverna behöver bli vana vid att interagera redan när de börjar skolan i förskoleklass, uttrycker Camilla. Då skapas förväntningar hos dem om skolan – att det är så arbetet går till här. Camilla beskriver hur hon organiserar för interaktion genom att elever arbetar i grupper. De exempel på grupper som hon ger är arbete i par och arbete i faddergrupper med elever i olika åldrar.

Diskussion

Diskussionsdelen innehåller inledande en resultatdiskussion. Därefter följer en diskussion av metod och sedan ges förslag på ämnen för vidare forskning. Sist ges ett slutord.

Resultatdiskussion

En likhet som framträder i de tre lärarnas organiserande för interaktion är att det är viktigt för dem att fördela talutrymmet rättvist mellan elever. De använder alla tre namnstickor, för att slumpvis välja vem som ska tala. Annika berättar att hon också fördelar ordet genom att dela ut det, genom att med handen visa vem som ska tala. Detta med att fördela talutrymmet, kan relateras till lärarens uppdrag att se till varje elevs utvecklingsbehov (Skolverket, 2011). De tre lärarna i studien visar att läraren har ansvar för att alla elever utvecklas i sina förmågor att interagera och därför behöver denne se till att fördela talutrymmet så att vissa elever lyfts fram och andra hålls tillbaka när läraren ger tid att beskriva och berätta i klassrummet. En slutsats är att de tre lärarna ser ett slags rättviseuppdrag i sitt arbete, att alla elever ska få del av tiden som används för kommunikation. Detta sätt att se på undervisning kräver enligt mitt sätt att se en omedelbarhet hos läraren. Rodgers (2009) beskriver att den omedelbara läraren indikerar självförtroende och en avsaknad av att vara absorberad av sig själv. Jag anser att läraren behöver vara medveten om sin roll som styrande i processen och inte vara beroende av hur eleverna som vill tala mycket uppfattar denne. Camilla berättar i intervjun att elever som vill tala mycket uttrycker att systemet med att fördela ordet rättvist är mindre bra: ”Man kan få nån kommentar sådär, av dom som vill prata mycket att dom tycker att det är dumt. Dom får inte prata tillräckligt mycket” (IC, s. 1). Rodgers (2009) beskriver vidare att ett dynamiskt samband mellan dem som deltar i ett samtal behöver bli till. En slutsats är att ett dynamiskt samband inte blir till om det bara är vissa som talar medan andra sitter tysta.

Att elever samarbetar och hjälps åt med att lösa uppgifter är ett annat sätt som framträder i de tre lärarnas organiserande för interaktion. Lärarna använder sig av olika metoder här som kan relateras till de tre metoder som Williams, Sheridan och Pramling (2000) beskriver som; peer tutoring, cooperative learning och peer collaboration. När Annika låter eleverna arbeta i fasta diskussionsgrupper med tre elever i varje grupp, med elever i årskurs två, tre och elever från båda könen i varje grupp, ger hon ett exempel på arbete som kan beskrivas som cooperative learning. Vid cooperative learning, sätts grupper samman där läraren vill att elevernas olikheter ska bli en tillgång i gruppen och eleverna används som resurser för varandra. Modellen utarbetades i USA på 1980-talet och ”är ett samlingsbegrepp för olika former av strukturerat elevsamarbete i grupp” (Williams, 2001, s. 46). En tanke med metoden är att solidariteten med gruppen ska vara motiverande. Annika ber eleverna i diskussionsgrupperna med tre elever i varje, att hjälpa till och rycka in och hjälpa varandra om någon elev tycker att uppgiften är svår, vilket visar att solidariteten i gruppen är viktig för henne. I Annikas arbete som finns beskrivet under temat *Interaktion under problemlösningslektion i årskurs 2* visas exempel på arbete utifrån modellen peer collaboration. Här låter hon elever i samma ålder arbeta med att lösa och skapa nya problemlösningsuppgifter. Först ska de fun-

dera själva en stund och sedan ska de prata med varandra i par och försöka komma fram till en gemensam lösning. En fördel med arbetssättet är enligt Annika att eleverna blir aktiva. Hon beskriver det så här:

Och där är ju jätteviktigt tycker vi då att [...] dels får de tänka ut själva. Vad dom kan tänka sig själva i ensam-funderingar. Och sen att man då kan kommunicera med sin kompis, kamrat i dom här problemen då som var. [...] jag tycker det är ett bra sätt att få barn aktiva i att kunna kommunicera med varandra. (IA, s. 1-2)

Annika menar att eleverna genom det här arbetssättet tillsammans ”lyfts framåt i sina funderingar och tankar” (IC, s. 2).

Becka ger exempel på arbete utifrån modellen peer tutoring, vilket beskrivs under temat *Att hjälpas åt* i resultatdelen. Becka uttrycker att hon låter en elev som kan en uppgift, beskriva och förklara för en elev som ännu inte kan för att utveckla båda elevernas kunnande. Peer tutoring beskrivs av Williams, Sheridan och Pramling (2000) som samarbete när en elev som är mer kompetent i en uppgift lär en annan elev, som är mindre kompetent i uppgiften, något. Detta relateras ofta enligt Chaiklin (2003) till Vygotskys teori om den proximala utvecklingszonen. Annika uttrycker i intervjun att hon är inspirerad av Vygotskys teorier: ”Jag är nog en Vygotsky” (IA, s. 11), säger hon i intervjun. En tolkning av mig är att hon till stor del är inspirerad av de två modellerna cooperative learning och peer collaboration, vilka inte så tydligt utgår från Vygotskys teorier utan har annan inriktning. Det kan vara så att Vygotsky för Annika får stå som företrädare för alla modeller som har med interaktion att göra vilket kan vara en missuppfattning. Dock uttrycker Annika också i intervjun, när hon talar om samarbete i par under problemlösningsektionen i årskurs 2: ”Jag tänker då liksom att... Man står inte själv där utan man är... man är två. Och är det då en som är lite svagare. Som inte då har kommit på tanken, så får ju den andra... Hjälpa till så att säga”. Vygotskys teorier verkar ha blivit förgivettagna på ett sätt, att det alltid är någon som är mer kompetent och som lär någon annan något vilket inte så tydligt är fallet om modellen peer collaboration används. Här är det två elever som tillsammans löser problem, som båda är nybörjare och ligger på liknande kunskapsnivå. En fördel med modellen peer collaboration är att det kan kännas tryggt för eleverna att ta gemensamma risker i sitt lärande och att de inte behöver känna sig ensamma i sin okunskap (Williams, Sheridan och Pramling, 2000). Det framkommer dock inte i studien hur paren som arbetar tillsammans i problemlösningsektionen satts samman – om de båda är nybörjare eller om den ene i paret är mer kompetent än den andre.

En slutsats av mig är att olika modeller för samarbete behöver lyftas fram i skolan idag, liksom teorier om lärande genom interaktion, och lärare behöver känna till fler teorier än dem som enbart utgår från Vygotskys tankar. Metoderna och teorierna behöver diskuteras och reflekteras över lärare emellan så att de används klokt. Det är viktigt att inte enbart samarbete genom att en elev lär en annan elev används utan att en kombination av metoder utnyttjas för att ge elever en balanserad och strukturerad undervisning (Skolverket, 2011). Jag anser att metoden peer tutoring, om läraren är ouppmärksam, kan leda till att en elev ofta hamnar i en situation där andra elever ska lära ut något till denne och att eleven som ska lära in utvecklar ett dåligt förtroende för sin förmåga. En negativ konsekvens av att enbart sätta samman grupper

där en elev är mer kompetent än den andre kan bli att den som är mer kompetent ledsnar på att alltid förklara och att den som är mindre kompetent hamnar i ett underläge då denne ofta har en lägre kunskapsnivå. Jag anser att det finns fördelar med att också låta elever som har en liknande kunskapsnivå samarbeta – att det ökar förtroendet för den enskilde elevens förmåga och att eleven då stimuleras till kreativitet, nyfikenhet och vilja att pröva egna idéer. Dock vill jag poängtera att jag anser att peer tutoring är en bra metod om den används klokt. Den mer kompetente utvecklas i sitt lärande när denne förklarar och den mindre kompetente utvecklas genom att få en företeelse förklarad med andra ord än dem läraren skulle ha använt och får tillfälle att uttrycka frågor i samarbetet. Detta beskrivs också i resultatdelen i avsnittet om läraren Becka under temat *Att hjälpas åt*. Att växla mellan metoder för samarbete anser jag kan ge en god grund för att beakta olika elevers förutsättningar och behov (a.a.).

I bakgrundsdelen beskrivs Aspelins och Perssons (2011) förslag till begreppsdefinition för begreppen samvaro och samverkan som kan ses som två relationskategorier. Samvaron är inte kommunikation i vanlig mening utan kan ses som en existentiell händelse där två människor möts. De tre lärarna som ingår i studien visar enligt mig förståelse för den typ av relation som samvaron innebär. De visar det på flera sätt. Alla tre talar om vikten av att som elev känna sig trygg för att våga interagera. En känsla av trygghet kan ses som ett exempel på en existentiell händelse i mötet mellan människor. De tre lärarna visar en genuin hängivenhet (Rodgers, 2009) och omsorg för sina elever och Camilla uttrycker exempelvis i intervjun att hon tar reda på hur eleven vill bli bemött. Det är viktigt att bli bemött med respekt, uttrycker de tre lärarna och det är viktigt att den respekten är ömsesidig hos lärare och elev. Becka uttrycker vikten av att få vara precis den man är och bli accepterad för det. Annika läser av kroppsspråket hos eleven som ska svara på en fråga för att se om denne känner sig bekväm med att svara på frågan och hjälper eleven ur situationen om eleven verkar osäker. Samvaron kan enligt mitt sätt att se kopplas till den tysta kunskap som läraren har, bland annat genom att tolka ansiktsuttryck, gester och rörelsemönster. Tyst kunskap präglas av att den är svår att sätta ord på och det blir en kunskap som kommer till uttryck genom handling (Schön, 1983). Min tolkning är att ovanstående är exempel på hur de tre lärarna i studien uttrycker samvaro som förutsättning för en god relation mellan lärare och elev i skolan och det gör de tre lärarna både genom att uttrycka det i intervjun och genom att visa i handling under observationstillfällena.

I samverkan samordnas handlingar och kan koordineras efter ett visst syfte. Samverkan kan vara en planerad verksamhet med syfte att uppnå individuella mål genom arbete som präglas av relationer och samarbete (Aspelin & Persson, 2011). Annika ger ett exempel på samverkan när eleverna under en problemlösningslektion i årskurs 2 interagerar och löser problem i matematik. Becka visar vid observationstillfället exempel på samverkan när elever tillsammans redovisar ett forntidstema med efterföljande kamratbedömning. Ett exempel på samverkan från Camillas arbete med att organisera för interaktion är arbete i faddergrupper med att samtala om frågor som har med skolans värdegrund att göra.

Becka beskriver vilka negativa effekter alltför små grupper kan ge när det handlar om att få till en positiv dynamik i en grupp, vilket också kan relateras till Rodgers (2009) beskrivande av betydelsen av ett dyna-

miskt samband i reflektionsprocesser – sammanhang där människor interagerar. Becka uttrycker att elever tar sig för stora friheter när det inte är så stor konkurrens om talutrymmet och att samtalen kan likna dem som är hemma vid ett köksbord där man sitter och småtjafsar. En klass behöver enligt mig vara tillräckligt stor för att en blandning av personligheter naturligt ska finnas och för att den ska kunna grupperas om på ett flexibelt sätt för interaktion. Elever i en klass behöver som Becka uttrycker det andra elever att stödja sig mot, slipa kanter mot och resonera med och då är det en fördel att vara tillräckligt många. Jag anser dock att både för små och för stora klasser kan påverka interaktionen negativt. Med för små klasser blir det för få att interagera med och i för stora klasser blir interaktionen svår att hantera med för många samtal på gång som läraren ska vara delaktig i. Williams och Sheridan (2006) poängterar lärarens roll när elever samarbetar med varandra. Eleverna behöver stöd, handledning och bekräftelse medan de arbetar och läraren bör stödja såväl grupp som individ medan arbetet pågår. Skolor har ofta ont om utrymmen att vara i och om många grupper av elever håller samtal i samma rum samtidigt blir det för eleven svårt att koncentrera sig på det samtal som denne är inbegripen i med en grupp. Camilla uttrycker att det saknas rum att vara i då eleverna ska interagera och att det är en fördel att kunna vara färre ibland, vilket de exempelvis är då elever går iväg till slöjd eller idrott. Då får eleverna bättre förutsättningar för interaktion, genom att de kan placera sig annorlunda och får mer tid per elev att tala. Det kan förmodas att det även blir en lugnare miljö att samtala i när färre elever är i klassrummet. Camilla planerar olika för interaktion beroende på hur stor grupp hon ska undervisa. Jag anser att det i en skola ska finnas gott om utrymme för elever att kunna lära och interagera i och att det ska finnas tillräckligt med lärare som kan stödja eleverna medan de arbetar. Det är en ekonomisk fråga hur stora och väl anpassade lokaler elever får att arbeta i och hur många lärare som arbetar i skolan. Jag anser att elever har rätt att få lära i ändamålsenliga lokaler och med ett tillräckligt antal lärare som undervisar dem.

Rodgers (2009) uttrycker att reflektion sker i interaktion med andra och att det är en meningsskapande verksamhet som leder eleven från en erfarenhet till nästa. Under reflektionsprocessen går eleven från en slags obalans i sitt kunnande mot balans, och nyfikenhet är den motivation som leder framåt i processen. Om nyfikenhet saknas kan den reflekterande individen fastna i en fas av obalans och okunskap och inte orka ta sig vidare. I relation till detta anser jag att dynamiken i en klass och därmed också interaktion för lärande kan förmodas påverkas positivt med en blandning av elever med olika kulturell bakgrund. Beckas antagande är att elever behöver kunna stödja sig mot varandra, slipa kanter mot varandra och resonera med varandra för att en positiv dynamik ska uppstå. Jag anser att alltför homogena grupper leder till för få olika perspektiv och att det inte väcker tillräcklig nyfikenhet för de samhällsproblem som finns och som eleverna i framtiden ska ta itu med. En blandning likt den jag ovan föreslog med elever med olika kulturell bakgrund kan antas leda till att fler perspektiv kommer in i samtal mellan elever i skolan vilket skulle leda till större nyfikenhet för människors olikheter och förhoppningsvis positiva förändringar i den väg av intolerans mot människors olikheter som finns idag. Med andra ord behöver segregerade miljöer (skolor) för elever undvikas till förmån för skolor med kulturell blandning för att hjälpa elever att, som Rodgers (2009)

menar, se saker på nya sätt och få alternativa förklaringar och betydelser, vilket enligt mig kan antas fördjupa förståelsen för människors olika villkor.

Skolan beskrivs i läroplanen som en social och kulturell mötesplats som både ska överföra och utveckla ett kulturarv (Skolverket, 2011). Camilla beskriver i intervjun att hon skolar in eleverna i arbetssätt där interaktion från början blir en naturlig del av arbetet i skolan. Hon menar att om interaktion blir en naturlig del av undervisningen så skapas det förväntningar på skolan från eleverna att vara en plats där samtal tar stort utrymme. Hon relaterar också detta till synen på muntligt framträdande när hon själv gick på högskolan. Förmodligen är det många som med henne ser tillbaka på den osäkra situation det innebär, att hålla föreläsningar utan att alls ha fått öva detta i skolan tidigare. Jag anser att om lärare skolar in elever i ett sätt att se på lärande genom interaktion, så blir detta med tiden ett nytt förgivettagande om skolan, även i ett större sammanhang. Synsättet att börja med interaktiva arbetssätt från början utmanar det synsätt som ser på skolan som en plats där kunskaper förmedlas från vuxen till elev och blir ett viktigt inlägg i debatten om den framtida skolan. Denna debatt behöver ta hänsyn till den komplexa uppgift som det innebär att vara lärare idag. Nutiden har nya utmaningar och ny kunskap som behöver erövrats genom interaktiva arbetssätt.

Metoddiskussion

Metoderna att observera och intervjua lärare för att samla in empiri för att besvara frågeställningen – Hur framträder lärares organiserande för interaktion i klassrummet? visade sig fungera väl. Det positiva urval av lärare som använts anser jag gör studien mer intressant än om ett slumpmässigt urval gjorts. Urvalet kan förmodas ha gett ett rikare material att utgå från i analysen än om jag observerat och intervjuat lärare som inte är särskilt intresserade av att utveckla sin undervisning enligt aktuell forskning. De tre lärare som deltagit i studien och som valts ut för att de har ett uttalat intresse för utvecklingsfrågor i skolan visade sig också alla ha mer eller mindre medvetna strategier för hur de arbetar med interaktion i klassrummet. Intervjutillfället gav dem möjlighet att reflektera över att de gör detta och hur de gör. Exempelvis uttryckte läraren Annika intresse för hur studien vinklats mot interaktion och visade glädje över att få samtala och reflektera över ämnet. Observationer och intervjuer av de tre lärarna gav ett rikt material att utgå från i analysen. Mängden empiri gränsade mot för stor för den här omfattningen av studie, det vill säga 15 poäng på magisternivå. Betydande tid har lagts på att analysera det erhållna materialet och tanken att endast använda material för två av de tre lärarna har funnits. Beslut fattades dock att använda allt material eftersom de tre lärarna alla gav intressanta perspektiv på fenomenet klassrumsinteraktion och skilde sig åt i sina perspektiv på så sätt att de lyfte fram olika aspekter av fenomenet. Det upplevdes också alltför svårt att välja vilken empiri – vilken lärare – som skulle uteslutas ur studien. Det finns dock risk för att analysen blivit för grund, eftersom tiden för uppsatsens genomförande varit begränsad och studien gränsar mot att ha blivit för omfattande.

Observationerna som genomfördes omfattar inte en hel dags arbete med elever i skolan för två av de tre lärarna. När Becka observerades valde hon att lägga intervjun under den sista lektionen för dagen och hade därför skaffat en ersättare till den engelsklektion hon skulle ha då. Hon förklarade detta med att det under eftermiddagen skulle vara konferens för lärarna på skolan och att hon gärna ville vara med på den. Denna önskan respekteras fullt ut av mig och jag anser inte att det påverkat studien på ett negativt sätt. Studien av Becka gav ändå omfattande empiri. Camillas sista lektion för dagen observerades inte eftersom hon då skulle genomföra nationellt prov med några elever som varit frånvarande när klassen tidigare gjort det. Lektionen då det nationella provet genomfördes utgick från en instruktion för hur provet skulle gå till och jag ansåg att en observation av den lektionen inte skulle tillföra studien det jag önskade. Dessutom skulle en observation under ett nationellt prov kunna påverka elevernas koncentration på ett negativt sätt, ansåg jag. Camilla och jag bestämde därför tid för när intervjun skulle ske senare på eftermiddagen och jag tog en paus medan Camilla genomförde lektionen med det nationella provet. Eleverna i de tre klasser som besökts visade sig vara ganska oberörda av att läraren observerades då hon undervisade dem, vilket jag anser gör studien mer tillförlitlig än om de visat sig berörda och därmed betett sig annorlunda. Det gjorde att jag fick se en så autentisk situation av lärarens undervisning som möjligt. Eleverna på Almskolan var de som var mest nyfikna på mig. De frågade vem jag var och undrade var jag arbetar när jag inte genomför observationer. Några elever tittade emellanåt på mig och sökte ögonkontakt. På Bergsskolan var eleverna nästan helt oberörda av att jag var där. På Skogsskolan var det någon elev som ställde en fråga till mig om ett lärandeinhåll men i övrigt var de ganska oberörda av min närvaro. I metoddelen under avsnittet maktassymetri har jag beskrivit att en av de tre lärarna stundtals visade osäkerhet över att bli observerad och att inte veta vad som observerades. Jag har också beskrivit hur jag tog hänsyn till den maktassymetri som uppstår då en person observeras och intervjuas.

Intervjuerna med de tre lärarna hade i förväg planerats enligt den intervjuguide som presenteras som bilaga 2 i uppsatsen. Guiden var tänkt som ett stöd för intervjun och jag ansträngde mig att lyssna aktivt på det läraren berättade för att kunna ställa relevanta följdfrågor. Intervjuguidens struktur hölls inte utan lärarens berättande fick styra de frågor som ställdes. Intervjun avslutades när det upplevdes att läraren verkade känna sig färdig med sitt berättande och forskningsfrågan av mig upplevdes var besvarad. Gemensamt för de tre lärarna var att de talade utan att många frågor behövde ställas. De tre lärarna hade i intervjun olika sätt att beskriva och berätta genom att de talade olika snabbt och tog med olika mycket detaljer i sitt berättande. Det var också skillnad i struktur som de transkriberade intervjuerna fick. Dessa faktorer ledde till att analysen av de tre intervjuerna tog olika lång tid att göra. Materialet från intervjun med Becka blev mycket omfattande och detaljrikt och det var också den intervju som varade längst. Materialet från intervjun med Camilla var det som hade mest struktur från början, innehöll färre ord per minut och var den intervju som tog kortast tid i anspråk att genomföra. Det visade sig att alla tre lärare var bekanta med situationen att bli intervjuad och hade tidigare erfarenheter av detta, vilket kan vara positivt för tillförlitlighet-

en. Det kan förmodas vara lättare att dela med sig av sina uppfattningar i en intervju och få med det som är viktigt om intervjupersonen känner sig någorlunda avspänd och trygg i situationen.

Vid databearbetning och analys framträdde teman som beskrev respektive lärares organiserande för interaktion i klassrummet. I resultatdelen valdes att presentera varje lärare för sig. Ett alternativ till detta hade varit att presentera teman som framträtt ur hela materialet och att presentera de tre lärarnas organiserande för interaktion under varje tema. Det hade lett till att de tre lärarnas organiserande för klassrumsinteraktion inte hade fått var sitt avsnitt utan presenterats under gemensamma teman i en annan disposition. Möjligen hade det sättet att presentera teman givit en djupare analys. Av tidsskäl har den nuvarande dispositionen valts.

Vidare forskning

Under arbetet med den här uppsatsen har ytterligare frågor väckts som ligger nära studien eller är relaterade till studien på andra sätt. Nya perspektiv har erhållits och ämnen för ny forskning har framträtt för mig. Intresse har väckts att genomföra en studie om elevers uppfattningar av klassrumsinteraktion eller att ytterligare undersöka någon av de tre metoderna peer tutoring, collaborative learning eller peer collaboration. Framförallt är jag intresserad av hur peer collaboration, samarbete där två kunskapsmässigt jämbördiga elever samarbetar, kan användas i undervisningen och leda till nytt lärande. Att undersöka någon av dessa tre metoder ur ett variationsteoretiskt perspektiv skulle av mig vara av intresse. En annan tanke som väckts om vidare forskning är vad kamratpåverkan i en klass har för betydelse för elevers lärande. Hur påverkar elevernas inbördes relationer lärandet enligt eleverna själva? En fråga som också väckts handlar om skolans kunskapssyn. Har skolan i Sverige en alltför instrumentell syn på kunskap? Måste relationer och interaktion i skolans värld kopplas till lärandemål? Vilka andra värden bör och kan svenska skolan främja?

Slutord

Med denna studie vill jag inspirera lärare att utveckla sitt arbete med att på olika sätt låta elever interagera i klassrummet. Jag vill också belysa vikten av att lärare utvecklar ett förhållningssätt till interaktion som leder till lärande och att de införlivar detta förhållningssätt i sin levda värld av undervisning. Jag önskar att reflekterande samtal kommer till stånd bland lärare, rektorer och andra som har inflytande över skolan utifrån studiens resultat och slutsatser, att den väcker tankar om hur lärare själva vill organisera för interaktion och tankar om vad klassrumsinteraktion kan leda till när elever arbetar för att uppnå sina mål i skolan.

Referenser

- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2007). Vad är reflektion. I Brusling, C & Strömqvist, G. (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (pp. 81-95). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013). *Sammanflätningar* (3. Uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (B. Nilsson, Övers.). Stockholm: Liber AB. (Originalarbete publicerat 2002).
- Bohlin, H. (2009). Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp. I L. Alsterdal, H. Bohlin, J. Bornemark, A. Burman, M. Hedén, & M. Heder, et al. *Vad är praktisk kunskap?* (pp. 55-84). Södertörn studies in practical knowledge 1.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Carlgren, I. (1992). Kunskap och lärande. I: *Bildning och kunskap: Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning*. (SOU 1992:94)(s. 23-54). Stockholm: Liber Distribution.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S. *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press. Hämtat 29 december 2013 från:
http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/chaiklin.zpd.pdf
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th rev.ed.). Thousand Oaks; London; New Dehli; Singapore: SAGE Publications.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan: En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Doktorsavhandling, Jönköping University, School of Education and Communication.
- Johansson, E. (1999). *Etik I små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen I förskolan*. Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 251). Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). (S. E. Torhell, Övers.). Lund: Studentlitteratur.

- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete*. Doktorsavhandling, Jönköping University, School of Education and Communication.
- Polanyi, M. (1966/1983). *The tacit dimension*. Gloucester: Doubleday & Company Inc.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866
- Rodgers, C., & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 265-287
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skollagen (2010:800)
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet: Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Svenaesus, F. (2009). Vad är praktisk kunskap?. I L. Alsterdal., H. Bohlin., J. Bornemark., A. Burman., M. Hedén., & M. Heder., et al. *Vad är praktisk kunskap?* (pp. 11-34). Södertörn studies in practical knowledge 1.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, P. Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande: en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Williams, P (2001a). *Barn lär av varandra: Samlärande I förskola och skola*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg Studies in Educational Sciences.
- Williams, P. (2001b). Children's Ways of Experiencing Peer Interaction. *Early Child Development and Care*, 168(1), 17-38
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra: samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Williams, P., & Sheridan, S. (2006). Collaboration as One Aspect of Quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 83-93

Bilaga 1 – observationsschema

Datum:	Tid:	Situation:
Tema	Beskrivning	Tolkning

Intervjuguide

Den här intervjun kommer att handla om interaktion i klassrummet.

- Hur tänker du om det?
- Varför är det viktigt?
- På vilka olika sätt har du arbetat med interaktion idag?
- Hur gör du andra dagar?

Hur har du gjort – organiserat för detta?

(Läraren kan här få hjälp med exempel på händelser utifrån observationen)

- På vilka sätt använder du dig av samarbete i undervisningen?
När? Varför? Hur gör du då?
- Hur använder du dig av kommunikation/interaktion mellan lärare och elev? När? Varför?
- På vilka olika sätt använder du kommunikation/interaktion för lärandet?

(Här kan jag hjälpa läraren genom att ge exempel på vad jag sett under dagen och be läraren berätta hur denne tänker om det som jag sett och be läraren berätta hur denne gör andra dagar)

- Hur väljer du i vilken form kommunikation ska förekomma i klassrummet?
När vill du ha kommunikationen på det här sättet? Varför?
- Vad är svårt när det gäller att organisera för kommunikation/interaktion?
- Vad vill du bli bättre på när det handlar om kommunikation/interaktion i klassrummet?