MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS
Akademin för kultur, utbildning och kommunikation

Samspelets betydelse för lärandet i den inkluderande gymnasieskolan

Mimmi Askeljung

Carina Rosen

Uppsats/Examensarbete i specialpedagogik, avancerad nivå

15 högskolepoäng

Handledare: Ali Osman

Vårterminen 2015

Examinator: Margareta Sandström

Mälardalens Högskola
Akademin för utbildning,
kultur och kommunikation

UPPSATS

15 högskolepoäng
specialpedagogik,

SAMMANFATTNING

Författare: Mimmi Askeljung och Carina Rosen

Titel: Samspelets betydelse för lärandet i den inkluderande gymnasieskolan

År: 2015 **38 sidor**

Syftet med denna studie var att beskriva och analysera samspelets betydelse för lärandet, samt hur interaktionen mellan elever och lärare bidrar till elevernas lärande. Frågeställningarna var samspelet tar för uttryck i några exemplifierade lärandesituationer, hur samspelet mellan lärare och elev och mellan elever bidrar till lärandet och vad elevernas respektive lärarnas upplevelser av samspelets betydelse för lärandet är. Som metod har vi använt en kvalitativ ansats och den empiriska undersökningen består av deltagande observationer och intervjuer med lärare och elever på gymnasiet.

Utifrån en sociokulturell teoribas har vi närmat oss studiens frågeställningar och betraktat resultatet. Resultatet från det empiriska materialet och litteraturstudierna visade ett tydligt samband mellan klassrumsklimat, lärandesituationer, samspel elever emellan och samspel lärare-elev. Studien visade hur både elever och lärare ser meningsutbyte och argumentering som väsentligt för lärandet.

Nyckelord: samspel, lärande, sociokulturell, delaktighet, kommunikation, lärare, elever

Innehåll

1. Inledning 5
1.1 Syfte och frågeställningar 6
2. Bakgrund 6
2.1 Tidigare forskning 6
2.1.1 Samspel lärare-elev och mellan elever 6
2.1.1.1 Socialt klimat och klassrumsklimat 6
2.1.1.2 Studieprestation 8
2.2 Teoretiska utgångspunkter: Sociokulturellt perspektiv 8
2.2.2 Specialpedagogiskt perspektiv 10
2.2.3 Samspel lärare-elev ur ett pedagogiskt perspektiv 10
3. Metod 11
3.1 Metodval 11
3.2 Urval 11
3.3 Datainsamling 12
3.4 Genomförande 12
3.4.1 Observationer 13
3.4.2 Kvalitativa intervjuer 13
3.5 Databearbetning och analys 14
3.6 Validitet och reliabilitet 14
3.7 Etiska överväganden 15
4. Resultat 15
4.1 Resultatredovisning 15
4.1.1 Bakgrund – beskrivning av klasserna 16
4.1.1.1 Klass X 16
4.1.1.2 Klass Y 16
4.1.2 Tema lärande 16
4.1.2.1 Observationer 16
4.1.2.2. Elevintervjuer klass X 17
4.1.2.3 Elevintervjuer klass Y 18
4.1.2.4 Lärarintervjuer 19
4.1.3 Tema samspel i klassrummet 20
4.1.3.1 Observationer 20
4.1.3.2 Elevintervjuer klass X 21
4.1.3.3 Elevintervjuer klass Y 22
4.1.3.4 Lärarintervjuer 23

4.1.4 Tema former för samspel mellan elever 24
4.1.4.1 Observationer 24
4.1.4.2 Elevintervjuer klass X 24
4.1.4.3 Elevintervjuer klass Y 25
4.1.4.4 Lärarintervjuer 25
4.1.5 Former för samspel lärare-elev 26
4.1.5.1 Observationer 26
4.1.5.2. Elevintervjuer 26
4.1.5.3. Lärarintervjuer 28
4.2 Resultatanalys 29
4.2.1 Lärandesituationer 29
4.2.1.1 Diskussioner i klass 29
4.2.1.2 Kamratrespons och elevsamtal 30
4.2.1.3 Lärartillgänglighet och lärarens roll 30
4.2.1.4 Störande samspel i lärandesituationer 30
4.2.1.5 Anpassningar i lärandesituationen 30
4.2.2 Klassrumsklimat 30
4.2.3 Samspel mellan elever 31
4.2.4 Samspel lärare-elev 32
4.3 Resultatsammanfattning 32
5 Diskussion 33
5.2 Metoddiskussion 33
5.2.1 Metodval 33
5.2.2 Urval 34
5.2.3 Genomförande 34
5.2.4 Validitet och reliabilitet 34
5.3 Resultatdiskussion 34
5.3.1 Uttryck för samspel i några lärandesituationer 34
5.3.2 Hur samspelet mellan lärare och elev och mellan elever bidrar till lärandet 35
5.3.3 Elevernas och lärarnas upplevelser av samspelets betydelse för lärandet 36
5.4 Förslag på vidare forskning 37
Referenser 38
Bilaga 1: Missiv 41
Bilaga 2: Missiv med samtyckesblankett 42
Bilaga 3: Intervjuguide lärare 43
Bilaga 4: Intervjuguide elev 45
Bilaga 5: Observationsguide 46

1. Inledning

Vi har under vår respektive tid som lärare på gymnasiet haft varierande grupper och klasser i flera olika kurser och alla dessa gruppkonstellationer har varit olika till sitt sociala klimat. Vi har lagt märke till elever som vi upplevt inte riktigt varit en del av det sociala samspelet. Hur detta yttrat sig har varierat, men gemensamma faktorer/drag vi noterat är att vissa elever som förefallit vara utanför, eller i utkanten av, den sociala gemenskapen i större eller mindre grupper, samtidigt uppvisat sämre studieresultat än förväntat, eller, åtminstone enligt vår bedömning, inte alltid använt sin fulla kapacitet i skolarbetet. Vissa av dessa elever har uppträtt och presterat olika i olika grupper och vi har därför spekulerat i om det sociala samspelet inverkar på elevers studiesituation och -prestationer.

I de gymnasieskolor vi verkat finns inga smågrupper eller mindre undervisningsgrupper. Den kursutformade gymnasieskolan ger att alla elever som följer en viss kurs undervisas i den klass de tillhör, förutsatt att gruppen är tillräckligt stor. Då gruppen är mindre kan elever från olika klasser blandas. En elev har flera olika kurslärare och en kurslärare har flera olika undervisningsgrupper. Som lärare har vi noterat att vissa undervisningsgrupper kan av olika lärare bedömas helt olika vad gäller klassrumsklimat, elevers samspel och prestation. I kursutvärderingar har vi noterat att elever upplever kurser/undervisningstillfällen tämligen olika. Vi har därför även vad gäller detta funderat över det sociala samspelets eventuella påverkan.

Vi har i vår undervisning upplevt att motivation för lärande kan skapas i klassrummet, men att motivation också skapas i samspel mellan individer, i relationer. I en skola där alla elever känner studiero och känner sig trygga, ökar möjligheten till goda resultat. Klassrumsklimatets påverkan på skolresultaten har också varit objekt för forskning. I vår utbildning har vi bland annat tagit del av Hatties (2009) internationella forskning, som visar att det finns en korrelation mellan studieresultat och ett gott klassrumsklimat. På nationell nivå belyser Skolverkets forskningsöversikt (2009) de faktorer författarna funnit betydelsefulla för resultaten i svensk grundskola, vilka delas in i olika områden kopplade till individen, hemmet, skolan och läraren/undervisningen. Hatties (2009) studie lyfter vilka påverkansfaktorer som är gynnsamma för elevers lärande och förutom klassrumsklimatet spelar lärarens förmåga att uppnå en aktiv, engagerad och strukturerad roll i relationen till sina elever störst roll. Studiero och gott studieresultat kommer av såväl ett gott socialt samspel som ett bra ledarskap i klassrummet, vilket också är en konklusion i Skolverkets forskningsöversikt.

I litteraturen används begreppen studieprestationer och skolprestationer och vi har valt att använda studieprestationer då begreppen ligger nära varandra. Vi har också valt termen studiesituation framför skolsituation, då skolsituation som begrepp används i en vidare betydelse som inkluderar exempelvis psykisk ohälsa och anpassning. Ytterligare ett

begreppspar är klassrumsklimat och socialt klimat. Det förra definieras av Urdan och Schoenfelder (2006) som den allmänna klassatmosfären inklusive attityder till lärande, normer för social interaktion, acceptans av idéer och misstag, samt inlärningsstrukturer givna av läraren. Begreppet socialt klimat innebär enligt Westling Allodi (2010) egenskaperna i den psykosociala lärmiljön och formas av relationen mellan lärare och elever, samt mellan eleverna.

Vi tror att relationen mellan lärare och elever liksom kamrateffekter påverkar klassrumsklimatet, är av betydelse för de enskilda elevernas studiesituation och har inverkan på deras prestationer. Vi har ställt oss frågan vilken betydelse det sociala samspelet i elevernas skolmiljö har på deras studiesituation och har inriktat oss på gymnasieskolan dels för att vi båda är verksamma där och det därmed är vår utgångspunkt, dels för att vi finner att mycket av specialpedagogisk litteratur är inriktad på förskola och grundskola.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att beskriva och analysera samspelets betydelse för lärandet, samt hur interaktionen mellan elever och lärare bidrar till elevernas lärande. Studiens frågeställningar är:

Vad tar samspelet för uttryck i några exemplifierade lärandesituationer?

Hur bidrar samspelet mellan lärare och elev och mellan eleverna till lärandet?

Vad är elevernas respektive lärarnas upplevelser av samspelets betydelse för lärandet?

2. Bakgrund

Under detta avsnitt kommer vi att belysa tidigare forskning inom det fält vi har för avsikt att undersöka samt klarlägga våra teoretiska utgångspunkter.

2.1 Tidigare forskning

Studiens fokus är det sociala samspelets betydelse. Det sociala samspelet påverkas av det sociala klimatet och klassrumsklimatet, vilka påverkas av relationen mellan lärare och elever liksom kamrateffekter, som i sin tur är av betydelse för de enskilda elevernas studiesituation och inverkar på deras prestationer. Både Westling Allodi (2007) och Aspelin (2012) lyfter dock att lite forskning är gjord på relationens betydelse för skolframgång.

2.1.1 Samspel lärare-elev och mellan elever

Under denna punkt kommer vi presentera tidigare forskning om samspel mellan lärare och elever och vilken betydelse detta har för elevernas lärande. Vi har delat upp detta i underrubrikerna *Socialt klimat och klassrumsklimat* samt *Studieprestationer*.

2.1.1.1 Socialt klimat och klassrumsklimat

Relationen mellan lärare och elever, samt bland eleverna formar det sociala klimatet i lärmiljön. Dessa relationers kvalitet, kvantitet och riktning påverkar elevernas självuppfattning, motivation och prestationer och har både kortsiktiga och långsiktiga effekter. (Westling Allodi, 2010). I sociala sammanhang, d v s de många situationer då individer interagerar och formas av varandras attityder och beteenden, såsom i klassrum, påverkas inte enbart den akademiska motivationen och studieprestationen hos eleverna utan även deras

individuella utveckling och välmående. Relationen mellan lärare och elev påverkar därmed klassrumsklimatet (Urdan & Schoenfelder, 2006).

Ett gynnsamt klassrumsklimat kan skapas av läraren genom humor, vänligt och flexibelt bemötande, personligt samspel med eleverna, uppmärksamhet av elevers talang, entusiasm och engagemang i undervisningen samt effektiv ledning i klassrummet. Ett vänligt och flexibelt bemötande såväl i som utanför klassrumsmiljön, kan innebära att läraren talar med eleverna på ett respektfullt sätt, hälsar och ler vid möte i korridoren och skapar en avslappnad atmosfär i klassrummet (Fan, 2012; Marsch, 2012). Tobin, Ritchie, Oakley, Mergard och Hudsons (2013) studie vidgar detta till att lärarens sätt att skämta och skratta tillsammans med eleverna tycks gagna elevernas inlärning och förståelse i undervisningssituationen. Även elevernas studiemotivation påverkas av positiva interaktioner, såsom lärarens uppmuntran av elevers strävan att lära, positiv feedback och entusiasm kring elevernas studieframgångar (Chemosit & Rugutt, 2009; Hattie 2009).

Förutom att samspelet lärare-elev påverkar klassrumsklimat och elevernas lärande formas klassrumsklimat av samspelet mellan eleverna, särskilt i kurser där eleverna samarbetar i grupper, vilket kan underlätta eller begränsa elevernas lärande. Elevens akademiska ambition och motivation är också beroende av desamma hos de vänner och jämnåriga som eleven vill anknyta till, vilka kan undergräva, förhöja, eller ha liten effekt på den enskilde elevens motivation och studieprestation (Hirschy & Wilson, 2002; Urdan & Schoenfelder, 2006).

Elevers uppfattning av klassrumsklimatet kan mätas genom deras uppfattning om lärare-elevrelationen och är en nyckelfaktor för elevernas attityd till skolan och känsla av tillhörighet (Fan, 2012; Marsh, 2012). Bernstein-Yamashiro (2004) beskriver att många elever i tonåren upplever en hög grad av ångest i klassrumssituationen. Denna ångest beror inte enbart på att eleverna oroas av hur deras klasskamrater uppfattar dem, utan även att de upplever att många av deras lärare är reserverade, otåliga eller fientliga. De känslor detta väcker hos eleverna påverkar deras akademiska beteende genom att de exempelvis inte alltid ber om hjälp då de behöver det, vilket många lärare i sin tur tolkar som en ovilja hos eleven att lära. Lärare-elevrelationen är lika viktig som en lärares kursplan, klassrumsaktiviteter och skriftliga återkopplingar (Bernstein-Yamashiro, 2004).

Varje klassrum har enligt Hirschy och Wilson (2002) egna normer och regler som skapar mönster för hur elever väljer att interagera och hur de hindrar eller uppmuntrar klasskamraters deltagande, såsom att delta respektive inte delta, att våga uttrycka en avvikande åsikt eller ställa frågor och generellt hur man beter sig i klassrummet. Egenskaper hos eleverna och i klassen, såsom självförtroende och stödjande klasskamrater, kan bättre förutsäga elevers deltagande eller tystnad än egenskaper hos läraren, såsom expertkunskaper. Författarna lyfter ett antal möjligheter till att elever deltar respektive inte deltar verbalt i klassen. Några av anledningarna rör emotionellt klimat, klasstorlek, kön, intresse och betyg. Möjliga orsaker till att elever inte deltar verbalt kan vara frustration över dominerande klasskamrater, rädsla för att verka dum, lågt självförtroende eller blyghet. Det kan också vara att de kommer oförberedda till lektionen eller att de inte förstår studiematerialet. Läraren kan dock påverka detta mönster genom pedagogiska val såsom att värdesätta prestationer och samarbete. Detta innebär att både lärare och elever påverkar miljön, vilken i sin tur påverkar elevernas lärande (Hirschy & Wilson, 2002).

2.1.1.2 Studieprestation

Läraren är således en viktig aktör för att skapa ett klassrumsklimat som främjar lärandet. Forskning visar ett betydande positivt samband mellan lärare-elevrelationer och elevernas akademiska prestationer. Elever bryr sig om relationen med sina lärare och svarar med större engagemang och ansträngning när de upplever att deras lärare agerar stödjande, uppmuntrar och visar omsorg om dem (Bernstein-Yamashiro, 2004; Fan, 2012; Gehlbach, Brinkworth & Harris, 2011; Urdan & Schoenfelder, 2006). Gehlbach et al. (2011) visar att elever som uppfattar sina lärare som stödjande har större tro på sin egen förmåga och uppnår bättre resultat, medan det motsatta gäller för negativa lärare-elevrelationer. Elever med svagare sociala band till sina lärare är mer benägna att känna nedslagenhet och utanförskap. Bernstein-Yamashiro (2004) menar att eleverna agerar avsiktligt i sina akademiska beslut då det gäller att anstränga sig eller inte, att delta eller missköta sig. Hon menar vidare att om lärare inte förstår elevernas akademiska beteende kan detta leda till negativa klassrumscykler och av denna anledning är det viktigt att lyssna på elever och förstå varför de vägrar lära.

Urdan och Schoenfelder (2006) lyfter vidare att elevernas motivation minskas, då de upplever att de tvingas slutföra en uppgift som är för svår. Detta på grund av oro att misslyckas och bristande tro på sin förmåga. Genom att läraren ger eleverna lämpligt utmanande skolarbete och stöd på en läglig nivå, ges eleverna möjlighet att själva lära sig i sin egen takt. Läraren förflyttar då sin roll från undervisande expert till en mer stöttande roll.

Lansing Camerons (2014) studie visar att lärare i klasser som arbetar inkluderat är medvetna om att de ägnar mer en-till-en-tid åt elever med funktionsnedsättning, då dessa kan behöva mer hjälp samt få fler eller tydligare förklaringar, men lärarna uttryckte även att de inte uppfattade många skillnader i det sätt de interagerade med sina elever generellt. Dock kan lärare uppleva ett dilemma genom att de vill behandla alla eleverna lika och undvika risken för etikettering samtidigt som de försöker hörsamma elevers olika behov av stöd.

I en finsk studie av Kotkas, Lindblom-Ylänne och Pihlajamäki (2003) undersöktes elevinteraktioner med fokus på hur studieprestationer relaterade till gruppdynamiken och sättet att studera. Studiens resultat visade att studenterna nådde högre studieresultat i gruppen där deltagandet och aktiviteten under gruppdiskussionerna var jämnare fördelade mellan studenterna.

2.2 Teoretiska utgångspunkter: Sociokulturellt perspektiv

Den här studien handlar om hur samspelet mellan lärare och elever samt mellan elever främjar lärandet. För att studera detta fenomen har vi valt det sociokulturella perspektivet. Säljö (2011) menar att vi med en sociokulturell ansats kan se lärande som kontextuellt och situerat. Vårt sätt att se och beskriva omvärlden är en produkt av mänsklig interaktion och mänsklig verksamhet och vårt lärande består av att vi approprierar sätt, vilka är funktionella i olika sociala miljöer, att förhålla oss till och bearbeta omvärlden med. Lärande handlar således om delaktighet. Kunskapen, menar Säljö (2011), kommer utifrån och individen blir delaktig genom interaktion i form av argumentering och meningsutbyte. Kunskap får liv och innebörd i samspel, genom kommunikation.

Enligt sociokulturell teori sker barns sociala, kognitiva och emotionella utveckling i sociala relationer och språklig kommunikation. Lärandet består av reflektion och handling i en process och sker i alla sociala sammanhang (Vygotskij i Jonsdottir, 2007).

Även Dysthe (2003) menar att lärandet hänger samman med relationer, att lärandet sker genom samspel och deltagande. Hon menar vidare att samspelet i gruppen, om det är positivt, främjar lärandet, medan om det motsatta råder, hämmar detsamma.

Det sociokulturella perspektivet menar att all form av performativitet är kulturell och kontextbunden (Säljö, 2010). Det innebär t ex att ungdomar i gymnasiet är inbäddade i en social och kulturell kontext. Teorin har ett antal begrepp som kan användas för att studera och analysera lärandet. Ett av dessa begrepp är ”mediering”. Begreppet mediering innebär enligt Säljö (2010) att individer oavsett ålder hanterar det sociala samspelet med fysiska och språkliga redskap, artefakter. Dessa är sammanflätade och är en del av individens sociala praktik och är behjälplig för att tolka och ge omvärlden eller situationen en mening, och förmedlar kunskap om situationen eller uppgiften genom att de kommunikativa redskapen förmedlar kunskap. Detta innebär att i det sociokulturella perspektivet ges kommunikationen en betydande roll för lärandet (Säljö, 2010). I sin studie av samspelets betydelse i lärandeprocessen vid en vävaktivitet för barn i förskolan beskriver Ahlskog-Björkman (2014) att kommunikationen i form av språket samt de redskap som barnen använder vid denna aktivitet är medierande faktorer.

Ett annat begrepp inom den sociokulturella teorin är den närmaste utvecklingszonen. Begreppet innebär enligt Jakobsson (2012) att individer, där vanligtvis någon eller några av deltagarna är mer kunniga inom området, medierar sin förståelse genom interaktion med andra som inte är lika kunniga, vilket skapar möjligheter för lärande. Ett sådant samspel gagnar lärandet hos samtliga deltagare eftersom även den mer kunnige på området approprierar kunskap genom att denne exempelvis får förklara, argumentera, omformulera och tänka om.

I samspelssituationer i skolan kan detta ske när en lärare stöttar en elev eller en grupp elever eller när elever samverkar med varandra kring en uppgift. I studien av Ahlskog-Björkman (2014) beskrivs detta genom att pedagogen innehar kunskaper om vävning som gör att denne kan vägleda de barn som är intresserade av och deltar i vävaktiviteten. Eleverna exponeras för resonemang, lär sig följa dem och blir förtrogna med dem och kan till slut genomföra dem på egen hand. I ett sociokulturellt perspektiv är detta en modell för hur kunskaps- och färdighetstradering fungerar.

Tudges (1992) studie vidareutvecklar tidigare teoribildning kring Vygotskijs tankar om närmaste utvecklingszon. Framförallt visar Tudge på generella fördelar mellan elevsamarbete och individuellt arbete vad gäller prestation i problemlösning (se även Swenson & Stough). I studien undersöker han om samspel mellan elever alltid leder till kognitiv tillväxt, i form av förbättrade kunskaper och förändrat tänkande eller om förutsättningarna i enlighet med Vygotskijs ursprungliga tankar måste vara att den ena partnern är mer kompetent. Hans studie visar att bäst resultat nås om den ene är mer kompetent, men att en förutsättning är att den mer kompetente bjuder in till argumentering och att den mindre kompetente deltar i diskussionen. Hans studie visade också att även om samspelet inte gav bättre resultat, ledde det ändå till appropriering av vägen till förändrat tänkande. I studien fick eleverna ingen återkoppling på sina resultat, vilket kan ha påverkat framgången i lösandet av uppgifterna.

Barker, Quennerstedt och Annerstedt (2015) argumenterar för att i en post-Vygotskijansk teoribildning kring närmaste utvecklingszonen sker lärande kollektivt i en grupp, dels i fler riktningar än mer kunnig till mindre kunnig, dels flerdimensionellt. De menar att meningsutbytet genererar kunskap och att rollerna lärare-inlärare ständigt byts i en grupp. I sina observationer av idrottslektioner fann de att elever satta i grupparbete intuitivt sökte samförstånd via kommunikation (verbal och ickeverbal) och att processen generade förvärvad kunskap för alla.

När vi i vår studie undersöker det sociala samspelets betydelse för lärandet gör vi det utifrån en sociokulturell förståelse om att lärande sker genom mediering och interaktion mellan individer.

2.2.2 Specialpedagogiskt perspektiv

I den inkluderade gymnasieskolan, en skola för alla, är tanken att alla elever ska rymmas. I Barow & Östlund (2012) beskriver Lahtinen & Ström (2012, s. 103-104) att det relationella synsättet lägger fokus på omständigheter i skolans miljö, där de svårigheter som upplevs av eleven inte förläggs till eleven utan att svårigheterna uppstår i samspelet mellan eleven och dennes lärandemiljö. Även Hjörne och Säljö (2008) menar att utvecklingen av kunskapsbildningen måste gå mot att se eleverna i sitt pedagogiska sammanhang istället för att förlägga svårigheterna hos eleven och hitta särlösningar för denne.

2.2.3 Samspel lärare-elev ur ett pedagogiskt perspektiv

Hjörne och Säljö (2008) påvisar hur väsentligt socialt välmående i skolan är för elevers välbefinnande och kunskapsinhämtandet. De menar att skolproblem blir elevproblem, genom att individualisera elevens problem legitimerar man frånvaron av diskussioner kring faktorer och händelser i den pedagogiska situationen. De tar också upp skillnaden mellan olika pedagogers och olika skolors bemötande. ”Det som på en skola uppfattas som ett problem, behöver inte nödvändigtvis ses som problem på en annan. Förväntningar och arbetssätt skiljer sig åt. Detta gäller både på skolnivå och på klassrumsnivå” (ibid. s. 88).

Under senare år har uppfattningen att lärandet sker i samspel mellan individ och omgivning fått starkare fäste. Lärandet kan ses som en situerad aktivitet och sker i sociala sammanhang. De sociala processerna är avhängiga kontexten och skapas i samspel (Schjellerup Nielsen, 2006; Jonsdottir, 2007).

Skolsituationen för en elev/elevgrupp är komplex till sin natur och består både av kunskapsmässiga och sociala faktorer, där en av de faktorer som har störst påverkan på goda studieprestationer utgörs av lärarens positiva förväntningar på eleven (Hattie, 2009; Ingestad, 2006; Thornberg, 2006). Om förväntningarna däremot är negativa eller låga, kan detta verka hindrande för individen och ha betydelse för både uppkomsten och effekten av studiesvårigheter (Ingestad, 2006).

En positiv, varm och stödjande relation mellan lärare och elev, där läraren även har höga förväntningar på eleverna, är inte bara viktiga faktorer för studieresultatet, utan forskning har visat att positiva lärar-elevrelationer är särskilt viktiga för elever som uppvisar beteenden som gör att de fungerar dåligt i skolans miljö (Thornberg, 2006).

Även Möllås (2009) menar att elever i hennes studie påpekat vikten av att bli lyssnade på och att mötas av förståelse och respekt. Att visa eleverna förståelse innebär dock inte att eleverna befrias från krav enligt Möllås (2009), utan att eleverna behöver känna sig delaktiga och ha inflytande över det skolarbete de ska utföra.

3. Metod

3.1 Metodval

Det fenomen som ska studeras ligger till grund för vilken metodansats som kan användas (Kvale & Brinkmann, 2014; Gustavsson, 2003; Fejes & Thornberg, 2015). Vår studie är genomförd med kvalitativ ansats. Med utgångspunkt från studiens syfte och frågeställningar, valde vi en metodansats som kunde registrera samspelsbeteenden och företeelser i lärande situationer och spegla informanternas upplevelser av samspelet, genom deras beskrivningar av specifika handlingar och situationer (Kvale & Brinkmann, 2014). Kvalitativ metod handlar om hur man skall gestalta eller karaktärisera beskaffenheten hos något och används då syftet är att förstå undersökningspersonens upplevelse av något ur dennes egna perspektiv och med hjälp av dennes beskrivningar. (Creswell, 2007; Larsson, 2005). För att komma åt individens erfarenhet och upplevelse, krävs att man kan sätta ord på och prata om det. De forskningstekniker som är bäst lämpade för att komma åt människors erfarenhet och upplevelse är intervjuer och observationer. För att kunna beskriva och analysera samspelets betydelse har vi sökt insyn i klassrummets verksamhet genom observationer men också genom intervjuer för att få lärares och elevers uppfattningar om samspelet och lärandet.

Vi är själva lärare och har egna föreställningar om varför vi agerar på ett visst sätt i en viss klass. Denna förförståelse har betydelse för de frågor vi ställer och hur vi tolkar de svar vi får. Den har också betydelse för vad vi observerar och tolkar det vi observerat (Creswell, 2007).

Creswell (2007) beskriver processen i den kvalitativa metoden som en väg från frågeställningar via undersökningar i den naturliga kontexten till en analys som fastställer mönster eller teman.

3.2 Urval

För studien gjorde vi strategiska urval. Enligt Backman (2008) utväljs informanter i den kvalitativa ansatsen av den kvalitative forskaren. Syftet är att söka likheter och skillnader mellan individer eller något specifikt som inträffar i en kontext och jämförelser görs vid skilda tidpunkter.

I syfte att distansera oss från vår egen praktik genomförde vi studien i en annan stad än de respektive städer vi verkar i. Den genomfördes i en medelstor mellansvensk stad på en gymnasieskola. På skolan går ca 1200 elever fördelade på flertalet gymnasieprogram, såväl studieförberedande- som yrkesprogram.

Urvalet av lärare gjordes initialt, efter erhållet tillstånd av rektor, via en på skolan utsedd kontaktman. Klasserna valdes utifrån kriteriet att minst två lärare hade undervisning med dem. Vår kontaktman föreslog att vi skulle följa tre lärare som gemensamt undervisade i fyra teknikklasser i årskurs 1. Lärarna tillfrågades via mejl. Urvalet av elever baserades på frivilligheten att delta i intervjuerna. De elever som önskade delta, fyllde i detta på sina samtyckesblanketter.

Bland informanterna finns tre lärare av båda kön med lång erfarenhet av arbete på gymnasieskolan och tio elever från två klasser i årskurs 1, även de av båda kön. Antalet pojkar överskred antalet flickor. Alla lärare undervisade i dessa båda klasser.

Då det var relativt svårt att rekrytera informanter bland eleverna, begränsades våra möjligheter att påverka urvalet. Eleverna hade under observationsperioden flertalet prov, vilket kan vara ett skäl till att några redan initialt valde att avstå från medverkan i intervjuer. Resultaten grundar sig på det empiriska material som insamlats från tio observationstillfällen, tre lärare och tio (av tolv) elever som efter att ha tillfrågats accepterade att ingå i studien. Två av de elever som samtyckt till intervju var inte närvarande vid de tillfällen då intervjuerna genomfördes och intervjun med dessa uteblev därför. Antalet intervjutillfällen begränsades på grund av tidsaspekter.

3.3 Datainsamling

Vi använde två datainsamlingsmetoder där materialen kompletterar varandra. Datainsamlingen inleddes med deltagande observationer och därefter genomfördes kvalitativa intervjuer med lärarna enskilt. Avslutningsvis genomfördes kvalitativa intervjuer med eleverna i par. Vår utgångspunkt har varit att genom flera datakällor studera det sociala samspelet och nå kunskap om lärares och elevers uppfattning om detta. Kombinationen av observationer och intervjuer var avsedd att ge empirisk bredd och vidare underlag för en kvalitativ analys (Fejes & Thornberg, 2009). Genom att relatera data till varandra ville vi öka validiteten i studien (Fejes & Thornberg, 2009; Gustavsson, 2003).

I följande avsnitt motiverar vi våra val samt beskriver vårt tillvägagångssätt.

3.4 Genomförande

Studien genomfördes på gymnasieskolan där vi följde de tre lärarna då dessa undervisade fyra klasser, vilka är gemensamma för de tre lärarna. Vi kontaktade rektor på den skola vi hade i åtanke för vår studie för att presentera oss och vår studie samt efterfråga tillstånd att genomföra studien på skolan. Därefter kontaktades de tre lärarna via mejl där information gavs om att vi önskade studera deras praktik och om studiens upplägg i stora drag.[1]

Då samtliga lärare hade tackat ja till att delta i studien följde vi upp kontakten genom att bestämma möte med dem och de involverade klasserna. Vid denna första kontakt med klasserna berättade vi om vår undersökning samt att vi hade för avsikt att utföra både deltagande observationer under lektioner och intervjuer med elever. I samband med detta besök delade vi ut missiv med samtyckesblanketter för elevernas medverkan. Vi informerade även om praktiska aspekter som hur lång tid intervjuerna beräknades ta och att vi avsåg att spela in dem.

För att pröva relevansen av intervjuguiderna genomfördes pilotintervjuer med tre elever på en annan skola än den som ingick i studien. Efter pilotintervjuerna gjordes marginella justeringar av intervjuguidens stödfrågor.

Studien genomfördes under en period av fyra veckor, dels tio deltagande observationer, dels åtta kvalitativa intervjuer varav tre med lärare och fem med elever i par. De inledande

[1] Bilaga 1 Missiv

observationerna genomfördes av oss båda som observatörer. Därefter med en observatör. Intervjuerna gjordes till en tredjedel av oss båda och övriga med en intervjuare.

3.4.1 Observationer

Observationer möjliggör, till skillnad från intervjuer, studier av såväl icke-verbal kommunikation, såsom kroppsspråk och beteenden, som artefakter, såsom föremål och språk (Gustavsson, 2003). Begräsningen med observationer är dock att man endast kan studera beteenden och företeelser, inte aktörernas uppfattningar och tankar. Man kan heller inte vara med överallt där det sociala samspelet sker (Gustavsson, 2003). Deltagande observation kan göras på olika sätt och hur de utförs beror, enligt Gustavsson (2003) på forskaren, den grupp som studeras, relationen dem emellan och karaktären på fältet. Det föll sig naturligt utifrån syftet med studien att genomföra klassrumsobservationer som en del av datainsamlingen. Med observationerna fick vi inblick i kontexten, vardagspraktiken och förutsättningar.

De deltagande observationerna genomfördes löpande vid lektionspass fördelade på var och en av lärarna och de respektive klasserna. Lektionspassen var schemalagda som block under förmiddag respektive eftermiddag. Besöken planlades i samråd med lärarna.

Observationerna gjordes av de utvalda undervisningsgruppernas aktiviteter under lektioner. Då den praktik vi avsåg att studera till delar liknar vår praktik som lärare, använde vi oss av en observationsguide[2], strukturerad efter övergripande teman, som stöd, för att inte styras av vår förförståelse. Med observationsguiden hölls fokus på frågeställningarna runt huvudsyftet med studien. Då syftet var att beskriva och analysera samspelets betydelse för lärandet, samt hur interaktionen mellan elever och lärare bidrar till elevernas lärande, observerade vi främst uttryck för samspel lärare-elev och uttryck för samspel mellan elever, såsom respons och samtalsaktivitet. Samtliga observationer dokumenterades löpande med beskrivande anteckningar.

Vid observationerna har vi förhållit oss passiva. Det går dock inte att bortse från att det sociala samspelet i klasserna kan ha påverkats av vår närvaro. En risk är att deltagarna, genom medvetenheten om att de observeras, beter sig annorlunda än de skulle ha gjort annars, och därmed påverkar validiteten av empirin (Gustavsson, 2003). Samtidigt är vår erfarenhet att mönster för interaktion i klasser är relativt beständiga, och vår uppfattning att lektionerna inte skilde sig från hur de annars skulle ha varit.

3.4.2 Kvalitativa intervjuer

Syftet med kvalitativa forskningsintervjuer är att förstå vardagspraktiken ur den intervjuades egen synvinkel och utveckla mening ur dennes erfarenheter. (Kvale & Brinkmann, 2014). Denna intervjutyp handlar om individens perspektiv och hur han eller hon upplever sin omvärld och är därmed användbar för att klargöra hur informanterna uppfattar praktiken i skolan.

I vår studie har vi använt semistrukturerade intervjuer och en intervjuguide har upprättats utifrån ett antal teman med utgångspunkt i empiri från observationerna och utifrån de centrala frågeställningarna i studien (Kvale & Brinkmann, 2014). Anledning till att vi valde denna typ

[2] Bilaga 5

av intervjuer var att enligt Kvale och Brinkmann (2014) söker forskaren förstå teman utifrån den intervjuades perspektiv genom en teknik som liknar ett vardagssamtal men där forskaren följer en intervjuguide som fokuserar på vissa teman och kan innehålla förslag på frågor.

Guiden har haft liknande upplägg för både lärare och elever, men beroende på deras olika perspektiv har intervjuguiderna varierat något[3]. Intervjuguiden har följts när det gäller de teman som tagits upp, men har använts flexibelt när det gäller ordningen på frågorna och dess följdfrågor.

Intervjuerna genomfördes på skolan där de intervjuade respondenterna fanns och gjordes utanför lektionstid. Varje intervju har omfattat ca 30 minuter. Intervjuerna spelades in och transkribering av samtliga intervjuer i sin helhet har skett i avsikt att fånga innehållet i informanternas berättelser.

Svagheten i intervjun, att den inte fångar kontexten i vilken samspelet utspelas, är också dess styrka, då informanterna under intervjun inte påverkas av den (Kvale & Brinkmann, 2014). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det av vikt att fånga kontexten, vilket är ytterligare en anledning till att vi valde att kombinera observationer och intervjuer. En etisk aspekt på intervjuerna är att eleverna i sin roll till oss som forskare varit underlägsna och kanske kan ha anpassat sina utsagor till vad de trott att vi ville höra eller känt sig påverkade att uttrycka sig på ett sätt de annars inte skulle ha gjort.

3.5 Databearbetning och analys

Datamaterialet har analyserats med studiens frågeställningar som utgångspunkt. Observationerna har renskrivits, tematiserats och kodats (Creswell, 2007). Intervjuerna har genomlyssnats, transkriberats i sin helhet och kodats med nyckelord, för att kunna tematiseras och ordnas i kategorier (Fejes & Thornberg, 2009, Creswell, 2007). Vi har läst igenom både observationsanteckningar och transkriptionerna flertalet gånger, för att förstå och tolka empirin utifrån vår teoretiska referensram och finna mönster (Creswell, 2007). Materialet har analyserats löpande och vid analysen har fyra kategorier framkommit. Dessa kategorier presenteras i resultatavsnittet.

3.6 Validitet och reliabilitet

Vårt urval av skola gjordes med bakgrund av att vi båda är verksamma lärare på gymnasiet. Ingen av oss har någon relation till skolan eller de intervjuade. Vi har heller inte undervisat på det gymnasieprogram klasserna gick.

Vi använde oss av triangulering, där vi genomförde både observationer och intervjuer, för att på detta sätt öka studiens validitet. Dessutom ansåg vi att det var viktigt att vi genomförde intervjuer med både lärare och elever för att erhålla båda dessa kategoriers uppfattningar av samspelets betydelse för lärandet. Vid intervjuerna gavs informanterna möjlighet att rätta eventuella missförstånd.

För inspelning av intervjuerna använde vi mobiltelefoner. Vi har tidigare upplevt ljudkvaliteten vid inspelningar via dessa som god och anser dem pålitliga. En inspelning återger både ordagrant det sagda och betoningar och pauser. Detta tillvägagångssätt fungerade

[3] Bilagor 3 och 4

väl för våra intervjuer och vi kunde tydligt höra respondenternas svar då vi efteråt lyssnade och sedan transkriberade.

3.7 Etiska överväganden

Då vi valt en kvalitativ ansats för vår studie såg vi etiska överväganden som särskilt viktiga på grund av närheten till undersökningspersonerna. Baserat på de forskningsetiska principerna inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2011), har vi beaktat kraven gällande individskydd vad gäller information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande samt uppförandekraven gällande forskare.

När det gäller informerat samtycke har de personer som berördes av vår studie informerades om studiens syfte och metod samt upplysts om att deltagandet var frivilligt, att de ägde rätt att avbryta sin medverkan när och om de så ville och att insamlat material endast skulle användas för denna uppsats. Om de önskade avbryta sin medverkan, skulle det ske utan negativa följder för dem och utan att de utsattes för påtryckning (Vetenskapsrådet, 2011, Kvale & Brinkmann, 2014). Vi inhämtade tillstånd att genomföra studien från rektor och samtycke via missiv. I samband med observationer och intervjuer repeterades huvuddragen i missivet[4].

Konfidentialitetskravets huvudsyfte avser att förhindra att information som publicerats kan användas för att identifiera individer (Vetenskapsrådet, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014). I beaktande av detta har alla deltagande anonymiserats och information som kan leda till identifikation av skolan har tagits bort. Vi har beaktat individens integritet och respektfullt återgivit utsagor (Creswell, 2007). Materialet i form av inspelningar, anteckningar och transkriberingar har förvarats på ett sådant sätt att obehöriga inte kunnat ta del av dem.

Insamlat empiriskt material används endast för denna uppsats och när uppsatsarbetet är slutfört kommer allt material förstöras.

Med detta anser vi att vi har tillgodosett Vetenskapsrådets anvisningar (2011) och vidtagit nödvändiga åtgärder med tanke på studiens syfte och ambition.

4. Resultat

I detta avsnitt presenterar vi resultat från gjorda observationer och intervjuer. Vi har valt att kalla klasserna för klass X respektive Y för att kunna särskilja dem. Resultatredovisningen följs av en analys.

4.1 Resultatredovisning

I resultatredovisningen har vi valt att sammanställa observationer och intervjusvar i form av citatpresentationer tematiskt utifrån studiens frågeställningar och teoribas. Det sociokulturella perspektivets syn på lärande som samspel i den sociala praktiken samt interaktion i form av argumentering och meningsutbyte, och vidare mediering och internalisering. Intervjuguiderna och observationsguiden[5] vi använde vid datainsamlingen var strukturerade runt fyra teman; lärande, samspel och former för samspel med elever och med lärare. För varje tema redovisas

[4] Se bilaga 1 och 2

[5] Se bilaga 3, 4 och 5

observationer, intervjuer av elever från respektive klass samt lärarintervjuer. Först ges en kort beskrivning av klasserna.

4.1.1 Bakgrund – beskrivning av klasserna

I detta avsnitt följer en kortare beskrivning av de två klasser som observerades och där några av eleverna deltog i intervjuer.

4.1.1.1 Klass X

Eleverna uttryckte att det var bra stämning och att klassen var bra, ingen var utanför. Ingen undvek någon annan, men de hade heller inte så nära relationer. De ansåg att de kunde samarbeta med alla, men föredrog att arbeta med den de satt bredvid. Samtalen i klassrummet handlade om skolarbete. Lärarna beskrev klassen som spretig och svår att få igång samtal med i helklass. Vid observationerna var elevantalet ca 25. 30 elever gick i klassen.

4.1.1.2 Klass Y

Eleverna uttryckte att stämningen i klassen var god och de förväntade sig en öppenhet av varandra. De trivdes bra i sin klass och uttryckte att de delade intressen och kände samhörighet samt att de litade på varandra, hade lätt för att prata med varandra. De grupperingar som bildats, var baserade på de som vill nå samma mål. Samtalen i klassrummet handlade om skolarbete såväl som andra intressen. Lärarna beskrev klassen som motiverad och positiv. Vid observationerna var elevantalet ca 25.

4.1.2 Tema lärande

4.1.2.1 Observationer

Gemensamt för klasserna var att informationen från läraren var verbal, utom vid ett observationstillfälle där läraren använde powerpointpresentation. Inga anteckningar skrevs på tavlan, men eleverna hade tillgång till uppgifterna och instruktioner för dessa via skolans lärplattform. Läraren uttryckte att instruktionerna till uppgiften och kriterierna var viktiga.

> ”*Läraren säger åt eleverna att fortsätta med tidigare uppgifter, uppmanar dem att läsa instruktioner och skriva. Eleverna sitter placerade i sina respektive projektarbetsgrupper. Ingen instruktion på tavlan och inga elever har böcker på bänkarna.” (Observation 150317, klass X)*

I klass X förekom elevrespons endast vid några enstaka tillfällen vid lektionsinledning. Eleverna lyssnade dock aktivt när läraren gav förklaringar. Läraren använde rösttonläget, betoningar eller kroppsspråk, såsom gester, leenden och mimik som förstärkning. När läraren använde en skämtsam ton tillsammans med eleverna, möttes detta med en skämtsam ton från eleverna. Under lektionspasset rörde sig läraren oftast runt bland eleverna för att ge återkoppling och stöttning, men vissa elever interagerade inte vid något tillfälle med läraren. Samma elever samverkade dock med andra elever. Några elever samverkade inte med elever vid andra bord. I lärandesituationen i klassrummet påbjöds kamratrespons, men denna utnyttjades inte av alla.

I klass Y var responsen livligare både med läraren och som följd av lärar-elev-samspel och det förekom frekvent kamratrespons. Läraren fanns tillgänglig på samma sätt som i klass X.

I båda klasserna ägnade huvuddelen av eleverna sig åt arbetet. Några elever gjorde avbrott, vissa mer än andra. I klass X utmärkte sig ett par elever med att ägna mest tid åt mobil och samtal med andra om annat.

Läraren satte sig oftast bredvid eller mittemot eleven/elevgruppen denne hjälpte. Läraren inväntade att eleven visade att denne förstått innan hjälpen avslutades. I klass X noterade vi att eleverna ofta avslutade hjälpen direkt efter att de fått svar på sin fråga. I klass Y fördes mer av ett samtal mellan läraren och en eller flera elever kring det aktuella problemet.

Elever i behov av extra anpassningar gavs detta av läraren. Exempelvis noterade vi att läraren satte sig vid en elev med annat modersmål och stöttade denne genom att språkligt förklara ord och begrepp. Elever fick välja annan lugnare plats och läraren sökte upp vissa elever specifikt efter arbetsstart.

Lektionsinledningar och avslut var korta framförallt i klass X. Det vanligaste avslutet på lektionspasset var att läraren sa att lektionen var slut och därefter lämnade klassrummet.

4.1.2.2. Elevintervjuer klass X

Samtliga elever beskrev att de lärandesituationer som var bäst, var när klassen diskuterade. När de fick dela idéer med varandra och höra andras tankar. Ett aktivt deltagande i samtal med läraren (frågor-svar) och samtal elever emellan.

> *R7: När vi diskuterar i klassen och sån't. Då man får prata ut.*
>
> */…/*
>
> *R7: När man får säga vad man tycker och så och vad man kan./…/*
>
> *R8: Ja, jag känner att alla har olika idéer och olika tankar och så.*
>
> *R7: När man får dela idéer med andra och sån't.*

Grupparbeten gav olika perspektiv, tyckte två, medan två tyckte att de fokuserade bättre/lärde sig bättre om de arbetade ensamma. De senare ansåg att grupparbeten kunde leda till att de gick miste om innehållsbitar och menade att de hade större chans att påverka sina studier om de arbetade enskilt. Dessa elever talade om ”självlära” och det egna ansvaret.

> *R9: Jag skulle nog säga i grupparbeten lär jag mig bäst. För då får jag höra åsikter från alla runt mig och det … alla har ju olika perspektiv hur dom ser på saker och ibland är det ju att en sammansättning av alla dom perspektiven är det bästa för mig. Så lär jag mig bäst.*
>
> *R10: Ja, jag tycker jag lär mig bättre när jag jobbar ensam och får ta eget ansvar för allting och får se till att allt blir … Ja, jag, får lära mig allting så jag inte missar någonting och nån annan kanske har det ämnet.*

Förutsättningar var engagemang, eget intresse och lärarens förmåga att prata med klassen, göra det intressant och få eleverna involverade. Långa genomgångar ansåg eleverna dämpade intresset.

> *R9: /…./ Är jag intresserad av det som läraren går igenom, så lär jag mig mycket bättre. Men lärarna kan ju också göra det lite roligare. Då är det också intressant.*
>
> *R9: /../ när alla är engagerade, det är då det brukar bli som bäst. För då är liksom alla på hugget och säger precis vad dom tänker och då … Då får man mycket information.*

R10: /…/ Sitter läraren kanske bara å snackar i 50 minuter tappar man ju snabbt intresset och börjar tänka på annat kanske. Kanske ifall, har man intresse och man får vara med och får vara involverad i lektionen då lär man sig ju mycket bättre.

Eleverna lyfte även koncentration och tystnad, samt återkom till den egna viljan. De hävdade att vill man lära sig, går det bra. Det hängde inte bara på läraren.

R9: Koncentration från eleven i sånna fall.

_____

I: För att du ska lyckas med studierna, spelar det roll vilken lärare du har?

R10: Nej, inte egentligen.

R9: Jo, jag tycker det, eftersom att alla lärare är ju olika.

R9: Å vissa, då är du ju inne på det där med intresse och sån't igen. Vissa är intressantare än andra och det spelar väldigt stor roll för mig.

Eleverna lyfte även tidigare kunskaper att bygga vidare på samt tydliga instruktioner och betygskriterier. De tyckte det var viktigt att veta vad de skulle fokusera på. Tillgången till lärplattformen underlättade.

R10: Att man hade kunskap från innan. Jag hade ett stort intresse för det. Sen så hade jag fått bra instruktioner också till en början då.

R10: Att få betygskriterierna först, tycker jag är jätteviktigt, för då vet jag vad jag ska rikta in mig på, vad jag ska fokusera på.

4.1.2.3 Elevintervjuer klass Y

Gemensam nämnare i elevsvaren var att få diskutera och i diskussionerna komma fram till lösningar. Bra genomgångar där läraren instruerade och visade konkret, där muntligt och skriftligt kompletterade varandra samt att uppgifterna hade koppling till verkligheten.

R3: /…/ typ att man kan ta till sig vad andra, andras idéer. Bygga på sina egna idéer som blir liksom förbättrade, så det blir så bra som möjligt.

Lärarens engagemang, attityd till eleverna och intresse var viktiga förutsättningar, liksom bra klimat. En bra lärare ville hjälpa elever, var positiv, kul att snacka med, ville att eleverna skulle lära sig, tillät diskussioner, peppade när det gick dåligt och förklarade när de gjort fel (inte bara sa att det var fel). Det gick dåligt med lärare som var negativa och som blev trötta eller arga då det diskuterades.

R3: /…/ Så jag tycker det kan vara kul så där att nån som livar upp lektionen, liksom får igång alla.

Att själv försöka/testa var viktigt för lärandet. Elevmotivationen blev låg om de inte var aktiva.

R3: /…/ när de e så där jättetråkigt, entonigt, när de går igenom. Då sitter man själv å liksom domnar bort, man tänker andra tankar liksom, å då är lektionen bortkastad å liksom ingen kommer ihåg. /…/ Då sitter man hellre och håller på med annat som man tycker är roligare. /…/

Flera elever föredrog coachning framför förmedling.

R3: Jag tror det kan vara typ om man får testa själv. Och även om läraren typ står bredvid och hjälper till så, säger om man gör fel, eller liksom även typ kolla på andra. Typ om man får kolla på film då dom så här instruerar hur man ska göra och liksom visar samtidigt som dom berättar exakt steg för steg om hur man ska göra, då man utför nånting, då lär jag mig bäst.

Några elever lyfte möjligheten att ha tillgång till material, instruktioner och uppgifter på lärplattformen, som något som underlättade lärandet.

R4: Det kan vara en grej, men alltså sen när det är typ genomgångar å sånt. Att man även får det. Vi har ju så här [lärplattformen], att de är på internet å så. Det är samma information som finns där så man kan gå igenom det i efterhand om man missar nånting eller så då, då kan man liksom ta in det på så sätt också. För jag har lite problem att liksom hänga med alltid på genomgångarna å att man kanske glömmer bort å så å då är det bra å kunna gå in i efterhand då där å läsa igen.

R3: Speciellt så också som han sa att det finns på internet. Man kan göra det hemma också så. Så man behöver inte fokusera 100% liksom. Om du missar nånting i skolan liksom så är det inte hela världen för man kan liksom kolla på det hemma igen …

R4: Eller om man e sjuk

R6: /…/ jag tycker att, vi har ju lektionerna /…/ Och det är liksom tillräckligt. Om det skulle vara nå't så finns ju [lärplattformen] tillgängligt.

Andra lyfte metoden med frågor-svar. Dels att frågor styrde genomgången, dels kontrollfrågor för att se att alla var med. Det viktiga var variation.

R5: För när åsikter bryter, då börjar man prata om det. Om vi säger på en mattelektion, om vi säger du har en mattegrej då sitter två stycken och skriker på varandra om vem som har rätt. Man lär sig ju bättre av att diskutera, för då får du ju alla vinklar och börjar se på ett annat sätt, vilket gör att du lär dig bättre. /.../

R6: Ja om man säger så. Jag kommer inte på ordet som jag vill använda. Olika, om man säger som olika, så att det inte blir enformigt.

R5: För då tappar man intresse

Men framförallt lyfte eleverna elevrespons som en förutsättning för lärandet.

I: Vad bidrar samarbetet med?

R6: Att man lär sig mer.

R5: Får olika synvinklar. Och om du fastnar, så är ju bra om nå'n kan slå dig i bakhuv'et och säga nej, gör så här istället. Tänk om, tänk rätt.

4.1.2.4 Lärarintervjuer

Samtliga lärare betonade vikten av att de var tydliga med betygskriterierna så eleverna visste vad som krävdes.

" /…/ att dom vet betygskriterierna, kunskapskraven, för dom moment som vi går igenom tycker jag är viktigt att dom har så, att dom vet att dom gör det som... så att dom inte gör en massa saker och sen så, ja har dom gjort en massa saker och så träffar inte det kunskapskriterierna som vi ska bedöma, och det är olyckligt." (Lärare 3)

En lärare beskrev skillnaden denne upplevde mellan de två klasserna under genomgångar, där klass X var svår att få gensvar från med medan klass Y interagerade genom att ställa frågor och diskutera. Då eleverna arbetade enskilt med uppgifter och läraren gick runt och hjälpte och stöttade dem upplevde läraren däremot inte någon skillnad i kontakten mellan klasserna.

> *” /.../ under lektionsgenomgångar eller föreläsningar och när man ställer kontrollfrågor till klassen så är klassen väldigt tyst, dom vågar inte prata nånting. /.../ Ända tills man släpper dom lösa att jobba i grupp eller jobba för sig själva, för då blir det ett himla babbel, men just under lektionsgenomgångar så är det ganska tystlåtet. Tittar man på dom så vet man inte om dom har förstått eller inte förstått och då ställer man dom här kontrollfrågorna, och då är det ingen som vågar svara.*
>
> *Däremot om jag går runt och sätter mig ner hos eleven, då är eleven öppen mot mig och kan fråga och jag kan inspirera och jag kanske kan försöka få dom på tankar, tänka i rätt riktning så att säga så att dom inte... spretar... och då har jag inget problem att nå eleverna liksom, dom vågar fråga, men så fort det är öppet forum då, då är dom som musslor.” (Lärare 3)*
>
> *”[Y-klassen]. Helt annat klimat. Dom är jätteverbala. /.../ Där kan jag direkt säga vilka som har förstått eller inte förstått /.../. Och där har jag mycket lättare fått med dom. [Y-klassen] presterar mycket bättre än [X-klassen] på prov, på grund av att dom själva har varit med och visat, och varit delaktiga i diskussioner och sånt där så kan jag direkt se och va inne och agera /.../ I diskussionerna så föder det ju ännu mera diskussioner och ännu mera klarheter.” (Lärare 3)*

En lärare berättade att denne till stor del lade upp sin undervisning i dessa klasser i form av vad han kallade ”en trestegsraket”. Eleverna fick först se en film, vilken följdes av diskussioner och samtal i klassen och slutligen redogjorde varje elev skriftligt kring det bearbetade området.

> *”Vi har haft mycket film, vi har tittat på mycket filmsekvenser som vi har diskuterat efteråt. Och filmsekvenserna som vi har tittat på och diskuterat har vi även skrivit om sedan. /.../ Så att man har fått liksom, först sin egen bild av det jag sett och sen så har jag fått dom andras åsikter och, och tankar och idéer om det vi har sett för att sen gå tillbaka till mig själv och skriva om det vi har tittat på, och då har vi kunnat styra och försöka få med så många som möjligt.” (Lärare 3)*

En lärare menade att eleverna tröttnade och tappade fokus vid långa genomgångar och beskrev hur denne försökte begränsa tiden just för detta.

> *”/.../pratar väl en kvart tjugo minuter, brukar försöka hålla mig runt det, varken mer eller mindre för då orkar dom inte lyssna längre /.../.” (Lärare 2)*

4.1.3 Tema samspel i klassrummet

4.1.3.1 Observationer

Gemensamt för båda klasserna var att eleverna redan satt i bänkarna i klassrummet då lektionerna började och samtal mellan eleverna pågick. Eleverna stannade också i stor utsträckning kvar i klassrummet efter lektionens slut, för att där invänta nästa lektion.

I klass X både kom en del elever sent och några gick tidigt under lektionen. Vid samtliga observationstillfällen var flera elever frånvarande. Smågruff eller hälsningar noterades när elever gick tidigare eller kom sent, ibland förekom högljudda frågor utan notis om övrigas

arbetsro. Läraren hyssjade vid flertalet tillfällen både direkt på elever och generellt till klassen. Ett flertal gånger uppmanades klassen till att fokusera på uppgiften.

Vid genomgång var eleverna tysta. Läraren rörde sig sedan runt i klassrummet och besvarade frågor löpande, ofta dock med tilltal till hela klassen.

> *”Läraren går fram till en elev som räckt upp handen. Läraren svarar och ger sedan samma information till hela klassen från den plats där denne står.” (Observation 150324, klass X)*

Eleverna arbetade solitärt, några tog sig an uppgifterna, andra inte. Det förekom ingen eller liten interaktion mellan elevgrupperna. Eleverna samarbetade med den som satt nära. Få elever läste någon annans arbete för att ge feedback. I klassrummets olika delar förekom olika grad av aktivitet. I en del satt elever som använde stor del av lektionen till arbete och i en annan satt elever som ägnade mer tid åt aktiviteter som inte hade med lektionsinnehållet att göra. Vissa elever som sökte kontakt med andra fick liten respons eller ignorerades.

> *”En av eleverna vid bord K tar kontakt med en av eleverna vid bord D, som reser sig och går över till bord K. Samtidigt som eleven från bord D koncentrerat läser på skärmen, småpratar de andra eleverna vid bord K sinsemellan. Eleven från bord D kallar dit sin bordsgranne och tillsammans läser och diskuterar de två. Den ena eleven vid bord K tittar i sin mobil, den andre rullar iväg till bord F och sedan bord I. Eleverna från bord D diskuterar, skriver/”rättar”, riktar sig till eleven med mobilen, får endast ett kort svar och fortsätter bearbetandet.” (Observation 150321, klass X)*

I klass Y innehöll lektionsinledningarna oftast en ”samling” och frågor ställda till klassen besvarades av eleverna. En fråga från en elev engagerade ofta fler runt om som lyssnade, tittade och ställde följdfrågor. Ibland gick de över till annan grupp och fortsatte diskussionen kring frågan då läraren gått vidare till nästa elev. Eleverna var ofta i diskussion med varandra och det var sällan tyst i klassrummet. Flera av eleverna läste varandras arbeten och gav feedback. Samtalen rörde till största delen lektionsinnehållet. När samtalet flöt iväg, återförde någon av eleverna detta till uppgiften efter en kort stund. Stämningen var kamratlig, ibland uppsluppen, med en vilja att alla skulle bli klara.

> *”Samtal om uppgiften pågår i rummet. /.../En elev frågar plötsligt ”När slutar vi?” och det uppstår en diskussion om lektionstider. Den avslutas och fokus är tillbaka på uppgiften. Vid bord C uppstår en diskussion om styrketräning, men den avbryts av en fråga om biogas. Det blir flams och skratt. En elev utbrister ”Alltså, jag känner att vi slösar tid”. En efter en fokuserar de åter på uppgiften.” (Observation 150324, klass Y)*

Under observationerna i klass Y hyssjade läraren endast vid något tillfälle på elever, även om samtalsnivån ibland var hög.

4.1.3.2 Elevintervjuer klass X

Eleverna beskrev att det skulle vara tyst vid en allmän genomgång och önskade att läraren sedan rörde sig runt i rummet för att besvara frågor. De uttryckte att de inte ville ta lektionstid i anspråk för frågor som de inte trodde berörde fler än dem själva.

> *R7: /.../ Och det ska vara tyst i klassen. Inte vara någon som stör.*
>
> *R7: Euh, för just under lektionen då är det mer att vi ska fokusera på … Typ, om det är matte och jag har en fråga, inte om en uppgift utan nånting annat, då går jag tillbaks, alltså då går*

jag efter lektionen, inte på lektionen, för då ska jag bara jobba med matte och inte typ störa andra. För varje gång jag typ ska fråga läraren … Vi sitter rätt tätt, så typ alla nästan mmm (ler, lutar på huvudet). Så kanske jag typ stör. Så det kan vara ett problem.

R8: Ja, jag tycker det är jobbigt så, ställer frågor när det är i klassen. Kanske ibland jag tänker att dom tänker att det är dum fråga eller sån't.

De beskrev att de helst samverkade i par med dem de hade en relation till och uttryckte en önskan att kunna samverka med fler. De menade att klassen kunde vara stökig och att läraren då behövde säga till. I det sammanhanget uttryckte de att var och en skötte sitt.

R10: Känner man varann från innan och man har gått i samma skola är det mycket lättare å arbeta ihop. Och så läraren påverkar ju också som han sa. Går dom runt och skriker så vill man ju helst inte bli indragen i det.

R9: Det är klart, man samarbetar ju mer med sina kompisar. Än sån'a som man inte umgås mycket med, eftersom att det blir mycket bättre stämning med kompisar.

———————

R7: Vi är inte så nära varandra alls. Vi har inte en sån relation utan vi tänker bara på att få det gjort och göra det vi ska.

R7: /.../man kanske har missat eller nånting. Man vill få svar. Och på gymnasiet är det rätt viktigt du måste få all information, alltså innan och så. Så om du inte har någon relation med nån av dina klasskamrater, då är det väldigt svårt alltså.

R7: Ja, alltså, dom är typ så här, vi känner inte dig. Då är det… Alltså om jag skulle sitta med en av dom i klassen än [NN] då skulle jag, då skulle vi också komma närmare, för vi kommer bli tvungna att prata med varandra. Då är det en bra sak. Men om man sitter man samma person varje dag som man känner innan, så är det ett problem för då får du inte lära känna dom andra i klassen. Och läraren måste då också ibland få oss och komma närmare och få oss å vilja prata med varandra. För att kommunicera med andra är väldigt viktigt. Speciellt i ett klassrum.

4.1.3.3 Elevintervjuer klass Y

Eleverna uttryckte att om någon ställde en fråga, förväntade de sig att den andre svarade. ”Kan man ett svar, delar man med sig”. De hjälpte varandra, men ansåg att det var viktigt att respektera att någon annan ville arbeta i fred. Samstämt beskrev de hur de diskuterade gemensamt, att samtal kring uppgifterna och diskussioner präglade klassen och klimatet.

R3: Ja, alltså, vi bildar ju typ en familj liksom. Litar ju på varandra liksom. Man skriver bättre uppsatser å såna saker liksom om man tar hjälp av andra personer. /.../

R4: Jo, men alltså vi pratar ganska fritt. Det blir ju, ibland blir det ju för mycket prat och då blir vi tillsagda liksom (skratt) att vi får lugna ner oss, men alltså man pratar ju lite som man vill liksom.

R3: Ja, med allt och alla om vad som helst.

De ställde frågor främst till varandra och sökte svar hos varandra, men beskrev även att de lärare som engagerade klassen, ställde frågor och gick in i en dialog, var mest omtyckta i sin lärarroll.

R5: /.../Vi sitter ju framförallt på matten, vi är ju väldigt högljudda. Vi stör väldigt mycket förmodligen. Andra kan liksom tycka det. Vi kommer igenom allting ganska bra eftersom att vi sitter ju å skrikpratar om allting.

R6: Man förstår mycket bättre då.

R6: Ja, alltså, det blir ju om det mesta man samarbetar även om man inte tänker på det.

4.1.3.4 Lärarintervjuer

Klass X beskrevs av samtliga lärarna som grupperad där eleverna mest samspelade inom sina egna små grupper inom klassen och att det även fanns elever som saknade grupptillhörighet.

”Grupperat... tystlåt, inte tystlåtet, tystlåtet mellan grupperna men i grupperna så är det ju... så hör man ju att dom... att dom trivs och att dom pratas vid /.../ sen är det ju några som är utanför liksom. Som är singlar så att säga. Utan att vara utanför, så är dom singlar /.../” (Lärare 3)

En lärare berättade att några elever i klass X ofta gjorde annat än det som hade med lektionsinnehållet att göra och att läraren därför behövde hålla koll och styra upp.

”Trevliga, men man måste hålla koll och gå in med energi och styra upp... så tror jag man kan säga. Och så finns det en grupp som är lite busiga, så att det är nåt varje lektion då som man måste ha lite koll på.” (Lärare 1)

Klass Y beskrevs av lärarna som stöttande gentemot varandra i klassen.

”/.../ väldigt bra och positivt, liksom att dom, dom är med och stöttar varann /.../ ingen i gruppen är utanför utan alla är liksom alltid med och ställer frågor och hjälper varandra, på ett bra sätt tycker jag.” (Lärare 2)

Lärarna upplevde också att det var interaktion mellan klassens olika grupper, att motivationen var relativt hög i klassen som helhet samt att eleverna stöttade och hjälpte varandra. Lärarna beskrev att motivationen höjdes sedan några av eleverna slutat i klassen och en lärare uttryckte att elevsamarbetet i klass Y kan ha förenklats av att klassen blivit mindre.

”Ja, det upplever jag nu, sen dom har blivit lite färre, vi var ju 32 stycken från början /.../ men det är klart, slutar det en 7 stycken /.../så blir ju gruppen mindre, och har faktiskt lättare att samarbeta. Och nu känns [klass Y] som en rätt så genuin grupp hela klassen faktiskt, där alla är med och stöttar varandra tror jag, på ett väldigt bra sätt, som då gör att dom då lyfter nivån, överhuvudtaget.” (Lärare 2)

En av lärarna berättade att denna upplevt hur motivationen hos elever påverkats av motivationen hos elevens kamrater.

”Ja, jag tror det här med kompisar har ju jättestor påverkan, det har jag ju fått klart för mig nu då. /.../ det vart väldigt påtagligt att om kompisarna är motiverade så är det lättare att dra med dom här som kanske inte riktigt vet än om dom ska va motiverade eller inte.” (Lärare 2)

En annan lärare tyckte det kändes som eleverna i klass Y kände varandra på ett annat sätt än i klass X.

4.1.4 Tema former för samspel mellan elever

4.1.4.1 Observationer

I klassrummen samtalade eleverna med varandra och ett sorl i samtalston uppkom. Eleverna diskuterade sina uppgifter med varandra för att få hjälp/stöd/klarhet. De gick ibland runt i klassrummet för att tala med varandra.

I klass Y samarbetade flertalet elever kring uppgiften. Det pågick diskussion om hur något skulle uppfattas, de hjälpte varandra att samordna texter och delade med sig av sina tankar och idéer. Eleverna snappade upp och hakade i varandras diskussioner, men släppte snart och återupptog arbetet igen. Det pratades om uppgiften och fritid blandat. Ljudnivån var ofta hög under de diskussioner som fördes mellan eleverna. Det var aldrig helt tyst i rummet, dock togs hänsyn till de elever som ville arbeta enskilt, vilka inte involverades i samtalen annat än när de själva tog initiativ. Hörlurar respekterades.

I klass X arbetade vissa elever mest för sig själva, medan andra samarbetade med närmsta bänkgrannen och enstaka elever med andra som satt en bit bort. Uppgifter diskuterades lågmält. Vi noterade att det fanns elever som sökte kontakt med andra elever, men som inte fick respons för detta. Störande samspel i form av elever som höll på med annat än uppgiften och även sökte uppmärksamhet från andra elever förekom.

> *”En elev i mitten av klassrummet sitter och kollar vad kompisen skriver på datorn och leker med sin mobil. Eleven försöker visa något han tycker är roligt på mobilen för sin kompis som skriver. Kompisen skakar på huvudet och grimaserar nekande.” (Observation 150317, klass X)*

4.1.4.2 Elevintervjuer klass X

Eleverna i klass X beskrev att de kunde ta hjälp av varandra, att de samtalade om uppgifter och arbetade gemensamt, men beskrev samtidigt en begränsning i hur samarbetet fungerade – de samtalade och samarbetade med sin bänkgranne och några till. Två elever uttryckte önskemål om mer samspel med fler i klassen. En elev berättade att hen gick runt och frågade.

> *R8: Ibland när vi har ehh, när vi har en, exempel så jag går tillbaks till henne … frågar sån't.*
>
> *I: Och det gör ni ganska ofta?*
>
> *R7, R8: Ja, mmm*
>
> *R7: Vi sitter alltid bredvid varandra.*
>
> _____
>
> *R10: Man går väl runt. Kollar vad andra tycker. Delar åsikter. Delar svar.*
>
> *I: Tar man småpratet med grannen innan man ställer frågan till läraren? Eller är det helt olika saker?*
>
> *R10: Tjae, lärarn blir ju som typ sista livlinan ungefär.*
>
> *R10: Man frågar först vad andra tycker runt omkring sig. Vad dom tycker är bra och vad dom tycker är mindre bra kanske. Vad man ska lägga mer tid på.*

Det de förväntade sig av de andra eleverna i klassen var att de respekterade varandra.

> *R9: Respekt. Att dom ska respektera mig som person och mina åsikter och tankar.*

4.1.4.3 Elevintervjuer klass Y

Även i klass Y beskrev eleverna hur de kunde ta hjälp av varandra och att de uppskattade detta. De samtalade om uppgifter, stöttade varandra och arbetade gemensamt. Eleverna beskrev hur de ”skrikdiskuterade” över klassrummet och involverade fler. Flera elever lyfte det positiva med olika åsikter och att få höra fler perspektiv. Det bästa samarbetet var med någon man kände bra, för då kunde man vara mer öppen och dela.

> *R5: /.../ alla har ju gjort samma val eller alla har samma intressen. /.../. Vi sitter ju och pratar i stora nördgrupper och skrikdiskuterar filmer, spel, politik.*
>
> *R1: De flesta lärarna tycker väl att det är bra att vi pratar med varandra. Någon tycker att vi är för pratiga.*

Eleverna menade att samspelet dem emellan var viktigt, men de var medvetna om att samtalen ibland gled iväg, vilket var en negativ effekt.

> *R6: Man kommer ju ofta, lätt liksom av ämnet, som man egentligen borde och då blir det att det går bara längre och längre bort från det man egentligen borde göra*
>
> *R5: Om det är för svårt eller för lätt. Det vill säga om vi inte har nån aning om vad det är för nånting. Om vi inte har fått tillräcklig information för att göra klart uppgiften, då kommer vi börja prata om vad vi ska göra. Om det är för lätt, till exempel på en mattelektion /.../ Man tänker äh, det här kan jag, jag kan prata lite skit.*

Majoriteten av eleverna uppskattade grupparbeten, men påtalade även svårigheter med dessa.

> *R4: Nej, alltså det som försvårar är väl om man jobbar med nån som inte jobbar så mycket. Asså så att man själv behöver jobba mera eller att ja, lite så. /.../ men alltså om man jobbar i ett grupparbete till exempel, eeh, som man får ett gemensamt betyg för, eeh, kanske nån i gruppen inte jobbar så då kanske det, man känner liksom att kom igen jobba, det här är allas betyg liksom.*

4.1.4.4 Lärarintervjuer

Lärarna beskrev att eleverna i klass X gärna kommunicerade med varandra inom sina små självvalda grupper medan kommunikationen mellan grupperna var sparsam.

> *”Lärare 2: Där är det nog mera grupperingar tror jag. Kanske inte är sån, sån gedigen klass utan det finns grupperingar av... olika intressen och sånna grejer.*
>
> *Intervjuare: Interagerar dom mellan grupperna eller brukar dom mest hålla sig till sina egna?*
>
> *Lärare 2: Jag tror dom mest håller sig till sina egna, faktiskt.”*

Lärarna lyfter också ett visst störande samspel.

> *”/.../ om jag är på ett ställe i klassrummet så måste jag ha koll lite mer vad som händer i andra änden på nåt vis för att se att arbetet fortskrider som det bör.” (Lärare 1)*

För klass Y lyfte lärarna stöttning och hjälp.

> *”där är alla med och stöttar varandra tror jag, på ett väldigt bra sätt, som då gör att dom då lyfter... nivån, över huvudtaget....” (Lärare 2)*
>
> *”/.../ dom gör uppgifterna, dom taggar varandra på något vis såhär, dom drar med varandra på ett sätt, ett positivt sätt... Sen kan man ju alltid diskutera kvalitetsnivån på på arbetena då,*

men dom har... goda intentioner i alla fall och det som skapar kvaliteten, det kan ju vara deras förmågor i gruppen då då, men... deras intention att jobba finns och dom... dom pushar varandra helt enkelt" (Lärare 3)

4.1.5 Former för samspel lärare-elev

4.1.5.1 Observationer

I båda klasserna rörde sig läraren runt bland eleverna och stannande till där hjälp behövdes. Ibland på lärarens eget initiativ, ibland efter påkallad uppmärksamhet via handuppräckning eller tillrop och ibland söktes hen upp av elever som ville ha hjälp. I samtalen var tonen lugn och läraren satt eller stod framför eller bredvid den/de elev/er denne talade med och hade ofta ögonkontakt. I klass X förekom mest enskilt samspel mellan läraren och en elev, vilket mest handlade om att ge svar på en fråga, medan det i klass Y mer antog formen av ett samtal som i många fall inbegrep mer än en elev. Karaktären i klass Y var mer ett öppet samspel från elevgruppen till läraren.

I klass X var samspelet från lärarens sida i form av korta instruktioner, besvarande av frågor, uppmaningar och tillsägelser. Vid några tillfällen fördes samtal mellan en enskild elev och läraren tvärs igenom klassrummet. Läraren kommunicerade ibland med klassen utan tydlig adressat, ”Hur går det?”, ”Blir ni klara?”, likaså uppmaningar som ”Fokus nu!”. Samspel i form av öppna samtal mellan läraren och klass förekom inte i klass X, däremot då eleverna fick individuell hjälp av läraren. Läraren förklarade/diskuterade med elever genom att ställa frågor om hur de tänkt och hur de resonerat. En lärare sa till eleverna att hen ville hjälpa dem genom att coacha dem. Läraren talade vänligt och på ett engagerat sätt till eleverna, log, sökte gärna ögonkontakt, använde sitt kroppsspråk och skrattade tillsammans med eleverna. Vid några tillfällen uppmärksammade inte läraren att en elev räckte upp handen för att få hjälp. I klass Y var samspelet dynamiskt och gensvaret från eleverna var större.

Vid genomgångar och i samtal med enskilda elever eller grupper av elever använde sig lärarna i båda klasserna av sådant som eleverna kände till från sin vardag.

4.1.5.2. Elevintervjuer

Gemensamt för eleverna var att de uttryckte att de till största delen samtalade med sina lärare under lektionstid. De menade att lärarna oftast fanns tillgängliga även utanför lektionstid och att de i sådana situationer sökte dem på plats, via sms eller mejl. Hur mycket kontakt de hade med sina lärare berodde på läraren och skolämnet.

R9: Det är klart om jag söker upp läraren för att ställa en fråga som jag har i eftertid, efter lektion, så går ju det oftast bra. Då kommer man till deras kontor eller så. /.../

R7: Det kan vara ämnet och det kan vara andra frågor också. Om det är någonting man inte har förstått under klassen. Då går man tillbaks och försöker få det va'hette're tydligt.

En lärare de kände att de var mer lika, fick bättre kontakt med, hade gemensamma intressen (utöver skolämnet) med, var lättare att prata med.

R9: Det är olika typer. För vissa lärare är man ju kompis med så att säga och då är det mycket mindre … alltså spänt. Är det nå'n man inte tycker om så där jättemycket så vill man ha lite kortfattat.

R10: Vissa lärare drar ju in sitt privata liv i lektionen och det märks tydligt också för då blir det avslappnat så.

Dessa lärare pratade också mer om annat under lektionerna när de gick runt och dem kunde eleverna även prata med utanför lektionstid när de träffade dem. Två elever berättade att de föredrog samtal med lärarna ”face-to-face”.

En elev berättade att hen har mer kontakt med lärarna pga sin dyslexi och fick möjlighet att påverka formen för uppgifter. Hen beskrev att samspelet syftade till förståelse

> *R2: Jag har väl lite mer kontakt med lärarna då på grund av att jag har dyslexi och då undrar dom hur dom ska göra för att det ska blir så bra som möjligt och undrar till exempel om hur proven ska vara.*

Två elever menade att lärarens omsorg ibland var för stor.

> *R7: Det finns lärare som du typ frågar en liten fråga och som dom svarar på typ länge. (skratt) När det gäller [ZZ], hon bara … mmm, frågan var, vad heter det, svarat, så du kan gå nu, men hon bara fortsätter och fortsätter*
>
> *R7: Du tappar bort dig i, du tappar bort dig i vad frågan var.*

Läraren hade genomgångar och berättade dels vad de skulle kunna, dels hur de skulle göra. Det var bra om läraren involverade eleverna i diskussioner, men de sade samtidigt att ämnen är olika. Den mesta kommunikationen som skedde i klassrummet, var när de hade en fråga eller läraren hade genomgång.

> *R6: /…/ vi har ju lektionerna /…/ och då får man ju sina frågor svarade då, eftersom att han går ju runt bland alla som har frågor. Och det är liksom tillräckligt.*
>
> _____
>
> *R10: Nej men, som om det är en gruppuppgift kanske, då kanske man först vill fokusera med alla medlemmarna i gruppen innan man drar in läraren. Men så, blir det för svårt så måste ju läraren kunna komma också.*

Det eleverna önskade var lärare som gjorde allt för att de skulle nå högsta målet, som gav det material som behövdes för att de skulle kunna nå dit och som kunde anpassa kurs och undervisning.

> R7*: /…/ och då när dom svarar mig, lär mig, om jag frågar nånting … dom svarar på ett bra sätt. Inte typ ja, eeh, mmm (mimar) någonting sån't. Man vill ha tydligt svar. Det är bra.*

En lärare som visade engagemang, brydde sig och frågade hur det gick, som gick runt i klassen och ställde frågor och som rättade till när det inte blev bra så att det skulle bli ett bra resultat. En lärare som inte bara rättade och gav betyg, utan som berättade hur de skulle förbättra sitt arbete.

> *R8: /…/man måste känna att lärare också vill hjälpa, alltså vill att jag ska vara bättre och bättre.*
>
> *R7: För mig har det riktigt känts att alla lärare som jag har haft nu dom vill så här hjälpa till och dom vill verkligen få oss å bli bättre. Så jag tycker det är jättebra. Dom vill motivera oss typ. /…/*

En bra lärare ville lära ut och gillade sitt ämne. Eleverna uttryckte att man måste ha en relation till de man vill anknyta till. Det ger effekt på lektionen. De uttryckte även att kontakt vid sidan om undervisningen spelade roll för samarbetet och klimatet under lektionerna.

I X-klassen uttrycker två elever att lärarna fick säga till en hel del, men att det berodde på motivationen hos eleverna.

> *R10: Lärarn kanske går runt bara för att inspektera. Men det är inte så mycket.*

4.1.5.3. Lärarintervjuer

Samtliga tre lärare beskrev sitt samspel och sin relation med båda dessa klasser som gott, även om en lärare poängterade att denne inte hade så mycket undervisningstid i dessa klasser att denne riktigt kunnat skapa en relation till dem. Faktorer som en eller flera av lärarna nämnde som viktiga i samspelet mellan lärare och elever var att eleverna kände att de blev lyssnade på, att läraren var intresserad av dem, att de hade elevernas förtroende samt att läraren kunde vara prestigelös och medge att denne ibland hade eller gjorde fel samt att läraren gillade sina ämnen och att undervisa.

> *”Jag tror att det är att dom känner att jag är intresserad av dom, att jag respekterar dom och att jag faktiskt, jag gillar ju att undervisa, jag gillar mina ämnen och skulle jag förmedla något annat då når inte jag fram.” (Lärare 1)*

Lärarna beskrev att de hade lättare att få ett samspel med klass Y än klass X vid genomgångar i helklass.

> *”/…/ och så står jag där själv som en profet liksom och... säger hur det ska va. Och dom försöker va duktiga och är tysta och lyssnar men, man får inte den här... interaktionen, med eleverna, dom släpper inte in en, dom vågar inte utav någon anledning /…/” (Lärare 3)*

En lärare nämnde att den avlånga formen på klass X:s hemklassrum kunde påverka svårigheten att nå ut till dem, då eleverna blir utspridda. En annan lärare beskrev klass X som tystlåten under genomgångar i helklass och att det oftast endast var samma lilla grupp elever som bidrog till interaktion, vilket enligt läraren brukade ske när de inte förstått, medan interaktionen mellan läraren och eleverna i klass Y var mer spridd och spontan bland eleverna.

> *”Det är ju stor skillnad på att undervisa i dom två grupperna för att [X-klassen] känns som att dom... dom bjuder inte till, bjuder inte in eller nånting och det spelar ingen roll hur mycket engagerande och motiverande jag är som lärare och prövar olika sätt att framföra mina presentationer, eller mina föreläsningar på olika sätt, att få med dom in och interagera på tavlan till att jag bara kör mitt race och så här men, men det är ju samma statiska bild i [X-klassen], det är, den är svårgenomtränglig.” (Lärare 3)*

En lärare berättade att denne i sin undervisning refererade till sådant som var aktuellt för eleverna, sådant som fanns i deras vardag eller låg i deras tid, i detta fall körkort. Läraren använde körkort som exempel bland annat för att förklara anledningen, syftet, till varför de skulle göra vissa saker i kursen.

> *”Jag refererar ofta till eleverna och deras körkort, vilket jag gör här också för det är ju det som ligger i deras tid nu. Dom ska ju ta körkort och det, det är ju massa krav då att man ska ju uppnå en viss kvalitet och vi vill ju också ha den kvaliteten. Nu när jag säger så så är det att dom vet betygskriterierna, kunskapskraven, för dom moment som vi går igenom /…/.” (Lärare 3)*

Alla tre lärarna upplevde att samspelet med elever med någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning kunde bli annorlunda jämfört med det samspel de hade med andra elever. Lärarna beskrev att de kunde behöva kontrollera att eleverna förstått uppgiften, ge extra förklaringar eller förtydliga uppgifter, kontrollera vilken examinationsform som passade för eleven eller stötta eleven i klassrumsmiljön genom att exempelvis ge eleven möjlighet lugn eller till paus.

”Där kan det va att jag faktiskt behöver agera lite annorlunda, det kan hända att jag behöver hjälpa till mera, det kan vara att läsa texter, eller det kan va att jag behöver lugna den eleven eller att den eleven behöver gå ut och ta en liten paus, så att det kan va sånna saker som gör att det blir en skillnad. Men automatiskt så behöver det inte bli så heller, det är också där lite skillnad från elev till elev.” (Lärare 1)

”/.../ dom måste du ju checka och ge andra typer av instruktioner till då också för att se att dom också är med så att säga.” (Lärare 2)

Slutligen lyfter lärarna att de behöver hålla mer koll på vad som händer runtomkring i klass X jämfört med i klass Y.

”/.../ om jag är på ett ställe i klassrummet så måste jag ha koll lite mer vad som händer i andra änden på nåt vis för att se att arbetet fortskrider som det bör.” (Lärare 1)

4.2 Resultatanalys

Under analysarbetet framkom följande kategorier; *Lärandesituationer*, *Klassrumsklimat*, *Samspel mellan elever* samt *Samspel lärare-elev*. Kategorierna är dock inte tydligt avgränsade utan tangerar varandra och överlappar i vissa fall varandra.

4.2.1 Lärandesituationer

Lärande är situerat, sker i samspel med andra, sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Det är vad som kommer med från en social situation som blir ett lärande. Kommunikation och interaktion mellan människor är kärnan i det sociokulturella perspektivet, där skapas resurser som approprieras. I samverkan med en mer kunnig, kan den mindre kunnige verka i sin utvecklingszon, och nå större förståelse (Säljö, 2010).

4.2.1.1 Diskussioner i klass

Det finns en tydlig samstämmighet i både lärar- och elevintervjuerna att diskussioner och samtal är vitala för lärandesituationen. Eleverna menar att de lär sig mer i samspel med andra, att argumentation och resonemang leder till större förståelse.

En lärare berättar att hur han medvetet planerar in diskussionsmoment mellan klassens elever och genom detta kan styra elevernas samspel. Detta kan, anser vi, bidra till ett ökat samspel mellan fler av eleverna i lärandesituationen, vilket enligt sociokulturell teori är positivt för lärandet.

Observationerna visar dock att klasserna agerar olika. Lärarnas sätt att genomföra lektionerna var i grunden lika i båda klasserna, men elevresponsen de fick var olika. I klass X var responsen eleverna både sinsemellan och som grupp i samspel med läraren liten, medan den var betydligt större i klass Y, där samtal och diskussioner pågick kontinuerligt. Eleverna i klass Y beskrev t.ex. en livlighet och engagemang i både lektionsinledningar och under lektioner, vilket eleverna i klass X inte gjorde. Klass X upplevdes också av lärarna som svårare att nå för interaktion under genomgångar än klass Y.

Oftast använde sig lärarna enbart av relativt kort muntlig information till klassen vid lektionsstart, i allmänhet angående vad de skulle arbeta med under lektionen. Den korta informationen kan bero på att eleverna tidigare fått information kring uppgiften och var införstådda med vad som förväntades av dem, men kan också vara en reaktion på elevernas

tystnad eller ett sätt att behålla fokus. Elevsvaren i båda klasserna gav att för mycket information gjorde dem ointresserade, vilket också ett lärarsvar antydde.

Samtidigt visar eleverna insikt i sin egen läranderoll och menar att intresset för ämnet påverkar deras motivation för lärande. De menar också att läraren kan påverka situationen.

Både elever och lärare lyfter att en skämtsam ton, bemötande och entusiasm gagnar lärandesituationen, vilket stöds av Marsh (2012) och Tobin et al. (2013) forskning.

4.2.1.2 Kamratrespons och elevsamtal

Observationerna visar även olika grad av kamratrespons. I klass X samtalar eleverna med sin bänkgranne, och ibland andra i sin närhet. I klass Y är samspelet mer utbrett och involverar fler. De läser och kommenterar varandras arbeten, de samtalar och diskuterar uppgifter kontinuerligt. Elevintervjuerna ger att respondenterna önskar mycket samtal, samverkan och i klass Y säger de sig ha det medan de i klass X tycker att det, på samma sätt som diskussioner, finns för lite. Både lärare och elever anser dock att det är väsentligt för lärandet.

Att lärarna i sin undervisning använder grupparbeten för eleverna och även uppmuntrar dem att i sina grupper diskutera hur de t ex tänker kring vad de sett, kan tolkas som att lärarnas grundinställning till lärande är att elever lär sig av att samspela med andra elever i sin lärandesituation.

4.2.1.3 Lärartillgänglighet och lärarens roll

Eleverna betonar att de vill ha lärare som vågar prata, som vill att eleverna når målen och har höga förväntningar.

Observationerna visar att läraren ambulerar i klassrummet. Ibland kontaktar läraren på eget initiativ vissa elever. I många fall elever som gjort annat eller elever som behöver regelbunden avstämning. Eleverna beskriver denna lärartillgänglighet som tillräcklig, utifrån sina behov.

4.2.1.4 Störande samspel i lärandesituationer

Våra resultat ger att en hel del bredvidverksamhet pågår under lektionspassen, såsom samtal om annat än sådant som var relaterat till skoluppgiften, mobilanvändande och spelande. Läraren fick en roll av kontrollerande karaktär genom att vara den som återförde ordning, upprätthöll arbete. Eleverna i klass X ser dock studierna som vars och ens ansvar, de bortser från eller stänger av det som stör. I samband med grupparbeten lyfter framförallt elever att det är viktigt att alla har samma mål, för annars finns risk för ”glidare” och de andra måste kompensera. Lärarna uttrycker här sitt ansvar för att alla elever tillgodogör sig undervisningen.

4.2.1.5 Anpassningar i lärandesituationen

Våra resultat visar att både rumsliga och individuella anpassningar görs för elever i behov i båda klasserna. Uppgifter och beskrivningar finns samlat digitalt och allt arbete levereras digitalt. Respondenterna nämner dialogen lärare-elev och skolans lärplattform som två möjligheter att få anpassningar.

4.2.2 Klassrumsklimat

Klasserna vi observerade är i en social och kulturell kontext. Lärandet sker kollektivt och flerdimensionellt genom samspel och deltagande i gruppen. Ett positivt sådant gagnar lärandet

hos samtliga, utifrån synen på närmaste utvecklingszon, medan det motsatta kan hämma (Dysthe, 2003; Jakobsson, 2013; Tudges 1992; Barker, Quennerstedt och Annerstedt, 2015).

Att klassrumsklimatet skiljer sig åt i de observerade klasserna, framkom i både observationer och intervjuer. Klass Y utmärks av vi-känsla, kamratlighet och uppsluppenhet, en välkomnande atmosfär, medan X-klassen beskrivs som spretig, uppdelad, reserverad och mer fast i sina placeringar. Eleverna i klass X talar om avstånd och brist på relation, medan de i klass Y uttrycker gemensamma intressen, sammanhållning och en en-för-alla atmosfär. Lärarna beskriver att klass Y är mer stöttande gentemot varandra jämfört med klass X.

Elever i klass X beskriver också hur de undviker att ställa frågor i klassen, för att inte verka dumma, och hur de håller sig på sin kant för att inte bli indragna i situationer som kan uppfattas störande. Samtliga elever menar dock att goda relationer klasskamrater emellan är viktigt för studiesituationen och i båda klasserna önskas samma öppna stöttande klimat.

Våra resultat visar att klassrumsklimatet med- respektive motverkar lärarens ambitioner vad gäller elevinteraktion framför allt i helklassituationer. Elever i klass X önskar att lärarna bryter det mönster de nu har för att förbättra deras möjligheter till lärande. En lärare uttrycker hur han på olika sätt just strävar efter ett engagemang. Detta stöds av Fan (2012) som menar att läraren är av stor betydelse för att skapa ett gynnsamt klassrumsklimat. Genom humor och en positiv attityd både i och utanför klassrummet kan ett sådant klimat skapas.

Klasstorleken lyftes av lärarna som bidragande orsak till att motivationen ökat i klass Y. En anledning till att klassrumsklimatet i klass Y upplevs som mer kamratligt och uppsluppet skulle kunna vara att elevantalet klass Y är minskat sedan skolstart och att elever som inte varit intresserade av programmet slutat, vilket påverkat motivationen hos de kvarvarande. Dock visar resultaten från observationerna att vid observationstillfällena skilde sig inte elevantalet i de både klasserna åt.

4.2.3 Samspel mellan elever

Som vi kunde se under våra observationer och som även framkom under intervjuer förekom samspel mellan elever av både varierande grad och art. Våra observationer i klasserna stämde väl överens med hur eleverna och lärarna i sina intervjuer beskrev samspelet mellan eleverna i de båda klasserna. Samspelet mellan vissa elever och elevgrupper var frekvent och de arbetade nästintill uteslutande med uppgiften. I andra fall var samspelet mindre, men det som förekom handlade om arbetsuppgiften. I ytterligare andra fall förekom samspel mellan elever, både i större och mindre grad, som inte hade något att göra med arbetsuppgiften.

Enligt sociokulturell teori sker lärande i sociala sammanhang och i argumentation genom kommunikation med andra. Detta gör att lärande torde gagnas hos de elever som samspelar såväl inom sin grupp som mellan grupperna. Detta är något som lärarna tycker sig uppleva och de anser att eleverna i klass Y stöttar och höjer varandra genom det samspel de har kring sina arbetsuppgifter. Liknande resultat fann Kotkas et al (2003) i sin studie där den elevgrupp som erhöll bäst studieresultat var den där eleverna hade jämnast fördelning då det gällde deltagande och aktivitet vid diskussioner om gruppens arbetsuppgift. Elevsvaren i klass Y visar att de anser att samspelet är viktigt för lärandet genom att de får höra olika åsikter och perspektiv, de är också medvetna om att samspelets natur ibland är störande, då de spårar ur och ”bara” är sociala. I klass X finns bland elevsvaren en viss diskrepans vad gäller hur de

upplever sitt samspel. Vi anser att detta även kan göra att vissa elever, såsom de två elever i klass X som fick liten respons och sedan ignorerades av de klasskamrater de sökte kontakt med, kan gå miste om lärande då de inte ges tillgång till det sociala sammanhang och samspel som de önskar av sina klasskamrater.

4.2.4 Samspel lärare-elev

Observationer och intervjuer tecknar en gemensam bild av hur lärarna rör sig i klassen, besvarar frågor löpande samt lyssnar in och agerar bollplank i diskussioner. Karaktäristiskt för klasserna är att det i klass X förekommer mer samspel mellan lärare och enskild elev än i klass Y, där samspelet ofta inbegriper fler elever, ett slags öppet samtal. Dynamiken i samtalet var också genomgående större i klass Y.

När det gäller önskat samspel med lärarna skiljde elevsvaren sig inte åt klasserna emellan. De flesta eleverna menar att de inte har behov av interaktion utanför lektionstid, medan några upplever det som mer intimt och förtroligt. Lärarna anser bland annat att det är viktigt att de lyssnar på eleverna och att de visar att de själva är intresserade av sina ämnen och att undervisa.

Samtliga tre lärare upplevde att samspelet de fick i form av elevrespons under lektionerna vid genomgångar skilde sig markant åt i klass X jämfört med i klass Y. Möjliga anledningar kan vara att i klass X tycks relationen både till lärare och mellan eleverna vara mer distanserad än i klass Y och eleverna då upplever det obehagligt att tala eller ställa frågor. En annan orsak skulle kunna vara att klass X inte är lika homogen i sin motivation då det gäller studier som klass Y (Hirschy & Wilson, 2002). Graden av interaktion mellan läraren och eleverna i de olika klasserna vid genomgångar kan göra att ett lärande inom den närmaste utvecklingszonen, enligt sociokulturell teori, blir lidande i klass X medan det kan gagna lärandet i klass Y genom att de medverkar aktivt i detta sociala sammanhang.

Vi kunde under våra observationer inte uppfatta några större skillnader i lärarens samspel med eleverna på det individuella planet, med undantag av de tillfällen då läraren direkt sökte upp någon elev för stöttning, men alla tre lärarna uppgav att de kunde uppleva att deras samspel med elever med någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning kunde bli annorlunda jämfört med det samspel de hade med andra elever. Skillnaden kunde vara att lärarna då gjorde extra anpassningar för dessa elever, eller talade med dem och kontrollerade om de var i behov av detta, exempelvis vid examinationer. Några av eleverna uppgav också att de hade mer samspel med lärarna. Anledningen till att vi under våra observationer enbart noterade ett par tillfällen då läraren sökte upp enskilda elever för att ge dem extra stöttning skulle kunna bero på att få elever var i behov av detta vid dessa tillfällen eller att ett sådant samspel förekom mellan läraren och fler av eleverna men att vi inte uppmärksammande det. Eftersom lärarna agerar genom att anpassa undervisningen eller ge stöttning i klassrumsmiljön antar de ett relationellt perspektiv där de uppfattar att de svårigheter som uppstår sker i elevens möte med lärandemiljön, vilket leder till att lärarna gör anpassningar av miljön eller undervisningen för att undanröja eller reducera hinder.

4.3 Resultatsammanfattning

Syftet med studien var att beskriva och analysera samspelets betydelse för lärandet, samt hur interaktionen mellan elever och lärare bidrar till elevernas lärande.

Studien påvisar att samspelet mellan lärarna och de två klasser som deltog i studien är likartat från lärarhåll, men inte från elevhåll. Alla tre lärarna beskrev att de hade svårare att vid genomgångar frambringa ett samspel med den klass som i studien kallades X. Faktorer som framkom som möjliga orsaker till detta var enligt lärarna klassens storlek, klassrummets utformning, klassrumsklimatet och elevernas relationer. Klassen upplevdes som splittrad, där vissa elever var motiverade och andra inte. Lärarna menade att detta påverkade lärandet. Dock upplevde både lärare och elever att samspelet var välfungerande dem emellan då undervisningen skedde i form av eget arbete. Vid dessa tillfällen uppstod ett lärande i ett socialt sammanhang där läraren och en eller flera elever tillsammans samtalade om uppgiften och hur eleverna skulle komma vidare med den. Det senare gällde även för den klass som i studien kallades Y.

Samspelet mellan de enskilda eleverna eller elevgrupperna i respektive klass var mer spontant och frekvent i klass Y. Faktorer som lärarna ansåg förklarade detta var att eleverna hjälpte och stöttade varandra att klara uppgifterna och att elever som inte varit motiverade hade avbrutit sina studier och inte var kvar i klassen, vilket gjorde att motivationsgraden generellt var hög i klassen. Eleverna lyfte faktorer som samarbete, samhörighet och delaktighet.

Eleverna i klass Y upplever att de diskuterar och samtalar sinsemellan och att det är givande för lärandet. Eleverna i klass X beskriver mindre samspel inom klassen, men att de önskar mer samtal och diskussioner. Alla elever lyfter argumentation och meningsutbyte som mest väsentligt för lärandet.

Samtliga tre lärare beskrev att deras samspel med elever med någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning kunde innebära att de på olika sätt gav extra anpassningar i klassrumsmiljön. Lärarna antog i dessa fall ett relationellt perspektiv där de uppfattade att de svårigheter som en elev kunde uppleva uppkom i mötet mellan eleven och dennes skolmiljö.

De beskrivningar som lärarna gav av det samspel de hade med de enskilda eleverna i de två klasserna och de beskrivningar eleverna gav visade på nyckelfaktorer som att eleverna känner att de blir lyssnade på, att läraren är intresserad av dem och att undervisa och utstrålar ett tycke för sina ämnen. Lärarna lyfte även vikten av elevernas förtroende och sin egen prestigelöshet.

5 Diskussion

5.2 Metoddiskussion

Syftet med vår studie var att beskriva och analysera samspelet betydelse för lärandet, samt hur interaktionen mellan elever och lärare bidrar till elevernas lärande. Vi anser att vi kunnat genomföra observationer med fokus på samspel och lärande samt via intervjuer erhållit lärares och elevers uppfattningar kring detta.

5.2.1 Metodval

Vi valde en kvalitativ ansats för vår studie och datainsamling med hjälp av klassrumsobservationer i kombination med lärar- och elevintervjuer. Vi ville genom denna triangulering öka studiens validitet. Dock hade vi önskat genomföra ytterligare klassrumsobservationer för att se samma lärare undervisa de olika klasserna flertalet gånger, men vi fick anpassa antalet till den tid vi hade att genomföra studien.

5.2.2 Urval
Vi ville erhålla både lärares och elevers uppfattning om samspelet och dess betydelse för lärandet. Lärarnas samtycke inhämtade vi i samband med förfrågan om studien och vår ambition var att genomföra intervjuer med samtliga elever som vid vår information om studien gav sitt samtycke. Om ett ansenligt stort antal elever samtyckt, hade vi för avsikt att göra ett urval bland dessa.

5.2.3 Genomförande
Vid observationerna iakttog vi helheten med koncentration på teman som kunde kopplas till syftet med studien. Vi studerade företeelser och beteenden i de utvalda undervisningsgruppernas lektionsaktiviteter och förde löpande anteckningar. En risk med detta förfaringssätt var att vi kunde förbise händelser som var av relevans om mycket pågick samtidigt i klassrummet. För att minska risken för detta deltog vi båda under hälften av observationerna och jämförde därefter våra anteckningar för att se om någon av oss observerat något den andra inte hade. Anteckningarna visade dock stor överensstämmelse.

Eleverna fick välja om de ville intervjuas enskilt eller i par, eftersom det kunde utgöra en känsla av trygghet för vissa av dem att vara tillsammans med en kamrat. Samtliga valde att intervjuas i par.

Vid intervjuerna använde vi semistrukturerade frågor, eftersom vi dels ville ge respondenterna utrymme att fritt beskriva sina uppfattningar, dels få möjlighet att ställa uppföljande frågor utifrån respondentens svar.

5.2.4 Validitet och reliabilitet
En validitetsrisk vid elevintervjuerna var att eleverna valde att genomföra intervjuerna tillsammans med ytterligare en annan elev. Detta skulle kunna innebära en risk att någon av eleverna inte ville, eller vågade, uttrycka en egen åsikt som inte överensstämde med den andres. Dock upplevde vi att eleverna i vissa fall framförde olika åsikter trots att de intervjuades tillsammans.

Vår förförståelse som gymnasielärare kunde påverka de följdfrågor vi ställde, eller inte ställde, varför vi dels upprättade en intervjuguide, dels gjorde en förstudie, dels genomförde en större del av intervjuerna tillsammans. Vi har gemensamt lyssnat på samtliga intervjuer och kontrollerat transkriptioner mot inspelningar. Vi har också gemensamt analyserat vår empiri.

5.3 Resultatdiskussion
Vår studie hade sin utgångspunkt i sociokulturell teori. Enligt denna ses lärandet som kontextuellt och situerat där individen genom delaktighet i sociala sammanhang, i interaktion med andra, tillägnar sig kunskaper (Säljö, 2011).

5.3.1 Uttryck för samspel i några lärandesituationer
Samspelet i lärandesituationerna tog sig uttryck framförallt genom samtal och diskussioner mellan elever eller mellan läraren och en eller flera elever kring sådant som relaterade till arbetsuppgiften. Eleverna hjälpte varandra framåt i uppgiften, gick igenom varandras arbeten och gav återkoppling eller tittade på varandras arbeten för att få tankar och idéer för sitt eget fortsatta arbete. Dessutom ägde även annat samspel mellan eleverna rum, ofta i kombination med språklig kommunikation, såsom att använda datorn för att visa hur något skulle göras.

Vid samspel mellan läraren och elever, framförallt då läraren hjälpte/stöttade eleverna enskilt, antog läraren en coachande inställning där denne talade vänligt, ofta hade ögonkontakt med eleverna och även skämtade med eleverna emellanåt. Marsch (2012) beskriver denna typ av lärarbeteende som positivt för såväl relationen mellan läraren och dennes elever som för klassrumsklimatet. När personer samarbetar för att lösa ett problem, ger var och en sitt eget perspektiv på situationen. Ambitionen att knyta an till skolkamrater och samarbeta kring skoluppgifter har betydelse för motivation och studieprestation (Urdan & Schoenfelder, 2006).

Det förekom även samspel vi tolkade som störande. Det kunde vara då elever småknuffade på varandra för att busa/skoja, pratade högljutt med varandra eller satt tillsammans och gjorde annat än att arbeta med uppgiften, t ex spela spel på dator eller mobil. Oftast var det samma elever som agerade genom ett störande samspel, oavsett vilken lärares lektioner vi observerade. Vi funderade därför kring orsaken till deras störande samspel. Det skulle kunna bero på att de uppgifter som de ålades att göra var för svåra, vilket Urdan och Schoenfelder (2006) menar kan ge eleven en känsla av att inte ha förmågan att klara uppgiften samt en rädsla att misslyckas, vilket i sin tur minskar elevens motivation. Vi funderade även på om det skulle kunna bero på svaga sociala band mellan dessa elever och lärarna och där eleverna inte känner sig delaktiga i skolans kontext, eller upplever lärarens engagemang som svagt. Bernstein-Yamashiro (2004) menar att elever som upplever ett sådant utanförskap medvetet kan välja att inte anstränga sig i sitt skolarbete.

5.3.2 Hur samspelet mellan lärare och elev och mellan elever bidrar till lärandet

Eleverna menade att det var genom att i första hand diskutera och argumentera med varandra, och i andra hand med läraren, som de lärde sig eller ökade sin förståelse. Vi förvånades av deras samstämmighet om detta.

Lärarnas arbetssätt med smågrupper av elever som samarbetar kring arbetsuppgifter tolkade vi som att lärarna ansåg att samspel mellan eleverna var betydelsefullt för lärandet. Den sociokulturella teorin förutsäger att samarbetet leder till kognitiv tillväxt när dessa partners kommer fram till en intersubjektiv, eller gemensam, förståelse för situationen (Swenson & Strough, 2008; Tudge, 1992).

Då lärarna vid lektionsinledningarna ställde frågor till klassen uppstod ett samspel i form av dialog mellan läraren och klass Y medan gensvaret i klass X var litet eller saknades. Detta sparsamma gensvar kommenterades dock inte av någon av eleverna från klass X under intervjuerna. Vi tror de två klassernas olika klassrumsklimat hade en inverkan på deras respektive samspel med läraren i helklass. Hirschy och Wilson (2002) beskriver att klassrumsnormer formas av både läraren och eleverna samt att dessa normer kan verka såväl positivt som hämmande vad gäller elevernas interagerande i klassen. Hirschy och Wilson (2002) beskriver vidare att exempelvis elevens självförtroende eller intresse för ämnet är av betydelse för att eleven ska välja att delta verbalt i klassen medan faktorer såsom rädsla för att verka dum eller att inte förstå studiematerialet kan göra att elever avstår. Genom att arbeta med klassrumsklimatet och dess rådande normer för att skapa ett klimat som värdesätter samarbete och hjälpsamhet skulle effekten kunna bli att eleverna samspelar både mer och med fler.

Vi tror även det skulle främja klassrumsklimatet om eleverna lär känna varandra bättre. Detta skulle kunna innebära att fler elever samarbetar och/eller hjälper varandra samt att eleverna, i helklass vid exempelvis genomgångar, vågar fråga mer då de inte förstår eller dela med sig av sina tankar och idéer till sina klasskamrater och sin lärare. På detta sätt uppstår diskussioner i ett socialt sammanhang, vilket är gynnsamt enligt sociokulturell teori. För de enskilda eleverna i klassrummet tror vi detta kan innebära både en känsla av ett tillåtande klimat då det gäller frågor, samarbete och diskussion kring uppgifter och en positiv känsla av social tillhörighet, att eleven är en del av en större social gemenskap, vilket i förlängningen skulle kunna förbättra elevernas studieprestationer. Urdan och Schoenfelders (2006) resultat visar att klassrumsklimatet har stor betydelse för både motivationen och studieprestationerna och att lärarens sätt att arbeta med klassen har bäring på både gruppens och individens sociala status och prestationer.

5.3.3 Elevernas och lärarnas upplevelser av samspelets betydelse för lärandet

Eleverna i båda klasserna tyckte att det var viktigt med samtal och diskussioner. Några av eleverna uttryckte att de inte fick det gensvar de önskade av sina klasskamrater då de sökte kontakt för att diskutera eller efterfråga hjälp med uppgifter. Vissa andra elever ansåg att samspel för lärande mellan eleverna var varje elevs eget ansvar och att de som inte samspelade på ett sätt som var konstruktivt för lärandet fick ta de konsekvenser detta fick för studieprestationerna på sitt eget ansvar. Eftersom vissa elever inte når det samspel de önskar, trots att de försöker, anser vi att lärarna är viktiga aktörer i skapandet av nya samspelssituationer bland eleverna. Det skulle också, tror vi, kunna innebära en ändring på individnivå för lärandet i den närmaste utvecklingszonen. En elev som då denne samspelar med vissa klasskamrater ofta är den som är mindre kunnig skulle i ett annat sammanhang med en annan klasskompis kunna vara den som är mer kunnig. Rollerna skulle på detta sätt ändras i olika konstellationer och det skulle kunna innebära att elever inte blev fast i en viss roll. Barker, Quennerstedt och Annerstedt (2015) argumenterar för att lärande sker kollektivt i en grupp, att meningsutbytet genererar kunskap och att rollerna lärare-inlärare ständigt skiftar. Ambitionen att knyta an till skolkamrater och samarbeta kring uppgifter har betydelse för motivationen och studieprestationen (Urdan & Schoenfelder, 2006).

Samspel mellan läraren och eleverna, såväl under som utanför lektionstid, där de samtalar om annat, såsom intressen eller liknande, var något som flertalet elever beskrev som positivt. Det personliga samspelet mellan läraren och dennes elever är även något som Marsch (2012) lyfter som betydelsefullt. Ett sådant samspel tror vi, förutom att ha en positiv inverkan på relationen mellan läraren och dennes elever, även skulle kunna göra atmosfären i klassen mer avslappnad och att både läraren och eleverna kan se individen bakom rollen som lärare eller elev. Ett sådant klassrumsklimat tror vi kan bidra till att elever vågar mer. Vågar ställa frågor då de inte förstår, vågar bidra med tankar, idéer eller aspekter på sådant som klassen/gruppen talar om och vågar säga sin åsikt vare sig den överensstämmer med andras eller inte. Detta, anser vi, i sin tur är av vikt för elevernas lärande och studieprestationer.

Några elever lyfte att samspelet med lärare hade betydelse för deras lärande eftersom de hade behov av extra anpassningar, såsom att få texter upplästa eller få visa sina kunskaper på annat sätt än genom skriftliga prov. Samspelet skedde då genom att läraren och eleven i dialog kom överens om lämplig extra anpassning eller examinationsform. Vi tror det är betydelsefullt för

elevens lärande, egenkontroll samt känsla av delaktighet att denne får beskriva behov, hinder och möjligheter samt vara med i diskussionen kring anpassningar och inte enbart blir presenterad en åtgärd. Enligt Möllås (2009) är det av vikt att elever känner att de blir lyssnade på, möts av respekt och har inflytande över sitt skolarbete. Lansing Cameron (2014) fann att lärare i inkluderade klasser var medvetna om att de ägnade mer en-till-en-tid med vissa av sina elever, oftast elever med någon form av funktionsnedsättning, för att exempelvis förtydliga uppgifter eller ge extra förklaringar.

5.4 Förslag på vidare forskning

Vi tycker det skulle vara intressant med en studie på gymnasiet som undersöker vilken påverkan det sociala samspelet mellan lärare-elev och mellan eleverna har på de enskilda elevernas studieresultat.

Referenser

Ahlskog-Björkman, E. (2014). Interaktionens betydelse för barns lärande – en studie av barns möte med slöjd i förskolan. *Journal of nordic early childhood education research, 7(11),* 1-14.

Aspelin, J. (2012). How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social psychological standpoint. *International Studies in Sociology of Education, 22:1,* 41-56. doi: 10.1080/09620214.2012.68032

Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Barker, D., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2015). Inter-student interactions and student learning in health and physical education: A post-Vygotskian analysis, *Physical Education and Sport Pedagogy, 20:4,* 409-426. doi: 10.1080/17408989.2013.868875

Barow, T., & Östlund, D. (Red.) (2012). *Bildning för alla*. Kristianstad: University Press.

Bernstein-Yamashiro, B. (2004). Learning relationships: Teacher-student connections, learning, and identity in high school. *New Directions for Youth Development 103, (2004)*: 55-70.

Chemosit, C. & Rugutt, J. (2009). What Motivates Students to Learn? Contribution of Student-to-Student Relations, Student-faculty Interaction and Critical Thinking Skills. *Educatíonal Research Quarterly Vol 32.3, 2009* s.16-28.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dysthe, O. (red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Fan, F.A. (2012). Teacher: students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies. *Teachers and Teaching: theory and practice, 18(4),* 483-490.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (2. uppl., s. 16-43). Stockholm: Liber.

Gehlbach, H., Brinkworth, M. E. & Harris, A. D. (2011). Changes in teacher-student relationships. *British Journal of Educational Psychology (2012), 82,* 690-704.

Gustavsson, B. (Red.). (2004). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen.* (3:9. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J. (2009).*Visible learning [Elektronisk resurs]: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.

Hirschy, A. S., & Wilson M. E. (2002). The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning. *Peabody Journal of Education, 77(3),* 85-100.

Hjörne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan.* Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen.* Avhandling. Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen.

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2012 årg 17 nr 3-4,* 152-170. ISSN 1401-6788.

Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap.* Doktorsavhandling. Lunds universitet.

Kotkas, T., Lindblom-Ylänne, S. & Pihlajamäki, H. (2003). What makes a student group successful? Student-student and student-teacher interaction in a problem-based learning environment. *Learning Environments Research, 6,* 59–76.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun. (3:2. uppl.).* Lund: Studentlitteratur.

Lansing Cameron, D. (2014). An examination of teacher-student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14(4),* 264-273. doi 10.1111/1471-3802.12021.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik. 25(1),* 16-35.

Marsh, H. (2012). Relationships for learning: using pupil voice to define teacher-pupil relationships that enhance pupil engagement. *Management in Education, 26(3),* 161-163.

Möllås, G. (2009). *Detta ideliga mötande. En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik.* Jönköping University, Dissertation Series No. 8. Från http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:275770/FULLTEXT01.pdf

Urdan, T & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44,* 331-349.

Schjellerup Nielsen, H. (2006). *Gemenskap och utanförskap: om marginalisering i skolans värld.* Stockholm: Liber.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer: Sammanfattande analys*. Från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/ .

Swenson, L. M., & Strough, J. (2008). Adolescents' collaboration in the classroom: Do peer relationships or gender matter? *Psychology in the Schools, 45*(8), 715-728. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/61985840?accountid=12245

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Nordstedts.

Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel: Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati 2011, 20(3),* 67-82. Retrieved from http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2011/Nr%203/Kontext%20och%20m%C3%A4nskliga%20samspel%20-%20Ett%20sociokulturellt%20perspektiv%20p%C3%A5%20l%C3%A4rande.pdf

Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare.* Stockholm: Liber.

Tobin, K., Ritchie, S.M., Oakley, J.L., Mergard, V., & Hudson, P. (2013). Relationships between emotional climate and and the fluency of classroom interactions. *Learning Environ Res, 16,* 71-89.doi:10.1007/s10984-013-9125-y

Tudge, J. R. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: A vygotskian analysis. *Child Development, 63*(6), 1364-1379. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/62841299?accountid=12245

Vetenskapsrådet: *God forskningssed, Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011*, Vetenskapsrådet. 2011, URL: www.vr.se

Westling Allodi, M. (2007). Assessing the quality of learning environments in Swedish schools: Development and analysis of a theory-based instrument. *Learning Environments Research, 10(3),* 157-175. doi: 10.1007/s10984-007-9029-9.

Westling Allodi. M. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research, 13(2),* 89-104. doi: 10.1007/s10984-010-9072-9.

Bilaga 1: Missiv

Hej!

Vi heter Mimmi Askeljung och Carina Rosen och läser vår sista termin på Specialpedagogprogrammet vid Mälardalens högskola, vilket innebär att vi ska skriva en uppsats inom specialpedagogik. Vårt valda ämne är samspelets betydelse för lärandet.

Syftet med denna studie är att undersöka vilken betydelse det sociala samspelet mellan lärare och elever på gymnasiet har för lärandet.

Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur inom området, men har även för avsikt att för vår undersökning genomföra observationer i undervisningssituationer samt intervjuer med lärare och elever. Under våren kommer vi vara ute i några gymnasieklasser och utföra dessa. Varje intervju kommer att spelas in och beräknas ta ca 30 minuter.

Vid undersökning kommer vi ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och att deltagaren när som helst har rätt att avbryta sitt deltagande om så önskas. Uppgifter om deltagarna kommer behandlas konfidentiellt och inte heller skolor eller klasser kommer vara identifierbara. Den insamlade datan kommer enbart användas för denna studie.

Vid frågor eller funderingar går det bra att kontakta oss eller vår handledare för mer information.

Vänliga hälsningar

Mimmi Askeljung mimmi.askeljung@gmail.com
Carina Rosen carina.rosen@eskilstuna.se

Ali Osman ali.osman@mdh.se

Bilaga 2: Missiv med samtyckesblankett

Täby 2015-01-24

Till elev

Hej,

Vi heter Carina Rosen och Mimmi Askeljung och studerar sjätte terminen på Specialpedagog-programmet vid Mälardalens högskola. I utbildningen denna termin skriver vi en uppsats om det sociala samspelets betydelse för lärandet. Som grund för studien behöver vi empirisk data.

Vi har valt att fokusera på samspelet mellan lärare och elev på gymnasieskolan. Vi är speciellt intresserade av klassrumsklimat, samspel och lärande. För att undersöka detta kommer vi att genomföra observationer i klass och intervjua pedagoger och elever.

Din medverkan är värdefull för att vi ska kunna genomföra denna studie. Vi hoppas få deltaga under några lektioner för att utföra observationer samt få prata med dig för att genom dina erfarenheter och tankar få en bild av hur samspelet ser ut. Intervjun kommer att ta ca 30 min och genomföras på skolan. För att kunna genomföra intervjuer och observationer behöver vi ditt medgivande. Vi önskar att du vill ge ditt tillstånd till en sådan intervju samt observation.

Vi kommer att följa vetenskapliga rådets etiska riktlinjer (http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf) och uppgifterna kommer att hanteras konfidentiellt. Samtliga intervjupersoner kommer att anonymiseras och det kommer inte heller att framgå i vilken kommun studien genomförts. Inspelningar och anteckningar från intervjuerna kommer endast användas för denna kartläggning och kommer att raderas så snart uppsatsen är godkänd. Deltagandet är helt och hållet frivilligt och kan avbrytas när som helst utan att någon anledning behöver anges.

Har du frågor är du välkommen att kontakta oss eller vår handledare enligt nedan. Vi hoppas på ett givande samarbete.

Med vänliga hälsningar

Carina Rosen och Mimmi Askeljung

Mimmis mobil: 0709-581 497
Mejl: mimmi.askeljung@gmail.com

Carinas mobil: 0706-081 102
Mejl: carina.rosen@eskilstuna.se

Handledare: Ali Osman
Mejl: ali.osman@mdh.se

Samtycke till intervju

Jag _____Klass _____ samtycker till att intervjuas.

Namnteckning:

_____

Namnförtydligande

_____

Lämnas till mentor i slutet kuvert (bifogas)

Bilaga 3: Intervjuguide lärare

Intervjuguide – lärare

Personlig information och bakgrund
Beskriv din bakgrund (utbildning, kurser du undervisar och antal år i yrket som lärare).

Beskrivning av klasserna
Hur skulle du beskriva klass X?
Hur skulle du beskriva klass Y?

Tema 1 lärande
Vilka förutsättningar anser du är viktiga för att eleverna ska lyckas med sina studier?

Vad (vilka faktorer) påverkar elevernas lärande?

Tema 2 samspel
Vad kännetecknar samspelet mellan eleverna i klass X?
Hur upplever du det sociala klimatet/klassrumsklimatet i klass X?
Hur upplever du att eleverna i klass X trivs? Hur märker du det? Vilka faktorer kan det bero på att de trivs/inte trivs?
Hur upplever du att eleverna i klass X samarbetar? Är det något som underlättar eller försvårar samarbetet?

Vad kännetecknar samspelet mellan eleverna i klass Y?
Hur upplever du det sociala klimatet/klassrumsklimatet i klass Y?
Hur upplever du att eleverna i klass Y trivs? Hur märker du det? Vilka faktorer kan det bero på att de trivs/inte trivs?
Hur upplever du att eleverna i klass Y samarbetar? Är det något som underlättar eller försvårar samarbetet?

Tema 3 Interaktion med lärare
Vad kännetecknar kommunikationen i klassrummet? (Mönster, vem brukar börja, vem kommunicerar med vem, sker den en viss tid eller under hela lektionen, sker den mellan vissa individer eller alla)
Hur kommunicerar du rent praktiskt med dina elever i och utanför klassrummet/lärandesituationen? (Pratar, skriver, chattar, skickar meddelanden)
Var kommunicerar ni med varandra? (Rumsligt, forum/mötesplatser, rutiner).
I vilken omfattning kommunicerar ni med varandra?
Vad kommunicerar ni om?
Vilken är din upplever av din och elevernas kommunikation? (T ex vilken respons upplever du att du får?)

Vilka faktorer är viktiga i samspelet mellan dig som lärare och dina elever?

Hur skulle du beskriva ditt samspel med eleverna i klass X? Hur skulle du beskriva er relation?
Beskriv elevernas studieprestationer i klass X.
Upplever du några skillnader i din relation med elever som presterar goda studieresultat och de som presterar mindre goda resultat i klass X? (På vilket sätt i så fall?)

Hur skulle du beskriva ditt samspel med eleverna i klass Y? Hur skulle du beskriva er relation?
Beskriv elevernas studieprestationer i klass Y.
Upplever du några skillnader i din relation med elever som presterar goda studieresultat och de som presterar mindre goda resultat i klass Y? (På vilket sätt i så fall?)

Upplever du någon skillnad i ditt samspel med de elever i dessa grupper som har någon neuropsykiatrisk funktionsnedsättning t ex ADHD, autismspektrumtillstånd eller läs- och skrivsvårigheter/dyslexi? I så fall, på vilket sätt?
Vilken påverkan upplever du detta har på elevens studiesituation, (lärande) och studieprestationer?

Är det något övrigt du vill tillägga? (Om ditt samspel, relationen, med eleverna i dessa klasser och elevernas lärande?)

Bilaga 4: Intervjuguide elev

Intervjuguide - elev

Personlig presentation och bakgrund

Hur upplever du skolan (trivsel, undervisningsgruppen, lärare, kurs-/lektionsinnehåll, schema, positivt/negativt)?

Tema 1 lärande

I vilka situationer lär du dig bäst? Vad är mest väsentligt för att du ska lära dig? Vilka förutsättningar anser du måste finnas för att du ska lyckas med studier? (var, hur, sammanhang, typ av lärandesituation)

Vad/När är det mest givande i skolan? Vad/När är det minst givande? Vad är det som påverkar detta? Jämför gymnasiestudierna med tidigare skola. Beskriv en bra undervisningssituation (+ lärarens roll).

Konkret situation

Försök att dra dig till minnes en konkret situation där du lärt dig något gått (bra respektive mindre bra). Kan du beskriva så detaljerat som möjligt vad som hände (karaktär). Vad blev effekten? Hur kom det sig att det blev en bra/mindre bra lärandesituation? Hur tycker du att det borde ha gått till?

Tema 2 samspel

Vad kännetecknar samspelet i klassen? Vilka samarbetar du med?

På vilka sätt samarbetar ni? (form) Hur ofta samarbetar ni? (omfattning) Vad samarbetar ni omkring? (innehåll) Hur upplever du att samarbete fungerar? Är det något som underlättar eller försvårar samarbetet? Saknar du eller önskar du mer samarbete med någon/några? (personer, funktioner)

Tema 3 former för interaktion med lärare

Vad kännetecknar kommunikationen i klassrummet? Hur kommunicerar ni rent praktiskt i och utanför klassrummet/lärandesituationen? (pratar, skriver, chattar, skickar meddelanden) Var kommunicerar ni med varandra? I vilken utsträckning/omfattning? (rumsligt, forum/mötesplatser, rutiner) Vad kommunicerar ni om? (innehåll)

Vilken funktion fyller kommunikationen? Hur viktig är den för dig? Vad bidrar den till? Vilka konsekvenser får den för dig och dina studier? Hur upplever du att er kommunikation fungerar idag? (värderingar, känslor) Är det något du skulle vilja ändra på?

Vilket stöd förväntar du dig av/vilka förväntningar har du på dina lärare? Engagemang?

Tema 4 former för interaktion med elev

Vad kännetecknar kommunikationen i klassrummet? Hur kommunicerar ni rent praktiskt i och utanför klassrummet/lärandesituationen? (pratar, skriver, chattar, skickar meddelanden) Var kommunicerar ni med varandra? I vilken utsträckning/omfattning? (rumsligt, forum/mötesplatser, rutiner) Vad kommunicerar ni om? (innehåll)

Vilken funktion fyller kommunikationen? Hur viktig är den för dig? Vad bidrar den till? Vilka konsekvenser får den för dig och dina studier? Hur upplever du att er kommunikation fungerar idag? (värderingar, känslor) Är det något du skulle vilja ändra på?

Vilket stöd förväntar du dig av/vilka förväntningar har du på dina klasskamrater?

Bilaga 5: Observationsguide

Observationsguide - Samspel för lärande

Klass: **Lärare:**

Tid:

Lektionsinnehåll/ram:

Lärandesituation:

Inledning	
Samspel lärare-elev	**Stärkande**
Samspel elev-elev	**Stärkande**
Samspel elev-elevgrupp	**Stärkande**
Interaktion	
Kommunikation	**Kommentar**
Elevrespons	**Kommentar**
Overksamhet/störande verksamhet	**Kommentar**
Tystnad	**Kommentar**

Stödjande/positivt förstärkande	**Kommentar**
Övergripande	