



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Upp med händerna!

En studie om hur handuppräckning används och upplevs i det  
välfungerande, mångkulturella klassrummet i gymnasiet

Charlotte Åberg

Examensarbete LAU395 VT 2015

Handledare: Lisa Asp-Onsjö

Examinator: Miranda Rocksén

Rapportnummer: VT15-2930-102

## **Abstract Examensarbete inom Lärarprogrammet**

**Titel: Upp med händerna! En studie om hur handuppräknings används och upplevs i välfungerande, mångkulturella klassrummet i gymnasiet**

**Författare: Charlotte Åberg**

**Termin och år: VT 2015**

**Kursansvarig institution: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession**

**Handledare: Lisa Asp-Onsjö**

**Examinator: Miranda Rocksén**

**Rapportnummer: VT15-2930-102**

**Nyckelord: Handuppräknings, delaktighet, mångkulturellt klassrum**

### **Sammanfattning**

Handuppräknings är en tradition och en naturlig del av verksamheten i många klassrum. Metoden är dock problematisk eftersom den ofta innebär att elever hamnar i skymundan. Följden av detta blir att vissa elever lär sig betydligt mer än andra. Av tidigare forskning framgår att handuppräknings inte bara är en metod för att be om ordet. Andra faktorer som samspelar med handuppräknings är demokrati i klassrummet, likvärdig utbildning och identitetsskapande.

Jag har genomfört sju observationer för att se hur handuppräknings används i ett klassrum. Jag har också genomfört tre gruppintervjuer för att se hur eleverna upplever handuppräknings. Gruppen jag studerat utmärker sig eftersom eleverna kommer från olika kulturer. Dessutom är gruppen särskilt välfungerande.

De flesta av eleverna i studien blandar mellan att använda handuppräknings och att använda andra turtagningsmarkörer för att be om ordet. Eleverna upplever handuppräknings som en huvudsakligen positiv pedagogisk metod. Det främsta syftet med att räkna upp handen är, enligt eleverna, att visa respekt gentemot läraren och klasskamraterna. Det finns dock många andra syften med handuppräknings.

Den här studien visar att också i det välfungerande klassrummet hamnar vissa elever i skymundan. Jag menar därför att skoltraditionerna måste undersökas och utmanas än mer och att varje lärare måste pröva olika metoder för att se till att alla elever deltar i undervisningen. Först då kan vi tala om en likvärdig skola för alla.

# Innehåll

1. Inledning .....	1
1.1 Problemformulering, syfte och frågeställning .....	2
2. Teoretiska perspektiv och tidigare forskning .....	4
2.1 Det sociokulturella perspektivet .....	4
2.2 Handuppräckning som pedagogiskt hjälpmedel .....	4
2.2.1 Delaktighet i undervisningen .....	5
2.2.2 Handuppräckning som ett medel för interaktion mellan lärare och elev .....	5
2.2.3 Handuppräckningens och det felaktiga svarets samspel med identitet .....	7
2.2.4 Sammanfattning .....	8
3. Metod.....	10
3.1 Observation .....	10
3.2 Intervju.....	10
3.3 Etiska ställningstaganden, tillförlitlighet och giltighet .....	11
3.4 Begreppsdefinitioner .....	12
4. Resultat .....	14
4.1 Handuppräckning i de observerade lektionerna .....	14
4.2 Elevernas upplevelser om handuppräckning .....	17
4.2.1 Handuppräckningens olika funktioner .....	17
4.2.2 Handuppräckningen, svaret och identiteten .....	21
4.2.3 Alternativa pedagogiska metoder till handuppräckning .....	22
5. Analys och diskussion .....	24
6. Slutsats, framtida forskning och pedagogiska implikationer .....	28
6.1 Slutsats .....	28
6.2 Framtida forskning – utmana traditionerna .....	29
6.3 Pedagogiska implikationer – skapa förutsättningar för aktivt deltagande .....	30
7. Referenser .....	31

## Bilagor

Bilaga 1 – Intervjuguide

Bilaga 2 – Observationsschema

# 1. Inledning

I denna studie undersöker och diskuterar jag ett fenomen som har en naturlig plats i så gott som alla klassrum. Fenomenet skulle också kunna beskrivas som en regel som ”alla känner till”. Det är så Jason, en av intervjupersonerna, upplever det.

Charlotte: Så när Kerstin går igenom något och du vill säga något så... bara säger du det rakt ut?

Jason: Ja, för alla andra håller inte regeln, eller...

Charlotte: Vilken regel?

Jason: Att räcka upp handen.

Charlotte: Är det en regel?

Jason: Ja... alltså... snälla, alla vet. Att man måste räcka upp handen.

Att räcka upp handen är en förutsättning för att göra sig hörd i klassrummet. Frågan är om det fungerar. Räcker eleverna upp handen när läraren ställer en fråga? Räcker alla elever upp handen lika mycket, eller får vissa elever delta mer än andra? Vad får det för konsekvenser att man använder handuppräckning och vad händer om man bara använder det ibland?

I läroplanen för gymnasiet står att ”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Skolverket, 2011:5). Dessutom ska undervisningen ”... bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet” (Skolverket, 2011:6). Alla människor har rätt att göra sin röst hörd. Dessutom är det en grundpelare för demokrati att alla kan vara med och påverka. Därför ska alla elever ha möjlighet att göra sin röst hörd i klassrummet.

Utifrån ett demokratiskt perspektiv kan man anse att handuppräckning ger alla elever möjlighet att delta. Handuppräckning kan dock skapa en slags odemokratisk uppdelning bland eleverna (Wiklund, 2013). Eleverna deltar på olika villkor. Det finns de som deltar hela tiden, eftersom de ser det som en del av sin identitet. Det finns också de som bara deltar ibland och de som aldrig deltar.

Om en lärare väljer talare genom handuppräckning hamnar vissa elever i skymundan (William, 2011). Endast de elever som räcker upp handen deltar. Eftersom det är en förutsättning för att räcka upp handen att man har rätt svar, torde det vara de högpresterande eleverna som deltar oftare. Det sistnämnda innebär att de högpresterande eleverna lär sig mer.

Dessutom får läraren en bild av att eleverna har förstått och riskerar därmed undervisa på en för hög nivå. Wiliam (2011) menar därför att handuppräknigen bidrar till att kunskapsklyftan ökar; de högpresterande eleverna utvecklas medan de lågpresterande halkar efter.

Handuppräknigen är inte en oproblematiske pedagogiske metode. Den här studien belyser hur handuppräknigen används och hur eleverna upplever handuppräknigen. Liknande undersökningar har genomförts, men då främst i klassrum med yngre barn (såsom Dumak, 2010; Sahlström, 1999; Sahlström 2002 och Holmström, 2011).

I denna studie är deltagarna en grupp elever som går sitt tredje år på gymnasiet. De avviker på flera sätt från normerna. Klassen representerar den mångkulturella skolan; endast en av eleverna har svenska som modersmål. Eleverna har, med sina erfarenheter från skolor i andra kulturer, olika perspektiv som ger en annorlunda syn på klassrumsklimat, elevdemokrati och interaktion i klassrummet. Klassen utmärker sig genom att den fungerar väl. Det är inte ovanligt att ungdomar ofta grupperar sig och att klassen således snarare består av en samling grupper. I den här klassen är det också så att eleverna umgås mer med vissa än andra, men det finns ingen som inte ingår i gemenskapen. Grupperingarna är ganska flytande och alla elever kommer överens med varandra. Det finns inga elever som är utfrysta eller som fäller elaka kommentarer om andra elever. Eleverna ger respons på det läraren gör, är ambitiösa och förstår vad syftet är med sina studier. På skolan kallas klassen ”harmonisk”, ”enkel” och ”välsynkad”. I personalrummet ges ofta kommentarer om att saker går lätt att genomföra i klassen, eftersom eleverna är mottagliga och oproblematiske. Gruppen har dessutom en särskilt god förmåga att föra nyanserade diskussioner som präglas av respekt och acceptans.

I den här studien har jag valt att fokusera på eleverna. Jag har observerat hur de använder handuppräknigen. Jag har också intervjuat dem för att ta reda på hur de upplever handuppräknigen. Viktigt att understryka är att jag inte längre undervisar klassen och att jag varken kommer sätta eller har satt betyg på någon av eleverna.

### **1.1 Problemformulering, syfte och frågeställning**

Handuppräknigen kan ses som en metode som främjar en likvärdig, demokratisk undervisning. Den används fortfarande flitigt för att fördela ordet i klassrummet. Det är därför intressant att studera hur en grupp elever upplever handuppräknigen.

Syftet är att studera hur handuppräknning används i ett välfungerande, mångkulturellt klassrum och hur den upplevs av eleverna. Forskningsfrågorna är:

- I vilket syfte använder eleverna handuppräknning?
- Hur ofta används handuppräknning i jämförelse med andra turtagningsmarkörer?
- Hur upplever eleverna handuppräknning?

## **2. Teoretiska perspektiv och tidigare forskning**

### **2.1 Det sociokulturella perspektivet**

Enligt det sociokulturella perspektivet kan en individ inte själv konstruera kunskap, utan det är mer komplext än så (Säljö, 2004). Vi kommer inte in i klassrummet som blanka kort. Omgivningen formar oss. Med omgivning menas den sociala värld och kultur vi växer upp i. Denna omgivning påverkar hur vi tänker, kommunicerar och agerar. Eftersom både lärande och utveckling sker i en särskild kontext, menas inom det sociokulturella perspektivet att man inte kan separera dem (Claesson, 2002). Lärande och utveckling sker i symbios. Språket är en del av kontexten och är av stor betydelse för lärandet (Säljö, 2004). Inom olika kulturer och samhällen ser lärande och utveckling olika ut, eftersom både kunskap och lärande är situerade. I klassen som deltar i denna studie är många kulturer representerade. Elevernas lärande har alltså ägt rum i olika kontexter. Därför finns olika synsätt på lärande och interaktion.

Den sociokulturella synen på lärande som en deltagande aktivitet innebär att en individ först befinner sig i periferin vid ett nytt lärandemoment. Sedan börjar individen röra sig mot centrum genom att delta (Claesson, 2002). Eleverna måste alltså delta. Detta sker exempelvis genom att svara på lärarens frågor för att tillägna sig eller fördjupa sin kunskap. De elever som inte räcker upp handen rör sig konstant i periferin. Detsamma gäller för de elever som räcker upp handen men inte får ordet. Eleverna som alltid deltar och får ordet ofta rör sig allt närmare centrum.

### **2.2 Handuppräknings som pedagogiskt hjälpmedel**

Nedan redogör jag för vad tidigare forskning har visat om hur handuppräknings används som ett pedagogiskt hjälpmedel. Först presenteras forskningens syn på delaktighet och dess betydelse för lärande. Därefter redogör jag för forskning som ser på hur interaktionen mellan lärare och elev ser ut när man använder handuppräknings. Avsnittet som följer behandlar vad forskning kan visa gällande hur frekvent handuppräknings används och i vilket syfte eleverna räcker upp handen. Efter det beskrivs hur forskningen tar upp hur felaktiga svar hanteras och hur identitet formas i samband med handuppräknings. Avslutningsvis kommer en sammanfattning.

### *2.2.1 Delaktighet i undervisningen*

För att lärande ska ske krävs att eleverna deltar i undervisningen. Delaktighet är dessutom en förutsättning för att eleverna ska kunna vara med och påverka sin utbildning.

För att alla elever ska kunna lära på lika villkor krävs relationer som präglas av respekt, trygghet och tillit (Larsson, 2007). Delaktighet på lika villkor existerar inte alltid (William, 2011). Istället kan man se hur vissa elever nästan vrider axeln ur led för att bli sedda av läraren, medan andra elever anstränger sig till det yttersta för att slippa delta. De elever som är delaktiga i diskussionerna gör stora framsteg och deltagandet i sig ökar elevernas kognitiva förmågor (William, 2011; Dumak, 2010 & Larsson, 2007). När eleverna, genom handuppräkningsmetoden, själva väljer vem som ska delta ökas således klyftan mellan de högpresterande och de lågpresterande eleverna. Enligt William (2013a) är detta en klyfta som istället måste minskas. Eftersom det är lockande för en lärare att ge en elev som troligtvis har rätt svar ordet när en diskussion behöver rundas av, krävs ett verktyg för att säkerställa att det inte är samma elever som oftast/regelmässigt får ordet (William, 2011).

Förutom det faktum att deltagande elever lär sig mest är elevsvaren viktiga för den formativa bedömningen (William, 2013b). Det är inte elevens kunskaper som primärt bedöms utan de kunskaper som eleven kan visa. Läraren ska utnyttja all tillgänglig information vid bedömning och betygssättning (Skolverket, 2011). Detta blir problematiskt om eleven inte får möjlighet att visa sina kunskaper under lektionerna. Om alla elever deltar kan läraren avgöra om det är dags för nästa läromoment (William, 2011). Dessutom kan läraren tolka hur eleverna tänker om vissa processer och hur de tar ställning i vissa frågor. Handuppräkningsmetoden räcker inte till som pedagogisk metod för att kunna bedöma elevernas förmåga att analysera, diskutera och reflektera (Holmström, 2011). Detta är problematiskt eftersom dessa förmågor finns utmärkta i läroplanen.

### *2.2.2 Handuppräkningsmetoden som ett medel för interaktion mellan lärare och elev*

Klassrummet är en särskild typ av miljö där en speciell interaktion äger rum (Sahlström, 1999). I en vanlig interaktion möter en individ en annan. I klassrummet sker interaktionen mellan å ena sidan en individ (läraren), å andra sidan 30 individer (eleverna). Denna ojämna fördelning kan göra det svårt för elever att ta initiativ till interaktion.



Synen på delaktighet ser dock inte likadan ut i alla delar av världen (Dumak, 2010). Olika kulturer ser olika på huruvida eleverna ska vara delaktiga och på vilket sätt. Exempelvis sitter japanska elever och lyssnar, medan hawaiiiska elever ofta avbryter och tränger sig före.

I vissa klassrum i Förenta Arab Emiraterna tar eleverna fler initiativ till interaktion än lärarna. Detta kan antas vara på grund av att eleverna, snarare än lärarna, kontrollerar klassrummet (Dumak, 2010). Det är dock tydligt att läraren kontrollerar det svenska klassrummet (Granström & Einarson, 1995). Här har inte eleverna rätt att tala om de inte först begär att få ordet. De har inte heller rätt att fördela ordet till näste talare. Elever kan få ordet genom att räkna upp handen, men läraren äger rätten att också låta en elev som inte räckt upp handen få ordet (Granström & Einarson, 1995; Sahlström, 1999). Genom detta system lär sig eleverna att läraren är en auktoritet som tar initiativ till samtal och elevernas roll är att "... återge något som eleven har lärt sig tidigare eller beskriva olika ting på uppmaning av läraren" (Granström & Einarson, 1995:30).

Eleven som är först med att räkna upp handen får inte nödvändigtvis ordet (Sahlström, 1999). Detta kan bero på att läraren önskar invänta fler elever. Genom att välja de som räcker upp handen sent kan läraren motivera fler att delta i undervisningen.

Varje lärare bör eftersträva en dialog med eleverna (Wiklund, 2013). Detta innebär att läraren gör tydligt från början att handuppräkningsmetoden inte används, eftersom handuppräkningsmetoden förhindrar dialog (Sörenson, 2014, 13 januari). Handuppräkningsmetoden är en tradition som eleverna lär sig redan i förskolan (Wiklund, 2013). Traditionen leder till att läraren lär sig mest, det är ju hen som talar. Läraren sparar tid medan eleverna förlorar tid. Det finns ytterligare en problematik med handuppräkningsmetoden. Under utvecklingssamtal påpekas ofta att eleverna måste vara mer aktiva. Med handuppräkningsmetoden kan detta vara svårt eller till och med omöjligt (Wiklund, 2013).

Eleverna räcker bara upp handen när det är läraren som talar (Sahlström, 2002). Detta beror på att det finns ett mönster i kommunikationen: *elev – lärare*, snarare än exempelvis *lärare – elev – elev*. Sahlström (2002) menar att handuppräkningsmetoden är mycket mer än att höja den ena handen mot taket; det är ett maktfullt verktyg som formar turtagningen.

Det finns en skillnad i hur ofta olika elever använder handuppräkningsmetoden (Dumak, 2010). Pojkar initierar fler interaktiva moment än flickor och högpresterande oftare än

lågpresterande. De lågpresterande eleverna tar initiativ när de vill fråga något. I Dumaks (2010) studie var handuppräckning den vanligaste av alla metoder för att ta initiativet till interaktion: 38.8% av alla initiativ tagna av pojkar och 42.2% av initiativ tagna av flickor, var genom handuppräckning. Eleverna räckte upp handen antingen med syftet att bli belönade, eller för att interaktion var intressant, för att visa att de kan, för att stötta klasskamraterna eller slutligen för att tillfredsställa läraren.

Holmströms (2011) undersökning visar att eleverna bland annat upplever att syftet med handuppräckningen är att hålla ordning i klassrummet, snarare än ett medel för interaktion. Wiklund (2013) menar på ett liknande sätt att handuppräckning fortfarande ger lärarna en falsk bild av att man hanterar ett kaos som annars hindrar undervisningen.

### *2.2.3 Handuppräckningens och det felaktiga svarets samspel med identitet*

Det finns risker med att byta från handuppräckning till en annan pedagogisk metod. Detta blir tydligt i *The classroom experiment* (Barry & Hardy, 2010), en dokumentärfilm där Wiliam uppmanar några lärare till att byta ut handuppräckning mot namnpinnar som används som lotter. Wiliam märkte efter ett tag att de högpresterande eleverna tagit bort sina namnpinnar för att undvika risken att svara fel på frågor. Det ingår i deras identitet att svara rätt. Således blev det för dessa elever en identitetskris att plötsligt riskera få en av de få frågor som de inte kunde svaret på (Wiliam, 2011). Elever som vanligtvis inte deltar menar också att det finns en rädsla över att svara fel. Detta visar att det inte räcker med att byta ut handuppräckningen mot något annat. Läraren behöver dessutom bearbeta hur man kan hantera felaktiga svar i klassrummet (Barry & Hardy, 2010).

I likhet med Wiliam (2011) diskuterar Larsson (2007) problematiken med identitet och handuppräckning. Larsson menar att det är kränkande för en individs känsla av egenvärde om hen inte upplever något erkännande. Individen får en känsla av att inte vara betydelsefull i en viss social gemenskap, vilket alltså kan jämföras med de högpresterande eleverna i dokumentären (Barry & Hardy, 2010). Utan handuppräckningen får de inte längre bekräftat att deras förmågor är tillräckliga.

Också lärare ser en problematik i att byta ut handuppräckningen. I Larssons (2007) avhandling poängterar de intervjuade lärarna att det kan vara önskvärt att vissa elever inte deltar, eftersom det kan bli tidskrävande. Samtalen kan dessutom ibland komma att kretsa om

andra ämnen än det önskvärda om fel elev får svara (Larsson, 2007). Dumaks (2010) studie visar också att lärarna hellre ger ordet till högrepresterande elever, eftersom detta leder lyckat utfall.

Handuppräckningen är en icke autentisk tävling som resulterar i att eleverna sorteras (Wiklund, 2013). Det är viktigt att eleven som får ordet har ”det enda rätta” svaret. Även om en elev inte får ordet kan hen dock visa att hen vet ”det enda rätta” svaret genom att räcka upp handen (Sahlström, 1999 & Wiklund, 2013). Denna sortering och uppfattningen om det rätta svaret gör det bekvämt för läraren, samtidigt som det leder till mobbningstendenser i klassrummet (Wiklund, 2013). Handuppräckning medför även orättvisa i talutrymmet. Bland eleverna uppstår tydliga roller: man är antingen en sådan som räcker upp handen eller en sådan som inte gör det. Eleverna är dessutom till viss del rädda för att tala inför varandra (Holmström, 2011). Lärare menar att det är problematiskt att det ofta är samma individer som räcker upp handen.

Handuppräckningen bidrar till att eleverna riktar sin uppmärksamhet mot läraren (Holmström, 2011). Enligt Dumak (2010) finns det elever som gärna vill delta och som ibland är ivriga att få ordet, trots att de inte vet vad svaret på frågan är. Detta kan bero på en strävan att vara som övriga elever.

#### *2.2.4 Sammanfattning*

Sammanfattningsvis kan sägas att det är tydligt att handuppräckningen används som ett medel för att uppmäna och/eller undvika att eleverna deltar i undervisningen. Det är tydligt att vissa elever riskerar hamna i skymundan när handuppräckning används. Handuppräckning är dessutom en pedagogisk metod som skapar en särskild typ av interaktion mellan lärare och elever där läraren utgör en av två samtalspartner.

Genom handuppräckning önskar man få fram ”det rätta” svaret, vilket ska spara tid för lärarna. Det finns ett samband mellan elevernas identitet, deras sätt att använda handuppräckning och deras upplevelse om att svara fel på en fråga. Detta samband hänger ihop med uppfattningen om det enda rätta svaret. Dumaks (2010) skiljer sig från övriga forskare. Det beror troligtvis på att han genomfört sin undersökning i en annan kulturell kontext, där eleverna kanske inte är lika rädda för att svara fel.

Handuppräckningen är en tradition som funnits länge och som eleverna bär med sig från förskolan. Önskar man byta ut handuppräckningen i ett klassrum behöver man fundera över problematiken kring detta.

### 3. Metod

Studien är en etnografisk studie som sträcker sig över en kort tidsperiod, så kallat kompakt etnografi (Öhrn, 2014). Etnografiska studier sträcker sig oftast över en längre tidsperiod samtidigt som de fördjupar sig i en observerad grupp. Den kompakta etnografien kan, som i Öhrns (2014) fall, sträcka sig över en kortare period, men innefatta fler observerade grupper. I den här studien har jag komprimerat ytterligare och undersökt en specifik grupp under en kortare period.

Nedan redogör jag för hur jag genomfört mina observationer. Därefter beskrivs hur intervjuerna gått till. Avsnittet som följer behandlar de etiska ställningstaganden jag gjort.

#### 3.1 Observation

Jag har genomfört ickedeltagande observationer (Bryman, 2004). Direktobservation är särskilt lämplig när man studerar processer och/eller strukturer som de observerade kanske inte själva är medvetna om (Esaiasson et al., 2004). Jag har observerat sju lektioner hos två olika lärare. Tre av observationerna har ägt rum innan intervjuerna och fyra efter. Under observationerna har jag räknat antalet handuppräckningar och andra turtagningsmarkörer (exempel är att avbryta eller att ta ordet under tystnad utan att först räcka upp handen). Jag har också noterat vilka elever som använder handuppräckning eller annan turtagningsmarkör (häriifrån *markör*) och vilket syfte handuppräckningen respektive de andra markörerna haft: fråga, svara på en fråga eller annan. För detta har jag använt mig av ett observationsschema (se bilaga). Jag har valt att observera lektioner hos de två lärare som eleverna träffat mest under sin studietid, Suzanne och Thomas.

#### 3.2 Intervju

Jag har genomfört tre intervjuer. Intervjuer ger goda möjligheter att registrera oväntade svar och att följa upp med följdfrågor (Esaiasson et al., 2004). Därför har jag genomfört intervjuer. Det kan förenkla för intervjuaren att endast intervjua en person åt gången; det är lättare att lyssna på inspelningen och det finns inga risker att någon pratar i mun på någon annan. Jag menar dock att maktförhållandet mellan intervjuaren och intervjuperson riskerar påverka svaren. Därför har jag intervjuat eleverna i grupper.

Intervjugrupperna har utgjorts både av elever som tar mycket talutrymme och elever som knappt yttrar sig. Jag valde att para ihop elever som oftast umgås med varandra för att öka bekvämligheten under intervjuerna. Särskilt de elever som sällan pratar kan ha vågat yttra sig mer öppet när gruppen utgörs av den vanliga umgängeskretsen. Jag har också grupperat eleverna så att det inte funnits några stora risker för att en enskild elev ska dominera talutrymmet. I den första intervjugruppen fanns två elever, i den andra fyra och i den tredje fem.

Intervjuerna i studien är semistrukturerade, eftersom detta tillåter spontana följdfrågor (Esaiasson et al., 2004). Min intervjuguide har främst varit ett hjälpmedel för att få igång ett samtal. Jag har strävat efter att intervjuerna ska likna autentiska samtal, vilket visade sig enkelt då eleverna själva drev samtalet framåt och ställde frågor till varandra. Jag har ställt följdfrågor men huvudfrågorna har blivit en naturlig del av elevernas samtal.

Ett alternativ hade varit att genomföra en enkätundersökning. Eftersom eleverna ofta svarar på enkäter finns dock en risk att de svarar så fort som möjligt utan att ha funderat särskilt noga.

Intervjuerna har transkriberats och svaren har därefter delats in i teman. Jag har valt att inkludera de punkter som varit återkommande i samtliga intervjuer. Även om alla elevsvar är intressanta har jag alltså varit tvungen att välja bort vissa delar på grund av uppsatsens begränsade omfattning. De teman som lyfts här är elevernas åsikter om vad som är syftet med handuppräckningen och elevernas upplevelser av sambandet mellan handuppräckning och identitet där en del handlar om deras tankar om att våga och/eller kunna svara fel. Det sista temat utgår från elevernas syn på alternativ till handuppräckning som metod.

### **3.3 Etiska ställningstaganden, tillförlitlighet och giltighet**

Skolelever är lättillgängliga för forskning och sitter ofta i en underlägsen situation när de blir tillfrågade om deltagande. Det finns en risk att de upplever en plikt att delta. Det är av stor betydelse att eleverna först får reda på vad studien handlar om och att de får möjlighet att fundera på om de vill delta. När de väl ska ta ställning kan det vara lämpligt att ge eleverna tid att diskutera utan att de samtidigt blir iakttagna av lärare och/eller forskare. De elever som väljer att delta bör, om så önskas, få vara anonyma. I den här studien är alla namn figurerade.

När man genomför observationer kan det ibland vara nödvändigt att inte informera om syftet (Esaiasson et al., 2004). Inom etnografiska studier kan det dessutom vara nödvändigt att inte ha fullt godkännande (Bryman, 2004). Även om deltagarna kan alternera sitt beteende när de vet vad man letar efter, menar jag att man alltid bör räkna med att deltagarna agerar annorlunda när de blir observerade. Om de inte vet vad forskaren letar efter skulle en nervositet kunna leda till onaturliga beteenden. Detta skulle ge missvisande resultat. I den här studien har eleverna fått information om syftet innan de fattat beslut om att delta.

I studier av detta slag finns en risk att elever blir nervösa om en obekant person dyker upp i ett klassrum. Forskaren skulle då kunna få ett annat resultat än det som någon eleverna är van vid skulle få. Den här gruppen är dock vana vid att studenter genomför undersökningar i deras klassrum. Eleverna är trygga med varandra och skulle sannolikt bete sig likadant även om det inte var jag som genomförde undersökningen.

Vad som kan ifrågasättas i denna och liknande studier är tolkningarna av data (Thomsson, 2010). Varje forskare tolkar utifrån sin egen världsåskådning. Thomsson menar dock att tolkningarna är giltiga, så länge de är noggrant utförda.

### **3.4 Begreppsdefinitioner**

Nedan beskrivs vad jag menar med begreppen *mångkulturell* och *handuppräckning*. Jag redogör också för hur de fortsättningsvis kommer användas.

Ordet mångkulturalism innebär, enligt Nationalencyklopedin att många olika kulturer förekommer och samexisterar inom ett område, såsom ett land eller, som i det här fallet, ett klassrum (Nationalencyklopedin, 2015). Begreppet *mångkulturell* innebär i denna studie att eleverna kommer från olika kulturer. Det innebär olika religion, etnicitet och språk.

*Handuppräckning* beskriver den kroppsliga rörelse där en elevs hand sträcks uppåt för att signalera att hen önskar få ordet. Denna handuppräckning kan vara allt från en hand som lyfts lätt uppåt till en rakt utsträckt arm. Sahlström (1999) menar att en handuppräckning dock är mer än bara en uppsträckt hand. Under en handuppräckning är dessutom hen som önskar få ordet vriden med hela överkroppen mot läraren. Vidare förklarar Sahlström att handuppräckningen är ett sofistikerat verktyg som används av elever och lärare att påverka deltagandet. Begreppet handuppräckning innebär i denna studie att en elev demonstrerar med

en handrörelse att hen vill ha ordet. Allt som inte är handuppräckning men som ändå är ett sätt för en elev att ta ordet är således en annan turtagningsmarkör (här endast *markör*).



## 4. Resultat

Nedan presenteras resultaten från observationerna och intervjuerna separat. Inledningsvis presenterar jag vad jag har observerat under samtliga observationer. Därefter går jag igenom varje enskilda lektionstillfälle för att visa på möjliga avgörande skillnader. Slutligen redovisar jag elevernas svar från gruppintervjuerna enligt återkommande teman.

### 4.1 Handuppräknning i de observerade lektionerna

Nedanstående tabell visar den totala användningen av handuppräknning och andra markörer från samtliga lektioner. I tabellen står H F för att eleverna använt handuppräknning för att ställa en fråga. H S står för att eleverna räckt upp handen för att svara på en fråga och H A för eleverna räckt upp handen i annat syfte. A F betyder att eleverna använt en annan markör än handuppräknning för att ställa en fråga. A S innebär att en annan markör använts för att svara på en fråga och slutligen A A att en annan markör har använts i ett annat syfte.

Tabell 8. Översikt samtliga observationer

Observation	H F	H S	H A	A F	A S	A A
Observation 1	7	10	1	8	11	0
Observation 2	5	0	1	9	0	0
Observation 3	3	3	1	1	2	0
Observation 4	1	0	0	7	0	3
Observation 5	4	1	0	2	6	3
Observation 6	4	0	1	9	0	2
Observation 7	2	0	5	3	0	0
Totalt	26	14	9	39	19	8

Handuppräknning har använts totalt 49 gånger, varav 26 varit för att ställa en fråga, 14 för att svara på en fråga och nio för en annan orsak. Andra markörer (såsom att avbryta eller att helt enkelt börja prata när det är tyst) har förekommit 66 gånger: 39 för att ställa en fråga, 19 för att svara på en fråga och åtta för en annan orsak. Detta innebär att i 43 % av fallen använder eleverna handuppräknning och i 57 % av fallen annan markör.

Jag har genomfört sju observationer. Under lektionerna har eleverna arbetat med olika slags aktiviteter i antingen helklass eller enskilt. Antalet närvarande elever har varierat mellan nio och arton.

Under den första lektionen, en engelsklektion, diskuterades *Alkemisten*, som alla elever hade läst. Det var nio elever närvarande. Denna lektion särskiljer sig markant från övriga i och med det höga deltagandet. Fördelningen mellan markörerna är dock jämn, 18 handuppräckningar och 19 andra markörer. Två elever (Hannes och José) använde sig endast av andra markörer. De övriga sju (Luiz, Mehdi, Haeatullah, Hanad, Suhayra, Dina och Mohannad) blandade att räcka upp handen med att använda andra markörer. Samtliga elever deltog muntligt under lektionen. Det är möjligt att aktiviteten motiverade handuppräckning eftersom alla elever uppmanades delta i en och samma diskussion. Detta lektionstillfälle skiljer sig från övriga i och med det höga deltagande genom både handuppräckning och andra markörer. Själva aktivitetens syfte är just att eleverna deltar muntligt.

Den andra lektionen, en svensklektion, gick ut på att eleverna genomförde individuella kompletteringsuppgifter. Eleverna gick oftast fram till katedern för att be om hjälp. Det var 11 elever närvarande. Jason, Wahid och Mehdi var konsekventa användare av handuppräckning. Hanad använde både handuppräckning och annan markör. Sex elever (Abbas, Haeatullah, Eliah, Luiz, Dina och Hannes) höll sig till att använda endast andra markörer. Raija deltog inte muntligt under lektionen. Eftersom eleverna arbetade individuellt skulle det kunna störa övriga elever om någon av dem räckt upp handen för att ställa en fråga. Istället valde eleverna alltså att be om hjälp med sin specifika uppgift genom att föra korta enskilda samtal med läraren.

Den tredje lektionen var en lektion i företagsekonomi. Eleverna lyssnade på en genomgång. 14 elever närvarade. Deltagande var lågt i jämförelse med de andra lektionerna (undantagen den sjunde lektionen); det förekom totalt tio elevyttranden. Under den sjunde lektionen förekommer också tio yttranden. Jason, Wahid och Mehdi använde endast handuppräckning medan Haeatullah endast använde annan markör. Hanad och Mohannad använde både ock. Åtta av eleverna (Abbas, Eliah, Raija, Luiz, Dina, Suhayra, Adel och Hannes) deltog inte muntligt under lektionen. Eftersom läraren pratade under den större delen av tiden behövde eleverna visa att de ville ställa frågor. Genomgången innebar att eleverna inte ofta hade något att tillföra utan snarare lyssnade på läraren.

Under den fjärde observationen, en svensklektion, arbetade eleverna med sina kompletteringsuppgifter. Det var 11 elever närvarande. Denna lektion särskiljer sig med det lägsta antalet handuppräckningar av alla, nämligen en handuppräckning. Raija var den enda eleven som räckte upp handen under lektionen (för att ställa en fråga). José, Abbas, Hanad, Mohannad, Mehdi och Dina använde en annan markör. De övriga fyra eleverna (Haeatullah, Wahid, Luiz och Hannes) deltog inte muntligt under lektionen. Liksom under den andra observationen hade det kunnat vara ett störande moment om eleverna satt kvar på sina platser och talade så att alla hörde när de behövde hjälp.

Den femte observationen ägde rum under en lektion i företagsekonomi där 18 elever närvarade. Aktiviteterna var genomgång och eget arbete. Dina var den enda eleven som endast använde handuppräckning. Hanad och Gupta blandade handuppräckning och annan markör. Sex elever (Jason, Haeatullah, Wahid, Luiz, Mohannad och José) använde endast annan markör. Övriga sju elever (Abbas, Eliah, Raija, Mehdi, Suhayra, Sharaad, och Hannes) deltog inte muntligt under lektionen. Under genomgången ställde läraren frågor, vilka många av eleverna alltså svarade på utan att räkka upp handen. Under den senare delen av lektionen satt eleverna tysta och jobbade.

Under den sjätte lektionen, en svensklektion, var 15 elever på plats. Eleverna arbetade med kompletteringsuppgifter. Hanad och Dina använde sig endast av handuppräckning. Sex av eleverna (Mohannad, Eliah, Raija, Alejandro, Gupta och Suhayra) använde sig endast av annan markör. Övriga sju elever (Abbas, Wahid, Liliana, Mehdi, Luiz, Pascal och Hannes) deltog inte muntligt under lektionen. Liksom nämnt tidigare ber eleverna framför allt om hjälp med andra medel än handuppräckning när de arbetar med olika uppgifter. Under denna lektion ställde eleverna fler frågor än under de andra lektionerna med samma aktivitet. Det förekom dock fler tillfällen då elever gick fram för att be om hjälp än räckte upp handen.

Under den sjunde lektionen, som var en engelsklektion, var 15 elever närvarande. Under lektionen satt eleverna och skrev individuellt om texter de läst. Alla hade läst olika texter. Som nämnt ovan var deltagandet lågt; tio elevyttranden förekom, vilket alltså är det lägsta antalet. Tio elever (Abbas, Eliah, Liliana, Raija, Luiz, Gupta, Suhayra, Dina, Alejandro och Hannes) använde endast handuppräckning. Wahid använde endast annan markör och Hanad blandade. Två elever (Mehdi och Pascal) deltog inte muntligt under lektionen. Eleverna

arbetade på samma sätt som under svensklektionerna där de skrev kompletteringsuppgifter. Även om det förekom fler handuppräckningar än andra markörer var endast två av handuppräckningarna för att be om hjälp med själva uppgiften. Eleverna fortsätter således med samma mönster att inte ställa frågor inför hela klassen under denna typ av aktivitet.

Det finns en stor variation mellan vilken markör eleverna använder. De flesta blandar mellan att räcka upp handen och annan markör. Under samtliga lektioner utom den första finns en eller fler elever som inte deltar muntligt. Aktiviteten på lektionerna skapar ett mönster där individuellt arbete oftast medför att eleverna använder andra markörer än handuppräckning. Under genomgångar väljer många av eleverna att inte delta och under helklassdiskussion förekommer fler yttranden från eleverna än under någon annan aktivitet. Under övriga lektioner varierar antalet elevyttranden mellan tio och 16, men under den första förekommer alltså hela 37 yttranden. Dessa yttranden har en jämn fördelning av handuppräckning (18) och annan markör (19).

#### 4.2 Elevernas upplevelser av handuppräckning

Nedan presenteras resultaten utifrån de teman som eleverna fokuserat kring under intervjuerna. Eleverna har pratat om många olika aspekter som berör klassrumsinteraktion. Gemensamt för de teman som tas upp nedan är att de återkommit under samtliga intervjuer.

##### 4.2.1 Handuppräckningens olika funktioner

Det som framgick tydligt under alla tre intervjuer är att handuppräckning främst är ett medel att be om ordet på ett respektfullt sätt. Man visar respekt mot lärarna och klasskamraterna, menar eleverna.

I hemländerna visar man mer respekt för lärarna än i Sverige, menar eleverna och därför räcker man alltid upp handen när man vill få ordet i hemlandet. Samtliga elever förklarar att om man inte räcker upp handen i deras hemländer får man inte ordet. I vissa länder har det större konsekvenser än i andra; Suhayra berättar att olika slags straff såsom käpprapp eller fem minuter i den heta solen är några av de medel som man tog till på hennes högstadieskola. Luiz säger att i Kosovo har han aldrig varit med om att någon försökt få ordet utan att räcka upp handen. Hanad och Haeatullah menar att det ser likadant ut i Afghanistan.

Hanad: I Afghanistan där kommer en lärare i klassen... och stanna. Alla ställer upp –  
Mohannad: Ja, det är samma sak i mitt hemland.

Hanad (fortsätter): Och sen, lärare säger, varsågod. Det är så -

Mohannad: Mm (instämmer)

Hanad: Det är respekt.

Charlotte: Men hur ser det ut med handuppräckningen i Afghanistan, då?

Hanad: Jo, den är bra. Alla... Det är väldigt bra... Ingen kan prata utan... Det är så, du pratar, jag pratar. Den som vill argumentera och... har också räckt upp handen. Så när han blir klart, då han fortsätter sitt argument "Nej, du säger fel och bla bla bla bla". Så är det. Om jag säger det är fel, det är inte ok om en annan som, hoppar på och säger "Nej, nej, nej, det är fel, och det är så...".

Charlotte: Så man får inte avbryta?

Hanad: Nej. Man får inte avbryta. Man får... alltså, det här regeln är till punkt. Man måste få prata till punkt.

*Utdrag ur intervju två*

Det finns sammanhang som påminner om dessa situationer också i Sverige. De lärare som är särskilt stränga ger inte en elev ordet utan att eleven först räckt upp handen. Under två av intervjuerna nämns en lärare som eleverna hade i ettan. Läraren var väldigt sträng med handuppräckning och det tyckte de var bra. Om någon ropade ut svaret lät läraren ändå ordet gå till någon av de elever som hade räckt upp handen. Jag frågar Hannes vad som var poängen med att få ordet efter att någon annan redan ropat ut svaret.

Charlotte: Men vad händer då? Om någon frågar... och så räcker jag upp handen, men så svarar du... Vad gör jag då? Vad är det som händer nästa, liksom?

Jason: De väljer ut... person.

Charlotte: Jaha, så då säger jag "Ja, Jason."

Hannes: Ja.

Charlotte: Trots att du (mot Hannes) redan har svarat?

Jason och Hannes (i mun på varandra): Ja.

Jason: Fast...

Charlotte: Fast då har ju du hört redan...

Jason: Ja, jag vet.

Charlotte (mot Jason): Vad är funktionen med att du får prata?

Jason: Respekt.

*Utdrag ur intervju ett*

Mohannad påpekar att de mer snälla lärarna skapar en miljö där eleverna pratar rakt ut. Denna miljö kan skapa en mer avslappnad stämning, men den kan också gynna att vissa elever kör över sina klasskamrater. De elever som väntar på sin tur missgynnas alltså av att ha en så kallad "snäll lärare".

Mohannad: Men, kolla, grejen är såhär du vet. När man är i klassrummet som elev... Det beror på vem läraren är. Det handlar om dens personlighet. För det är du som styr gruppen, du styr över trettio människor. Och alltså... Om det är en säker lärare, såhär... Då... Han kommer aldrig kunna – eller hon – styra en hel grupp.

Charlotte: Ok. (jakande, "fortsätt")

Mohannad: Alltså det beror på...

Charlotte: Men alltså. Vad händer då? Är det då folk räcker upp handen mer?

Mohannad: Det beror på hur läraren är, alltså... signaler till eleverna. Det finns vissa som är stränga, du vet... Då kommer alla vara tysta. Det finns vissa som kanske ger fler undantag som kanske, du vet... är mer snällare eller sånt då, folk bryr sig inte. Alltså de beror på vem det är... alltså vissa... kanske låta alla snacka på ett skojigt sätt. Vissa är mer strängare så. Att... Det är olika från lärare till lärare.

*Utdrag ur intervju två*

Också under intervju ett och tre framgår att det beror mycket på läraren, om hen är sträng eller inte. Raija menar exempelvis att de var tysta och räckte upp handen under mina lektioner eftersom de tyckte att jag var sträng. Oavsett vad läraren använder för metod och/eller har för attityd, menar eleverna dock att handuppräkningsmetoden först och främst visar respekt: ”Lyssna... det handlar om respekt. Så enkelt är det”, säger Mohannad.

Ett annat ämne som dyker upp under intervjun är att handuppräkningsmetoden ger en bild av elevernas kunskapsnivå. Läraren använder handuppräkningsmetoden för bedömning och betygssättning. Allt man gör på lektionerna är avgörande för betyget och därför gäller det att vara aktiv och visa att man kan, menar Abbas.

Abbas: Alla vet dina kunskapsförmåga, kan man säga. Så när du vill säga någonting, de andra lyssnar på dig. De inte bara lyssnar på dig de vill också [utnyttja] på någonting till dig. De har ju förväntningar och så... Och läraren vill veta att du... hur... vilka kunskaper du har i ämnet. Så det är därför... det är bra att man blir tyst och lyssna. På åsikter och... Ja.

Charlotte: Man räcker upp handen när man vill visa att ”jag kan det här”?

Abbas: Ja, men precis. Läraren bedömer dig på detta sätt och även eleverna.

Charlotte: Mm. (jakande, ”fortsätt”).

Abbas: Så det är jättebra att man lyssnar på varandra så man kan få kunskapen.

*Utdrag ur intervju två*

Under intervju tre diskuteras just bedömningsfaktorn en längre stund. Deltagarna menar att varje lektion är ett tillfälle att visa vad man kan. Det är inte bara proven som räknas. Trots detta, diskuterar eleverna i intervju tre, är det många som inte deltar. Hannes och Jason tycker också att lektionerna räknas med i betyget.

Charlotte: Men varför är det så viktigt att prata när man har svaret?

Jason: För man vill synas. Man vill –

Hannes: Bättre betyg.

Jason: Ja, exakt. Man vill få uppmärksamhet av läraren. Liksom, att man kan.

Charlotte: Men räcker alla upp handen då, och visar att de kan?

Jason: Nej, inte alla.

*Utdrag ur intervju ett*

Jason och Hannes, likväl som deltagarna i intervju tre menar att det finns elever som kan svaret men som ändå inte räcker upp handen. Det finns alltså en förståelse för att lärarna kan få fel uppfattning om elevernas färdigheter under lektionerna. Det finns också en uppfattning om att man vill synas och visa vad man kan. Trots detta utnyttjar inte alla elever denna möjlighet.

Handuppräckning är enligt samtliga elever en bra metod för att fördela ordet i klassen. Alla elever, utom Mohannad som helst pratar rakt ut, påstår att de använder handuppräckning som första alternativ när de vill få ordet eller när de har en fråga. Eleverna bekräftar detta under intervjuerna då det förekom totalt fyra handuppräckningar. Under ett av dessa tillfällen var det just Mohannad som räckte upp handen, trots att han menar att det är mer funktionellt att prata rakt ut.

Det finns dock några negativa faktorer som eleverna har uppmärksammat. För det första måste lärarna vara konsekventa, menar de. Likaså måste alla elever acceptera och följa systemet. Under de lektioner där det lönar sig att prata rakt ut får den som räcker upp handen sitta och vänta. Suhayra, som till en början tydligt poängterat att det inte finns något negativt med handuppräckning, berättar slutligen att hon ofta glömmer det hon ska säga om hon måste vänta på sin tur. Hanad menar dock att det är upp till eleven själv att se till att hen inte glömmer. Man måste vänta på sin tur även under heta diskussioner och om man är rädd för att glömma det man vill säga, får man helt enkelt anteckna tills man får ordet.

Eftersom varken lärare eller elever är konsekventa menar intervjudeltagarna att de inte alltid räcker upp handen. Det lönar sig helt enkelt inte, påpekar de. Haeatullah förklarar att det dessutom är så att den elev som har en starkare röst kan bli vald först om läraren inte är konsekvent med handuppräckningen.

Charlotte: Funkar det bra?

Abbas: Ja, jo, jo. Det fungerar faktiskt.

Haeatullah: När det var Evert... när han var jättesträng med detta... Han vill ha någo-... Om du vill ha något, så räcker du upp handen.

Charlotte: Mm. (jakande, "fortsätt").

Haeatullah: Så. Och när det var hans lektion så, han följer den här metoden, då, det funkade. Om han inte följer det... Som andra lärare, de säger bara... De som räcker upp handen de tar, annars de

bara tar såhär. Båda går bra hos de andra. Och då, det funkar inte så bra, de som har högre röst...

Den personen blir vald ska få fråga eller säga sin åsikt.

*Utdrag ur intervju två*

I intervjuerna menar eleverna att de följer mönstret av att använda handuppräckningen ibland, eftersom de tycker att tanken bakom ändå är positiv. Den ende som påstår att han alltid räcker upp handen är Hanad från intervju två.

#### *4.2.2. Handuppräckningen, svaret och identiteten*

Under intervjuerna blir det tydligt att vissa elever alltid deltar muntligt och andra aldrig deltar. Raija tycker det är skönt att Thomas pratar mycket under sina lektioner, eftersom det betyder att hon slipper prata. Jason och Hannes är överens om att Raija aldrig pratar i klassrummet och att talutrymmet domineras av vissa få elever. De är helt enkelt sådana som alltid vill svara. Mohannad berättar att han tror att jag kommer märka att det ser ut såhär när jag arbetat några år. De andra eleverna instämmer: såhär ser det ut överallt.

Också gruppens identitet spelar en stor roll för hur aktiv man är på lektionerna. I naturklasserna är man mer tystlåten, gissar eleverna. De tror att det beror på att eleverna på naturprogrammet inte känner att de behöver bevisa att de kan något. Suhayra menar dock att det beror på att eleverna på naturprogrammet är rädda för att ha fel. Detta händer inte i den egna klassen, menar hon. Samhällsklasserna och övriga ”lågstatusprogram” (som eleverna kallar det) representeras mer av elever som typiskt pratar mycket och vill visa vad de kan.

Eleverna berättar dock att deras egen klass ses som ett undantag. De vet att lärarna pratar om klassen som annorlunda i en positiv bemärkelse, säger de. Suhayra berättar att hon tidigare har varit med om att elever skäms över att ha fel svar, eller att de kan vara rädda över att någon ska skratta. Så är det inte längre, menar hon. Hon känner sig inte dum utan chansar ibland, även om hon är osäker på om hon har rätt svar.

Raija: Jaha. Men vi är alltid annorlunda. (skrattar) Vi är en lite speciell klass.

Suhayra: Alltså min... Alltså, de som går i samma klass som jag. De säger allting de vill. De bryr sig inget. Vad de ska tycka, eller vad de ska säga eller så.

Charlotte: Mm (jakande, ”fortsätt”).

Suhayra: Det är inte deras sak, liksom.

Charlotte: Så ni är aldrig rädda för att ha fel, eller...

Suhayra: Ja. Exakt.

(Utdrag ur intervju ett)



Också Jason och Hannes menar att det inte är pinsamt att ha fel. Det är dock osannolikt, menar de, att man räcker upp handen om man inte tror att man har rätt svar. Att svara fel är således att ha fel i två led. Först svarar man fel på frågan. Därefter hade man fel i att tro att man kunde svaret.

Charlotte: Men, kan man räcka upp handen och svara fel?  
Jason och Hannes (i mun på varandra): Ja.  
Jason: Ja. Varför inte?  
Charlotte: Nej, jag vet inte. Men. Skäms man då? Eller hur känns det?  
Jason (skrattar): Nej. Varför skulle man skämmas?  
Charlotte: Jag vet inte.  
Hannes: Man vet ju själv svaret, så. Om det är rätta svar så är man säker på det.  
Jason: Oftast, som sagt så är det oftast att man vet. Eller att man har en aning.  
Charlotte: Man tror att man vet, då räcker man upp handen?  
Jason och Hannes (i mun på varandra): Ja.  
Charlotte: Så man räcker inte upp handen på varje fråga?  
Jason (skrattar): Nej. Varför skulle man göra det?  
Alla skrattar  
(Utdrag ur intervju ett)

Eleverna berättar för mig om ett tillfälle då de var iväg och gjorde en undersökning på en annan gymnasieskola. Då märkte de ytterligare hur de andra klasserna skiljde sig från deras egen. Raija förklarar att ”Det var bara svenskar. Klassen var jättelugn”. Dina tror dock att det är ett tecken på att de hade tråkigt och var livlösa. I deras egen klass menar samtliga att det finns en trygghet och att det är därför ingen skäms eller är rädd för att bli utskrattad. Återigen nämns ordet respekt; man respekterar läraren men också sina klasskamrater. Detta bygger upp en säker miljö som tillåter att man ibland har fel.

#### *4.2.3 Alternativa pedagogiska metoder till handuppräknig*

Det främsta alternativet till att räcka upp handen, menar eleverna, är att prata rakt ut. Det går snabbare och i grupparbeten och heta diskussioner anser eleverna att det helt enkelt inte går att räcka upp handen.

Mohannad: Nej, men jag tycker inte alltså att det... Jo, man ska hålla upp handen. Men vi säger till exempel om Haeatullah pratar, om jag vill avbryta honom... det kan både vara positivt och negativt.  
Hanad: Nej.  
Mohannad: Jo, men det kan, om vi ska lära -  
Haeatullah (samtidigt): Vad är positivt -  
Mohannad (fortsätter): - oss argumentera

Abbas (avbryter): Nej, men –

Mohannad (avbryter): Jo, men det är viktigt att kunna argumentera.

Abbas: Jo, men inte –

Mohannad (avbryter): Men du har en tunga, du ska använda den. Om du kommer ut till... Där på gatan, du kan inte räcka upp handen.

(Utdrag ur intervju två)

Mohannad menar här att det inte fungerar med handuppräckning i världen utanför skolan. Under en argumentation ute på gatan måste man kunna vara snabb och säga rakt ut vad man menar. Därför kan det vara bra att få avbryta ibland, eftersom det är så det fungerar på riktigt. Hanad och Haeatullah håller dock inte med, eftersom det är respektlöst att avbryta. De båda är dock överens med övriga om att man inte räcker upp handen när man arbetar i mindre grupper.

Under den första och tredje intervjun berättar eleverna om två alternativ till handuppräckning som de anser har fungerat. Det första är att skicka runt en penna. Den elev som håller i pennan är den ende som får tala. Man kan också dra lott om vem som ska få svara på frågan. Under de lektioner där vi drog lott om vem som skulle få ordet kände eleverna sig pressade över att de när som helst kunde bli valda. Särskilt Raija kände sig pressad, eftersom hon föredrar att inte prata under lektionerna. Samtidigt var de mer alerta och lyssnade mer uppmärksamt på vad som hände, eftersom det när som helst kunde bli deras tur. Dessutom fick de en känsla av att ordet fördelades på ett mer rättvist sätt. Det var också roligt att göra något annorlunda, säger Dina.

## 5. Analys och diskussion

Eleverna var överens om att handuppräkningsmetoden fungerar bra om lärare och elever är konsekventa. Under observationerna framkom en tydlig skillnad där andra markörer än handuppräkningsmetoden dominerade varje lektion. Det förekom dock även försök med handuppräkningsmetoden, särskilt under helklassdiskussionen under den första lektionen.

Under observationerna, liksom under varje lektion i de flesta skolor, förekom skillnader i hur många elever som var på plats, vem som var på plats och vilken typ av aktivitet eleverna arbetade med. Det är svårt att säga huruvida de påverkar om eleverna väljer att räkna upp handen eller att använda en annan markör. I den här studien tycks aktiviteten spela en stor roll för hur eleverna ber om och/eller tar ordet. Exempelvis ter det sig troligtvis naturligt för dem att inte ställa frågor inför hela gruppen när eleverna vet att övriga arbetar med andra uppgifter. På samma sätt är det sannolikt att eleverna deltar mer i aktiviteter som kräver det, såsom helklassdiskussioner.

Under intervjuerna har eleverna suttit tillsammans med de klasskamrater som de oftast umgås med. Detta kan ha bidragit till att jag fått höra de tysta elevernas åsikter som annars ofta riskerar hamna i skymundan. Det är alltså sannolikt att grupperingen har haft konsekvenser för resultaten från intervjuerna. Dessa konsekvenser är dock troligtvis något som jag menar kan ses som positiva, nämligen att fler elever har vågat säga vad de verkligen tycker.

Hanad är den ende elev som menar att han konsekvent använder sig av handuppräkningsmetoden, vilket observationerna visat inte stämmer. Hans upplevelse är att han räcker upp handen i större utsträckning än vad han gör i praktiken. Frågan är varför han säger att han är konsekvent. Kanske tänker han helt enkelt inte på de gånger han pratar rakt ut. Det kan också vara så att Hanad svarar så som "man ska" på intervjufrågorna. Det är möjligt att han själv tycker det är så viktigt att visa respekt att han inte kan tänka sig själv prata rakt ut, eftersom han respekterar sina lärare. I motsats till Hanad menar Mohannad att det är bättre att prata rakt ut än att vänta på sin tur. Ändå räcker Mohannad upp handen under intervjun för att be om ordet. Det är med andra ord inte helt uppenbart hur handuppräkningsmetoden ska användas och när.

Det främsta skälet till att räcka upp handen är inte att hålla ordning (jfr. Holmström, 2011; Wiklund, 2013) utan att visa respekt, menar eleverna. Man visar respekt mot läraren och sina klasskamrater. Det är dock intressant att spekulera över respekten som lärarna visar eleverna om handuppräkningsmetoden inte används konsekvent. Den elev som räcker upp handen får sitta och vänta, eftersom en annan pratar rakt ut. Den elev som vill visa vad hen kan och få chansen till ett högre betyg förlorar sin chans. När läraren är konsekvent med handuppräkningsmetoden blir den som yttrat sig utan att räcka upp handen osynliggjord. I båda dessa klassrum är det dessutom acceptabelt att sitta tyst och inte delta. En god dialog och interaktion mellan lärare och elev uteblir (jfr. Wiklund, 2013).

Under alla lektioner utom den första förekommer att en eller fler av eleverna inte deltar. Vissa moment, såsom att arbeta individuellt med olika uppgifter, innebär att de flesta elever klarar sig själva och det ter sig då naturligt att de inte behöver kontakta läraren. Under andra moment, såsom genomgångar, är detta inte lika självklart. Den problematik som bland annat Wiliam (2011) poängterar med att deltagandet i sig innebär lärande, blir således synlig under observationerna. Det finns dessutom ett samband mellan identiteten i klassrummet och deltagandet via handuppräkningsmetoden, menar både eleverna i studien och den tidigare forskningen (Barry & Hardy, 2010; Larsson, 2007). Det finns de som alltid deltar och de som aldrig deltar. Detta innebär ett problem för syftet med en demokratisk undervisning. Det finns en godkännande attityd till att vissa elever inte deltar. Ansvar för att lära genom deltagande läggs således helt på eleverna.

I olika kulturer finns det uppenbara skillnader mellan huruvida handuppräkningsmetoden används konsekvent eller inte. Precis som Dumak (2010) och Granström och Einarson (1995), menar eleverna att kulturen spelar en stor roll. I vissa länder är det helt enkelt oacceptabelt att försöka få ordet utan att ha räckt upp handen. Dessa skillnader existerar dock även i Sverige och till och med på samma skola. Det är olika i olika klassrum. Studien visar att eleverna upplever en stor skillnad beroende på vilken lärare som håller i lektionen, men det finns också en skillnad mellan olika klasser och program. I deras egna mångkulturella klassrum upplever eleverna att man inte är konsekvent med handuppräkningsmetoden men att man ändå deltar. I de klassrum som eleverna besökt med ”bara svenskar” är det däremot ingen som deltar. Där är det helt tyst. Detta kan antingen vara ett tecken på att det är en lugn klass, men det kan också betyda att klassen man besökte var livlös.

Forskningens (såsom Wiliam 2011 och Holmström, 2011) syn på att handuppräcningen är ett sätt att visa att man som elev kan rätt svar, stämmer väl in på hur eleverna upplever handuppräcning. Eleverna håller dock inte med om att man inte kan ha fel när man räcker upp handen. Syftet är att visa att man kan för att därmed kunna bli bedömd och få ett högt betyg, men det gör ingenting om man råkar ha fel svar. Enligt andra och dem själva är klassen ett undantagsfall. Det kanske till och med är så att det tillhör gruppens identitet att man kan ha fel. Även om det alltså ser ut så i klassen att talutrymmet inte fördelas lika bland individerna, tillhör det ingens identitet att alltid svara rätt. Ett sätt att bearbeta den ångest många känner för att riskera ha fel (Wiliam, 2011) skulle kanske vara att arbeta med gruppdynamiken för att skapa ett tryggt klimat där det går bra att svara fel. Kulturella värderingar kan spela en roll. Dumak (2010) visar, precis som eleverna i studien, att det inte är farligt att ha fel när man räcker upp handen.

Eleverna har tyckt att det varit intressant att testa alternativ och att dessa fungerat väl. Poängen med att lotta vem som ska få svara på frågor verkar ha gått fram, nämligen att alla elever måste lyssna eftersom det kan vara deras tur nästa gång (jfr. Barry & Hardy, 2010). Trots att eleverna alltså är positiva till andra metoder och att de ser problem med handuppräcningen, har de generellt sett en positiv inställning till handuppräcning. I det första citatet i inledningen menar Jason att alla kan regeln om att räkna upp handen. Kanske är det så att handuppräcningen varit en naturlig del av elevernas skolgång i så många år att de accepterar metodens negativa faktorer. Den upplevs helt enkelt som en självklar regel som tillhör skolans miljö, men som i huvudparten av observationerna inte följs.

Eleverna betonar att handuppräcning är en bra metod och att problemet ligger i att varken elever eller lärare är konsekventa. Detta resonemang styrks av att eleverna bara använder handuppräcning i 43 % av de observerade fallen och i 57 % använder annan markör. Wiklund (2013) menar att handuppräcning hindrar dialog i klassrummet. Undersökningsgruppen utmärker sig just för att det finns en god dialog som präglas av respekt och acceptans. Även om eleverna alltså upplever att handuppräcning är ett sätt att visa respekt gör de i själva verket annorlunda. De visar respekt, men räcker inte upp handen. I jämförelse med tidigare forskning är det dock inte förvånande att eleverna i just denna grupp främst använder andra markörer än handuppräcning. Att de får igång goda samtal med hjälp av markörer som inte skapar mobbstendenser och som inte skapar en odemokratisk

uppdelning, kan vara en faktor som bidrar till klassens speciella stämning – att gruppen är ”harmonisk”, ”enkel” och ”välsynkad”.

## 6. Slutsats, framtida forskning och pedagogiska implikationer

### 6.1 Slutsats

Syftet med den här studien har varit att studera hur handuppräckning används i ett välfungerande, mångkulturellt klassrum och hur den upplevs av eleverna. Jag har utgått från tre forskningsfrågor: *Hur ofta används handuppräckning i jämförelse med andra turtagningsmarkörer?*, *I vilket syfte används handuppräckning?* och slutligen, *Hur upplever eleverna handuppräckning?* För att kunna besvara frågorna har jag gjort klassrumsobservationer för att undersöka hur handuppräckning och andra turtagningsmarkörer används i klassrummet. Jag har också genomfört intervjuer för att ta reda på hur eleverna upplever handuppräckning. Elevgruppen som deltagit i undersökningen skiljer sig från många andra klasser. Den representerar det mångkulturella klassrummet. Dessutom fungerar gruppen särskilt väl.

Den tidigare forskningen i ämnet visar att handuppräckningen lever kvar i skolan. Detta sker trots att den inte garanterar elevernas delaktighet och trots att vissa elever missgynnas av den. Det har dessutom visat sig att metoden ibland kan länkas till enskilda elevers och/eller elevgruppers identitet.

Resultatet i studien visar att eleverna använder sig mer av andra markörer än handuppräckning. De flesta elever blandar mellan andra markörer och handuppräckning. Eleverna upplever att handuppräckningen som sådan är en bra metod. Det finns dock negativa aspekter såsom att varken lärare eller eleverna är konsekventa. Resultatet hintar också om att aktiviteten spelar roll för huruvida eleverna tar initiativ via handuppräckning eller annan markör.

Det främsta syftet med handuppräckning är att visa respekt. Det skiljer mycket på hur metoden används i olika kulturer. Man räcker upp handen när man tror sig ha rätt svar eller när man vill ställa en fråga. I motsats till vad tidigare forskning har visat, påstår eleverna att det inte är farligt att svara fel. Troligtvis beror det på att eleverna i denna grupp är väldigt trygga med varandra.

Utifrån studien drar jag slutsatsen att handuppräckning ses som en naturlig del av vardagen i skolan. Eleverna ser det som en regel, trots att man kan bryta mot den. Den ojämna fördelningen av handuppräckning under olika lektioner antyder att aktiviteten påverkar vilka markörer eleverna använder när de vill få ordet. Ytterligare kan avsaknad av handuppräckningen påverka den goda dialog som faktiskt finns i undersökningsgruppen på ett positivt sätt. Det kan också vara vice versa: att den goda dialogen medför att andra turtagningsmarkörer än handuppräckning dominerar de observerade lektionerna.

Studien visar att det accepteras att en eller fler elever inte deltar muntligt under lektionerna. Det är dock svårt att säga huruvida detta har något att göra med just handuppräckningen. Det är oftast samma elever som inte deltar muntligt under lektionerna, vilket stämmer väl in på att det skulle tillhöra vissa elevers identitet att vara tysta. Detta leder till slutsatsen att eleverna inte alls måste delta i undervisningen. Dessutom tar och/eller får inte alla elever chansen att visa läraren vad de kan. Liksom Wiliam (2011) menar, är detta ett stort problem eftersom läraren då inte får en bild av hela gruppens kunskapsnivå. Undervisningen fortsätter till nästa moment och skillnaden mellan hög- och lågpresterande elever blir allt större.

Eleverna har inte bara en positiv inställning till handuppräckning utan även till andra metoder, såsom att skicka runt en penna eller att lotta ut vem som får ordet nästa gång. Jag menar därför att andra system som innebär att alla elever deltar i undervisningen är att föredra. Det kan vara så att det är lättare att pröva nya metoder i en klass som är trygg både med varandra och med lärare. Jag menar dock att handuppräckningen kanske inte möjliggör den demokratiska skola där alla elever kan delta som vi, enligt Skolverket (2011), bör sträva efter. Det vore således en god idé att utmana traditioner för att skapa en trygg miljö där det är acceptabelt att ha fel och där deltagande är en självklarhet.

## **6.2 Framtida forskning – utmana traditionerna**

I framtiden behövs mer forskning som utmanar de skoltraditioner som medför att vissa elever hamnar i skymundan. En av dessa skoltraditioner är just handuppräckning. Liksom i dokumentärfilmen med Wiliam (Barry & Hardy, 2010) tror jag att lärare och elever behöver uppmanas att pröva andra metoder. I skolan behövs metoder som möjliggör både lärande och bedömning för samtliga elever. En metod som inte motiverar elevers deltagande behöver utmanas likväl som metoder som kan ersätta den.



Även om det är intressant att experimentera med andra metoder under enstaka lektionstillfällen såsom jag gjort under mina VFU-perioder, menar jag att det skulle vara att föredra att göra en mer omfattande studie, där man kan följa individer från lägre årskurser. Eleverna i studien och Wiklund (2013) påstår att handuppräcningen följer med från en tidig ålder. Faktum att eleverna ser handuppräcningen som en självklarhet kan därför utmanas än mer om man som forskare går in i förskolan. Hur detta skulle ske rent praktiskt blir dock problematiskt, eftersom eleverna byter skola och klass flera gånger innan de går ut gymnasiet.

### **6.3 Pedagogiska implikationer – skapa förutsättningar för aktivt deltagande**

Skolan behöver hålla sig uppdaterad och elever måste få chansen att maximera sitt lärande. Även om man som lärare väljer att använda handuppräcning som pedagogiskt hjälpmedel anser jag att varje lärare måste utmana både de elever som alltid deltar, likväl som de som aldrig deltar. Identiteter som dessa ökar kunskapsklyftan och enligt mig är det just detta som gör undervisningen mycket problematisk på gymnasiet. Hur väljer jag metod och material när elevernas förmågor ligger på helt skilda nivåer?

För att jämna ut dessa nivåkillnader måste läraren se till att alla elever deltar. Alla elever måste få möjlighet att och motiveras att ta chansen att lära och visa vad de kan. För att möjliggöra detta tror jag att lärare behöver arbeta med att skapa en trygg miljö där det bland annat är acceptabelt att ha fel. Jag tror att det är enklast att skapa en sådan lärandemiljö genom att byta ut handuppräcning mot en annan pedagogisk metod för att fördela ordet. Enligt mig är handuppräcningen en tradition som tillhör ett klassrum där man ska ha rätt och där vissa inte behöver delta – ett klassrum där vissa elever alltid ligger steget före och där läraren sparar tid genom att låta dessa elever föra undervisningen framåt. Jag tror också att det är svårt att skapa ett demokratiskt klassrum där varje röst är värd lika mycket, om eleverna själva väljer när och om de vill delta. Lärare bör visa, genom metodval, att alla förtjänar att höras och att lära.

## 7. Referenser

- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University press.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken – några exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Dumak, S. (2010). Classroom interaction in regular and special education middle primary classrooms in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 37 (1), 39-49.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2004). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedt Juridik AB.
- Larsson, K. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro Universitet
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards - On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classroom of the Swedish Comprehensive school*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Sahlström, F. (2002). The interactional organisation of hand raising in classroom interaction. *Journal of classroom interaction* 37 (2). 48-57.
- Säljö, R. (2004). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen – Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s 71-89). Myndigheten för skolutveckling. (Forskning i fokus Nr 12). Stockholm: Liber Distribution.
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiklund, U. (2013). *Föra tanken vidare – reflekterande arbetssätt i skolan*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- William, D. (2013a). The importance of teaching. I J. Clifton (red.) *Excellence and equity: tackling educational disadvantage in England's secondary schools* (s 50-57). London: Insitute for public policy research.
- William, D. (2013b). Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the middle*, 21(2), 15-20.
- Öhrn, E. (2014). Introduktion. I Öhrn, E. & Holm, A.S. *Att lyckas i skolan* (s 11-13). Göteborg: Göteborgs Universitet.

### *Elektroniska källor*

- Barry, D. (Producent) & Hardy, E. (Produktionsledare). (2010). The classroom experiment. [Tv-program]. United Kingdom: BBC Two.

Granström, K. & Einarsson, C., (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*. Hämtad 2015-04-07 från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf48.pdf%3Fk%3D48](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf48.pdf%3Fk%3D48)

Holmström, T. (2011). *Handuppräckning – en undersökning om dess betydelse för elever och lärare i en skola*. (Examensarbete). Södertörn: Institutionen för Utbildningsvetenskap, Södertörns Universitet.  
Från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:471058/FULLTEXT01.pdf>

Nationalencyklopedin [NE]. (2015). *Mångkulturalism*. Från: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/mangkulturalism>

Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskola 2011. Examensmål och gymnasiegemensamma ämnen*. Hämtad 2015-03-02 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

Sörenson, M., (2014, 13 jan). Sluta genast räcka upp handen i klassrummet. *Expressen*. Hämtad 2015-04-07 från: <http://www.expressen.se/kultur/sluta-genast-racka-upp-handen-i-klassrummet/>

## Bilaga 1 – Intervjuguide

1. Vem pratar mest i klassrummet?
2. Hur får man snabbast ordet i klassrummet?
3. Räcker ni upp handen på lektionerna?
  - När?
  - Under vilka lektioner?
  - Med vilka lärare?
4. Varför räcker man upp handen?
5. Hur tror ni att det ser ut på andra skolor?
6. Hur tror ni det ser ut i andra klasser?
7. Hur ser det ut i andra länder?
8. Hur tycker ni handuppräknings fungerar i er klass?
9. Hur upplever ni handuppräknings? (Huvudfråga)

## Bilaga 2 – Observasjonsschema

Lektion:

Datum:

Antal elever:

Aktivitet:

Elev	H F	H S	H A	A F	A S	A A
namn						
namn						
namn						
namn						
namn						
namn						
namn						
namn						
namn						
namn						
namn						