



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Att bli sedd, att få svar, att få vara med och få vara aktiv och bjudas in till det hela tiden”.

- Elevers delaktighet i det lärarledda klassrumssamtalet.

Jenny Schmidt

Inriktning/specialisering: LAU370

Handledare: Stig Grundvall

Examinator: Ann-Charlott Timander

Rapportnummer: VT-2470-01



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Abstract**

### **Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01**

**Titel:** ”Att bli sedd, att få svar, att få vara med och få vara aktiv och bjudas in till det hela tiden.” - Elevers delaktighet i det lärarledda klassrumssamtalet.

**Författare:** Jenny Schmidt

**Termin och år:** VT 2016

**Kursansvarig institution:** För LAU370: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Stig Grundvall

**Examinator:** Ann-Charlott Timander

**Rapportnummer:** VT16-2470-01

**Nyckelord:** Delaktighet, delaktighetsskapande, lärarledda klassrumssamtal, lågstadiet, dialog, förmedling, flerstämmighet, styrt samtal, fritt samtal, kontrollfrågor, öppna frågor, demokratiskt förhållningssätt.

### **Sammanfattning:**

Syftet med denna uppsats är att utforska hur lärare som arbetar med lågstadieelever ser på begreppet delaktighet utifrån sin reflekterade praktik och hur de skapar delaktighet i mötet med den samlade elevgruppen samt relatera dessa till skolans demokratiuppdrag. Lärarnas handlingsstrategier för att skapa delaktighet belyses utifrån motsatsbegreppen; Styrt samtal – fritt samtal, förmedling – dialog och flerstämmighet samt kontrollfrågor – öppna frågor. Vidare relateras lärarnas delaktighetsskapande till skolans demokratiuppdrag så som det beskrivs i styrdokumentet.

Undersökningen har genomförts med metoden stimulated recall, där lärarna filmats i sina klassrum och därefter intervjuats utifrån det filmade materialet. Undersökningen bygger således på de filmade lektionstillfällena med lärarna och samtalsintervjuerna som genomfördes utifrån dessa.

Resultatet visade att delaktighet utifrån lärarnas definition kan innebära att eleverna deltar både verbalt men också icke verbalt och att en styrning av klassrumssamtalen är viktig för att upprätthålla en ram för samtalet inom vilken alla elever får möjlighet att ta del i samtalet göra sina röster hörda. Att som lärare vara flexibel inom denna styrande ram och tillåta spontana yttranden från elever och även låta samtalet flyttas ut i klassrummet bland eleverna var också en viktig del i att skapa delaktighet.

Med denna studie har jag utifrån den teoretiska ansats som framkommit kring delaktighet velat visa på hur blivande och yrkesverksamma lärare kan arbeta mer medvetet med delaktighet utifrån skolans demokratiska uppdrag.

## FÖRORD

Med denna uppsats hoppas jag kunna inspirera framtida och yrkesverksamma lärare till att arbeta på ett medvetet sätt med delaktigheten ute i klassrummet. Det vi ger barnen genom att bemöta dem respektfullt och låta deras röster få ta plats i ett ständigt utforskande samtal kommer de ha med sig genom hela livet.

Neiro, du har inspirerat mig att på djupet förstå vikten av de små mellanmännsliga mötena som sker här och nu och dess betydelse för framtiden där och då.

Tack till mina systrar; Kerstin, Åsa och Luisa som stöttat mig under denna kamp med att få ihop detta arbete till slut, och så tack till min mamma Renate som gjort det möjligt att som ensamstående förälder kunna bli klar med uppsatsen.

Tack även ni samhällspedagoger och som bidragit med inspiration till idén för denna uppsats. Stig Grundvall, du ska också ha ett stort tack för att du i ditt handledarskap tålmodigt uppmuntrat mig ända sen starten och gett mig mycket bra konstruktiv kritik under vägen fram till målet.

Likaså tack till Patrik och Joel för er hjälp på vägen.

## Innehåll

1. INLEDNING.....	1
2. SYFTE, FRÅGESTÄLLNINGAR OCH AVGRÄNSNINGAR.....	1
2.1 Syfte .....	1
2.2 Frågeställningar .....	2
2.3 Avgränsningar .....	2
3. BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING.....	3
3.1 Skolans styrdokument.....	3
3.2 Delaktighet i skola och samhälle .....	4
3.3 Delaktigheten och dialogen i klassrummet .....	5
3.4 Lärarens makt och elevernas deltagande .....	6
3.5 Flerstämmighet och det deliberativa samtalet .....	7
4. TEORI.....	7
4.1 Teoretisk bas.....	8
4.1.1 Michail Bakhtin, dialogen och polyfonin.....	8
4.1.2 Paulo Freires problemformulerande undervisning .....	9
4.2 Teoretiska begreppsdefinitioner .....	10
4.2.2 Förmedling - dialog och flerstämmighet.....	11
4.2.3 Styrt samtal - fritt samtal .....	11
4.2.4 Kontrollfrågor - öppna frågor .....	11
5. METOD .....	12
5.1 Val av metod .....	12
5.2 Urval .....	13
5.3 Tillvägagångssätt.....	14
5.3.1 Filmobservation.....	14
5.3.2 Samtalsintervju utifrån filmmaterialet.....	15
5.3.3 Analysförfarande och resultatredovisning .....	15
5.5 Metodreflektion .....	17
6. RESULTAT .....	19
6.1 Boksamtalet.....	19
6.1.1 Samla ihop och öppna upp .....	19
6.1.2 Bjuda in till delaktighet.....	22
6.1.3 Skapa utrymme för flera röster och reflektioner .....	23
6.2 Brainstormingen.....	24
6.2.1 Att ta reda på om alla är med .....	24

6.2.2 Flexibilitet.....	26
6.2.3 Styrning som ger utrymme för flera stämmor.....	27
6.2.4 Vara närvarande och förhålla sig inlyssnande.....	28
6.3 Biologilektionen.....	29
6.3.1 Släppa ordet fritt.....	29
6.3.2 Lära sig genom att uttrycka det.....	30
6.3.3 Få eleverna att visa vad de kan.....	32
7. SAMMANFATTANDE HELHETSANALYS.....	34
7.1 Delaktighet definierat utifrån lärarnas praktik.....	34
7.2 Yttre styrning för att skapa inre frihet (Styrt samtal - fritt samtal) .....	35
7.3 Dialogens och flerstämmighetens konst (Förmedling dialog och flerstämmighet).....	36
7.4 Frågornas betydelse för delaktighet (kontrollfrågor - öppna frågor) .....	37
7.5 Delaktighet och det demokratiska uppdraget.....	38
8. SLUTDISKUSSION .....	39
8.1 Verbal och ickeverbal delaktighet .....	39
8.2 Delaktighetsskapande som förhållningssätt.....	39
8.3 Styrt samtal - fritt samtal.....	40
8.4 Förmedling - dialog och flerstämmighet .....	40
8.5 Kontrollfrågor - öppna frågor .....	41
8.6 Demokrati och delaktighet .....	41
9. AVSLUT OCH FORTSÄTTNING.....	42
10. LITTERATURLISTA.....	44
Bilaga 1 .....	46
Bilaga 2 .....	47

## 1. INLEDNING

Sedan jag inledde min lärarutbildning har jag varit upptagen av hur demokrati och delaktighet gestaltas i skolan och då specifikt av hur lärare skapar förutsättningar för sina elevers möjligheter till att vara delaktiga. Att vara lärare innebär till stor del att vara ledare. Jag har under min lärarutbildning och yrkespraktik sökt efter att utveckla praktiska handlingsverktyg och förhållningssätt som syftar till att få eleverna delaktiga. Svårigheten som jag upplevt är att som lärare hitta en balans mellan styrning och frihet, mellan att styra samtalet och att släppa samtalet fritt i klassrummet. Det ständiga dilemma som jag brottats med har varit hur jag utan att tappa kontroll och fokus helt ska få till stånd ett samtal mellan mig och eleverna och även mellan eleverna kring ämnet innehåll som jag undervisar om.

Som lärare och ledare har du ett uppdrag att fostra elever till demokratiska medborgare. Demokrati är ett vitt begrepp och därför finns också många olika sätt att adressera frågan om hur demokrati bör efterlevas i skolan. Det kan tolkas utifrån en mängd olika perspektiv som beror både på personlig upplevelse och på ideologisk övertygelse. Jag kommer inte närmare gå in och beskriva eller analysera de olika tolkningarna och innebörderna av demokratibegreppet men jag kommer att tydliggöra och behandla en aspekt av demokrati, vilken är delaktigheten.

Jag ser mig kunna urskilja två delar och innebörder av delaktighet: Den *formella delaktigheten* som är de strukturer och former som skapas för att ge utrymme till medbestämmande. Detta handlar om elevers möjlighet till inflytande över undervisningen och den *mellanmänniska delaktigheten* som handlar om det samspel som sker i mötet mellan människor, hur vi förhåller oss till varandra i den verbala och ickeverbala kommunikationen. Ett av skolans uppdrag är att förmedla och förankra demokratiska värderingar samt att verksamheten ska utgå ifrån ett demokratiskt förhållningssätt;

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. (Skolverket 2011, s. 8).

Utöver de demokratiska strukturerna för att utöva delaktighet formellt anser jag att mötet mellan människor, i detta sammanhang mellan lärare och elever, spelar roll för elevernas delaktighet och att den levda demokratin i undervisningen sker då eleverna aktivt inkluderas och görs delaktiga vilket är en grundläggande del i de ålagda demokratiska arbetsformerna inom undervisningen.

Det är den mellanmänniska delaktigheten som kommer att behandlas här och då specifikt den som äger rum mellan läraren och den samlade elevgruppen eller klassen. Genom att visa på och problematisera hur delaktighet skapas hos elever i det lärarstyrda klassrumssamtalet hoppas jag kunna ge goda exempel på hur lärare kan arbeta för att inkludera och göra sina elever delaktiga i sin undervisning samt även bidra till att fördjupa diskussionen kring skolans och lärarens demokratiska uppdrag utifrån samtalet som delaktighetsskapare.

## 2. SYFTE, FRÅGESTÄLLNINGAR OCH AVGRÄNSNINGAR

Här redogörs syftet med uppsatsen, vilka frågeställningar som jag sökt besvara med arbetet och vilka avgränsningar som gjorts.

### 2.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att utforska vad delaktighet kan innebära för lärare och hur de skapar delaktighet hos sina elever inom det lärarstyrda klassrumssamtalet då klassen eller gruppen är samlad. I uppsatsen kommer jag belysa spänningen mellan tre olika

motsatsbegrepp: Styrt samtal - fritt samtal, förmedling - dialog och flerstämmighet samt mellan kontrollfrågor - öppna frågor. Dessa motsatsbegrepp har valts ut med stöd i tidigare forskning och teori men också med en förankring utifrån min egen praktiska erfarenhet av att leda klassrumssamtal. Begreppen kan ses som varandras motsatser men de kan också ses som två poler där lärare rör sig i ett spänningsfält mellan dessa poler. Det är framförallt det sistnämnda synsättet som kommer belysas i denna uppsats då jag genom att studera relationen mellan dessa motsatsbegrepp vill visa på hur ett delaktighetsskapande i det lärarledda klassrumssamtalet kan ta form.

Jag har velat, med hjälp av praktiska exempel synliggöra hur lärare i sitt ledarskap skapar förutsättningar för sina elevers delaktighet. Vidare ville jag även låta lärare identifiera och förklara hur elevernas delaktighet uppmuntras och ges utrymme genom deras eget ledarskap och knyta an det till tidigare forskning, teori samt skolans styrdokument.

## **2.2 Frågeställningar**

Fyra frågeställningar har formulerats som utgör ansatsen för det studien söker svar på. Med dessa frågeställningar vill jag ta reda på vad delaktighet kan vara och hur delaktighet kan skapas. Vidare vill jag också göra en ansats till att undersöka hur lärares delaktighetskapande förhåller sig till skolans demokratiska uppdrag.

1. Hur kan elevers delaktighet definieras utifrån lärares praktik?
2. Vilka handlingsstrategier kan lärare använda sig av för att skapa delaktighet i mötet med den samlade elevgruppen?
3. Hur kan lärare förhålla sig mellan motsatserna; styrt samtal – fritt samtal, förmedling – dialog och flerstämmighet samt kontrollfrågor – öppna frågor för att skapa delaktighet i den samlade elevgruppen?
4. Hur kan dessa handlingsstrategier motiveras utifrån lärarnas och skolans demokratiska uppdrag?

## **2.3 Avgränsningar**

Mitt syfte med denna uppsats är inte att ge en bild av hur lärare i allmänhet skapar och ser på hur delaktighet kan skapas i mötet med den samlade elevgruppen, den är snarare en ansats till att visa på olika typer av praktiska handlingsstrategier för delaktighetskapande samt utifrån dessa föra ett teoretiskt resonemang kring lärarnas praktik och koppla den till den del av skolans demokratiska uppdrag som delaktigheten innebär. Uppsatsen tar sitt huvudsakliga avstamp i den praktiska verksamheten ute i två olika lärares klassrum utifrån tre, till form och upplägg, skilda lektionstillfällen för att sedan knytas an till teoribildning inom området. Den är inte generaliserbar i bemärkelsen att det är för få informanter.

Studien tar inte upp lärandet eller på vilket sätt delaktighet kan främja lärande och lärprocesser utan fokus kommer ligga på delaktighetskapandet i sig. Det jag undersökt är hur delaktighet skapas i den samlade elevgruppen under lektionstillfällen då läraren leder samtal med hela klassen. Hur delaktighet bland eleverna skapas kan ske i en mängd olika former både i och utanför klassrummet. Det finns en uppsjö av olika undervisningsformer och lektionsupplägg som kan främja delaktighet, allt från att dela in eleverna i mindre grupper till att gå utanför klassrummet och undersöka sin omgivning. I denna studie har jag valt att helt avgränsa mig till just det lärarledda muntliga samtalet när eleverna är samlade i större grupp eller helklass med huvudfokus på läraren.

Undersökningen berör den interaktion som äger rum mellan lärare och elever som avser samtalet och som i första hand utgörs av det muntliga och i viss utsträckning också det kroppsspråk och blickar som utgör en del av ett muntligt samtal.

### 3. BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

Här presenteras vad skolans styrdokument säger om delaktighet och skolans demokratiska uppdrag. Därefter ges en översikt av tidigare forskning kring området delaktighet, demokrati och dialog kopplat till skolans kontext. Den forskning som valts ut har utifrån olika vinklar koppling till elevers delaktighet och rör sig på olika nivåer. Då en del av syftet med uppsatsen är att visa på kopplingen mellan delaktigheten i klassrumssamtalet och skolans demokratiska uppdrag så har forskning tagits fram som rör sig från det stora samhälleliga perspektivet på delaktighet till att endast omfatta delaktigheten i samtalet mellan lärare och elever i klassrummet. För att få fram tidigare forskning har sökning gjorts i flera databaser som varit tillgängliga genom Göteborgs universitetsbibliotek. De sökorden som främst användts har varit; delaktighet, delaktighet i skolan, demokrati och delaktighet, demokrati, flerstämmighet, dialog, dialog i klassrummet, delaktighet i klassrummet, lärarledda/läraryrda samtal, klassrumsinteraktion. En del forskningslitteratur har också tagits fram utifrån redan framtagna litteraturs referenslistor och kurslitteratur jag haft under tidigare delar av min lärarutbildning.

#### 3.1 Skolans styrdokument

De styrdokument som reglerar skolans verksamhet och därmed lärarnas uppdrag är framförallt skollagen samt läroplan och kursplaner för undervisningen i de olika ämnena. Även lokala dokument, exempelvis skolornas likabehandlingsplaner som ger föreskrifter om på vilket sätt som lärarna skall arbeta. Likabehandlingsplaner utformas för att aktivt motverka diskriminering och tar utgångspunkt i FN:s barnkonvention (UNICEF 2016) som bland annat understryker vikten av att alla barn lyssnas till. Vikten av delaktighet, elevens självmedvetenhet och tilltro till sin egen förmåga understryks vid återkommande tillfällen i styrdokumentet:

Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet." (SFS:2010:800, §2 kap 10)

Barnets inställning ska så långt det är möjligt klarläggas. Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. (SFS:2010:800, §10 kap. 1)

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. (Skolverket, 2011, s. 8)

Alla som arbetar i skolan ska [...] visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt. (Skolverket, 2011, s. 12)

Läraren ska [...] förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle. (Skolverket, 2011, s.15)

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper om svenska språket [...] På så sätt ska undervisningen bidra till att stärka elevernas medvetenhet om och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan. (Skolverket, 2011, s. 223, 239 kursplan i Svenska och Svenska som andraspråk)



Gunnar Sundgren som är professor i pedagogik framhåller i en artikel i Pedagogiska magasinet (2005) vikten av att skolans bildnings- och tillika och demokratiuppdrag bör handla om att koppla skolans innehåll till elevers olika behov, erfarenheter och intressen och inte om att mäta elevers kunskaper efter standardiserade mallar som inte är anpassad efter elevers olikheter. Sundgren ser ett problem med den standardiserade mätningen av viss kunskap då han menar att den tenderar ta alltför stort utrymme i skolan på bekostnad av att erkänna elevernas personliga erfarenheter och förmågor. "En demokrati ska ge möjlighet att formulera egna livsprojekt så länge inte dessa inkräktar på andras. Den ska också erbjuda delaktighet i en gemenskap där vi är sedda och erkända både för det vi är och för de vi strävar efter att bli" (Sundgren, 2005 s. 42). Sundgren menar att det är i det mellanmännsliga mötet som detta erkännande kan ske och att mer tid borde läggas på bildande samtal i skolan där elever och lärare möts kring ämnen som också berör deras konkreta livsvärld.

### **3.2 Delaktighet i skola och samhälle**

En teoretisk ingång till vad barns och ungas delaktighet kan innebära i vårt samhälle redogör Tomas (2007) för då han beskriver delaktigheten utifrån två perspektiv; inflytande över beslutsprocesser och delaktighet i en aktivitet. Det förstnämnda perspektivet kan ses som delaktighet i olika typer av beslutsfattande i en mer politisk kontext medan det andra rör sig inom området sociala relationer. Delaktighet kan också ha olika praktiska innebörder för barn. Thomas tar upp en distinktion mellan att barn blir aktivt lyssnade på och att deras delaktighet innebär att de rådgörs i olika frågor och därmed att deras delaktighet faktiskt kommer att göra en skillnad. Även om det är två skilda sätt att se på delaktighet så menar Thomas att de också kan ses i relation till varandra inom en praktik som riktar sig mot att barn och unga ska kunna tilldelas mer betydande utrymme vad gäller inflytande och delaktighet på en politisk och beslutsfattande nivå i samhället. (Thomas 2007).

Kent Larsson (2007) framhåller i sin studie hur gymnasieelevers lärande i samhällskunskap främjas utav att de bjuds in till dialog och diskussion. När eleverna görs delaktiga och får inflytande över undervisningen får det en betydande roll i hur ungdomar utvecklar kunskap om samhället och sitt egna medborgarskap samt en deliberativ kompetens. (Larsson 2007). Den deliberativa kompetensen kommer ifrån vad främst Englund (2000, 2011) begreppsliggör som det deliberativa samtalet. Ett samtal som bygger på en ömsesidig respekt för den andres åsikt där de deltagande tillsammans strävar mot att kollaborera sig fram till och utvecklar gemensamma ståndpunkter. Englund har fört fram hur det deliberativa samtalet kan fungera som riktlinjer för att utveckla elevers demokratiska förhållningssätt och därmed också skolans demokratiuppdrag. (Englund 2000, 2011).

Elvstrand (2015) fokuserar i sin studie på mellanstadieelevers upplevelse av hur de görs delaktiga i skolan. Studien visar att eleverna uppfattar sin delaktighet mer i form av ett förhandlande med läraren kring inflytande och att detta förhandlande skedde i störst utsträckning informellt. En viktig slutsats här var att eleverna behöver en mer tydlig och förståelig form för hur de ska kunna utöva delaktighet och inflytande. (Elvstrand 2015). Elvstrand ser delaktighet på ett liknande sätt som Tomas (2007) då hon ser det "...både i termer av social och politisk, det vill säga både att få vara med och möjlighet till inflytande..." (Elvstrand 2015 s.104).

Synen på hur en av samhällets viktigaste institutioner, utbildningsväsendet i praktiken lever idén om delaktighet påverkar hur människors delaktighet i samhället i stort är något som Andersson (2015) framhåller. Andersson menar vidare att kommunikation är essentiellt i avseendet att skapa delaktighet:

Att bygga på pedagogiska värden så som delaktighet innebär också att prioritera kommunikation och utvecklandet av en kommunikativ förmåga eftersom möten mellan

människor påverkas av dess kommunikativa inslag. Det är genom kommunikationen det är möjligt att skapa utrymme för deltagande. (s.10-11).

### 3.3 Delaktigheten och dialogen i klassrummet

Ovan har jag definierat delaktigheten och dess innebörder i ett större samhälleligt sammanhang. Här redogör jag för forskning inom området som rör klassrumskommunikationen som sker mellan lärare och elever utifrån ansatsen ovan att kommunikation är en grund på vilken delaktighet skapas. (Andersson 2015). Hur undervisningens upplägg ser ut påverkar kommunikationen eller dialogen mellan lärare och elever. I denna uppsats fokuseras just hur delaktighet sker i det lärarstyrda samtalet.

Nystrand (1997) som inspirerats utav Bakhtins teorier kring dialogen har lett ett större forskningsprojekt där över hundra amerikanska klassrum på högstadienivå ingått och där man studerat hur undervisningen i litteratur ser ut. Vad som blev tydligt i studien var att i de flesta av klassrummen skedde en så kallad monologiskt organiserad undervisning där läraren presenterar och förmedlar ett innehåll och där frågorna som ställs av läraren till eleverna inte syftar till att öppna upp för diskussion eller ge nya infallsvinklar utan snarare att bekräfta eller kontrollera att eleverna svarar rätt. I studien återfinns också klassrum där undervisningen är dialogiskt organiserad. Dessa klassrum kännetecknas av att läraren tillsammans med eleverna kollaborativt arbetar sig fram till förståelse. Här får elevernas olika åsikter och tankar ta plats och frågorna som ställs syftar inte till att bekräfta det läraren redan vet utan att inkorporera elevernas röster för att skapa nya infallsvinklar i ämnet. Läraren visar genom att ställa, vad Nystrand kallar, autentiska frågor att denne på riktigt är intresserad av elevernas uppfattningar och använder dessa för att vidga ämnesförståelsen då eleverna ges möjlighet att konstruera egen kunskap. (Nystrand 1997).

Teachers in recitation often change topics abruptly as soon as they are satisfied with students' mastery or a particular point, and they follow up student responses mostly to evaluate them, not to elaborate student ideas. By contrast, discussion is defined by the character of its tightly interlaced comments and responses. (Nystrand 1997, s.11).

I det recitativa klassrumssamtalet styr läraren samtalet i stor utsträckning genom att initiera frågor för att kontrollera elevernas kunskaper i stället för att som i det dialogiska klassrumssamtalet ställa frågor som initierar diskussioner som utvecklar förståelsen bortom ett fel eller rätt svar. "If recitation is organized to identify and correct what students do *not* know, dialogic instruction starts with what students *do* know or intuit..., and progressively modifies and/or expands this understanding." (Nystrand 1997 s. 25).

Även om dessa två klassrumssamtal ses som kontraster till varandra så menar Nystrand att en förmedlande eller instruerande undervisning som förekommer i de monologiskt organiserade klassrummen ofta varvas med dialogiskt inriktad undervisning som stimulerar diskussioner med eleverna;

...instruction often falls somewhere between these two extremes of recitation on the one hand and discussion on the other. It is not uncommon for teachers to review essential points of information as way of establishing a topic or issue that can then be discussed more interpretively. (Nystrand 1997 s. 7).

Hur lärare styr och därmed också formar klassrumssamtalen har betydelse för deltagandet ser ut hos eleverna. Grøver Aukrust (2003) har i en forskningsöversikt tittat närmare på just deltagarstrukturen i lärarledda klassrumssamtal och framhåller att den vanligaste formen för hur samtal mellan lärare och elever i klassrummet är uppbyggda följer ett mönster där läraren frågar, eleverna svarar och läraren gör en bedömning av eller kommenterar elevernas svar.

Detta samtalsmönster kan, likt den som Nystrand (1997) benämner som recitativt samtal, benämnas som IRF eller IRE strukturer. (Initiation Response Follow-up, Initiation Response Evaluation) Vidare framhålls det i Grøver Aukrust (2003) forskningsöversikt att vad som spelar roll för hur elevernas deltagande och även lärande utvecklas beror på hur läraren följer upp elevernas inlägg och svar. Även om denna samtalsstruktur är initierad av läraren behöver det inte betyda att eleverna inte bjuds in att delta och ge nya infallsvinklar som går utanför "rätt" eller "fel" svar.

### 3.4 Lärarens makt och elevernas deltagande

Grøver Aukrust (2003) tar också upp viss forskning som framhållit att just IRE-strukturen inte nödvändigtvis behöver innebära ett asymmetriskt förhållande i klassrummet mellan lärare och elever, där läraren är den som kontrollerar och förmedlar och eleverna är passiva mottagare. Grøver Aukrust beskriver i forskningsöversikten att denna maktasymmetri kan vändas då ämnen som var intressanta för eleverna gjorde att; "De förhöll sig kritiska till lärarens framställning och evaluerade sig själva och kamraterna, i vissa fall stick i stäv med lärarens bedömning." (Grøver Aukrust, 2003 s. 179)

Det pedagogiska uppdraget som läraren har att fostra eleverna till demokratiska medborgare (Skolverket 2011) kan te sig motsägelsefullt då maktförhållandet mellan lärare och elever aldrig kan bli helt jämlikt. Wistedt (2001) framhåller att läraren har en styrande uppgift att se till att eleverna skapar kunskap att bygga vidare på och att den pedagogiska verksamheten och samtalen i klassrummet förs i en riktning mot det som kursplan och läroplan säger. Hon diskuterar vidare utifrån ett par konkreta exempel från matematikundervisning i grundskolan hur eleverna kan ges handlingsrum och vara medskapare i samtalet samtidigt som läraren upprätthåller styrningen så att kursplan och läroplan efterföljs. Hon menar att en viss kunskap behöver förmedlas;

Människor har utformat teorier och funnit metoder att lösa problem som det tagit århundraden att förfina, precisera och förenkla. Vem skulle kunna förmedla allt detta till kommande generationer om läraren avsåg sig sin styrande uppgift. Samtidigt måste samtal om allt detta föras *med* eleverna, det räcker inte att tala *till* eleverna. Det är poänglöst att föra ett pedagogiskt samtal med någon som inte får vara med om att formulera vad samtalet handlar om eller vart det är på väg. (Wistedt 2001 s. 225).

En av de kompetenser som Kernell (2010) poängterar som viktiga kompetenser hos lärare är just förmågan att hitta en balans mellan å ena sidan styrning där läraren har ett ansvar att eleverna ska uppnå kursplanemålen och å andra sidan ta tillvara elevernas egna intressen. Det är enligt Kernell viktigt för lärare att bygga en god relation till eleverna och denna relation byggs bland annat genom att läraren i undervisningen utgår utifrån elevers erfarenheter och förståelse. (Kernell 2010).

Von Wright (2009) konstaterar i sin forskningsrapport *Initiativ och följsamhet i klassrummet*, som är en redogörelse av ett forskningssamarbete som genomfördes mellan Örebro universitet och Örebro kommun, att elever i generellt mycket begränsad utsträckning bjuds in till delaktighet och inflytande och att deras kunnande och tidigare erfarenheter inte tillvaratas på ett sätt som bekräftar deras kompetenser. Von Wright (2009) hävdar att lärarens bemötande av eleven är centralt i om eleven bjuds in till delaktighet och inflytande. Vidare pekar hon på att om elever ska göras mer delaktiga så behövs ett inre pedagogiskt arbete, med fokus på relationen och kommunikationen mellan lärare och elev, snarare än ökade direktiv av yttre målstyrning i form av individuella bedömningar och utvärderingar av eleverna.

Genom sina professionella positioner bär lärarna ett konkret ansvar för den pedagogiska kommunikationen och särskilt för de komplexa asymmetriska relationerna. Med den

auktoritet som lärare har följer moraliskt ansvar. Men makten och ansvaret får de inte i kraft av sin kunskap utan för att de är länken mellan världen och eleverna i den pedagogiska situationen. (von Wright 2009 s. 3).

### **3.5 Flerstämmighet och det deliberativa samtalet**

Dysthe (1996) är en av de samtida forskare som visat på betydelsen av Bakhtins teorier för skolans undervisning. Hon har gett Bakhtins begrepp polyfoni nytt ljus inom det pedagogiska området. I "Det flerstämmiga klassrummet" som utgår ifrån klassrumsbaserad forskning med fokus på dialogen i skrift och tal mellan lärare och elever i språkundervisning på högstadiet visar hon på hur Bakhtins teorier om dialog och polyfoni kan användas praktiskt av lärare i deras undervisning. Hon beskriver det flerstämmiga klassrummet som "... ett klassrum där lärarens röst är en av många röster som lyssnas till, där eleverna också lär av varandra och där muntlig och skriftlig användning av språket står i centrum för inlärningsprocessen." (Dysthe 1996, s. 13).

Dysthe (1996) menar vidare att det krävs av läraren att denne kan regissera dialogen i klassrummet på ett sätt som gör att eleverna får möjlighet att ge uttryck för sina egna perspektiv och värderingar och samtidigt skapa rum för att de uppnår förståelse för vad andra elever uttrycker. Utifrån Bakhtins tankar om att det är just i samspelet mellan de olika rösterna där nytt meningsskapande kan äga rum ser Dysthe flerstämmigheten som viktig för elevernas förmåga till lärande. Även Liberg (2003) beskriver flerstämmigheten som en dialog mellan elever och lärare där eleverna ges möjlighet att uttrycka sina erfarenheter och tankar och samtidigt ta del av ta del av varandras olika perspektiv. Hon menar, även hon utifrån utifrån Bakhtins teorier, att stämmor som står i ett dialogiskt förhållande till varandra, stämmor från tidigare erfarenheter och sammanhang får mötas och stötas och bilda förutsättningar för att den individuella stämman fylls ut och utvecklas. Liberg ser också att flerstämmigheten också kan kopplas till det deliberativa samtalet, vilket Englund (2000) främst beskrivit och definierat. Englund (2000) framhåller att det deliberativa samtalet med fördel skulle kunna fungera som riktlinjer inom undervisnings- och skolsammanhang för att utveckla elevers delaktighet och demokratiska förhållningssätt. Att ge exakta kriterier för vad det deliberativa samtalet är menar Englund inte går men han urskiljer ändå vissa grunder som kännetecknar ett deliberativt samtal då han skriver att;

Några av det deliberativa samtalets karaktäristika är; samtal där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme, att deliberativa samtal alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra, det handlar bland annat om att lära sig lyssna på den andres argument, inslaget av kollektiv viljebildning, d.v.s. strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser. (Englund 2000 s. 6).

Ett deliberativt samtal i en lärarledd klassrumskontext skulle utifrån ovanstående karaktärsdrag kunna sägas förutsätta en flerstämmighet i klassrummet på så sätt att elevernas och lärarens röster får existera i en vad Bakhtin (2010) kallade växelvis samverkan som söker sanningen genom att gå i dialog med varandra.

## **4. TEORI**

I denna uppsats har jag valt att belysa spänningen mellan tre olika motsatsbegrepp; styrt samtal - fritt samtal, förmedling – dialog och flerstämmighet samt öppna frågor - kontrollfrågor inom kontexten lärarledda samtal i klassrummet med elever på lågstadiet. Den teoretiska utgångspunkten har varit att utgå ifrån dessa begrepp som motpoler till varandra och att visa på utifrån lärares reflekterande praktik hur de förhåller sig till dessa för att få sina elever delaktiga. Två teoretiker som på olika sätt har behandlat motsatserna mellan en dialogorienterad diskurs och undervisningsform och en förmedlande auktoritär

bankundervisning är Michail Bakhtin och Paulo Freire. Det är deras teorier som tillsammans med ovanstående samtida forskning som har gett motsatsbegreppen dess teoretiska relevans och inramning för hur de förstås i denna kontext.

#### **4.1 Teoretisk bas**

Här ges en kort presentation av Bakhtin och Freire samt deras huvudsakliga teorier vilka har fungerat som teoretisk bas för uppsatsens inramande motsatsbegrepp. Begreppens teoretiska anknytning och relevans baseras dels utifrån Freires teorier där den dialogbaserade problemformulerande undervisningen ställs upp som motsats till den mer auktoritärt styrande och förmedlande bankundervisningen. Dels har begreppen formulerats fram med grund i Bakhtins teorier kring dialogen, monologen och polyfonin. Här har också Dysthes (1996,) samtida klassrumsforskning, som har en av sina teoretiska utgångspunkter i Bakhtins teorier, också spelat stor roll i framtagandet av och förståelsen av flerstämmighet. Motsatsbegreppet kontrollfrågor - öppna frågor har formulerats utifrån Dysthes forskning kring klassrumsinteraktion och med stöd i Nystrands forskning kring samma område, vilken även den till stor del tar stöd i Bakhtins teorier kring dialogen.

##### **4.1.1 Michail Bakhtin, dialogen och polyfonin**

Michail Bakhtin (1895–1975), var en rysk dialogorienterad tänkare som utvecklade teorier om dialogens betydelse på ett existentiellt och filosofiskt plan. Han verkade främst inom det litteratur- och språkvetenskapliga området men har under senare tid även blivit aktuell inom pedagogisk forskning. Bakhtin hävdade att vi alltid befinner oss i pågående dialog med vår omgivning och att dialogen är själva grunden i människans existens. Denna pågående dialog finns dels som en inre dialog och dels i en dialog med andra. I den inre dialogen väger vi och värderar våra tankar som uppstått och hela tiden uppstår i ett försök att söka någon slags sanning. Vi befinner oss också i dialog med andra oavsett om det sker i ett samspel eller ett slags motspel där vi inte håller med. Oavsett hur vi formulerar våra yttranden så står de alltid i relation till vår omgivning i dåtid, nutida kontext och framtid. Det vi uttrycker i ord är enligt Bakhtin inte helt och hållet individuellt, det bär med sig andras röster från en dåtid samt förhåller sig hela tiden gentemot en framtid. Alla våra yttranden riktar sig alltid till någon, till vad Bakhtin kallade adressat, de är alltid adresserade även om vi inte är öppna för att våra yttranden ska bli ifrågasatta eller om syftet med våra yttranden inte är att laborera oss fram till nya sanningar tillsammans med dem vi adresserar vårt yttrande till. (Bakhtin 1981, 1986, Dysthe 1996, Dysthe & Igländ 2003)

Bakhtin gjorde åtskillnad mellan två olika sätt att yttra sig inom vad han kallade auktoritativ diskurs och inre övertygande diskurs, även om han ansåg att yttranden kan röra sig inom dessa två diskurser samtidigt. Han menade att den auktoritativa diskursen inte söker efter att utvecklas eller vidare diskuteras då det adresseras till andra. Yttrande inom denna diskurs vill inte låta sig utvecklas i mötet med den andra utan kräver av oss att vi antingen ska hålla med eller inte. (Bakhtin 1981) "It is not a free appropriation and assimilation of the word itself that authoritative discourse seeks to elicit from us; rather, it demands our unconditional allegiance." (Bakhtin 1981 s. 343).

Yttranden inom den inre övertygande diskursen söker till skillnad från den auktoritativa efter att vidare utvecklas och forma ny mening när det adresseras till andra i en vad Bakhtin kallade intensiv interaktion. "The semantic structure of an internally persuasive discourse is *not infinite*, it is *open*; in each of the new contexts that dialogize it, this discourse is able to reveal ever newer *ways to mean*." (Bakhtin 1981 s. 346)

Även om Bakhtin talade om monologiska yttranden som sker inom den auktoritativa diskursen så ansåg han samtidigt att det egentligen inte existerar någon monolog då våra yttranden alltid relaterar till andras röster i dåtid, framtid och samtida kontext. Däremot kan

yttranden inom den auktoritativa diskursen beskrivas som monologiska i hur de byggs upp och formuleras gentemot andra.

Bakhtin myntade även begreppet polyfoni, vilket Dysthe (1996) översatte i inom skolans klassrumskontext till flerstämmighet, då han i boken *Dostojevskijs poetik* (2010) ingående studerade och analyserade Dostojevskijs romaner och författarskap. Han ansåg att Dostojevskij var den enda författaren som i sina texter lyckades förmedla sina romankaraktärers röster som självständiga subjekt bortom författarens objektifierande auktoritativa ord. Bakhtin (2010) menar att det är just mångfalden av personligheterna och dess röster som ständigt stöts och blöts i en aldrig avslutad dialog som gör romanen polyfon. Personligheterna eller romankaraktärerna får möta världen som subjekt, med sina olikheter fast på lika villkor, utifrån en viss kontext bortom författarens auktoritativa ord och monologiska uppfattning av världen.

#### **4.1.2 Paulo Freires problemformulerande undervisning**

Den andre teoretikern vars tankar jag valt att ta avstamp utifrån är Paulo Freire (1921–1997) som utifrån en mer uttalad marxistisk orientering visade på motsatsförhållandet mellan dialog och förmedling. Freire utgick i sina teorier från ett utbildningssammanhang. Han verkade som lärare då han arbetade i olika alfabetiseringsprojekt med fattiga bönder på landsbygden i Latinamerika under 1960-talet.

Freire gör en tydlig uppdelning mellan vad han kallar bankundervisning och problemformulerande undervisning. Bankundervisningen fungerar som en slags insättningsakt, där en förmedling eller insättning sker från läraren till eleverna. I en bankundervisning ses eleverna som ofullständiga objekt som ska fyllas på med information eller en kunskapsmassa som inte relaterar till elevernas värld. Läraren är då subjektet och denne förmedlar sin sanning till eleverna. Denna typ av undervisning står i motsats till vad Freire kallar problemformulerande undervisning som tar avstamp i elevernas erfarenheter och världsuppfattning och där själva dialogen är en förutsättning för att denna undervisning ska kunna äga rum. Dialogen menade Freire kunde inte existera om inte kritiskt tänkande tilläts där eleverna får reflektera över sin egen situation i förhållande till världen. (Freire 1970) De elever han syftar på är de fattiga som han menade inte ska matas med de rikas kunskaper utan istället ges möjlighet att reflektera kring sin egen situation i världen för att också få verktyg att förändra den och på sikt utjämna de skillnader mellan fattig och rik som existerar i klassamhället. (Freire 1975) För att verklig dialog ska kunna existera krävs enligt Freire ett horisontellt förhållande mellan lärare och elever som inte bygger på ett dominansförhållande. Vidare menade Freire att den verkliga dialogen förutsätter kärlek och ödmjukhet inför den andra samt en ömsesidig tillit och rum för kritiskt tänkande och reflektion kring sig själv i relation till världen. (Freire, 1970)

Freire såg bankundervisningens förmedlande och den problemformulerade undervisningens dialog som varandras motsatser. Han såg den problemformulerade undervisningen som en revolutionär akt där förtryckta människor tilläts undersöka och reflektera kring sin verklighet som kunskapande subjekt medan bankundervisningen upprätthåller ett orättvist system inom vilket förtryckaren kan behålla sin makt och där de förtryckta försätts i rollen som okunniga objekt.

Freire gör en också en uppdelning mellan förmedlande och dialog där han uppenbart förespråkar den senare. I boken *Pedagogik för förtryckta* (1970) förespråkar en undervisning bortom en hierarkisk kunskapssyn: "Genom dialog upphör elevernas lärare att existera, och ett nytt begrepp dyker upp: elevlärare och lärarelev. Läraren är inte längre endast den som undervisar, utan är en som själv undervisas. De blir tillsammans ansvariga för en process, i vilken alla växer. (s. 80)

Det finns likheter mellan Bakhtin och Freire vad gäller uppdelningen mellan monolog och dialog eller förmedling och dialog. Monologen är enligt dessa teoretiker när sanning inte får ifrågasättas. Varken den auktoritära diskursen eller den förmedlande bankundervisningen syftar till eller vill gå i dialog med den andre. Den inre övertygande diskursen eller den problemformulerande undervisningen utmärker sig istället då den i en mer organisk process är öppen för att skapa nya sanningar genom att skapa dialog mellan individer som syftar till att skapa något nytt bortom den fasta sanningen.

## 4.2 Teoretiska begreppsdefinitioner

Inledningsvis definieras hur begreppet delaktighet förstås i detta sammanhang då det är centralt för uppsatsens frågeställning. Därefter beskrivs de tre motsatsbegrepp som i uppsatsen ramar in förståelsen av hur delaktighetsskapande kan ske inom det lärarledda klassrumssamtalet. Begreppen kan ses som varandras motsatser men de kan också ses som två poler där lärare rör sig i ett spänningsfält mellan dessa poler.

### 4.2.1 Delaktighet

Inom utbildningssammanhang används begreppet delaktighet ganska ofta samtidigt som själva innebörden av delaktighet inte alltid diskuteras och förtydligas. Här görs en ansats till att definiera vad delaktighet är men framförallt tydliggöra vad delaktighet innebär i denna kontext.

Om man slår upp ordet delaktighet i ordböcker och lexikon definieras det på svenska som att vara delaktig och ha en aktiv medverkan i något samt att ha medinflytande och även känslan av att medverka och ha inflytande. (NE 2016, SAOB 2016)

På engelska betyder delaktighet *participation* och beskrivs som "the action of taking part in something" (Oxford dictionaries 2016)

I skolverkets publikation *Delaktighet och lärande* (2015) definieras delaktighet utifrån just Thomas (2007) definition, vilken dels kan innebära elevers inflytande över beslutsprocesser och dels elevers delaktighet i en aktivitet. Det är den andra innebörden av delaktighet som fokuseras här. Den första definitionen är den formella delaktigheten och den andra som jag väljer att kalla den, är den mellanmännsliga delaktigheten.

Delaktighet kan således i denna kontext förstås som att barnen som individ och/eller grupp är en aktiv del i en aktivitet, i detta fall den lärarledda undervisningssituationen. I aktiviteten är det framförallt interaktionen mellan lärare och deras elever som kommer att fokuseras, alltså den mellanmännsliga delaktigheten.

Innebörden av att vara en aktiv del i något handlar också om att erkännas som subjekt, som den som innehar kunskap och kompetens och som också ges utrymme att använda och dela den. Von Wright (2009) beskriver delaktighetens varande inom skolan på följande sätt:

Delaktighet har en subtil och existentiell sida som inte kan hanteras formellt. I en pedagogisk situation innebär den att människor erkänner varandra; bejakar det faktum att den andra är närvarande och erkänner den andra som *en som kan* – utan krav på bevis. (Von Wright 2009 s. 44).

Denna aspekt där eleven erkänns som kunskapande subjekt är central i förståelsen av delaktighet. Det är just den mellanmännsliga delaktigheten, den som formas i mötet mellan lärare och elever och som i det lärarstyrda samtalet tar sig uttryck i hur läraren bemöter eleverna som ligger till grund för denna studie. Hur läraren skapar delaktighet hos sina elever belyses genom följande tre motsatsbegrepp; förmedling - dialog och flerstämmighet, styrt samtal - fritt samtal samt kontrollfrågor - öppna frågor.

#### **4.2.2 Förmedling - dialog och flerstämmighet**

Förmedling ses här som motpol till dialog utifrån Freires uppfattning. När läraren förmedlar något till eleverna, i utbildningssammanhang oftast ett ämnesinnehåll, sker det utan att läraren möter upp eller fångar upp elevernas yttranden. Fokus ligger på att eleverna ska lära in ett visst ämnesinnehåll utifrån en förutbestämd kontext eller ordning utan att det tillåts diskussion. Dialog som då är motsatsen i detta sammanhang innebär att läraren möter upp och låter elevernas yttranden få ta plats och att samtal eller en diskussion förs kring ett visst ämnesinnehåll. I lärarledda undervisningssituationer, vilka är de som fokuseras här, behöver förmedling och dialog inte nödvändigtvis stå i motsats till varandra men genom att staka ut de totala motsatserna skapas här en grund för att se hur dessa två motsatta undervisningstyper kan förhålla sig till varandra.

Även i Bakhtins teorier kring dialogen ställs dialog och monolog upp som varandras motsatser, även om han ansåg att det alltid pågår en inre dialog i oss själva i relation till de yttrande som vi tar del av. Bakhtin skriver att; "Den filosofiska monologismen omöjliggör en äkta växelverkan mellan medvetanden och därmed också äkta dialog." (Bakhtin 2010 s. 99). Förmedling och dialog kan inom undervisningssammanhang också beskrivas utifrån vad Nystrand (1997) benämner som presenterande undervisning och socialt interaktiv undervisning där den presenterande undervisningen handlar mer om att förmedla ett innehåll till eleverna medan den socialt interaktiva undervisningen handlar om att skapa dialog med eleverna för att utveckla ämnet utifrån deras tankar och erfarenheter. (Nystrand 1997).

I den dialogiska undervisningen väver läraren in elevernas yttranden i en följd som skapar förståelse och öppnar upp för olika tolkningar och perspektiv. Det är när elevernas yttranden likväl som lärarens blir del av ett samtal som en flerstämmighet äger rum, då klassrumssamtalet också förs som dialoger mellan elever och inte bara mellan lärare och elev.

#### **4.2.3 Styrt samtal - fritt samtal**

Ett styrt samtal förstås i detta sammanhang utifrån att läraren tar kommandot över riktningen för vad samtalet ska handla om, innehållet. Ett lärarstyrt samtal där förhandling kring innehållet inte förekommer och barnens tankar och idéer inte får ta plats liknar mer det som Freire (1970) benämner som Bankundervisning. I bankundervisningen öppnas det inte upp för varken dialog eller reflektion. (Freire 1970) Det är lärarens frågor som dominerar talutrymmet och eleverna får ordet av läraren i syfte att kontrollera deras kunskaper och bedöma dem i det som Nystrand (1997) benämner som recitativt samtal.

Motsatsen till ett styrt samtal är ett fritt samtal som här beskrivits som motpol till det styrda samtalet och då skulle innebära att ordet släpps fritt och att eleverna bestämmer både riktning och innehåll. Det fria samtalet skulle här närmast kunna jämföras med det deliberativa samtalet eller med en flerstämmig dialog i klassrummet där lärares och elevers olika röster får ta plats och då, utifrån vad Freire (1970) beskriver, existera bortom ett dominansförhållande där ett horisontellt förhållande mellan lärare och elev i dialog med varandra skapar ett kunskapsinnehåll. "Läraren är inte längre den-som-undervisar, utan är en som själv undervisas i dialogen med eleverna, som å sin sida undervisar medan de undervisas. De blir tillsammans ansvariga för en process, i vilken alla växer." (Freire 1970, s. 80).

Det styrda samtalet och det fria samtalet kan liksom dialog och förmedling ses om varandras motpoler men de kan också förhålla sig till varandra och kombineras under ett klassrumssamtal.

#### **4.2.4 Kontrollfrågor - öppna frågor**

Kontrollfrågor innebär att när frågor ställs görs det i syfte att kontrollera om eleverna kan svaret. När en lärare ställer en kontrollfråga vet denne redan svaret i förhand. Till skillnad från kontrollfrågor så har öppna frågor inget "rätt" svar. Med en öppen fråga ges eleverna



möjlighet att utveckla egna resonemang och göra egna reflektioner. Dysthe (1996) kallar dessa frågor för autentiska frågor. "Det som dessutom utmärker autentiska frågor är att läraren inte sitter inne med svaret, och därmed blir också frågesituationen autentisk. Autentiska frågor ger eleverna möjlighet att komma med sina egna inlägg i diskussionen" (Dysthe 1996, s. 58).

Grøver Aukrust (2003) fastställer i en forskningsöversikt, på temat deltagarstrukturer i lärarledda klassrumssamtal att den vanligaste formen för hur samtal mellan lärare och elever i klassrummet är uppbyggda följer ett mönster där läraren frågar, eleverna svarar och läraren gör en bedömning av eller kommenterar elevernas svar. Denna samtalsstruktur beskrivs ofta utifrån den engelska benämningen IRF eller IRE-strukturer; Initiation-Response-Follow-up eller Initiation-Response-Evaluation. (Grøver Aukrust 2003) Även Nystrand (1997) stakar i sin studie ut två typer av klassrumssamtal; det recitativa klassrumssamtalet där läraren styr samtalet genom att initiera frågor för att kontrollera elevernas kunskaper och det dialogiska klassrumssamtalet där läraren ställer frågor eller initierar diskussioner som utvecklar förståelsen bortom ett rätt eller fel svar. "If recitation is organized to identify and correct what students do *not* know, dialogic instruction starts with what students *do* know or intuit..., and progressively modifies and/or expands this understanding." (Nystrand 1997, s. 25).

## 5. METOD

Med uppsatsen vill jag synliggöra och utveckla en teoretisk ansats som kan ge kunskap om hur delaktighetsskapande i lärarstyrda samtal kan se ut och hur det tar sig uttryck inom konkreta klassrumskontexter. Syftet är inte att söka efter ett tydligt svar på om ett visst fenomen stämmer eller inte utan istället belysa hur ett fenomen, i detta fall delaktighetsskapande i lärarledda klassrumssamtal kan te sig. Begreppet delaktighet och delaktighetsskapande har jag velat undersöka mer förutsättningslös och därför har jag valt vad Rienecker och Stray Jørgensen (2012) benämner som öppna frågor i problemformuleringen. Det handlar närmast om en vad Esaiasson et al. (2003) beskriver som teoriutvecklande studie då den tar sin utgångspunkt i en empiri för att sedan med stöd i teori och tidigare forskning utveckla en teoretisk ansats. Samtidigt har jag haft med mig teoretiska motsatsbegrepp jag tagit fram utifrån tidigare forskning och teori under intervjuerna med lärarna. Utifrån den aspekten är studien också deduktiv eller teoriprovande.

### 5.1 Val av metod

Jag har valt att med en kvalitativ studie visa på hur lärare kan skapa delaktighet hos den samlade elevgruppen och på ett mer djupare plan utifrån yrkesverksamma lärares reflekterade praktik ta reda på hur detta kan ske och varför det är viktigt. Kvalitativa studiers syfte är enligt Stukát (2011) att få fram en bild av hur något uppfattas av någon; "Vilka olika sätt att tänka (erfara) finns det? Det handlar om att identifiera uppfattningar och beskriva variationer av uppfattningar." (Stukát 2011 s.37). Samtalsintervjun eller djupintervjun vilken är mer ostrukturerad och men som i stället täcker in ett visst ämnesområde (Stukát 2011) passar syftet för min undersökning då det är just lärarnas handlande och deras resonande kring handlandet som belyses inom området delaktighet i det lärarledda klassrumssamtalet. Esaiasson et al. (2003) menar att fördelen med samtalsintervjun är just att den är öppen för att fånga upp oväntade svar och ger möjlighet att följa upp vidare resonemang kring dessa. (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2003, s. 279).

När planerandet inför intervjuerna påbörjades tyckte jag att det var svårt att formulera frågor utan att jag själv i förväg skulle definiera vad delaktighet innebär. Jag kom då att tänka på en studie jag själv deltagit i då jag arbetat som förskolelärare för ett antal år sedan (Bigsten 2015) där metoden stimulated recall (stimulerad förnimmelse) eller stimulated elicitation

(stimulerad framkallning) användes. Metoden innebär att intervjupersonen dokumenteras genom film- eller ljudinspelning och snart därefter får se eller lyssna till det inspelade materialet och kommentera det. Tanken med denna metod är att intervjupersonens tankar och resonemang kring handlandet eller skeendet återstimuleras eller framkallas när denne ser och hör sig själv. (Haglund, 2003) Ytterligare en fördel med att använda denna metod är just att det faktiska agerandet och kommunicerandet får stå i centrum och på så sätt ramar in intervjun till vad som faktiskt sker och inte vad intervjupersonen tror sker i interaktionen med eleverna.

Jag valde filminspelning då även gester och blickar skulle synas till skillnad från en ljudinspelning då endast röster skulle höras.

Metoden stimulated recall skulle kunna ses som att två metoder (film/ljudupptagning och intervju) används inom en och samma metod. Syftet med undersökningen är inte bara att visa på hur lärare går tillväga för att skapa delaktighet hos barngruppen, utan också få fram lärares egna tankar om och definition av delaktighet med tydlig koppling till deras egna praktik. Under intervjuerna ville jag, med filmmaterialet som grund, att ett meningsskapande skulle växa fram i dialogen mellan mig och lärarna kring lärarnas handling som fångats i det filmade materialet. Haglund (2003) diskuterar i sin artikel huruvida metoden förmår ge en bild av intervjupersonens interaktiva tänkande eller inte eller om det stimuli som respondenten blir utsatt för när denne ser filmen mer ger en bild av dennes kunskaper och övertygelser. I min undersökning är det snarare det senare som varit aktuellt. Alltså lärarnas egen syn på deras handlande, utifrån just deras erfarenheter, övertygelser och kunskaper, för att visa på hur delaktighet kan skapas i den samlade barngruppen.

## 5.2 Urval

I undersökningen som gjordes har två lärare som arbetar på lågstadiet valts ut. De arbetar på olika kommunala skolor men båda skolorna ligger i liknande förorter i nordöstra Göteborg. Majoriteten av barnen på de båda skolorna och då även barnen i de klasser som lärarna arbetar med har ett annat modersmål än svenska. Jag hade tidigare varit i kontakt med dessa lärare då jag hade praktiserat och vikarierat på dessa skolor. Att jag valde just dessa två var främst ett bekvämlighetsurval då tiden för undersökningen var mycket begränsad. Bekvämlighetsurvalet kan motiveras utifrån Brymans (2002) beskrivning av denna typ av urval med att jag inte sökt efter att ta fram ett urval av deltagare som är representativt för gruppen lärare mot bakgrund av att studien heller inte syftar till att få fram ett generaliserbart resultat utan i stället visa på hur ett visst fenomen, i detta fall delaktighet och delaktighetskapande, kan beskrivas och skapas av lärare. Bryman (2002) menar också att ett bekvämlighetsurval kan användas då en möjlighet till att samla in data från vissa respondenter uppkommer som är värd att ta vara på men då oftast i syfte att göra en studie som kan fungera som utgångspunkt för fortsatt forskning eller jämförelse med redan befintlig forskning och inte för att presentera generaliserbara resultat. Jag valde dessa lärare då jag var ute efter lärare som hade en mångårig erfarenhet inom sitt yrke och som är vana att reflektera över sin egen praktik och förmåga att också formulera detta utåt. Då syftet med min undersökning är att visa på handlingsstrategier för delaktighetskapande och problematisera dessa utifrån ovan nämnda motsatsbegrepp var jag ute efter att få mer djuplodade samtalsintervjuer med väl utvecklade resonemang vilket jag visste att dessa lärare kunde bidra med.

Den ena läraren (Lärare 1) har en åldersintegrerad klass med barn från förskoleklass upp till årskurs två. Den andra läraren (Lärare 2) arbetar på mellanstadiet men har lektioner en gång varje vecka med en klass i årskurs två då denna klass ordinarie lärare har planeringstid.

Jag har utgått ifrån totalt tre olika tillfällen som vilka är lärarledda lektioner eller klassrums- situationer där klassen samlas och riktar sin uppmärksamhet mot läraren och där det inte pågick individuellt arbete eller grupparbete. Detta urval gjordes just för att syftet med

uppsatsen är att visa på hur delaktighet kan skapas i det lärarledda samtalet med den samlade barngruppen.

De tre klassrumssituationerna skiljer sig åt både till innehåll och form. Det första lektionstillfället som filmades med kallar läraren ett boksamtal och det rör sig inom ämnet svenska. Läraren läser ur en kapitelbok samtidigt som barnen bjuds in att samtala kring boken. Det andra tillfället är med samma lärare och går utanför den traditionella ämnesramen. Det är ett tillfälle då eleverna, i form av en brainstorming som läraren leder, bjuds in att ge förslag på ett planerat lekparksområde i närområdet. Det tredje tillfället är en biologilektion som den andra läraren har med klass en gång i veckan då hon avlöser deras ordinarie lärare för planering.

Syftet är inte att jämföra de två lärarnas synsätt på delaktighet och hur de arbetar för att skapa delaktighet utan snarare en ansats till att visa på delaktighetsskapandet i tre olika klassrumskontexter.

### **5.3 Tillvägagångssätt**

Då jag tidigare hade kommit i kontakt med dessa lärare då jag vikarierat på skolorna de arbetar på och hade namnet på dem så var det lättare att få direkt kontakt via telefon och fråga om de ville delta i undersökningen. Vid första kontakten med de båda lärarna presenterades syftet med min undersökning och på vilket sätt jag tänkte genomföra den; att jag vill filma dem och sedan visa dem filmmaterialet och intervjua dem utifrån det. Båda lärarna träffade jag personligen en vecka innan filmningen för att närmare förklara min tanke med undersökningen och tillsammans med dem bestämma vilka lektionstillfällen jag skulle komma ut och filma.

Med den ena läraren (Lärare 1) valdes två kortare lektionstillfällen (15-20 minuter) eller som läraren kallar samlingar, som skiljer sig åt till form och upplägg. Båda tillfällena låg på samma dag. Det första var boksamtalet som hon skulle ha med hela klassen där hon läser ur en kapitelbok samtidigt som barnen får komma in med sina frågor och kommentarer under tiden hon läser. Det andra tillfället var när skolbarnen, dvs den del av klassen som går i årskurs ett och två, skulle ha en brainstorming där de fick lämna förslag och synpunkter till ett planerat lekparcsbygge i närområdet. Den andra läraren (Lärare 2) som vanligtvis undervisade på mellanstadiet hade bara lågstadieelever en gång i veckan då hon avlöste deras ordinarie lärare så vi valde detta tillfälle som var en längre (40 min) biologilektion med en klass i årskurs två.

#### **5.3.1 Filmobservation**

När jag kom ut till klasserna var barnen i förväg informerade om att jag skulle vara där och filma. Lärarna hade berättat för dem innan att jag skulle komma och filma och även delat ut tillståndsblanketter som barnen tagit med hem så att information om undersökningen och filmningen gick ut till föräldrar och skriftligt medgivande kunde ges.

Kameran lät jag vara fast på ett stativ riktad mot läraren då det främst var hur de riktade sin kommunikation jag ville fånga. För att få med hela barngruppen placerade jag kameran lite längre ifrån. De barn som inte lämnat in sin tillståndsblankett fick sitta utanför kamerans bildfång eller med ryggen mot den så att de inte kom med i bild. Jag ville undvika att röra mig i klassrummet för att inte störa barnens och lärarens fokus därför har kameran varit stilla på samma plats under hela observationen. Jag har kunnat flytta den sidledes och zooma in i de fall det behövts men det har ändå funnits sekvenser då jag inte kunnat fånga vissa barns interaktion i form av kroppsspråk på grund av kamerans position.

Innan jag satte på kameran förklarade lärarna återigen för barnen varför jag var där och filmade och de fick ställa frågor om de undrade över något. Flera barn kom även fram innan läraren startade upp lektionen och ville titta på kameran och fråga mig om filmningen. Jag

svarade och förklarade för att stilla deras nyfikenhet kring mig och kameran innan lektionen satt igång. Detta för att minska risken för att de skulle fokusera på mig och kameran under själva lektionen. Det dock vid ett par kortare tillfällen att några elever flyttar sin uppmärksamhet mot mig och kameran och det förekom vid två tillfällen att något barn kommenterar eller frågar mig något under själva filmningen av lektionstillfällena.

### **5.3.2 Samtalsintervju utifrån filmmaterialet**

Jag har efter filmningen till en början försökt ta ut sekvenser där jag tycker att delaktighet bland barnen uppstår och där jag ser att lärarna rör sig inom spektrat mellan mina motsatsbegrepp. Ganska snart insåg jag att om jag väljer ut vissa sekvenser i förväg också bestämmer utifrån min egen syn vad jag anser delaktighet är och när den uppstår. Därför gjordes valet att visa hela filmen för lärarna och be dem pausa i filmen där de själva tycker att eleverna är delaktiga och där de själva anser sig skapa delaktighet i barngruppen. På så sätt möjliggör jag för lärarna att ge sin egen definition av vad delaktighet innebär.

Innan jag satte igång att visa filmmaterialet för lärarna presenterade jag några öppna frågeställningar som jag bad dem utgå ifrån när de väljer ut situationer och pausar; När upplever du/vart i filmen ser du att barnen är delaktiga? På vilket sätt är de delaktiga? På vilket sätt gjorde du dem delaktiga? Varför gjorde du som du gjorde? Även de motsatsbegrepp som jag valt att använda som raster att belysa delaktighet genom presenterade jag innan jag visade filmen samt återkom till dessa under intervjuernas gång.

De motsatsbegrepp som jag från början haft med var flera än de jag sedan slutligen kom att använda mig av under analysen av materialet och redovisningen av resultatet. Följande dikotomier fanns med under intervjun;

Styrt samtal - fritt samtal,  
förmedling - dialog,  
enstämmighet - flerstämighet,  
lärardominans - elevdominans,  
kontroll - frihet,  
kontrollfrågor - öppna frågor,  
slutet ledarskap - transparent ledarskap.

Dessa begrepp kom jag att använda under intervjun då jag ställde följdfrågor till lärarna när de resonerade kring delaktighet och i vissa fall även som fristående frågor och då på så sätt att jag frågade dem om de kunde se om de exempelvis styr samtalet eller lämnar det fritt bland eleverna.

Varje gång lärarna pausade bad jag dem för tydlighetens skull först beskriva *vad* som sker på filmen och vad de ser att de själva gör (för att skapa delaktighet), just för att det skulle vara tydligt för mig vad de syftar på. Därefter frågar jag i de fall då lärarna inte själva direkt går in och förklarar, varför de gör som de gör eller hur de resonerar kring deras eget agerande som de ser på filmen. Vissa delar av samtalsintervjuerna kom att behandla lektionstillfällena som helhet då lärarna själva valde att kommentera och reflektera sitt handlande och elevernas delaktighet i förhållande till hela lektionen och inte till specifika sekvenser i filmen.

### **5.3.3 Analysförfarande och resultatredovisning**

Samtalsintervjuerna spelades in med en liten MP3-spelare. Direkt efteråt påbörjade jag transkriberingen av intervjuerna. Transkriberingen gjordes av hela det inspelade intervjumaterialet på så sätt att jag lyssnade och skrev ner i ett ordbehandlingsdokument på datorn exakt vad som sas i talspråksform. Skratt och hummanden har tagits som förekommer vid ett par ställen i intervjun har tagits med för att ge en så exakt återgivning av

samtalsintervjun. Vid några ställen har en korrigerings gjorts då meningsbyggnadsfel som ofta kan förekomma i talspråk förekommit. Dessa korrigerings har i så fall gjorts för att tydliggöra för den utomstående läsaren vad läraren menar men utan att skriva om betydelsen av det som sägs i intervjun. I vissa fall har jag lagt till ord inom parentes för att tydliggöra vad läraren pratar om. Jag har sedan skrivit ut det transkriberade materialet i pappersform.

Förutom att jag lyssnat igenom intervjuerna medan jag transkriberat dem har jag även läst igenom hela det transkriberade intervjumaterialet flera gånger. När jag sedan skulle försöka få grepp om materialet valde jag att använda mig av tematisk analys (TA) som utgick från motsatsbegreppen som jag haft med mig under samtalsintervjuerna med lärarna. Tematisk analys används enligt Langemar (2008) som basmetod för att strukturera, sammanfatta och tolka kvalitativt material som tagits fram med hjälp av kvalitativa frågeställningar. Materialet delas i en tematisk analys in under olika rubriker i form av nyckelord eller nyckelbegrepp som tas ut från frågeställningen. Då min undersökning är kvalitativ och nivån på den ligger på en basnivå (det rör sig alltså inte om en uppsats på högre nivå eller en avhandling) och bygger på öppna kvalitativa frågeställningar samt att färdiga teman fanns med i frågeställningen så valdes just att en tematisk analys.

Under denna tematiserande fas upptäckte jag att motsatsbegreppen som fungerade som rubriker gick in i varandra och det lärarna berörde i intervjun ofta rörde sig inom flera av motsatsbegreppen samtidigt. Valet gjordes då att staka ut tre motsatsbegrepp vilka var de som förekom i störst utsträckning under intervjuerna. Jag såg även en risk i att resultatredovisningens omfattning skulle bli för stor med för många olika begrepp. Under analysen av materialet tog jag ut tre motsatsbegrepp som sedan kom att användas i resultatredovisningen:

Styrt samtal – fritt samtal,  
förmedling - dialog och flerstämmighet,  
kontrollfrågor - öppna frågor.

För att visa på en bredd av hur delaktighet kan skapas och vilka handlingsstrategier som lärare kan använda i sitt delaktighetsskapande samt problematisera dessa utifrån kontexten som lärarna befinner sig i, alltså lektionerna med deras varierande form och upplägg, valde jag att i huvudsak presentera tre utdrag ur intervjuerna med koppling till varje lektionstillfälle och där varje utdrag berörde ett av motsatsbegreppen. Intervjumaterialet och filmobservationen var omfattande i mängd, totalt 50 sidor transkriberat intervjumaterial och över en timmas filmat material från lektionstillfällena. Det fanns såklart stora delar av materialet som var intressanta men som jag valt bort då de också till viss del bekräftar eller upprepar vad som redan tagits upp. I huvudsak berör alltså de delar jag kom att redovisa de tre motsatsbegreppen. Ett utdrag under brainstormingen berör dock enbart delaktighetsskapandet i sig.

#### **5.4 Etik**

De lärare och elever som deltagit i studien har från början varit informerade om att de skulle filmas. Eleverna fick en vecka före själva tillfället då jag skulle filma hem en tillståndsblankett med information om studien och dess syfte. Denna blankett fick sedan deras vårdnadshavare skriva under om de beviljade att deras barn fick delta i studien. Inför att läraren delade ut tillståndsblanketterna fick barnen även förklarat av läraren vem jag var och varför jag skulle filma och vilka som skulle se filmen efteråt samt att filmen skulle raderas helt och försvinna efter att min uppsats lämnats in och publicerats. Läraren berättade också att de när som helst kunde ångra sitt deltagande om de kom på att de inte ville vara med även om tillståndsblanketten skrivits under av deras vårdnadshavare. Eleverna fick också komma med frågor om filminingen om något verkade oklart. Jag ansåg det viktigt att det var lärarna själva

som förklarade och berättade om filmobservationen då de på bästa sätt kunde förklara på ett begripligt sätt för barnen. Jag försäkrade mig också om, genom att fråga lärarna, att det inte fanns några barn i klasserna som på något sätt har skyddat identitet eller av annan anledning inte bör filmas.

Det var en av eleverna i en av klasserna som hade glömt lämna blanketten till sina föräldrar och därmed fanns inget medgivande underskrivet då jag kom till den klassen och skulle filma. Då denne elev ändå skulle vara med på lektionen valde jag att placera kameran på ett sätt att den eleven inte kom med på filmen. När jag gick igenom materialet efteråt fanns det några filmsekvenser då just den eleven hörs prata. Dessa sekvenser valde jag att klippa bort och radera helt och är således helt borttagen ur filmmaterialet och går inte att återskapa på något sätt.

Lärarna lämnade sitt medgivande muntligt då jag träffade dem någon vecka innan filmobservationerna och de blev då informerade om min studie, dess syfte och om metoden i form av filminspelning och intervju och gav då sitt medgivande att själva bli filmade och intervjuade. De har även blivit tillfrågade om de vill läsa igenom materialet som publiceras i och med uppsatsen samt att deras deltagande sker helt frivilligt och att de kan dra sig ur som deltagare när som helst. Jag var medveten om att valmöjligheten för deltagarna att dra sig ur även riskerade att min studie skulle innebära att jag inte kunde genomföra uppsatsen som tänkt men valde ändå att ta den risken då studien inkluderar filmat material.

Både lärare och elever har hållits anonyma då deras namn och vilka skolor de arbetar på inte finns utskrivet någonstans eller framkommer av det filmade materialet. Det filmade materialet och ljudupptagningen som gjordes under samtalsintervjuerna samt det transkriberade materialet från intervjuerna har förvarats inlåsta hemma hos mig och har inte visats eller spelats upp annat än för mig och lärarna själva samt handledaren för uppsatsen. Allt filmat material som finns på min dator samt intervjumaterial i form av ljudfiler och skrivna transkriberingar i dokument på min dator kommer att raderas efter att min slutgiltiga uppsats lämnats in. Undersökningen har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. (2002).

## **5.5 Metodreflektion**

Jag var medveten om att lärarnas agerande då jag skulle filma naturligtvis kan ha påverkats då de i förväg hade vetskap om att det var just deras delaktighetsskapande jag ville fokusera på. Detta såg jag inte som ett hinder då syftet inte var en granskning av deras förmåga till att skapa delaktighet utan att få fram exempel kring hur delaktighet skapas utifrån deras egen utsago för att sedan problematisera detta utifrån forskning och teori på området. Det är också troligt att lärarna inte hade ett färdig formulerat motiv bakom varje handlande från början, utan att detta sedan kom fram eller framkallades i efterhand när de såg sig själva på filmen. Detta ser jag inte som problematiskt för undersökningen då syftet inte var inte att undersöka hur medvetna lärarna är inför eller under deras handlande i klassrummet utan att snarare få dem att reflektera kring deras praktik i efterhand utifrån filmen. Min studie är å ena sidan induktiv då jag utgått ifrån lärarnas verklighet, ute i deras klassrum och undersökt denna mer förutsättningslöst. Det är utifrån en empiri, i form av filmobservationer och intervjuer som jag velat göra en ansats till teoribildning. Esaiasson et al. (2003) menar att när en studie utgår ifrån empirin för att därifrån utveckla teorier så är det ett induktivt arbetssätt som väljs, till skillnad från ett deduktivt arbetssätt som istället prövar empirin mot teorin. Jag har medvetet valt att inte på förhand definiera vad begreppet delaktighet eller delaktighetsskapande innebär genom att på förhand ta ut vissa filmsekvenser från de filmade lektionstillfällena. I stället har jag låtit lärarna själva göra detta. Syftet med studien är inte att kritiskt granska eller jämföra utan att ta fram exempel på hur delaktighetsskapande kan ske och problematisera dessa utifrån lärarnas egen definition av delaktighet. Därefter har jag jämfört och knutit an detta till

teoribildning och forskning. Å andra sidan är det också en deduktiv studie då jag utifrån ett antal på förhand uppställda motsatsbegrepp, som jag tog fram med stöd i teori och tidigare forskning, fanns med mig som ett raster när jag filmade och sedan intervjuade lärarna. Dessa motsatsbegrepp har varit med och ramat in och belyst hur delaktighet hos eleverna kan skapas. Det är genom att titta på hur dialog och flerstämmighet, fritt samtal och öppna frågor sig till dess motsatser, styrning, kontroll och monolog i lärarens delaktighetsskapande under klassrumssamtalet. Utifrån denna aspekt kan studien även vara deduktiv. Esaiasson et al. (2003) beskriver att en deduktiv studie är en teoriprovande undersökning där empirin undersöks utifrån viss teoribildning eller förutsägels. I min studie har begreppen inte varit teoriprovande snarare har de ramat in och belyst empirin.

Inom formen samtalsintervju, där jag som forskarsubjekt går i dialog med lärarna kring deras praktik och reflektioner har materialet formats i en mer organisk process. En samtalsintervju som skulle göras av någon annan enligt de öppna frågeställningar jag haft med mig, i form av en mindre intervjuguide, och ställt utifrån filmen skulle förmodligen inte ge precis samma resultat om någon annan genomfört den. Min förförståelse av begreppen har funnits med samt en förståelse av delaktighet och delaktighetsskapande innan samtalsintervjuerna gjordes. Hur jag tolkar och förstår dessa begrepp har till viss del fungerat som inramning av samtalsintervjuerna och kan naturligtvis ha vinklat de följdfrågor som uppkommit under intervjun. Däremot var jag nog med att låta lärarna själva beskriva sin uppfattning av vad de gjorde och hur de såg på delaktighet utifrån sin praktik vilket gjorde att de också framhöll en väldigt självständig beskrivning av och reflektion kring delaktighet och delaktighetsskapande. Då min undersökning är kvalitativ är syftet, som Stukat (2011) framhåller; "... att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga." (s. 36) Metoden är med andra ord hermeneutiskt inspirerad. (ibid.)

Det faktum att jag sedan innan var bekant med lärarna påverkade säkerligen också frågorna som ställts inte varit så kritiska. Däremot kan detta också ha bidragit till att ett förtroende fanns för mig och att lärarna därmed var mer avslappnade och vågade utveckla sina resonemang kring delaktighet mer djuplodat. Den håller mot bakgrund av ovanstående en förhållandevis låg reliabilitet. Även min närvaro med filmkameran ute i klassrummen kan naturligtvis ha påverkat eleverna och lärarna då läraren framförallt kan tänkas ha agerat annorlunda och fokuserat mer på att skapa delaktighet då de från början visste syftet med studien.

Studien anser jag håller en hög validitet utifrån att utgångspunkten från början har varit att undersöka lärarnas egen definition av delaktighet och sedan låta deras definition ligga till grund för hur delaktighetsskapande kan ske. De teoretiska motsatsbegreppen som delaktighet och delaktighetsskapande belysts utifrån samt kopplingen till skolans demokratiuppdrag har också funnits med från undersökningens början. Jag har således undersökt vad jag avsett och resultatet som framkommit har svarat på syftet och således frågan jag ställt från början. Syftet presenterades också för lärarna innan filmningen och fanns med i form av frågor under de efterföljande samtalsintervjuerna samt under analysen av materialet. På så sätt har jag som forskare varit transparent gentemot deltagarna. Undersökningen är som beskrivs ovan inte generaliserbar och syftet har heller inte varit att ge ett resultat som går att generalisera. Studien har i stället handlat om att undersöka hur delaktighet kan definieras och hur delaktighetsskapande kan skapas och hur detta kan motiveras utifrån lärarens och skolans demokratiuppdrag för att skapa en teoretisk ansats snarare än ett slutgiltigt konstaterande.

## 6. RESULTAT

Nedan presenteras resultatet som bygger på lärarnas reflektioner kring sin egen praktik, alltså samtalsintervjuerna som gjorts utifrån de filmade lektionstillfällena.

Jag har valt att så renodlat som möjligt redogöra för hur lärarnas upplevelse av hur delaktighet skapas samt deras handlingsverktyg för få eleverna delaktiga. Materialet från samtalsintervjuerna som är kopplade till sekvenser ur det filmade materialet presenteras under de tre huvudrubrikerna; boksamtalet, brainstormingen och biologilektionen, vilka är de lektionstillfällen som lärarna blivit filmade under.

Under varje huvudrubrik beskrivs sedan först vad som sker under utifrån ett avsnitt från det filmade lektionstillfället. Därefter presenteras det utdrag ur samtalsintervjun som rör sig kring just det filmavsnittet. Varje avsnitt och intervjuutdrag följs sedan av en sammanfattande delanalys av vad läraren gör för att skapa delaktighet och hur deras handlande motiveras. I delanalysen belyses delaktigheten i relation till de tre motsatsbegreppen; styrt samtal - fritt samtal, förmedling - dialog och flerstämmighet samt kontrollfrågor - öppna frågor.

### 6.1 Boksamtalet

Detta lektionstillfälle är med en åldersintegrerad klass med barn från förskoleklass och upp till årskurs 2. Läraren och eleverna känner varandra väl då hon haft dem mellan ett halvt och två läsår beroende på deras ålder.

Läraren läser under drygt 20 minuter högt ur en kapitelbok för sin klass i en form som hon själv kallar boksamtal. Boksamtalet syftar till att eleverna under läsningen aktivt ska reflektera och då få komma med frågor och kommentarer kring handlingen i boken. Barnen sitter samlade på golvet i en ring och läraren sitter i ringen på en liten stol. Detta lektionstillfälle är i första hand en språklig träning i svenska vilket då sker inom ämnet svenska/svenska som andraspråk.

#### 6.1.1 Samla ihop och öppna upp

##### Beskrivning av filmavsnitt, 1:

Barnen har precis haft en lektion där de har arbetat självständigt i klassrummet och nu bryter läraren av för att samla ihop gruppen för att börja boksamtalet. Hon säger till eleverna som hittills har suttit vid borden och arbetat att det är dags att samlas och börjar därefter att tillsammans med barnen plocka undan deras böcker och pennor från lektionen innan. Allt eftersom var och en av barnen plockat undan sina saker sätter de sig i en ring på golvet.

Det är mycket rörelse och prat i klassrummet, ljud från stolar som flyttas och lådor som öppnas och stängs. När nästan alla barnen satt sig ned ställer sig läraren på en plats i ringen och säger: ”Jag tror att jag ska göra så här, att jag ska sätta mig lite högre upp. Jag tror att ni ser och hör mig bättre då. Mm, det gör jag, jag hämtar en liten stol till mig.” Sedan går hon långsamt och hämtar en liten låg barnstol som står i ett hörn av klassrummet. Det är fortfarande ganska pratigt och alla elever har inte satt sig i ringen ännu. När läraren hämtat stolen och satt sig är alla barnen samlade i ringen. Hon tittar runt på alla barn ett par varv och ler mot dem samtidigt som hon håller fram kapitelboken som hon nu ska fortsätta läsa. Sedan säger hon med viskande röst att barnen ska titta åt hennes håll. Pratet från barnen har nästintill tystnat, nu hörs bara ett lågt sorl. Läraren inleder med att säga att det var ett tag sedan de läste ur boken och att det är många barn som frågat om den. Ett barn räcker då viftande upp handen och efter en nick från läraren säger han: ”Den där grodan, den kan gå in i paketet.” Flera av barnen kommenterar direkt att grodan heter Turbo, varpå läraren (fortfarande med ett leende) svarar an till barnet som räckte upp handen: ”Tror du det? Det där är ju spännande, för man undrar ju hur det ska bli på det där kalaset. De har ju köpt en blå groda. Turbo och hans kompis har köpt en blå groda till någon som fyllde år, var det så?” Många av barnen svarar då



an direkt på samma gång vem det var som fyllde år. Nu är alla barns blickar riktade mot läraren och boken hon håller fram.

### Utdrag ur intervjun, 1:

Lärare 1: Först är det ganska mycket kaos och de är inte så fokuserade på mig eller på det som ska hända och då börjar jag lite lågmält med att säga att: 'Jag tror att jag ska hämta mig en stol och sätta mig så att ni barnen kan se mig bättre och se bättre här i boken.' Sen sätter jag mig på den lilla stolen som ändå är lite i deras nivå. Genom det och genom att jag sätter mig och sen att jag håller fram boken som ingår i den här serien som serien intresserar dem och så ändrar jag röstläge också. Sen så börjar jag med att titta runt och så tittar jag alla i ögonen och gör det några varv. Sedan ändrar jag röstläge lite till det här läget som man har när man ska berätta en saga eller berätta något väldigt spännande eller så. Då pratar man ju inte extra högt utan lite tyst, lite magiskt sådär.

Jenny: Ja, just det.

Lärare 1: Sedan börjar jag med några öppna frågor om vad de tänker om den här Turbo. (bokens huvudkaraktär)

Jenny: Just det, du använder dig av öppna frågor

Jenny: På vilket sätt upplever du att de är delaktiga? Om vi tittar på den här filmsekvensen då, hur upplever du dem delaktiga?

Lärare 1: Jag upplever dem till stor del delaktiga här. Nu har jag ju en bok som jag vet, vi har läst en annan bok i den här serien, och de är väldigt intresserade. Jag spelar på det här. Jag tycker att jag ser att dem är delaktiga; de tittar på mig och de pratar. Jag svarar ju också även om de inte räcker upp handen. De är många som uttrycker ändå, med ljud och genom att de tittar på mig, att de är med. Jag känner så när jag sitter där.

Jenny: Styr du eller lämnar du fritt?

Lärare 1: Här styr jag ju på det här sättet att jag visar att det är boken det ska handla om med hela mitt kroppsspråk och mitt tonfall: Så jag tar ju lite kommandot över samtalet på ett lågmält sätt och genom att titta på alla. Sedan så öppnar jag ju för någon fråga. (Läraren refererar till när en av eleverna frågade varför det stod Alfabeterna på framsidan av boken.) Det var ju inte precis vad jag hade tänkt prata om då. Jag börjar ju med någon annan fråga, men då tar jag den. Men visst är det styrande, jag vet ju vad jag vill när jag sitter där.

Läraren kommer något senare under samtalsintervjun att utveckla hur hon ser mer generellt på varför det är viktigt att styra, eller som hon uttrycker det ha kontroll över barngruppen. Jag frågar henne om hon tror att lärarens kontroll kan stå i motsats till delaktighet:

Jenny: Hur ser du på det då? Hur ser du på kontroll och delaktighet? Kan de stå i motsats till varandra?

Lärare 1: Alltså, man kan tänka sig omvänt. En kaotisk barngrupp där det kommer in en svag vuxen som inte har kontroll och så kan man liksom bjuda in till någon sorts delaktighet och försöka komma in den vägen. Ja, det kan man, men... alltså jag tycker... Jag känner ju att jag som vuxen behöver ha kontroll. Det är jag som är garanten för att ingen plågar någon annan, att ingen är dum mot någon annan, att här blir ett arbetsklimat

där man kan få arbetsro och där man kan få komma till tals så att den starke inte trycker ner den svage. Det är inte barnens ansvar, det är mitt ansvar som vuxen och på det viset har jag en jättestark kontroll på situationen när jag går in i rummet, och där ska jag inte låtsas som något annat, utan så är det. De får inte gapa och skrika, de får inte slåss, de får inte vara dumma mot varandra, de ska visa respekt mot varandra annars markerar jag väldigt hårt, väldigt kraftigt, så är det.

Jenny: Mm, just det..

Lärare 1: Däremot är det väldigt viktigt att man får inte vara elak och inte heller auktoritär i sitt förhållningssätt utan... Förutom det att jag är stark med det här att det är jag som ser till att ingen... att det är en bra mänsklig miljö, det är mitt ansvar,. Jag kan aldrig lägga det på barnen. Ytterst är det mitt ansvar att garantera det. De ska känna sig trygga med det. Då är det ändå så att jag måste samverka med barnen, se dem, vara aktiv i samspel med dem hela tiden och låta dem få vara delaktiga hela tiden och lyssna på dem och ta deras förslag på allvar och möta dem i varje situation. Ibland kan det ju vara så att det regnar förslag och synpunkter eller kommentarer från barnen och ibland kan man ju bli väldigt trött i huvudet av allt det men jag försöker och ta det och möta alltihopa hela tiden. Alltså att alltid lyssna aldrig avskärma sig, att alltid finnas där för dem. Det är både att jag har en kontroll och att jag ger dem jättestort utrymme inom den kontrollen, inom den kontrollerande situationen.

#### Delanalys 1: Styrt samtal - fritt samtal

På det sätt läraren använder kroppsspråket, röstläget och blicken får hon barngruppen att rikta sitt fokus mot henne och boken. Innan hon hämtar stolen förklarar hon högt för barnen att det är för att de ska se och höra henne bättre. Detta är en indikation om att hon kommer vara den som styr. När hon sitter ned på en plats i ringen tillsammans med barnen på den lilla stolen och håller fram boken signalerar hon att det är hon som leder och att barnen ska fokusera på henne. Vilket också är hennes intention. Bokens innehåll är det som utgör ramarna för vad samtalet ska handla om, vilket hon är tydlig med. Hon vet också att detta är en bok som intresserar barnen. Läraren vet vad hon vill uppnå med boksamtalet och det är att utveckla barnens språkförståelse i svenska. Däremot är sättet som hon tar kommandot och styr på betydelsefullt för om och hur eleverna inbjuds till delaktighet.

Hon svarar också an på barnens spontana frågor och kommentarer och väver in dessa i sin inledande summering av vad de tidigare läst. Barnet som räckte upp handen och gissade att grodan Turbo skulle gå in i paketet fick ge riktningen för hur läraren inledde sin summering av förra kapitlet. Därefter ställer hon en fråga till hela klassen genom att ställa ytterligare en fråga kring bokens handling vilket gör att alla barns blickar riktas mot henne. Här blir det tydligt att det pågår en förhandling om samtalets riktning. Läraren väljer att inledningsvis svara an på barnets kommentar och därifrån fortsätta och sedan ställa en ledande fråga till hela klassen kring vad de läst tidigare. Nystrand (1996) pekar på betydelsen av hur läraren följer upp elevernas yttranden och menar att läraren värderar elevernas idéer som något betydelsefullt när denne tar upp och införlivar elevyttrandet i formulerandet av ytterligare följdfrågor. Läraren gör barnen delaktiga genom att gå i dialog med dem, de blir medskapare i samtalet istället för mottagare. Att läraren i detta fall tar upp vad barnet säger och låter det ge riktning i hur hon fortsätter inledningen signalerar till barnet, att det du säger är intressant och viktigt. Läraren ler hela tiden mot barnen och möter deras blick i dialogen med dem, något som tyder på en ödmjukhet. Kärlek och ödmjukhet till den andre är enligt Freire (1970) en av grundstenarna i att skapa verklig dialog, en dialog där den andra bemöts som subjekt och inte objekt. (Freire 1970, s. 89-91).

Hon har också ett innehåll (boken) som riktar sig till barn i deras ålder och som hon vet tilltalar dem. Det har betydelse att hon läst ur denna bok förut, och att hon vet att barnen är

nyfikna på vad som ska hända i kapitlet hon är på väg att läsa. Det bidrar också till att få deras fokus och uppmärksamhet.

Hon tycker det är viktigt att ha en kontroll, vilket jag tolkar som att ha en styrning i klassrummet. Däremot ser hon inte att delaktigheten behöver stå i motsats till att man som lärare styr eller har kontroll. Hon menar snarare att ha en kontroll över situationen och elevgruppen garanterar en mänsklig miljö där eleverna respekterar varandra och att detta är en förutsättning för allas möjlighet att delta.

### **6.1.2 Bjuda in till delaktighet**

#### Beskrivning av filmavsnitt 2:

Under läsningen vänder ett av barnen bort huvudet från läraren som sitter och läser och tittar mot fönstret samtidigt som han gäspar. Läraren ändrar då tonläget och läser något lägre och långsammare samtidigt som hon med sin hand visualiserar det hon läser genom att sträcka fram ett finger på golvet och peta lite i luften som om grodan Turbo, huvudkaraktären satt där. Då vänder sig barnet som nyss tittade bort och gäspade mot läraren och berättar att han tror att grodan är på väg att hoppa. Läraren svarar "Tror du det?" varpå barnet nickar och säger ja. Därefter fortsätter läraren att läsa ur boken. Det är även ett annat barn som rör sig mycket och tittar åt olika håll som i och med det andra barnets kommentar och lärarens fråga börjar titta mer fokuserat åt läraren och senare själv kommenterar vad han tror kommer hända i boken. Även ett par andra elever som under en stund inte haft sin uppmärksamhet på läraren utan i tittat och tyst pratat lite med varandra vänder sig återigen mot läraren då deras klasskamrat kommenterat handlingen i boken.

#### Utdrag ur intervjun 2:

Lärare 1: Vid ett tillfälle ser man hur en pojke gäspar, och då tänker man att nu är han på väg på väg bort, jag vet att han har svårigheter med svenska språket, vissa svårigheter, men jag tycker ändå att de är med för ett ögonblick senare, en liten stund senare svarar han och pratar och så. Det finns korta sådana här avdomningar, där de liksom försvinner bort ett kort ögonblick. Och jag jobbar ju på det, jag ställer frågor och jag använder min kropp också, jag visar också såhär när jag petar grodan i rumpen och allt vad det är. Jag rör mig, ändrar tonläge och jag ställer frågor till dem, och det verkar funka. Och vi ser på den här pojken närmast här hur han då har svårt att sitta stilla och hur han börjar titta mot kameran och så, men sen är han med i alla fall när det gäller att.. i samtalet och så, och det där ser man hos flera stycken. Två flickor som jag vet, där är också språk... arabiskan är ju starkare för dem än svenskan och så.. hur de börjar titta på varandra lite. Men sen är dem med ändå, så jag tycker ännu i den här filmen här så har jag inte förlorat dem, det känns inte så. Det känns som de är delaktiga, att de är med och är aktiva.

Jenny: Mm, så kroppsspråket då är viktigt?

Lärare 1: Ja, det är väldigt viktigt, och det är viktigt att lyssna in och försöka liksom fånga upp kommentarer som de kommer med, det är inte störande när jag läser. Det jag syftar till här är inte att få läsa ostört utan det är verkligen att väcka dem, att ha dem med, att få dem att reflektera. Jag kastar ut massor med såna frågor och tolererar också att det är bra när de kommenterar eller säger någonting.

Jenny: Det är inte bara att läsa en bok, utan det är en språklig..

Lärare 1: Nej, syftet med detta är ju att ha dem men att ha dem delaktiga och det är språkligt.

Jenny: Mm. Man kan ju se dialog på flera olika sätt tänker jag. Hur ser du på relationen

mellan dialog och delaktighet? På vilket sätt hör de ihop eller inte hör ihop eller hur förhåller de sig till varandra?

Lärare 1: De hör ju enormt mycket ihop. Jag tycker att delaktigheten.. Alltså man kan vara delaktig mer stort och formellt och sådär, att man är med och röstar om någonting eller att man får sätta igång något projekt som går ut på att man får lämna något förslag som går ut på att man ska förändra någonting, hur någonting på skolgården ska se ut eller liksom vara delaktig i den meningen i en mer samhällelig förändrande eller konstruktiv mening. Men jag tycker att det lilla, att bli sedd, att få svar, att få vara med och att få vara aktiv och bjudas in till det hela tiden är väldigt viktigt. Jag tror att det är en minst lika stor del.

### Delanalys 2: Förmedling - dialog och flerstämmighet

Här visar läraren på att hon är lyhörd och uppmärksam på om eleverna är fokuserade och aktivt lyssnar. När hon märker några tappar fokus och inte är delaktiga ändrar hon tonläge och använder sitt kroppsspråk för att förtydliga och väcka uppmärksamheten igen. Hon är, som hon själv uttrycker det, inte ute efter att läsa ostört utan hon vill få barnen delaktiga och få dem att reflektera, vilket hon gör då hon ställer frågor och släpper in spontana kommentarer. Att läsa ostört utan avbrott skulle innebära en förmedling av bokens innehåll och då hade enligt läraren elevernas delaktighet inte stimulerats. Det skulle istället bli vad Freire (1970) beskriver som en insättningsakt. Det skulle fortfarande för de elever som är vana att lyssna länge och språkligt förstår, ske en vad Bakhtin beskriver som inre dialog men de hade inte varit delaktiga på så sätt att de är aktiva utåt genom att gå i dialog med läraren och sina klasskamrater som sker här. Läraren förhåller sig aktivt lyssnande till eleverna. Hon svarar an på kommentaren som kom upp och ställer en följdfråga som också bjuder in andra elever att delta. I denna situation uppstår inte en flerstämmighet där barnen för en diskussion mellan varandra utan dialogen sker mer mellan läraren och ett av barnen och dialogen flyttas inte ut i klassrummet för att involvera flera i klassen.

### **6.1.3 Skapa utrymme för flera röster och reflektioner**

#### Beskrivning av filmavsnitt 3:

Inledningsvis när läraren samlat gruppens fokus och innan hon börjat läsa ur boken frågar hon barnen vad de tänker om huvudkaraktären i boken. Ett barn svarar direkt att han är snabb och att Turbo betyder snabb. Det blir sen tyst en stund efter ett tag uttrycker någon annan otåligt att läraren ska börja läsa. Läraren möter otåligheten med att säga "ok" och slår upp boken i knät och visar därmed att hon snart ska sätta igång att läsa. Sen fortsätter hon att ställa några frågor om föregående kapitel; "Turbo var ju magisk, på vilket sätt var han magisk?" Ett av barnen svarar då att "Grodor kan inte prata" och ett annat barn säger att "Det är ju inte grodan som pratar det är ju Simon". Det uppstår sedan diskussion bland några barn kring vad som egentligen hände i boken sist och åsikterna går isär om hur det ligger till. Läraren låter barnen prata färdigt varpå hon sedan börjar läsa lite ur sista kapitlet så att de får reda på hur det var.

#### Utdrag ur intervju 3:

Lärare 1: [...] Meningen är att det ska vara sådana frågor som gör att de tänker till, att de är öppna (frågorna), att få dem delaktiga på ett sådant sätt, på ett reflekterande sätt, där de själva får tänka, eller säga något som de tror och tänker då, att det är ok. Så det är det man liksom vill ha fram.

Jenny: Ok, då är jag med. Varför är det viktigt att få dem delaktiga?

Lärare 1: Ja, det är viktigt av väldigt många skäl men som jag sa förut så är det viktigt för

deras läsförståelse i det är sammanhanget. Eller snarare för deras språkförståelse, det är ju den jag jobbar med här. De är det som övningen går ut på egentligen. Men sen är det ju viktigt för att... de ska ju få använda sitt språk och då måste man ju vara delaktig. Man lär sig språk, man utvecklar språk genom att tala det och använda det. Men sen är det ju viktigt som människa överhuvudtaget att få en tilltro till att det man gör, att man är aktiv och att man är delaktig har någon betydelse, att det är önskvärt.

### Delanalys 3: Kontrollfrågor - öppna frågor

Läraren börjar här med en öppen fråga då hon frågar vad barnen tänker om huvudkaraktären i boken. Denna fråga har inget rätt svar utan är helt öppen och syftar till att öppna upp för barnens egna reflektioner. Därefter ställer hon en kontrollfråga när hon frågar på vilket sätt Turbo var magisk för att se om barnen kom ihåg vad de läste sist. Även om det är en kontrollfråga som ställs då det finns ett rätt svar utifrån bokens handling så uppstår här ändå en slags flerstämmighet i form av en diskussion mellan några barn. Läraren låter denna diskussion fortgå och väljer sedan att läsa ur föregående kapitel för att de ska få reda på vad som hänt i boken. Läraren vill få eleverna att reflektera, hon vill att det ska vara tillåtet för dem att säga det de tycker och tänker. Hennes syfte med vad hon kallar övning (lektionen) är att barnen ska träna sin läs- och språkförståelse i svenska. Förutsättningen för att de ska få använda sitt språk är att de är delaktiga. Förutom den språkliga träningen som ju kan kopplas till den rent ämnesinnehållsliga delen i förhållande till kursplanen så menar läraren även att delaktighetsskapande har betydelse för barnens självtillit. Att det finns en öppenhet för vad barnen säger och att det därmed är betydelsefullt stärker enligt lärarens mening deras självtillit och självkänsla. Läraren går inte in och berättar eller tillrättalägger utan väljer att låta diskussionen vara och sedan läsa den sista biten ur föregående kapitel för att detta ska fungera som en ingång för bokens fortsättning.

## **6.2 Brainstormingen**

Under detta tillfälle har läraren samlat de barn i klassen som går i årskurs ett och två. Förskolebarnen är inte närvarande utan är med en annan pedagog. En elevrådsrepresentant har tidigare i veckan varit i klassen och berättat om att det ska byggas en lekpark i närområdet och att alla barn på skolan inbjuds att lämna förslag på hur den ska se ut. När barnen kommer in från lunchrasten sätter de sig allteftersom de kommer in i klassrummet i en halvcirkel på stolar och uppe på borden bakom som står placerade framför whiteboardtavlan. Framför tavlan sitter läraren på en stol. På tavlan har läraren skrivit upp de ett antal frågor som elevrådet formulerat: "Hur använder ni lekparken nu? Hur skulle er drömpark se ut? Hur gör man för att den ska passa både stora barn och småbarn och vuxna?" Syftet med detta tillfälle är att eleverna ska få komma med och förslag på vad som ska finnas i lekparken. Dessa förslag skriver läraren ner. Efter detta tillfälle som jag valt att kalla brainstormingen får barnen enskilt eller i grupper även rita och skriva om några av deras förslag. Denna andra del av lektionen har jag dock inte med då det inte är ett samlat lärarstyrt klassrumssamtal.

### **6.2.1 Att ta reda på om alla är med**

#### Beskrivning av filmavsnitt 1:

När alla elever har kommit in i klassrummet och satt sig inleder läraren med att fråga dem om de kom ihåg att det förra veckan kom en elevrådsrepresentant från en annan klass och berättade om elevrådet. Några elever nickar och säger ja. Hon fortsätter därefter att säga att elevrådsrepresentanten då berättade något ovanligt. Två elever säger då ivrigt och nästintill samtidigt att det ska byggas en ny lekpark. En tredje elev fortsätter att berätta vad elevrådet sa om lekparkebygget och vart den ska ligga. Läraren frågar då klassen om de vet vart platsen ligger där lekparken ska byggas. Alla tycks veta utom en elev som frågar vart platsen är. Efter

läraren förklarar vart är det en elev som föreslår att de kan åka dit och visa vart det ligger. En annan elev frågar då direkt när de kan åka. Läraren funderar en stund och säger sedan att det får nog bli i nästa vecka. Då uttrycker en annan elev att de kan åka dit i dag. Läraren svarar att de hinner de nog inte och sedan avslutar hon diskussionen genom att med något högre röst be dem lyssna för att hon ska läsa upp vad som står i ett brev från elevrådet kring lekparken.

### Utdrag ur intervju 1:

Lärare 1: Ja, här använder jag kanske då möjligen mig av en kontrollfråga när jag frågar 'kommer ni ihåg vad som hände i går?' liksom, när ett barn från andra klassen kom in i går och vad sa hon då.

Jenny: För det vet du ju redan...

Lärare 1: Det vet jag ju svaret på, så...

Jenny: Men vad är syftet då med att ställa kontrollfrågor?

Lärare 1: Ja, det var för att... för att kolla upp liksom, är alla med på tåget här, har alla samma grund att stå på.

Jenny: Ja, just det.

Lärare 1: Påminna dem.

Jenny: Mm.

Lärare 1: Föra dem tillbaka till det. Ja...

Jenny: Mm.

Lärare 1: Jag vill väldigt gärna jobba med öppna frågor. Det är ju inte så att jag alltid lyckas med det. Det där i sig är en väldigt svår konst att hitta dem, och att, att tänka så. Jag vill. Jag försöker.

Jenny: Varför försöker du?

Lärare 1: Ja, därför att det är så man får växa och man får liksom chans att uttrycka sig utifrån sin egen förförståelse och sina egna tankar. Det är ju så man växer och det är ju... Det är så man tillägnar sig användbar kunskap.

### Delanalys 1: Kontrollfrågor - öppna frågor

Läraren ställer här kontrollfrågor i syfte att få reda på om alla elever är insatta i vad de ska göra under detta lektionstillfälle, hon vill som hon uttrycker det påminna dem och föra dem tillbaka till vad som påbörjats tidigare och vad de ska fortsätta med vid detta lektionstillfälle. Som jag tolkar det är det inte en typ av kontrollfrågor där hon vill veta om eleverna kan eller har lärt sig något specifikt utan snarare är dessa frågor ett sätt att summera en påbörjad process och samtidigt få information om vilka elever som vet vad som skett innan. Utifrån den inledande kontrollfrågan fortsätter sedan ett samtal mellan elever och lärare kring platsen för lekparken. Även om läraren ställt frågan som en kontrollfråga ges ändå utrymme för ett samtal mellan eleverna. Läraren uttrycker också att hon vill använda sig av öppna frågor men att det kan vara svårt. Hennes syn är att det är viktigt att arbeta med öppna frågor för att eleverna ska få chans att uttrycka sig och reflektera utifrån sin egen förståelse och sina egna

erfarenheter och att, som jag tolkar henne, också växer som människa i sin självkänsla och självtillit då man får uttrycka sina egna tankar.

Läraren möter också eleverna i deras förslag och önskemål om att gå till platsen där lekparken ska ligga. Hon svarar att det får bli nästa vecka för att de inte kommer hinna innan dess gör besöket i så fall. Detta rör sig utanför ämnet men hon väljer att svara an för att en stund sedan återta och för tillbaka fokus till lekparkens utformning. Läraren tappar inte kontrollen när hon låter samtalet som förs mellan eleverna och henne gå utanför ramarna. Hon väljer att möta upp frågorna om att besöka platsen för lekparken som tycks viktiga för barnen och signalerar då samtidigt att hon tar dem på allvar. Att möta någons fråga visar att det den säger har ett värde och därmed har också du ett värde.

## **6.2.2 Flexibilitet**

### Beskrivning av filmavsnitt 2:

Läraren har berättat att det ska byggas en ny lekpark i närområdet och att elevrådet har bitt alla klasser att komma med förslag på hur den ska se ut och vad som ska finnas i den. Hon säger att deras förslag är väldigt viktiga. Hon frågar dem sedan hur det känns och vad de tänker om att få vara med att påverka. Det är tyst en kort stund och sedan kommer ett förslag från ett barn om att det ska finnas många gungor i parken. Andra barn räcker också upp handen och ger också förslag på saker som kan finnas i parken. Läraren hoppar då över sin egen fråga om hur det känns att påverka och ber dem vänta lite med att säga förslagen så att hon kan hinna med att skriva ned vad de säger. Sedan tar hon fram papper och penna och ger ordet i tur och ordning till barnen.

### Utdrag ur intervju 2:

Lärare 1: Ja, det som hände var ju att jag påminde dem om att elevrådet, att .. de hade fått information dagen innan från elevrådet att den här frågan hade väckts och det var de medvetna om. [...] Det kändes som att det var viktigt eftersom förslaget kom från elevrådet. Ja, och sedan började jag med att förklara de här frågorna, det som hade kommit från elevrådet var ju de här frågeställningarna, så jag visade det för att ha det att utgå ifrån. Och sedan skulle jag liksom få dem att tänka att det var viktigt, att deras förslag här var väldigt viktiga och betydelsefulla och jag till och med eldade på lite med att det var nog speciellt den här skolan som var inbjuden och så var jag tvungen att säga.. men jag var inte riktigt säker på detta själv (skratt) men jag ville i alla fall få dem att känna sig väldigt betydelsefulla i detta, det var en avsikt och det var ju också det här med att jag återkommer till att jag ska skriva upp alla förslagen då är det ju särskilt viktigt. Då nappade de på det så mycket att jag fick frångå den där planen om att först börja prata om hur det känns om att först få den här frågan, och vad tänker ni rent spontant om det. Men de var inte alls intresserade av att tala om det, utan de var genast.. hade redan förslag klara i huvudet och ville berätta om dem. Så det var ju bara att sätta igång då. [...] Nu är ju den här frågan uppenbart så inspirerande för dem så att den kan de nog hålla på med länge men de vill inte prata om något annat, de vill inte prata om hur de själva kände sig, det var ju en dum idé från början från mig, (skratt) Själva frågeställningen är ju så intressant för dem.

Jenny: Varför satte du igång då, varför försökte du inte att stanna dem och..?

Lärare 1: Ja, då hade jag ju bromsat och då hade jag ju gjort så att allt blivit tråkigt för då blev det ju. Då hade jag inte följt deras flöde, deras initiativ utan då hade ju jag tagit kommandot över och dödat mycket av entusiasmen och det här snabba fria tänkandet som genast kom i gång i gruppen. Det hade ju varit katastrofalt om man hade hängt kvar vid det.

### Delanalys 2: Styrt samtal - fritt samtal

Till en början vill läraren att barnen ska reflektera över hur det känns att få vara med att påverka den här lekparkens utformning. Detta verkar de dock inte så intresserade av varpå hon hoppar över den frågan och låter deras förslag om lekparken få komma fram direkt i stället. Här styr hon inledningsvis samtalet men låter sedan gruppen få bestämma riktningen och i stället övergår hon till att anteckna deras förslag på tavlan. Hon valde medvetet att frångå sin plan och direkt släppa fram barnens idéer vilket hon motiverar med att hon förmodligen hade tappat barnens intresse och fokus om hon hade hållit tillbaks deras förslag och insisterat på att fullfölja sin egen plan. Här blir det tydligt att samtalet blir friare, ramarna finns där; det är lekparksförslag det ska handla om men det är barnens yttrande i form av förslag och idéer som får ta den störta platsen. Då det ges stort utrymme elevernas egna tankar och det är de som styr riktningen skapas det ett mer, vad Freire (1970) benämner som, ett horisontellt förhållande mellan lärare och elever. Däremot är det inte upplagt på ett sätt där olika argument formas till en diskussion vars syfte är en kollektiv viljebildning så som Englund (2000) beskriver är ett av de karaktäristiska dragen i det deliberativa samtalet. Denna situation är också ett tillfälle som inte rör sig inom ramarna för en ämneslektion och har därmed inte ett färdigbestämt mål och innehåll vilket gör att läraren kan låta det bli mer av ett fritt samtal där elevernas röster utgör innehållet.

### **6.2.3 Styrning som ger utrymme för flera stämmor**

#### Beskrivning av filmavsnitt 3:

Under detta lektionstillfälle är det barnens röster som hörs mest. Barnen kommer med förslag på vad som ska finnas i lekparken och läraren sitter framför dem på en stol och antecknar vad de säger. I de fall hon inte förstår barnens förslag eller vill att de förtydligar så ställer hon följdfrågor. Alla elever är under stora delar av tiden aktiva med att lyssna på sina kamrater men framförallt med att komma med egna förslag. Det sker en turtagning av vem som pratar genom att de räcker upp handen och läraren ger dem ordet i den ordning som de räckt upp sin hand. De är ivriga och det märks att de vill prata så fort de kommer på en idé. Läraren får be en del elever som har svårt att ge sig till tåls att vänta och komma ihåg sitt förslag tills det blir deras tur.

#### Utdrag ur intervju 3:

Lärare 1: Ja, det finns ju en klar poäng med att räcka upp handen. Det som de (barnen) säger, det är viktigt att jag får med det och att det blir rätt. Innehållet i det de säger är så viktigt så de får inte skrika och överrösta varandra eller avbryta varandra utan prata en i taget, det är det som är orsaken till att jag ber dem räcka upp handen, jag måste ta det noga. Jag gör inte så att de i alla sammanhang måste räcka upp handen.

### Delanalys 3: Förmedling - dialog och flerstämmighet

Vad läraren beskriver här är ett växelspel. Hon förhåller sig aktivt lyssnande till sina elever och är med i deras flöde av idéer samtidigt som hon beskriver att det finns vissa gränser för vad hon accepterar. Hade dessa yttre ramar av ordning inte funnits hade förutsättningarna för att alla skulle få komma till tals med sina idéer inte varit lika goda. Om handuppräckningen i det här fallet t.ex. inte hade följts hade läraren inte hunnit skriva ned eller haft möjlighet att ställa förtydligande frågor till eleverna och en dialog eller flerstämmig dialog där alla blir hörda hade varit svår att få till stånd. Läraren blir inte auktoritär även om hon med handuppräckningen väljer att styra vem som får ordet. Det är fortfarande elevernas röster som får höras och det är deras tankar som helt utgör innehållet. Här upphör på sätt och vis rollerna mellan elever och lärare då det är eleverna som berättar för läraren hur parken ska utformas och det uppstår vad Freire förespråkar en horisontellt förhållande mellan dem. (Freire 1970)



## 6.2.4 Vara närvarande och förhålla sig inlyssnande

### Beskrivning av filmavsnitt 4:

Här ges en sammanfattande beskrivning av lärarens förhållningssätt gentemot eleverna under brainstormingen då hon själv under samtalsintervjun valde att ta upp delaktigheten och kommentera denna utifrån lektionstillfället som en helhet. Lärarens förhållningssätt under lektionstillfället kännetecknas av att hon lyssnar till dem och svarar an på deras yttranden. Varje kommentar eller fråga eller påstående som kommer från barnen bemöter hon och ställer följdfrågor då hon inte förstår eller om hon vill att de ska utveckla sina idéer. Under i stort sett hela brainstormingen som varar drygt 20 minuter syns alla elevers uppmärksamhet antingen vara riktad mot den klasskamrat som pratar eller mot läraren. Det sker enbart vid några enstaka tillfällen att någon börjar prata lite lågt viskande med sin kamrat bredvid om något annat som inte handlar om förslagen.

### Utdrag ur intervju 4:

Lärare 1: Alltså, det jag tänker om det här med delaktighet är att det måste finnas både och; det måste ju finnas den här involverade engagerade vuxenmänniskan med barnen som går in i deras verksamhet och följer med. Det räcker inte att ha bra idéer, eller hur ska jag säga, politiskt bra idéer och att starta projekt där barnen ska bestämma om saker och ting, eller allting, och så samtidigt är man kanske mest intresserad av sitt eget upplägg eller lyssnar inte eller är lite borta liksom eller inte är närvarande, utan det andra är lika viktigt. De är ett förhållningssätt, det här att vara med barnen, inte mot barnen utan med barnen. Det handlar om att vara med barnen för att skapa delaktighet.

Jenny: Hur skapar du den där... för det är ju ett handlingsverktyg i sig att vara med barnen och att vara närvarande med barnen och ta in dem hela tiden och respondera på dem. Hur gör du?

Lärare 1: Ja, det är ju ett växelspel, det är ett växelspel och det växer fram och det är inte (ohörbart). Det här är ju en grupp som jag har i min hand. Jag har haft dem i ett helt läsår, eller ja, några av dem har jag haft längre och vi har ett växelspel, det växer fram.

Jenny: Mellan dig och barnen?

Lärare 1: Ja, sen behöver jag ha lite säkerhet i vad jag vill, jag vet vart jag vill, också vad som är acceptabelt och vad som inte är acceptabelt. Jag vet var gränserna går. Jag är klar över, eller ganska klar i alla fall över min gränssättning och vad som, vad som är ok eller vad jag, vad barnen, vad dem inte får vara eller vad de inte får göra och så. Jag är inte osäker på det.

### Delanalys 4: Att skapa delaktighet

Läraren är med barnen och inte mot dem, som hon uttrycker det. Att vara med dem och att vara närvarande och engagerad i vad de gör och uttrycker tycker hon är nödvändigt för att skapa en delaktighet. Läraren menar att det inte är tillräckligt med en formell delaktighet, som med projektidéer av detta slag (brainstormingen) när eleverna får vara med och bestämma kring något. Hon menar att det är av lika stor vikt att den vuxne är engagerad och närvarande i vad eleverna gör och säger och visar ett intresse för dem. Detta kan kopplas till Thomas (2007) två definitioner av delaktighet där den ena är elevers inflytande över beslutsprocesser (den formella delaktigheten) och den andra, deras delaktighet i en aktivitet. Det är i själva aktiviteten som läraren menar att det krävs en närvaro, ett engagemang och ett intresse av eleverna.

### 6.3 Biologilektionen

Detta tillfälle har jag filmat den andra läraren som har biologi med en klass i årskurs två en eftermiddagslektion i veckan. Området som hon just nu undervisar om är kroppen och dess organ. Det finns ett tydligt upplägg som barnen är vana vid sedan tidigare lektionstillfällen. Läraren har skrivit upp innehållet för dagens lektion i punktform på tavlan; först muntlig repetition från föregående lektion, sedan röstning om vilken film om kroppens delar de ska se och därefter ett moment där de arbetar mer självständigt med att skriva egna faktameningar om vad de uppfattat från filmen de såg. Barnen sitter vid sina skolbänkar som är placerade i par och vända framåt mot tavlan och läraren. Den största delen av lektionen är muntlig och lärarledd förutom under det avslutande skrivmomentet då barnen får arbeta mer självständigt medan läraren går runt och stöttar upp de som behöver hjälp. Det är den muntliga lärarledda delen som fokuserats och som intervjun rört sig kring. Inledningsvis håller läraren en repetition där hon frågar klassen om de organ de lärt sig om vid föregående lektioner. Därefter får eleverna rösta om vilken av tre filmer de vill titta på. Filmerna handlar om olika delar av kroppen och dess organ. Under filmens gång pausar läraren flera gånger för att ställa frågor till eleverna kring filmen samt när eleverna själva räcker upp handen och ställer frågor.

#### 6.3.1 Släppa ordet fritt

##### Beskrivning av filmavsnitt 1:

Den första delen av lektionen har de haft en repetition om vad biologilektionen förra veckan handlade om nu har de precis haft en omröstning i klassen om vilken film de ska se på denna lektion. De sitter nu tysta och tittar på denna film som handlar om hjärnan. Läraren pausar filmen då och då och ställer frågor kring innehållet i filmen till klassen. När hon gör det är det i regel så att barnen räcker upp handen då de ska svara. Hon har precis pausat filmen och frågar barnen hur de tror att hjärnan ser ut. Många räcker upp handen och de får i tur och ordning berätta hur de tror att den ser ut. De flesta av barnen är fokuserade på den som pratar eller på läraren. Efter några minuter utbryter en spontan diskussion bland några av barnen kring hjärnans utseende. Flera elever kommer med teorier om hur hjärnan kan tänkas se ut och varför. De flesta räcker upp sin hand och får ordet av läraren innan de pratar men vid ett par tillfällen ger sig en elev in i diskussionen utan att räkna upp sin hand.

##### Utdrag ur intervju 1:

Lärare 2: Det är ju jättebra att samtalet bli mer fritt här. Det är ju lättare i den fyran jag har. Här så... de har inte så jättemycket... det är inte alltid så att de kan så mycket kring ämnet så att de har associationer att ta vara på. Men de försöker ju återkoppla till tidigare erfarenheter och bilder de har av det och det är jättebra. Det finns ju tyvärr inte tid. Även om man har väldigt små klasser, här var det ju väldigt få närvarande, så går det inte att i varje fråga att låta alla försöka delge alla vad de tror.

Jenny: För att?

Lärare 2: För att det finns inte tillräckligt med tid. Vill man att alla ska kunna säga sin version så måste man dela in dem i små grupper. Det går ju om man har dem i vissa bord, i vissa färdiga grupper, då går ju det.

Ja, alltså ibland när de har ett flöde så är jag lite motsträvig till att avbryta det även om de inte räcker upp handen för det beror ju på om de avbryter varandra eller inte. Lyckas de hålla det till ett samtal där ingen avbryter någon annan då kan det vara poäng med att låta det fortsätta men om det är någon som räcker upp handen så får man ju bryta in där man själv inte avbryter någon och poängtera att nu har jag gett ordet till någon, så man påminner dem om att det är smart att låta en i taget prata i taget för då kan alla bli hörda. Regeln om att räkna upp handen finns ju där av syftet att det är för att ingen ska prata i

mun på varandra och att ingen ska bli avbruten och så. Det finns ju en.. så som jag tolkar idén om att räkka upp handen är ju att man ska respektera att det är en i taget som ska prata så för att alla kan lyssna om man är i en helklass-grupp. Man behöver ju inte skälla på någon som liksom säger något om inte syftet var att ta ordet eller avbryta någon eller att de inte respekterar varandra. Jag försöker faktiskt vara försiktig med att skälla på dem i onödan. Man får ju tänka på vad reglerna är till för. Jag är noga med att de ska respektera varandra men jag är inte alltid jättenoga med formen för hur de ska respektera varandra, och jag tror att de kan avgöra det, att de förstår varför man inte alltid är konsekvent.

### Delanalys 1: Styrkt samtal - fritt samtal

Här styr läraren samtalet och leder det då hon genom handuppräkningsbestämmer vem som får ordet. Hon ställer en fråga och flera elever räcker upp handen för att svara vad de tror. Efter ett tag uppstår diskussion mellan barnen och några pratar utan att räkka upp handen först. Hon väljer då att låta de fortsätta även om de inte räckt upp handen vilket hon motiverar utifrån att de klarar av att hålla diskussionen på ett respektfullt sätt utan att avbryta eller prata i mun på varandra. Även om det är ett styrt samtal då innehållet och till stor del riktningen bestäms av läraren, i detta fall lektionens innehåll som behandlar hjärnans funktion och utseende, så öppnar hon ändå upp för att eleverna får föra ett samtal sinsemellan inom ramen för det hon undervisar om. Wistedt (2001) menar att läraren har en styrande uppgift men samtidigt måste samtal föras med eleverna inte tala till eleverna, ett samtal där de är medskapare.

Läraren är positiv till att eleverna återkopplar till varandra och att det uppstår viss diskussion mellan eleverna men menar att det finns begränsningar i detta fall. De begränsningar hon tar upp är att eleverna inte har en tillräckligt stor kunskapsbas att utgå ifrån och att det inte finns tillräckligt med tid för att ge plats åt alla i varje fråga elever i denna lärarledda undervisningsform.

### **6.3.2 Lära sig genom att uttrycka det**

#### Beskrivning av filmavsnitt 2:

Klassen sitter i sina bänkar och tittar på den film de röstat fram som handlar om hjärnan. Filmen är uppbyggd på ett sådant sätt att det först ställs ett antal frågor eller hypoteser kring hjärnan och dess funktion varpå dessa sedan förklaras. Flera gånger under filmen pausar läraren precis innan förklaringen i filmen ges och frågar eleverna vad de tror. Vid ett tillfälle räcker en elev upp handen då filmen är igång utan att läraren pausat och ställt en fråga. Läraren pausar då filmen och ger ordet till eleven som då frågar hur man kan veta hur mycket en hjärna väger.

#### Utdrag ur intervju 2:

Lärare 2: Om man inte bryter i filmen så blir de lite mer hypnotiserade och passiviserade hela tiden. Det blir... det blir som att de bara serveras en massa saker och de får inte tillfälle att reflektera. Om man ska kalla det delaktighet eller reflektion det är väl... det kan man väl tycka vad man vill.

Jenny: Var det inte så att det var någon som räckte upp handen, och då pausade du?

Lärare 2: Ja, om det är någon som räcker upp handen så pausar jag ju alltid. För ibland har de ju frågor och reflektioner kring filmen och då är det ju viktigt att ta till vara på det.

Jenny: Det är ju något som du gör konsekvent hela tiden, tycker jag men det är ju inte självklart att alla gör så. Varför väljer du det?

Lärare 2: Men det är ju självklart.

Jenny: Varför är det självklart för dig? Varför väljer du det upplägget?

Lärare: Men de har ju rätt att göra sin röst hörd och filmen tar ju inte illa upp av att jag pausar den. (skratt) Det tycker jag inte ens är.. visst det kan ju vara vissa som kommer ur sitt flow, alltså ibland kan man ju vara mitt i ett resonemang men då brukar det alltid gå att spola tillbaks. Det brukar inte vara någon större fara. Medan man tittar på filmen så är det ju meningen att det ska koncentrera sig så att de hänger med i de logiska resonemanget och det kan vara skönt att få en paus också, att få tänka lite på något annat, eller dricka vatten eller vad man nu...

Jenny: Underlättar det förståelsen också utav filmen?

Lärare 2: Ja, jag vet inte. Jag utgår ifrån att det gör det men det går ju inte att veta men jag tror det.

Lärare 2: Jag tror att man lär sig mer av saker som man har hört sig själv säga än vad man hört andra säga.

Jenny: Så du aktiverar deras reflektionsförmåga men att de också befäster kunskaperna när de får.. genom att de får reflektera?

Lärare: Ja, det är väldigt intressant att du sa så. (skratt) Du säger ju egentligen som jag tycker men hade jag hört mig själv säga det så hade jag ju kommit ihåg att jag sagt det bättre än om nu du sagt det. Ja, så det är det jag menar, att någon av dem själva säger det eller att personen själv säger det gör att det är lättare för dem att komma ihåg och att bearbeta och så vidare. Jag måste hela tiden leta efter mätbara... för att jag ska avgöra till exempel om de är på väg att nå sina mål i ett visst ämne så måste ju de bevisa det. Om de sitter knäpptysta hela tiden och aldrig deltar och aldrig räcker upp handen så kan ju jag inte kontrollera att de har det. Deras verbala deltagande bekräftar ju för mig om de har begripit eller inte.

### Delanalys 2: Förmedling - dialog och flerstämmighet

Läraren vill här få barnen att uppnå ett visst kunskapsmål inom ämnet biologi i enlighet med kursplanen. (Skolverket, 2011 s.112, 114). Å ena sidan förmedlas ett färdigt kunskapsinnehåll där det redan finns färdiga svar eller sanningar. Namnen på kroppens organ och deras funktion är fastställd kunskap och det är något som uttryckligen står i kursplanen att de ska kunna. Å andra sidan ges eleverna möjlighet att gå i dialog med innehållet när de under filmens gång får fråga och gissa själva. Läraren vill att eleverna hålls aktiva och därför pausar hon filmen och ställer frågor innan svaret på filmen presenteras. På så sätt ges de möjlighet att få ställa egna hypoteser. Eleverna ges också möjlighet att ställa egeninitierade frågor och då en elev räcker upp handen pausar hon filmen för att fånga upp dennes fråga vilket läraren poängterar är viktigt då elevernas rätt att få berätta ska vara självklar även om det kan innebära att de tappar koncentrationen en aning. Då eleverna själva får säga vad de tror och tänker innan de får veta svaret, menar läraren att de befäster kunskaperna mycket bättre samtidigt som det också blir ett sätt för henne att se hur väl eleverna förstått och vad de kan. Att de får kommunicera och ge uttryck verbalt för vad de själva tror, även om svaret redan finns, tyder ändå på att läraren här försöker skapa en delaktighet då hon gör detta för att få dem aktiva genom att gå i dialog med dem. Läraren vill att eleverna är en aktiv del i den aktivitet som pågår och går därför i dialog med dem genom sina frågor om vad de tror där de får ställa egna hypoteser. (jfr Thomas 2007)

Det är mestadels en dialog mellan lärare och en elev i taget som förs, någon direkt flerstämmighet i klassrummet uppstår inte. Som jag förstår läraren är det inte något som hon arbetar aktivt för under lektionen men om eleverna återkopplar till varandra och det skulle uppstå diskussion så tycker hon det är positivt.

### **6.3.3 Få eleverna att visa vad de kan**

#### Beskrivning av filmavsnitt 3:

Läraren har en repetition av det de lärt sig om kroppens organ på föregående lektioner. Med sig har hon en plasttorso där organen kan tas ut och visas upp. Hon håller upp de olika organen framför sig och frågar eleverna vilka som kan det här. De som kan räcker upp handen och läraren väljer någon som får svara. Varje gång de visar att de kan genom att räkna upp händerna berömmar hon dem som grupp att de kan och kommer ihåg. Till en början räcker nästan alla elever upp handen och nästintill alla elever har sitt fokus riktade mot läraren och prototyperna av organen som läraren håller fram. När hon sedan frågar om organens funktion är det däremot inte lika många som räcker upp handen. De som kommer ihåg får ordet av läraren och de andra i klassen tittar på den som berättar.

#### Utdrag ur intervju 3:

Lärare 2: Alltså dels så vill jag återkoppla lite till att jag verkar ha lyckats ändå, mer än vad jag trodde att.. vilka kan det här, vem kan det här, att jag är intresserad av att veta hur många som kommer ihåg och inte liksom vad det är för någonting. Och att jag verkar göra så som jag tyckte att jag gjorde, att jag... frågade "vilka kan vad det här är? Ja, det var ju magsäck då, och så valde jag någon som jag vet inte är lika avancerad. Jag verkar göra så som jag sa att svåra frågor... och sen frågade jag: "Vad är det som händer inne i magsäcken?" Där kanske jag inte frågade "Vem är det som vet?" jag kommer inte ihåg men det syns ju. Och där ser man att de varit lite distraherade innan. De har liksom tittat lite hit. Men helt plötsligt är det bara en eller två som räcker upp handen och känner sig säkra på att de vet vad som händer i magsäcken. Men alla andra... fokuserade uppmärksamheten igen för att det verkar som att de vet att; aha, det här kommer jag inte ihåg men jag vill veta, jag tolkar situationen som att det var så. För de har varit lite information overload en halv minut men nu skärper de sig igen.

Jenny: Så delaktigheten kan vara att du ser att de börjar att tänka, att de börjar att rikta uppmärksamheten?

Lärare 2: Mm, det är ju inte lika lätt som när hundar pekar framåt med öronen men (skratt) man märker ju ändå, det är en kroppslokalisering. Det märks så himla väl när barn fokuserar sin uppmärksamhet åt någonting och nu händer det ju något.

Jenny: Men det är fortfarande så att du kopplar an liksom, du är fortfarande inne på att koppla an till det som dem.. det du någonstans har hört eller sett eller...?

Lärare 2: Ja, alltså när jag gör... Den här sortens repetition har jag gjort nästan varje lektion. Jag går igenom alla dessa organen i den här torso, tredimensionella organen. Jag har ju sällan en färdig plan, utan jag kollar ju hela tiden in, om jag märker att de tappar uppmärksamheten så får jag ju försöka formulera mig på något annat sätt eller göra något för att få tillbaka det.

Jag har alltid ett syfte att ha så öppna frågor som möjligt för att det ökar delaktigheten och intresset och engagemanget. Det blir mer meningslös undervisning ju mer frågorna liknar kontrollfrågor men det jag märker med mig själv är att jag verkar vara duktigare på det än vad jag trodde (skratt). Visserligen är det ju ibland såhär... Visst, jag frågar ju "vilka kommer ihåg det här", men det handlar ju ändå om att jag vill kontrollera att de

kan det som jag vill att de ska kunna men.. det, jag har blivit noggrannare med det ju mer åren har gått därför att jag vill veta om de, alltså om jag undervisar om ett tema, som kropp och hälsa, om det här står under i kursplanen. Jag har läst på kursplanen, den nya kursplanen i biologi, så det är den jag tänker mig att jag följer i det här fallet och där står det ”känna till kroppens organ och deras funktion. Därför tar jag upp det varje lektion och jag har gjort det varje lektion hela terminen för att jag vill vara helt säker på att alla på riktigt har uppnått det kursplanemålet. Jag har valt i den här klassen att göra det muntligt hela tiden istället för att ge dem prov för att deras läs- och skrivkunskaper är så ojämna så att en del skulle misslyckas med ett sådant prov för att de inte hinner skriva ett svar, för att de inte hinner av tolka texten och så vidare. Alltså, det blir lättare att göra det muntligt plus att jag befäster kunskapen bättre genom att repetera och repetera och repetera. Ja, vissa kan ju redan men då får de ju åtminstone visa upp sig och lära de andra (skratt). Men det har varit ett viktigt mål, så visst det är ju en kontroll men det är en så öppen kontroll som det går, liksom.

### Delanalys 3: Kontrollfrågor - öppna frågor

Här följer interaktionen mellan lärare och elever det mönster som Grøver Aukrust (2003) framhåller är vanligast under lärarstyrda samtal, där läraren initierar frågor, eleverna svarar och läraren kommenterar. Syftet med repetitionen är som läraren säger att kontrollera vad eleverna kommer ihåg och har lärt sig av föregående lektioner. Det är en repetition av det stoff de gått igenom vid tidigare lektioner och som jag tolkar det så ämnar läraren inte inleda en diskussion mellan eleverna utan hennes syfte är att få reda på vad eleverna faktiskt lärt sig. Även om frågorna ställs för att kontrollera elevernas kunskaper så är frågorna inte formulerade på ett sådant sätt att det finns ett färdigt svar. Läraren frågar; ”vilka kan det här?” eller ”vem kommer ihåg det här?” På så sätt fungerar frågorna som en snabb kartläggning av vilka som kan eller kommer ihåg. De skulle på ett sätt kunna ses som öppna frågor då det inte finns ett rätt eller fel svar, men frågorna öppnar inte upp för diskussion där vidare reflektioner av eleverna görs, vilket är en av de innebörder som Dysthe (1996) ger när hon kännetecknar autentiska frågor. Läraren håller dessa muntliga repetitioner i stället för att ge dem ett skriftligt prov. Hon ställer dessutom frågor med lite olika svårighetsgrad så att alla får chans att känna att de kan. Med denna repetition som hon håller återkommande under terminen vill läraren säkerställa att eleverna i denna klass uppnår kursplanemålet i biologi. Frågorna ställs på ett mer öppet sätt men ändå för att kontrollera om eleverna kan.

När hon efter att ha frågat om namnen på organen ställer frågor om sedan frågor om organens funktion. Då är det betydligt färre elever som räcker upp handen och inte lika många som tar ordet. Däremot visar filmobservationen att de elever som inte själva vet eller kommer ihåg riktar sitt fokus mot de klasskamrater som berättar. Detta är något läraren påpekar då hon menar också att det är märks att barnen är intresserade av att veta då de lyssnar och riktar sitt fokus mot den som pratar. De flesta av eleverna är således delaktiga utifrån aspekten att de är med och lyssnar fokuserat. Under det att läraren frågar räcker flertalet ivrigt upp händerna för att visa vad de kan och sedan lyssnar de med riktad uppmärksamhet på sina klasskamrater när de berättar det de själva inte kan. De är delaktiga i en aktivitet på så sätt att de följer med i ämnet som undervisas även om de inte ges stort utrymme för alla att utveckla eller tycka till själva.

Läraren anser att öppna frågor bidrar till elevernas delaktighet och att hon strävar efter att ställa så öppna frågor det går. I denna kontext är det dock så att hon mer är ute efter att kontrollera kunskapsnivån i klassen utifrån ett specifikt ämnesinnehållsligt mål i kursplanen för biologi. (Skolverket, 2011 s.112). Detta gör hon på ett som hon uttrycker det, så öppet sätt som möjligt. Momentet i form av återkommande muntliga repetitioner använder sig läraren av som alternativ till ett skriftligt prov, vilket hon menar är bättre då tidsutrymmet inte är tillräckligt för att alla elever inte skulle hinna med att göra ett skriftligt prov.

## 7. SAMMANFATTANDE HELHETSANALYS

Här presenteras de viktigaste delarna som framkommit av undersökningen i och min egen analys utifrån resultatet. De olika delanalyserna i resultatkapitlet knyts här samman och belyses i relation till motsatsbegreppen.

Inledningsvis ges en sammanfattande bild av vad delaktighet kan vara utifrån de båda lärarnas reflekterade kring deras egen praktik. Vidare presenteras och analyseras de pedagogiska handlingsverktyg som användes av lärarna för att skapa delaktighet i relation motsatsbegreppen; Styrt samtal - fritt samtal, förmedling - dialog och flerstämmighet samt kontrollfrågor - öppna frågor.

Slutligen kopplas delaktighet och delaktighetsskapande till skolans demokratiska uppdrag som det beskrivs i styrdokumentet.

### 7.1 Delaktighet definierat utifrån lärarnas praktik

Något som båda lärarna tar upp som tecken på att eleverna är delaktiga är i situationer då eleverna är fokuserade och visar intresse genom att rikta uppmärksamheten mot samtalsaktiviteten, d.v.s. när lärarna själva eller klasskamraterna pratar. De menar också att delaktighet är när eleverna aktivt tar del i samtalet genom att reflektera och associera vidare till det som sägs. Det kan vara att eleverna ställer egna frågor, svarar an på frågor eller ger kommentarer på vad läraren eller andra klasskamrater pratar om. Elevernas delaktighet i samtalet kan sägas ske på två olika sätt där det ena sättet är icke verbalt och det andra verbalt;

Den icke verbala delaktigheten visas främst genom kroppsspråk och blickar och skulle då innebära att det sker vad Bakhtin (1981, 2010) beskrev som inre dialog hos eleverna, där stämmor från förr går i dialog med det nya lektions-innehållet. Vår erfarenhetsvärld skulle kunna sägas bestå till stor del av det vi tidigare hört från andra, alltså stämmor från förr. Jag anser dock att det aldrig riktigt går att se om en inre dialog kring ett lektionsinnehåll förs hos eleverna innan de verbalt uttrycker det. Däremot kan läraren skapa goda förutsättningar för en inre dialog kring innehållet och således icke verbal delaktighet. Om en inre dialog aktivt ska föras hos eleverna så behöver det vara ett innehåll som relaterar till elevernas tidigare erfarenheter. När lärare 1 har boksamtalet med sin klass utgår hon ifrån en kapitelbok som hon vet att de är intresserade av, inledningsvis spelar hon också an på elevernas intresse genom att ställa öppna frågor kring bokens handling. På så sätt anser jag att hon också öppnar upp och välkomnar att eleverna aktivt reflekterar i sitt inre.

Den verbala delaktigheten sker uttalat då elevernas röster möter det innehåll som läraren för fram genom att de ställer frågor, svarar an på frågor, ger kommentarer eller inleder kortare samtal sinsemellan kring vissa delar av innehållet. Denna delaktighet är tydligare att lägga märke till då vi faktisk hör vad som sägs och hur innehållet reflekteras av eleverna. Lärare 2 menar också att den verbala delaktigheten, som hon också benämner som reflektion, gör att eleverna lättare kommer ihåg och bearbetar innehållet. När hon under biologilektion pausar faktafilmen om hjärnan och ställer frågor till eleverna om vad de tror om hjärnan så vill hon aktivera dem genom att få dem att reflektera vilket de också gör då de svarar an på frågorna och ställer egna hypoteser.

Gemensamt i de båda lärarnas definition av delaktighet är också synen på hur eleverna bemöts. Att eleverna blir lyssnade till och respekterade genom att deras yttranden varje gång bemöts av lärarna och tas på allvar ser båda som betydelsefulla. Lektionstillfällena är väldigt olika både till innehåll och form men båda lärarna visar utifrån sin reflekterade praktik i klassrummet att eleverna är medskapare i samtalet snarare än mottagare. Lärare 1 uttrycker att hon inte vill läsa ostört utan att meningen med boksamtalet är att släppa in elevernas kommentarer och frågor. Lärare 2 vill under biologilektionen att eleverna är aktiva och håller dem också aktiva då hon flera gånger pausar undervisningsfilmen om hjärnan och ber dem ställa egna hypoteser om hjärnans funktion i stället för att de passivt sitter och tar emot det

färdiga innehållet i filmen. Andersson (2015) framhåller att det är i kommunikationen mellan lärare och elev där utrymme skapas för delaktighet. Som jag ser det så innebär kommunikation i detta sammanhang det mellanmännliga mötet mellan lärare och elever. Bemötandet från läraren i det mellanmännliga mötet hänger ihop med synen på eleverna. Om eleverna ses som viktiga delar i ett samtal och därmed också som vad Freire (1970) benämner som kunskapande subjekt istället för mottagande objekt finns grund för att de görs delaktiga i samtalet. Här kommer lärares bemötande in vilket Von Wright (2009) ser som centralt för om elever bjuds in till delaktighet och inflytande eller inte. Jag hävdar mot bakgrund av detta att om eleverna i mötet med läraren bemöts på ett sätt där läraren signalerar att det de uttrycker är välkommet, betydelsefullt och intressant samt har förmågan att svara an och väva in elevernas yttranden i klassrumssamtalet så öppnar det upp för delaktighet bland eleverna. Utifrån detta resonemang och vad som framgår av resultatredovisningen kan jag även konstatera att delaktigheten bygger på att det finns en dialog mellan lärare och elever och att läraren håller denna dialog levande. Denna dialog hålls levande genom att läraren möter upp och svarar an på elevers yttranden och hela tiden förhåller sig ödmjukt gentemot eleverna och tar det som de uttrycker på allvar.

## **7.2 Yttre styrning för att skapa inre frihet (Styrt samtal - fritt samtal)**

Något av det som båda lärarna återkommer till är att deras styrning i klassrummet är nödvändig för att det ska skapas möjlighet för alla att göra sin röst hörd och bli lyssnade till. Även om läraren styr samtalet så vill de samtidigt lämna svängrum så att elevernas reflektioner och frågor får ta plats. Innanför de styrda samtalsramarna som lärarna skapar ger de samtidigt rum för eleverna att aktivt reflektera utåt och därmed blir deras röster också en del i det innehållsliga sammanhanget. Läraren har, här som Wistedt (2001) framhåller en styrande uppgift men ett pedagogiskt samtal, som dessa tre lektionstillfällen, behöver föras tillsammans med eleverna och inte till eleverna. Däremot är just förmågan att vara flexibel vad gäller att gå utanför dessa ramar viktig för att följa elevernas flöde, tempo och intresse och att frånga styrningen av samtalet då eleverna ger uttryck för något de kan eller vill veta mer om. På så sätt menar jag att ett organiskt samtalsklimat kan skapas där elevernas delaktighet uppmuntras. Ett styrt samtal som aldrig låter sig öppnas upp i mer friare former där eleverna stundtals också tillåts gå i dialog med innehållet i mer friare diskussioner tenderar då att röra sig då inom vad Bakhtin (1981) kallade auktoritär diskurs. Lärare 1 beskriver det som att hon är i ett aktivt samspel med sina elever hela tiden då hon möter upp och lyssnar in och svarar an på vad de säger men att detta sker inom den kontroll och styrning hon upprätthåller och att hon med den styrningen också garanterar att det upprätthålls en mänsklig miljö där ingen trycker ner någon annan. De kontrollerade ramarna kan då som jag ser det ses som en trygghet för gruppen inom vilken det ska vara fritt att uttrycka sig. Om det inte finns en kontroll och därmed också en tydlig styrning av samtalet och klassrumssituationen så skapar det otrygghet bland eleverna i gruppen och därmed rubbas också den grundtrygghet som många elever behöver för att våga uttrycka sig fritt. För att en frihet att få ge uttryck för och gå i dialog med andra ska kunna ges eleverna behöver således lärarna upprätthålla en styrning av samtalet så att det förs inom vissa ramar utan att som

Det krävs också att läraren är flexibel och kan ändra riktningen för samtalet om det inte ter sig intressant för eleverna eller om diskussion uppstår kring något utanför det i förväg planerade innehållet. Delaktighet genom att behålla elevernas intresse och fokus skapas således genom att vara följsam i förhållande till gruppen utan att för den skull tappa kontrollen. Jag vill utifrån detta framhålla att ett av de viktigaste verktygen är just att hela tiden vara inkännande gentemot gruppen via följsamhet i kommunikationen utan att för den skull tappa kontrollen. Det krävs också ett genuint intresse av vad eleverna vill säga och en ödmjukhet från lärarens sida för att släppa in elevernas tankar oavsett om dessa rör sig inom



ramen för vad samtalet handlar om. Ett styrt samtal behöver således inte vara auktoritärt och stängt för elevernas delaktighet snarare handlar det styrda samtalet om att sätta upp ramar som ger öppnar upp för delaktighet. Något av de tydligaste verktygen som användes av lärarna för att kunna styra samtalet var handuppräkring. Under brainstormingen och biologilektionen var huvudregeln till skillnad från boksamtalet att eleverna räckte upp handen innan de pratade. Lärare 1 som hade brainstormingen kring lekparcsbygget förklarade för eleverna att hon ville att de skulle räkka upp handen och prata en i taget så att hon skulle hinna med att skriva ner deras förslag. Styrningen av samtalet med handuppräkring motiverades med en omsorg för de förslag som elevernas uttryckte. Under biologilektionen räckte barnen upp handen innan de pratade men läraren menade här att hon inte alltid är konsekvent med den formen, så länge det råder ett samtalsklimat där de respekterar varandra och det sker en naturlig turtagning av yttranden. Detta visade sig vid ett tillfälle då en mer fri diskussion uppstod mellan några elever där de spontant frångick handuppräkring, läraren lät samtalet fortsätta i den friare formen då de som hon uttryckte det hade ett flöde i samtalet som rörde sig kring biologilektionens innehåll. Styrningen garanterar också att en viss kunskap om människans organ uppnås, som rör sig i riktning mot kursplanens innehåll, vilket Wistedt (2001) framhåller är nödvändigt. Styrningen innebär således att läraren i grunden kontrollerar både samtalets form och innehåll men att ändå är följsam gentemot eleverna inom den kontrollen. Det går enligt mig inte att helt förutsäga hur ens elever kommer svara an på ett planerat lektionsinnehåll. För att inte enbart fastna i vad Nystrand (1997) benämner som monologiskt organiserad undervisning där läraren presenterar och förmedlar ett innehåll och enbart ställer frågor för att kontrollera vad eleverna kan i stället för att öppna upp för diskussion och nya infallsvinklar, då är ett handlingsverktyg som blivit tydligt utifrån denna studie att inom de kontrollerande ramarna ge frihet för eleverna att gå i dialog kring innehållet. Det kan innebära att visst innehåll inte hinns med eller att det tar en annan inriktning än vad som var tänkt men då har man som lärare i stället lyckats med att få med sina elever och erkänna dem som subjekt då de tillåts vara delaktiga.

Båda delarna av styrningen kan motiveras med att läraren inte ska lämna ledaransvaret, då det finns risk för att många av barnen inte kommer till tals alls och det kan resultera i att klassrummet blir en plats där enbart vissa stämmor hörs. En flerstämmighet så som Dysthe (1996) beskriver den, med stöd i Bakhtins (2010) teorier kring polyfoni, är när både lärarens och elevernas röster bildar ett samtal där nytt meningsskapande uppstår i dialogen mellan elever och mellan lärare och elever. Dysthe (1996) menar vidare att läraren behöver kunna regissera denna klassrumdialog på ett sätt så att eleverna ges möjlighet att ta del av varandras perspektiv och förståelse för varandra. De styrande ramarna som hålls av de båda lärarna skapar således förutsättning för att alla elever ska få komma till tals genom att ge ordet till flera. Om samtalet enbart blir fritt finns risken för att, vad jag skulle beskriva som en negativ flerstämmighet uppstår då elevernas röster riskerar att överrösta varandra och en tävlan om talutrymme hos de starka uppstår i stället för en dialog som inkluderar alla och öppnar upp för ny förståelse och mening.

### **7.3 Dialogens och flerstämmighetens konst (Förmedling dialog och flerstämmighet)**

Att eleverna får visa vad de kan och få gå i dialog med ett innehåll innebär att de erkänns som aktivt kunskapande subjekt och inte ses ett passivt mottagande objekt. Detta är vad Freire (1970) åsyftar när han hävdar att den verkliga dialogen inte kan äga rum inom vad han kallade bankundervisning där överföring av information sker till ett mottagande objekt. Förutsättning för verklig dialog inom undervisningen är just att läraren ser sina elever som kunskapande subjekt, vilket de båda lärarna ger uttryck för att de gör utifrån sin reflekterade praktik.

Hos Bakhtin (1981) återfinns en liknande uppdelning då han gör en distinktion mellan den inre övertygande diskursen och den auktoritativa diskursen. Inom den inre övertygande

diskursen tillåts ny mening att skapas och en mer organisk uppbyggnad av dialogen i sökandet efter sanning äger här rum. I de båda lärarnas resonerande kring eleverna i relation till deras ledarskap återfinns den gemensamma nämnaren att eleverna ses som just kunskapande subjekt. Lärarna är tydliga med att eleverna har rätt att uttrycka sig och bli lyssnade på. Varje gång någon elev yttrar sig möter de upp och svarar an och i de fall andra elever kommenterar, inkluderas även dessa så att samtalet flyttas ut i klassrummet.

Under boksamtalet och biologilektionen finns ett färdigt innehåll som ramar in vad klassrums-samtalet ska handla om. Bokens handling och benämningen av kroppens organ och dess funktion är ingen sanning som vidareutvecklas och formas om i dialogen med eleverna. Det är en fast sanning. Däremot upprätthålls ett dialogiskt klimat på så sätt att det är öppet för eleverna att uttrycka sina reflektioner kring innehållet. Lärarna är hela tiden aktivt inlyssnande och öppna för de spontana kommentarer och frågor som dyker upp från eleverna. En viss flerstämmighet uppstår då kortare diskussioner uppstår mellan elever och dialogen flyttas ut i klassrummet. De båda lärarna rör sig mellan vad Nystrand (1997) kallar presenterande undervisning och socialt interaktiv undervisning. De reflektioner som görs av eleverna är av det kortare slaget men kopplar ändå an till tidigare erfarenheter och kunnande. Lärarna låter också samtalsämnen som rör sig utanför det planerade få ta plats och tystar inte ner eleverna i dessa fall.

Brainstormingen är det lektionstillfälle som är tydlig med att eleverna nu har ett forum där de ska få utöva inflytande och delaktighet. Elvstrand (2015) hävdar utifrån sin studie av mellanstadiers upplevelse av delaktighet, att elever bör få det tydliggjort för sig när inflytande och delaktighet kan utövas i skolan och att formen för denna bör vara förstälig för dem. Under brainstormingen är det till skillnad från de andra två lektionstillfällena eleverna som skapar innehållet då nästintill hela lektionen utgörs av deras egna förslag på hur lekparken ska se ut. Här finns inget planerat innehåll som eleverna behöver ta till sig utan här är det eleverna som helt skapar innehållet. Läraren fungerar bara som en samtalsledare som skapar utrymme för alla elever att få prata. Läraren är den som frågar och vill veta mera av vad eleverna har att berätta och under detta lektionstillfälle är det läraren som lär av eleverna. Således är detta exempel på det som Freire beskriver som horisontellt förhållande där ett kunskapshierarkiskt förhållande utjämnas. Läraren blir här i förhållande till lektionsinnehåll elev och eleven blir lärare vilket kan kopplas till vad Freire (1970) benämner som elevlärare och lärarelev, då förhållandet mellan lärare och elev blir mer horisontellt i förhållande till vem som dominerar.

#### **7.4 Frågornas betydelse för delaktighet (kontrollfrågor - öppna frågor)**

Enligt Dysthe (1996) syftar inte kontrollfrågorna till att få eleverna att själva reflektera eller utveckla egna resonemang. Denna typ av frågor har ett förutbestämt svar, ett rätt eller ett fel svar, och är inte av den typen som vill flytta ut samtalet i klassrummet eller föra en längre dialog där olika perspektiv möts. Så som kontrollfrågorna används av de båda lärarna så är också syftet att kolla av vad eleverna kan eller vad de minns.

När kontrollfrågor ställs inledningsvis under boksamtalet och även brainstormingen så görs detta enligt lärarna i syfte att föra tillbaka och påminna eleverna om ett innehåll de tagit upp innan och som de nu ska fortsätta med. På så sätt skapar de en grund för att inleda lektionen för att få med alla elever från början, vilket också skulle kunna ses som att det skapas en ingång till delaktighet då alla blir insatta i vad som är på väg att tas upp.

Kontrollfrågorna ställs också, som under biologilektionen, i syfte att ta reda på vad eleverna kommer i håg och vad de kan av det som tagits upp på tidigare lektioner. Frågorna följer som enligt Grøver & Aukrust (2003) är den vanligaste samtalsstrukturen då läraren initierar frågan, eleven svarar och läraren bedömer. Men det är också en bedömning som läraren anser att hon behöver göra för att se om eleverna kommer uppnå kursplansmålen inom detta delområde i ämnet biologi. Däremot formulerar hon dessa kontrollfrågor på ett öppet

sätt då hon istället för att fråga; vad är det här? frågar; vilka kan det här? Effekten blir som jag ser det att eleverna då vill visa vad de kan och då också blir mer delaktiga som grupp.

Till skillnad från kontrollfrågor så ställs öppna frågor så att eleverna får utrymme att reflektera och utveckla nya resonemang. Båda lärarna uttrycker att de vill använda sig av öppna frågor i större utsträckning just för att få eleverna att själva reflektera och berätta vad de tycker och tänker även om hon inte alltid lyckas formulera frågorna på det sättet. Formuleringen av frågorna kan vara viktig för hur eleverna bjuds in till delaktighet. Då öppna frågor vill veta hur eleven tänker och inte som till skillnad från kontrollfrågor veta vad eleven kan så beror elevernas delaktighet inte bara på hur frågorna ställs. När läraren under biologilektionen ställer kontrollfrågor om kroppens olika organ för att veta vad eleverna kan och kommer ihåg så räcker nästintill alla elever upp handen och vill svara. I detta fall visar de att de vill vara med och visa vad de faktiskt lärt sig vilket också innebär delaktighet i klassen. Nystrand (1997) pekar också på betydelsen av att fokusera på vad eleverna faktiskt kan istället för på vad de inte kan. Den repetition som läraren håller kring kroppens organ, utgår just utifrån vad eleverna och påminna dem om detta för att därifrån avancera och utveckla en vidare förståelse om organen i kroppen.

Då de öppna frågorna får ta som störst plats är under Brainstormingen. Hela lektionsupplägget utgår under hela lektionen från öppna frågeställningar. Det är också här som eleverna tar störst plats då det är deras röster som dominerar talutrymmet. Läraren förhåller sig som undrande tillsammans med eleverna och samtalet förs inom vad Freire (1970) beskriver som verklig dialog.

### **7.5 Delaktighet och det demokratiska uppdraget**

Läroplanen är tydlig med att undervisningen inte bara ska förmedla demokratiska värderingar utan även ske i demokratiska arbetsformer. "Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet." Vidare står det i läroplanen att det är lärarens ansvar att "...förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle." (Skolverket 2011 s. 15) För lärare innebär det att använda ledarrollen på ett demokratiskt sätt. Hur läraren förhåller sig gentemot sina elever och hur de bjuds in till delaktighet kan sägas vara en grundsten för dessa demokratiska arbetsformer. När lärarna förhåller sin inlyssnande till sina elever och alltid bemöter elevernas yttranden med ett genuint intresse signalerar det att deras röster är betydelsefulla och att deras röst är lika mycket värd som lärarens.

I skollagen (SFS:2010:800) uttrycks det att alla barn har rätt att göra sin röst hörd och har rätt att bli lyssnade på. När eleverna under lektionstillfällena kommenterar, frågar eller kommer med förslag, även då det sker spontant och inte som svar på en fråga läraren ställt, möter båda lärarna upp elevernas yttranden och svarar an på vad de säger.

Under intervjun med lärare 1 i anslutning till brainstormingen framhåller hon att förhållningssättet gentemot eleverna i dialogen med dem är viktigt för delaktigheten. För henne handlar det om, som hon uttrycker det, att vara med barnen, inte vara mot barnen och att vara närvarande och följa barnen i deras verksamhet. Hon framhåller att idéer och projekt där barnen ska få utöva inflytande inte räcker till för att skapa delaktighet om inte ett dialogiskt förhållningssätt gentemot eleverna finns i praktiken. Det är just inom denna mellanmänniska delaktighet, i mötet mellan lärare och elever i det konkreta samtalet som förs i klassrummet, som grunden i det demokratiska förhållningssättet återfinns. Det lilla samtalet utgör grunden för den större helheten i ett demokratiskt samhälle där alla har rätt att göra sin röst hörd.

## 8. SLUTDISKUSSION

Syftet med denna uppsats har inte varit att ge en precis beskrivning av vad delaktighet innebär. Snarare har jag försökt att genom exempel från lärares reflekterade praktik i relation teori tydliggöra och konkretisera vad detta vida begrepp kan innebära inom det lärarstyrda klassrumssamtalet med den samlade elevgruppen. Utifrån denna definition av delaktighet har jag sedan velat visa på hur delaktighet kan skapas. Vidare har jag också utifrån lärarna själva velat motivera varför delaktighetsskapande är viktigt för att sedan koppla dessa till skolans demokratiuppdrag så som det beskrivs i styrdokumentet.

### 8.1 Verbal och ickeverbal delaktighet

Huvudsakligen har två typer av delaktighet kunnat urskiljas utifrån lärarnas reflekterade praktik, den icke verbala delaktigheten och den verbala delaktigheten. Den icke verbala delaktigheten uttrycktes då eleverna med blickar och kroppsspråk riktade sin uppmärksamhet mot lärarna men också mot sina klasskamrater när de pratade. Det som jag anser blir svårt att veta är om eleverna faktiskt är aktiva i tankarna och för en vad Bakhtin (1981, 1986) beskriver som inre dialog kring samtalets innehåll, eller om de sitter och funderar kring något helt annat även om de riktar uppmärksamheten.

Den verbala delaktigheten däremot tyckte jag visades mer tydligt då eleverna i ord svarade an på innehållet genom att med kommentarer, frågor eller i kortare samtal och diskussion med varandra associera till ämnet och vad samtalet rörde sig inom. Den icke verbala delaktigheten och den verbala delaktigheten är också relaterade till varandra. En icke verbal delaktighet kan bekräftas då eleverna verbalt uttrycker sig genom att svara an på innehållet, antingen då lärarna ställde frågor eller då eleverna gav spontana kommentarer.

### 8.2 Delaktighetsskapande som förhållningssätt

Vad som blev tydligt var att delaktigheten hos eleverna beror mycket på hur lärarna bemöter sina elever. De visade genom sitt ledarskap och uttryckte också i intervjuerna att eleverna alltid har rätt att göra sina röster hörda under klassrumssamtalet oavsett om det som eleverna tog upp rörde sig inom det planerade lektionsinnehållet. Detta kräver en uppmärksamhet och en genuin nyfikenhet från lärares sida. Att vilja veta och vilja ta del av elevernas tankar och se dem som betydelsefulla i undervisningen signalerar till eleverna att det de uttrycker är värdefullt. En elevsyn där läraren ser sina elever som vad Freire (1970) benämner kunskapande subjekt anser jag är en grundsten för delaktighetsskapandet. Vill någon lyssna på dig så vill du också berätta.

Elever på lågstadiet är yngre barn vilket också innebär att de är spontana och direkta i sina uttryck. Det som fångar deras nyfikenhet och intresse rör sig inte alla gånger inom ramen för det planerade lektionsinnehållet. För att skapa en ingång till dialog och delaktighet behövs en flexibilitet och följsamhet från lärarens sida där de möter upp det spontana och oväntade i ett ständigt samspel med gruppen.

Det sägs ofta att barn inte gör som du säger i första hand utan de gör i stället vad du gör. Det är svårt att veta det finns någon vetenskaplig grund för detta påstående men som förälder så vet jag mycket väl att det stämmer. När vuxna, i detta fall lärare, genom sitt förhållningssätt gentemot barnen förhåller sig aktivt inlyssnande och tar emot barns tankar och funderingar med nyfikenhet och värderar dessa som värdefulla skapas en självförtroende och en tilltro till den egna förmågan hos barnen. Detta menar jag, spelar i sin tur roll för hur de bemöter andra och förhåller sig gentemot sina medmänniskor. Om man växer upp med en tillit till sig själv och ett självförtroende och känslan av att det jag säger och uttrycker betyder något för att jag själv blivit lyssnad på så utgör det grund för att kunna lyssna till andra och ta

in andras perspektiv och därmed ges också eleverna en vad Englund (2000) benämner som deliberativ kompetens.

### **8.3 Styrtd samtal - fritt samtal**

För att undervisningen ska skapa delaktighet och samtidigt resultera i att eleverna får med sig det kunskapsinnehåll som kursplaner föreskriver krävs det av lärare att balansera mellan styrning och frihet.

Styrningen behöver finnas dels för att vägleda klassrumssamtalet så att alla elever i gruppen ska inkluderas och därmed ges möjlighet till delaktighet och dels för att inte hamna alltför långt ifrån det tema eller ämne som eleverna ska tillägna sig kunskap inom. Båda lärarna har en tydlig styrning då de inleder lektionstillfällena som syftar till att få med alla från början och se till att alla är insatta i vad som ska ske och vad samtalet ska röra sig kring. På så sätt skapas en gemensam innehållslig bas att bygga ett samtal kring. Att styra och se till att alla är med är således en grund för att skapa delaktighet för alla under lektionstillfällena. Liksom Wistedt (2001) anser jag att en styrning behövs av klasrumssamtalet utifrån att visst kunskapsinnehåll också behöver presenteras. En styrning av samtalet innebär också enligt mig att det förs på ett pedagogiskt vis och att läraren då avgör när det är läge för att frågor och diskussion släpps fram och när det inte är det. Om en viss kunskap behöver befästas, som i fallet under biologilektionen då eleverna behöver veta organens namn och funktion, så är en styrning av samtalet nödvändig så att fokus hålls och inte flyter iväg alltför långt ifrån ämnet.

Om styrning av samtalet inte sker så riskeras dessutom också en negativ flerstämmighet uppstå där vissa elever överröstar andra och därmed blir samtalet inte inkluderande för alla då utrymme inte finns för alla att ta del i det. Ett demokratiskt arbetssätt för att skapa delaktighet blir här att garantera ett samtal där alla kan få chans att göra sin röst hörd.

Att eleverna räcker upp handen innan de får ordet är ett verktyg för att fördela talutrymme mer rättvist för att få till stånd en flerstämmighet för fler. Men det krävs också en frihet inom den styrningen. Att kunna frånga den styrningen och också tillåta ett friare samtal då det fungerar är viktigt. Läraren behöver därför vara lyhörd och flexibel. Friheten inom kontrollerade ramar består i att eleverna kan komma fram med sina egna perspektiv, tankar och frågor men under en styrande vägledning av läraren. På det sättet blir inte styrningen auktoritär och samtalet kan fortfarande röra sig inom den diskurs som Bakhtin (1981) kallar inre övertygande.

Att bibehålla elevernas intresse och fokus görs i dialog med gruppen. Det gäller att vara följsam i förhållande till gruppen och fånga upp det oväntade utan att för den skull tappa kontrollen. På så sätt upprätthålls också delaktigheten hos eleverna.

### **8.4 Förmedling - dialog och flerstämmighet**

För att möta upp eleverna och ge utrymme för en dialog där ett utforskande kan ta plats krävs det att läraren har en förståelse av var eleverna befinner sig kunskapsmässigt. Hur lärare förstår och uppfattar sina elever påverkar hur hon formulerar sig gentemot dem. Hur frågor ställs och hur ett innehåll eller lektionsupplägg presenteras spelar roll för vilken respons hon får av eleverna och hur det tas emot. Detta är också en del av att skapa dialog. Innehållet som ska rama in samtalet behöver vara förståeligt och kopplat till elevernas livsvärld. För att fokus ska behållas på ämnesinnehållet och utgöra grunden för klassrumssamtalet behöver läraren också använda sig av en viss förmedling så länge det innehåll som förmedlas formuleras på ett sådant sätt att elevernas erfarenhetsvärldar kan knytas an till det, först då kan en vad Freire (1970) benämner som verklig dialog föras.

Då lärarna utgår ifrån att elevernas subjekt med deras olika infallsvinklar berikar klassrumssamtalet och släpper fram de spontana diskussioner och samtal som uppstår mellan eleverna kan också en flerstämmig dialog formas. Detta innebär en öppenhet gentemot

eleverna från lärarens sida där det spontana som uppstår i stunden kan regisseras i ett vad Dysthe (1996) för fram som samspel mellan elevernas olika röster. På samma sätt som Bakhtin (1981, 2010) beskrev vikten av mångfald av personligheter och deras röster i romaner, kan även vikten av en polyfon undervisning understrykas. Även om det under de båda lärarnas lektionstillfällen inte skapas en långvarig flerstämmig dialog så uppstår det tillfällen då dialogen flyttas ut i klassrummet mellan eleverna. Det är just lärarnas följsamhet och flexibilitet i att möta det spontana från eleverna som skapar förutsättningarna för denna flerstämmighet då också undervisningen bedrivs bortom en auktoritativ diskurs. Läraren är i egenskap av pedagogisk ledare aldrig helt jämställd sina elever i klassrumssamtalet och ska enligt mig inte heller vara det. Som ledare behöver läraren ha visst mandat att styra gruppen och regissera dialogen för att en negativ flerstämmighet, där den starke hörs mest på bekostnad av den svage, blir ett rådande samtalsklimat.

### **8.5 Kontrollfrågor - öppna frågor**

Dialogen blir som jag ser det delaktighetsskapande om den förs inom vad Bakhtin (1981) beskriver som en inre övertygande diskurs där läraren söker efter att skapa och utveckla nya perspektiv utifrån ett visst ämnesinnehåll i riktning mot ett deliberativt samtalsklimat. Det är här de öppna frågorna kommer in som ett väldigt konkret handlingsverktyg. Båda lärarna menade att öppna frågor var något positivt och att de strävade att arbeta med öppna frågor så mycket de bara kunde just för att få eleverna att själva reflektera. Inom den typ av undervisning som Nystrand (1997) benämner som presenterande undervisning som kan behövas för att förklara och ge eleverna en kunskapsbas kan läraren göra eleverna aktiva genom att ställa öppna frågor.

Att använda frågor av typen; vad tror du? hur tänker du? är viktigt för att få eleverna att just fundera utifrån deras egna tankar och på så sätt stimulera ett aktivt reflekterande. Även om läraren emellanåt också behöver kolla av om eleverna är med och förstår ämnesinnehållet genom att ställa kontrollerande frågor så kan dessa frågor formuleras på ett så öppet sätt som möjligt; I stället för att fråga; vad är det här? kan frågan formuleras till; vilka kan vad detta är? Att lärare använder öppna frågor är något som jag anser bör vara utgångspunkten i undervisningen då det också syftar till att låta eleverna själva reflektera. Däremot behöver kontrollfrågor inte alltid vara hämmande för elevernas egen reflektion och delaktighet. När ett ämnesinnehåll behöver förmedlas för att utgöra kunskapsbas för vidare diskussion mellan elever och läraren kan kontrollfrågor användas för att kolla av vad eleverna faktiskt kan och även göra dem aktiva under detta förmedlande. Viss ämneskunskap är mer fast och behöver inte alltid ifrågasättas.

### **8.6 Demokrati och delaktighet**

Eleverna i ett klassrum står i ständig dialog med varandra. De förhåller sig till varandra inklusive läraren och är i ständig dialog oberoende om läraren släpper fram rösterna så att de verbaliseras och tillåts gå i dialog och polyfon dialog med varandra. Visst pågår det en inre dialog hos som tyder på att de tar del av vad som sägs under lektionen och detta tyder på en sorts delaktighet i det tysta vilken också kan vara viktig. När man reflekterar och funderar i sitt inre så är det ju ett steg mot att vara mer aktiv utåt och sen verbalisera tankar som man kommit fram till. Men om läraren inte tillåter sina elever att verbalisera och möta andra så stänger denne också möjligheten för elevernas verbala delaktighet. En del i det demokratiska förhållningssättet bygger på förmågan att i samtal kunna förhålla sig lyssnande och samtidigt uttrycka egna tankar och argumentera för att utveckla nya perspektiv. Genom verbal delaktighet i dialog med andra kan läraren inom klassrumssamtalet lägga grunden för sina elevers demokratiska förhållningssätt. Dysthe (1996) menar att lärarens uppgift i det flerstämmiga samtalet är att kunna regissera dialogen mellan i klassrummet på ett sätt så att

olika perspektiv får plats och att rum för förståelse av varandra skapas. För att komma dithän behöver läraren befinna sig i ett samspel med sin grupp där styrningen av klassrumssamtalet innebär en vägledning och uppmuntran till eleverna att delta genom att uttrycka sina tankar, idéer, förslag och frågor men också att kunna förhålla sig inlyssnande till varandra. Lärarens uppgift i klassrumssamtalet som jag ser det, utifrån det demokratiska uppdraget (Skolverket 2011), är att styra demokratiskt. En demokratisk styrning utifrån ovanstående beskrivning där syftet är att öppna upp för allas deltagande i riktning mot meningsskapande och förståelse har inte plats för en auktoritär styrning som endast vill förmedla en färdig sanning. En demokratisk styrning av klassrumssamtalet som jag ser det sker med avstamp i Freires (1970) problemformulerande undervisning och rör sig inom Bakhtins (1981) inre övertygande diskurs. De båda lärarna styr demokratiskt men öppnar upp för flerstämmighet och nytt meningssakande i olika stor utsträckning beroende på lektionstillfälle och ämneskontext.

Lärarna har, förutom sitt demokratiska uppdrag ett ansvar utifrån kursplanernas föreskrifter att eleverna ska utveckla en kunskapsmässig bas i olika ämnen. Hur mycket samtalet flyttas ut i klassrummet kan begränsas av ämnets karaktär och de kunskapskrav som följer med kursplanerna. Kravet på lärarna att eleverna ska uppnå vissa färdigformulerade kunskaper utifrån hur de beskrivs i de olika skolämnenas kursplaner kan tyckas stå i motsats till att låta en mer organisk process i form av ett samtalande och diskuterande där eleverna är deltagare i ett kunskapande samtal och inte mottagare av ett färdigt ämnesinnehåll.

Detta har tagits upp av Sundgren (2005) som menar att skolans bildande uppdrag i form av demokratiska arbetssätt har fått stå åt sidan för ett påfyllande av ett likformat formaliserat kunskapsinnehåll som sker med syfte att uppnå vissa resultat.

Om undervisningen bedrivs i en form som mer liknar det Englund (2000) beskriver som det deliberativa samtalet med utrymme för en flerstämmighet skulle detta kunna innebära att eleverna i samtalet görs delaktiga utifrån just deras unika livsvärld. Eleverna behöver också kunskap inom de olika skolämnena och lärarna behöver således utgå ifrån kursplanerna. Men om ett deltagande hos eleverna i klassrumssamtalet ska kunna resultera i en bildningsresa där eleverna som subjekt får träda fram krävs det att ämnesinnehållet går i dialog med eleverna på så sätt att det kan kopplas an till deras erfarenheter.

Jag anser att ett delaktighetskapande inom en problemformulerande undervisning bortom den auktoritativa diskursen där elevernas erfarenhetsvärldar får träda fram skapar förutsättningar för att de också fortsättningsvis kommer att vara en aktiv del i samhället och göra sina röster hörda och lyssna till andras.

## **9. AVSLUT OCH FORTSÄTTNING**

Begreppet delaktighet är mångtydigt. Min förståelse om delaktighet har vidgats under arbetet med denna uppsats och den har också gett mig nya infallsvinklar på hur jag som lärare kan arbeta mer medvetet utifrån ett demokratiskt förhållningssätt inom det lärarstyrda klassrumssamtalets kontext. Förhoppningsvis kan uppsatsen med dessa lärares reflekterade praktik som grund bidra till att inspirera fler att arbeta delaktighetskapande.

För att bredda förståelsen och perspektiven på delaktighetskapande och det demokratiska förhållningssätt som skolan är ålagd att bedriva sin verksamhet utifrån skulle det vara intressant med vidare forskning som fokuserar på fler aktörer än lärarna.

En större studie som även innefattade rektorer och skolledare skulle vara intressant för att kartlägga hur detta sker på ett större organisatoriskt plan. En viktig fråga att ställa är om det finns utrymme och forum för lärarna att problematisera och tydliggöra sitt demokratiska uppdrag kopplat till deras egen klassrumspraktik.

Det skulle dessutom vara intressant att ta reda på barns egna upplevelser av delaktighet

under det lärarstyrda samtalet. Känner de sig delaktiga? Hur rör sig barns tankar under det lärarstyrda samtalet och hur upplever barnen att de får ge uttryck för dem?



## 10. LITTERATURLISTA

- Andersson, E. (2015). Temapresentation Deltagande och inflytande – inkluderingens demokratiska och politiska möjligheter. *Utbildning och lärande*. 9 (1), s.8-18.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*, Holquist, C. (red.), Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986). "The problem of speech genres" I: Emerson, C. & Holquist, M. (red.), *Speech genres & other late essays*, Austin: University of Texas press.
- Bakhtin, M. (2010). *Dostojevskijs poetik*. Gråbo: Bokförlaget Anthropos.
- Bigsten, A. (2015). *Fostran i förskolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2015. Göteborg.
- Bryman, A. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*, Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. & Igländ, M. (2003) Michail Bakhtin och sociokulturell teori. Red: Dysthe, O. *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund - historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Skolverket: Stockholm.  
[https://issuu.com/ottogreger/docs/deliberativa\\_samtal\\_som\\_v\\_rdegrund](https://issuu.com/ottogreger/docs/deliberativa_samtal_som_v_rdegrund)
- Englund, T (2011). Lärande genom deliberativ kommunikation. Red: Jensen, M. *Lärandets grunder- teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Elvstrand, H. (2015). Att göra delaktighet i skolan - elevers erfarenheter. *Utbildning och lärande*. 9 (1), s. 102-115.
- Esaiasson, P. m.fl. (2003). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Freire, P. (1970). *Pedagogik för förtryckta*. (8 uppl.) Stockholm: Gummesson.
- Freire, P. (1975). *Utbildning för befrielse*. (1. uppl.) Stockholm: Gummesson.
- Grøver Aukrust, V. (2003). Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande. Teoretiska traditioner och aktuell forskning kring lärarstyrda samtal. Red: Dysthe, O. *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Haglund, B. (2003). *Stimulated recall - Några anteckningar om en metod att generera data*. I: Pedagogisk forskning. årgång 8 nr. 3.
- Kernell, L. (2002). *Att finna balans*. Lund: Studentlitteratur.
- Langemar, P. *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi – att låta en värld öppna sig*. Stockholm: Liber.
- Larsson, K. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: överväganden kring en deliberativ didaktik*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2007. Örebro.
- Liberg, C. (2003). Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. I: Liberg, C. (Red.), *Utbildning och demokrati*. (s. 13- 29).
- Nationalencyklopedin [NE]. (2016) *Kontext*. Tillgänglig:  
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/delaktighet>
- Nystrand, M (1997). *Opening Dialouge: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Oxford Dictionaries (2016) *Kontext*. Tillgänglig:  
<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/participation>
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P.(2008) *Att skriva en bra uppsats*. Stockholm: Liber SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015) *Delaktighet för lärande*. Stockholm: Fritzes.
- Svenska akademiens ordbok [SAOB]. (2016). *Kontext*. Tillgänglig:  
<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>

- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundgren, G. (2005). Klokskap och livsvisdom i stället för formell lärdom. *Pedagogiska magasinet*, nr. 4 25/11.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of childrens participation. *International journal of chiliren's rights*, 15, 199-218. doi: 10.1163/092755607X206489.
- UNICEF (1989) *Barnkonventionen*, kap. 12. Hämtad (2016): <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Von Wright, M. (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet - en studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande*. Örebro: Örebro universitet
- Wistedt, I (2001). I: Greveholm. B *Matematikdidaktik: Ett nordiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

## **Bilaga 1**

### **Intervjuguide till samtalsintervjuerna utifrån filmmaterialet.**

När upplever du/vart i filmen ser du att eleverna är delaktiga?

På vilket sätt gjorde du dem delaktiga? Hur fick du eleverna delaktiga?

Varför gjorde du som du gjorde? Kan du motivera?

Följande motsatsbegrepp förklaras för lärarna och jag berättar att jag vill belysa och rama in hur delaktighet skapas med hjälp av dessa begrepp. Dessa presenteras inför samtalsintervjuerna och vävs in i följdfrågor beroende på om och i hur stor utsträckning lärarna själva tar upp dem under intervjun.

Styrt samtal – fritt samtal,  
förmedling – dialog,  
enstämmighet – flerstämmighet,  
kontroll – frihet,  
kontrollfrågor – öppna frågor,  
slutet ledarskap – transparent ledarskap

## Bilaga 2

### Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning som innebär att de filmas i klassrummet, inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Hej! Jag heter Jenny Schmidt och utbildar mig till lärare vid Göteborgs Universitet. Jag skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är ett examensarbete och som ger mig lärarbehörighet.

Examensarbetets syfte är att undersöka hur lärare kan se på delaktighet och hur de skapar delaktighet i klassrummet bland sina elever.

De viktigaste frågorna jag behöver få svar på är:

- Hur kan lärare definiera delaktighet?
- Hur kan lärare skapa delaktighet hos sina elever?

För att ta reda på detta vill jag filma när läraren (namnet på läraren) har lektion med ert barns klass den (datum). Jag vill därför fråga er som föräldrar/vårdnadshavare om ni tillåter att ert barn blir filmad.

Filmen kommer sedan enbart visas för mig och för läraren (namnet på läraren) för att se hur läraren skapar delaktighet bland barnen.

Namn på ert barn eller vilken skola eller vilken stadsdel skolan ligger i kommer inte förekomma i undersökningen. Ert barn och även ni har rättigheten att fram till den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning. Efter att mitt examensarbete publicerats kommer jag att radera filmen där barnen förekommer helt från min dator och från kamerans dv-band så att den inte finns tillgänglig att ta fram igen.

Om ni tillåter att ert barn deltar genom att bli filmad av mig så ber jag er föräldrar/ vårdnadshavare att ni skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in detta svar.

Sätt ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen  
(ja, mitt barn får vara med under filmningen)

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen  
(nej mitt barn får inte vara med under filmningen)

Datum .....

.....  
vårdnadshavares underskrift

.....  
ert barns namn

Har ni fler frågor eller undrar om något är ni välkomna att kontakta mig på  
telefonnummer: XXXX- XXXXXX eller via e- mail:.....

Med vänliga hälsningar  
Jenny Schmidt

Handledare för undersökningen är  
Stig Grundvall, telefonnummer: XXXX-XXXXXX, XXX-XXXXXX,  
email:.....