



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

SAMARBETA MERA

- En aktionsforskning med syfte att utveckla och stärka elevernas medvetenhet kring deras samarbete i klassrumssituationen.

Magnus von Hofsten
Malin Forsberg

Akademien för utbildning,
kultur och kommunikation
Pedagogik
Examensarbete i
Lärarytbildningen
Grundnivå 15 hp

Handledare: Kamran Namdar
Examinator: Niclas Månsson
Termin: VT År: 2012



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Examensarbete på
Grundnivå
15 högskolepoäng

SAMMANFATTNING

Magnus von Hofsten
Malin Forsberg

SAMARBETA MERA

- En aktionsforskning med syfte att utveckla och stärka elevernas medvetenhet kring deras samarbete i klassrumssituationen.

Årtal: 2012

Antal sidor: 23

SAMMANFATTNING

Vi har genomfört ett utvecklingsarbete som bygger på aktionsforskning. Målet med vårt utvecklingsarbete har varit att öka elevernas medvetenhet kring samarbete i klassrummet med betoning på samtal, lyssnande och social interaktion. Vår aktionsforskning har varit av den kvalitativa formen. Vi har använt oss av loggbok, observationer, frågeformulär och utvärderande gruppsamtal för att dokumentera progressionen. Eleverna har fått arbeta i grupp och samtalat i cirkel. Eleverna har även fått diskutera orättvisor och etiska dilemman som ett medel för att skapa samtal kring ämnen som berör och intresserar eleverna. Dessa övningar har skapat ett bättre samtalsklimat i klassrummet, eleverna har blivit bättre på att lösa konflikter och fått en större förståelse för samtalet som kunskapsutvecklande verktyg. Vår slutsats är att om man strävar mot att undervisningen bygger på samarbete och grupparbete lär sig eleverna av varandra och utökar sin kunskap kring skolämnen och det sociala livet.

Nyckelord: samtal, samarbete, social interaktion, lyssnande, aktionsforskning

Förord

Vi vill tacka våra handledare på våra partnerskolor som låtit oss göra detta utvecklingsarbete med deras elever. Vi vill tacka alla underbara elever på partnerskolorna som har varit fantastiska och hjälpsamma. Utan dem hade arbetet inte gått att genomföra. Vi vill även tacka vår handledare, Kamran Namdar, för mycket god hjälp och handledning. Vi vill även tacka varandra för det fina och goda samarbetet.

Innehåll	
Inledning	1
Målet för utvecklingsarbetet.....	1
Teoretisk bakgrund.....	1
Sociokulturell teori	1
Dialog och samtal i verksamheten.....	2
Samtalet som kunskapsinhämtande verktyg.....	3
Vad säger styrdokumentet?	4
Attityder till språkbruk.....	4
Konflikthantering i klassrummet	5
Metod.....	6
Strategi.....	6
Design	6
Datainsamlingsmetod.....	6
Urval	7
Resultatets tillförlitlighet.....	7
Etiska principer	7
Processbeskrivning.....	8
Huvudsyfte.....	8
Processbeskrivningens upplägg.....	8
Observation.....	8
Observation: skola A.....	8
Observation: skola B.....	9
Gruppmatematik	9
Genomförande lektion 1, skola A	9
Elevrespons.....	10
Pedagogens reflektion.....	10
Genomförande lektion 2, skola A.....	10
Elevrespons.....	11
Pedagogens reflektion.....	11
Samtal i cirkel	11
Genomförande lektion 1 skola A.....	11
Elevrespons.....	12
Pedagogens reflektion.....	12
Genomförande lektion 2 skola A.....	12
Elevrespons.....	13
Pedagogens reflektion.....	13
Genomförande lektion 1, skola B	13
Elevrespons.....	14
Pedagogisk reflektion.....	14
Övning om rättvisa	15
Genomförande, skola B.....	15
Elevrespons.....	15
Pedagogisk reflektion.....	16

En resa till rymden	16
Genomförande, skola B.....	16
Elevrespons.....	17
Pedagogisk reflektion.....	17
Analys	18
Social interaktion.....	18
Samtal	19
Lyssnande	20
Diskussion	20
Referenslista	23
Elektroniska källor.....	23
Bilaga 1, scenariofrågor	24
Bilaga 2, övergripande frågor	25
Bilaga 3, utvärderande frågor	26

Inledning

Vi har valt att skriva om samarbete i klassrumssituationen. Anledningen till varför vi valde att skriva om det är för att vi är intresserade av samtalet och interaktionen i klassrummet, därför att vi anser att det är på detta sätt som mycket av lärandet sker. Eftersom en individ redan i riktigt låg ålder utvecklar mycket av sina kunskaper via samtal och socialt upplevda händelser i och omkring sin omvärld så måste detta synsätt vara implementerat i skolans verksamhet. Vi har själva gått i en skola där katederundervisning och envägskommunikation har varit den rådande normen. Lärandet får därigenom en helt annan karaktär som syftar till att eleven endast är mottagare av kunskap och inte en medskapare av den. Under vår lärarutbildning har vi uppmärksammat att skolan idag ser relativt likadan ut som när vi själva gick i den. Om vi ger elever större möjlighet att i interaktion med varandra utveckla kunskap och göra den till sin egen så får lärandet också en större mening.

Målet för utvecklingsarbetet

Målet med vår aktionsforskning är att utveckla och stärka elevernas medvetenhet kring deras samarbete i klassrumssituationen.

Teoretisk bakgrund

Sociokulturell teori

Strandberg (2006) beskriver Vygotskijs sociokulturella teori där synsättet avspeglas i att lärande sker mellan olika individer, i flera psykologiska processer. Talandet är en av dessa och som tar sitt uttryck i individens praktiska och sociala aktiviteter. Lindö (2005) menar att om vi ger en elev möjlighet att tänka, reflektera och sedan utbyta dessa tankar med andra elever ökar det gruppens medvetenhet och kvalitet kring ett specifikt fenomen. Detta är utvecklingspedagogik, där språkets möjligheter öppnar upp en ny värld av kunskap som eleverna kan förmedla till varandra. Läraren bör målmedvetet skapa en miljö och ett rum som ska inbjuda eleverna att samtala och utbyta sina tankar på ett utmanande sätt. Lindö menar att samspelet mellan elev och vuxen är det mest centrala när det handlar om begreppsutveckling och språkutveckling enligt Vygotskijs teori. Utbyte av erfarenheter i en grupp gör att kunskap och förståelse utvecklas tillsammans, men då förväntas eleverna vara delaktiga både som goda lyssnare och talare. Det blir ett samspel där interaktionen hamnar i fokus och läraren fungerar som ett stöd, där frågorna och inte svaren är det essentiella. Strandberg (2006) förklarar att lärare ofta ser den framgångsrika eleven som en individ som interagerar ofta med både elever och vuxna. I en aktivitet där en elev med hjälp av en annan, ofta äldre, elev lär sig att gå vidare från A-B i kunskapsstegen. Det är en progression som Vygotskij benämner den proximala utvecklingszonen och som syftar till att imitera en kunskap som en annan individ besitter, på en högre progressionsnivå och gör den till sin egen.

Säljö (2005) talar om att människors medvetande främst formas av språket och dess användande i praktiken. Språket blir ett uttryck för samhällelig kännedom – den fyller med andra ord en central roll för att individen ska utvecklas och lära. Vygotskij ansåg att barn styrs av två olika processer, en biologisk och en kulturell. Den

biologiska utvecklingen börjar direkt vid födseln och är relativt lika för de flesta barn runt om i världen, trots att de lever under stora kulturella skillnader utvecklas de i grunden lika. Först när barnet börjar kommunicera och samtala med personer i sin närhet kommer de förmågorna formas av sociokulturella faktorer. Partanen (2007) förklarar att ett litet barn som inte än har något språk fostras in i en språklig gemenskap av de individer som finns runt omkring barnet. Neurologisk utveckling sker på ett högt plan i barnet då den tillägnar sig språket och påverkar i stort den fysiska och psykiska utvecklingen. Vidare tar barnet tillvara på språket genom att först tillägna enstaka ord i sin närhet för att sedan kunna se en relation mellan ordet och tinget. Säljö (2005) visar på förutsättningar för att språket skall utvecklas och för att samtal ska äga rum måste individen använda sig av olika psykologiska redskap. Detta är en förlängning av ursprungsbegreppet. Exempelvis har språket utvecklats genom alfabetet, lånord och olika formler. Det viktigaste psykologiska redskapet är just språket, utan språket skulle olika individer ha långt mycket svårare att kunna uppfatta andras perspektiv. Språket är det medel som knyter samman olika sociokulturella erfarenheter. Partanen (2007) anser att språket är ett verktyg för tänkande och med det menas att det inryms sociala i dimensioner, samtidigt som det är en process som sker inom individen. Tänkandet är i grunden privat, men påverkas av allt runt omkring oss, exempelvis samhället, vänner och släktingar. Intrycken omformas och influeras av ens uppväxt och sociala erfarenheter. Språket blir i den bemärkelsen tänkandets sociala verktyg. Individen tänker språkliga tankar, även om de inte kommer till uttryck verbalt.

Dialog och samtal i verksamheten

Säljö (2005) menar att språket är länken mellan samhället och individen där det fyller flera olika funktioner. Ett exempel kan vara i ett klassrum där kunskap exponeras inför en större grupp, genom en elev under en specifik aktivitet. Detta gör att övriga individer också blir delaktiga och kan ta till sig det som individen förmedlar. Partanen (2007) menar att det ständigt pågår en utveckling av olika samtal i klassrummen och menar att "Kollektiva meningar, socialt förmedlade ordmeningar – mellan eleverna, mellan lärarna och eleverna, liksom mellan pedagogerna i ett arbetslag. I klassrummet pågår socialt samspel – där definieras och omdefinieras ordmeningar." (s.41).

Lillemyr (2002) anser att pedagoger i en verksamhet med fördel ska försöka inta ett mer dialogpedagogiskt synsätt för att bibehålla fördelarna med att använda språket och olika samtal i verksamheten för att främja lärandet. Dialogpedagogiken kan delas upp i två huvudspår, varav den ena fokuserar på personorienterad dialogpedagogik och den andra med samhällsorienterade dialogpedagogiken. Dialogen är en del av kommunikation, oftast mellan två individer som infattar meningsutbyte, känslor och socialt samspel. Vidare kännetecknas dialogpedagogik av begreppsbyggnad, personlig utveckling och renodlad kommunikation och i Sverige betonas jämlikhet i samtalet. Lärandet bygger på den kritik som uppstod mot förmedlingspedagogiken där eleverna sågs som tomma blad och läraren var den som hade all kunskap som förmedlades till eleverna, via en envägsdialog där eleverna var passiva i meningsskapandet. Att arbeta med ett dialogpedagogiskt förhållningssätt kräver också att läraren måste anpassa sitt didaktiska förhållningssätt och sin planering för att verksamheten ska fungera. Det måste finnas en balans mellan struktur och flexibilitet. Lärandet måste ta form av elevernas erfarenheter, livsvärld och upplevelser. Dysthe (1996) understryker att även om den dialogiska pedagogiken har fört med sig mycket goda idéer och utgångspunkter är den, som allt annat, långt ifrån

fullständig. Den saknar ett kritiskt perspektiv varpå själva dialogen blev ett mål i sig utan sökande efter värdemässig grund eller djupare mening. Det dialogpedagogiska perspektivet uppvisade också en för stor jämlikhet mellan lärare och elev i undervisningen. Visst ligger det en sanning i att dialogen bygger på bådas erfarenheter som de ska lära av varandra, men drivkraftens riktiga substans ligger i den faktiska asymmetrin mellan kunskapsnivåerna hos de samtalande parterna.

Lillemyr (2002) menar att i elevernas lek sker mycket av lärandet i samspelet mellan eleverna, som även ställer krav på att de ska följa lite av samma linje som läraren beskrivet ovan. Eleven måste kunna falla in i det mönster som existerar där spontaniteten och inlevelsen knyts samman med den roll som eleven tar tillsammans med de regler som är uppsatta för aktiviteten. När eleverna kommunicerar med varandra i interaktionen utvecklas deras självbild, språkliga kompetens och elevens identitet.

Samtalet som kunskapsinhämtande verktyg

Bjar och Liberg (2003) beskriver elevernas meningsskapande med hjälp av verbala uttrycksformer som ett sätt att forma sin kunskap. Exakt vad och vilken kunskap beror på vilka ramar som eleverna måste rätta sig efter och vilka uttrycksformer som de har till hjälp. Det verbala kan visa sig igenom dramatisering, sång, samtalsövningar kopplat till ett specifikt stoff eller händelseförlopp. Lgr11 (Skolverket, 2011) visar att eleverna också ska få möjlighet i skolans verksamhet att möta olika uttrycksformer som i estetikens scenkonst och berättande för att vidga sitt språk och fortsätta utvecklingen av den individuella identiteten samt sin förståelse för den samhälleliga omvärlden. Meningen är också att eleverna ska träna på att kunna anpassa sina verbala förmågor efter olika syften och mottagare. Bjar och Liberg (2003) anser att just uttrycksformerna och sammanhanget i det verbala står i ett dialogiskt förhållande till varandra och skriver "Ny betydelse bygger vidare på redan etablerad betydelse" (s.19). Mening återskapas, nyskapas eller omskapas.

Åhs (1998) förklarar att lärande kan ske genom samtalsstrategier kallade involveringssamtal, där fyra huvudtyper förklarar de olika samtalstyperna. Den första är öppna samtal som innehar en funktion att skapa en samtalsmiljö som syftar till samhörighet där ett fritt tankeutbyte är viktigast. Den andra metoden handlar om utvecklingssamtal där reflektionen och utbytet av tankar mellan två samtalspartners intryck av en aktivitet eller studieavsnitt behandlas. Den tredje är ett sätt att arbeta med konflikthantering, där samtalet utformas efter en plan för att söka reda på en hållbar lösning på den aktuella konflikten vilket kommer beskrivas mer utförligt under rubriken om konflikter. Den fjärde syftar till att utveckla personliga kvalitéer eller nå fram till en gemensam lösning gällande normer eller regler. Sammantaget framträder alla metoderna med sin speciella struktur och teknik samt att de ska hållas i en god samtalsmiljö så att grundläggande behov kan tillgodoses.

Rent kooperativt måste det enligt Åhs (1998) finnas en god balans av antal deltagare för att kunna skapa talutrymme för dessa samt att alla ska kunna aktivt lyssna på alla deltagare utan att det blir för ansträngande. Vidare måste alla deltagare visa hänsyn och be om ordet innan interaktionen påbörjas, respekt är av vikt samt att deltagarna bör avstå från personlig kritik. Detta ska framhäva ett gott lärandeklimat där aktiviteterna känns stimulerande och manar på kreativt tänkande och meningsutbyte.

Vad säger styrdokumentet?

Lgr11 (Skolverket, 2011) framhäver att språket är det verktyg som eleverna främst använder i sin väg mot att söka ny kunskap, kommunicera, läsa och tänka. Vidare ska syftet med de språkligt inriktade aktiviteterna bygga på att eleven ska utveckla sin identitet och sin förmåga att visa känslor samtidigt som de ska inneha en förståelse för hur människor runt omkring dem känner inför samma begrepp. Lgr11 visar också att språket är sammankopplat med lärandet. Om eleverna får omfattande möjligheter att kommunicera ökar inte bara deras kunnande utan också deras personliga tilltro. För att främja lärandet krävs också en aktiv diskussion. Kursplanen i svenska framhåller att skolan ska ge en möjlighet för eleverna att genom sin språkliga och kommunikativa förmåga stärka medvetenheten kring samtal. Sättet som språket används på påverkar hur människor blir behandlade. I det centrala innehållet i kursplanen i svenska står det att eleverna ska kunna återberätta och lyssna vid samtalssituationer. Detta ska vara tätt sammanbundet med vardagsnära ämnen för olika mottagare, kulturer och syften. Skolan ska ge eleverna möjlighet att samtala om sin egen framtid i ett hållbart perspektiv.

Attityder till språkbruk

Enligt Norberg (2007) är de språkliga dimensionerna och varieteterna, alltså hur vi väljer att uttrycka oss, mycket viktigt för hur vi vill framställa oss på ett individuellt plan och även hur vi ser på oss själva. Norberg menar att allt vi säger och uttrycker i ord och meningar har en social innebörd som påverkar det sociala samspelet kring aktiviteten. Norberg skriver även att varje gång vi yttrar oss sker detta i en social situation. Norberg beskriver dock att det finns många språkliga olikheter som inte går att styra, däribland social fakta och detta är något som människan lägger betydelsefull vikt vid. Social fakta kan vi i mångt och mycket inte styra över då det visar sig så fort vi börjar prata. Kön, ungefärlig ålder och humör är exempel på social fakta.

Bijovert (2007) beskriver attityder som något vi socialiseras in i främst från vår närmaste omgivning, den primära socialisationen som sker under tiden före skolstart. Einarsson (2009) skriver att barnet identifierar sig med sina föräldrar och föräldrarnas attityder överförs då till barnet. Bijovert (2007) fortsätter med att beskriva attityder som tillägnas senare och dessa får vi från den sekundära socialisationen vilket innebär klasskompisar, massmedia och skola med mera. Einarsson (2009) skriver att våra attityder till språkliga varieteter orsakar både utanförskap och sammanhållning. Bijovert (2007) beskriver att vissa sätt att tala bedöms mer positivt eftersom man anser att talet är mer korrekt, logiskt och fint och kallar detta för standardvarieteter. Standardvarieteter ges högre social status och förknippas med makt och utbildning. De icke-standardvarieteterna såsom dialekter och slang ges, enligt Bijovert, en lägre prestige och social status. Men även de med icke-standardvarieteter kan ha en hög prestige inom gruppen, så kallad förtäckt prestige.

Enligt Einarsson (2009) ger våra attityder till talare oss en förståelse för vilken gruppstillhörighet personen i fråga har och hjälper oss att bedöma språkbrukare. Hur vi talar avslöjar oss. Detta kallas schibolett-funktionen och den beskriver Andersson (2007). Andersson skriver att vi antingen kan välja att ta avstånd eller närma oss människor beroende på vilket språkbruk vi använder på samma sätt som vi bedömer individer utifrån hur de talar.

Konflikthantering i klassrummet

Fountain (1997) ”Om eleverna kan lära sig fredsskapandets kunskaper, färdigheter och förhållningssätt har de möjlighet och skyldighet att vidta mått och steg som kommer att bidra till skapandet av en fredskultur i en konfliktfylld värld.”

(s.217)

Konflikter i klassrummet kan uppstå på olika sätt. Enligt Stensmo (2008) uppstår vanliga klassrumskonflikter bland annat på grund av avund, rivalitet, vem som ska bestämma, om hur något ska göras och vad som ska göras. Stensmo skriver att konflikter kan vara fysiska och/eller verbala i sina uttryckssätt. Vanligt förekommande fysiska konflikter kan vara att knuffas, att kasta saker, att sparkas, att göra miner m.m. Verbala konflikter kan vara att hota, att nedvärdera, att mobba, att retas m.m. Thornberg (2006) beskriver att destruktiva konflikter kännetecknas av ilska, sårade känslor, misstro, beskyllningar, anklagelser och ett egoistiskt förhållningssätt där den ena parten vinner på den andres bekostnad. Enligt Thornberg skapar även destruktiva konflikter minskade möjligheter att lösa konflikter på ett konstruktivt sätt i framtiden. Enligt Stensmo (2008) är konflikter antingen faktiska eller inbillade men oavsett måste det lösas och tas på allvar.

I klassrummet löses konflikter enligt Stensmo (2008) oftast av en distributiv part, alltså en medlare eller en tredje part, som i de flesta fall är en lärare eller skolpersonal. Men konflikter kan även lösas av eleverna själva och då kallar Stensmo det för en integrativ lösning. Thornberg (2006) beskriver konstruktiva konflikter. De konstruktiva konflikterna ska resultera i en överenskommelse som alla parter är nöjda med. Enligt Thornberg stärker den konstruktiva konflikten relationen för de inblandade parterna, deras tillit och respekt för varandra ökar och i framtiden höjs även individernas förmåga att lösa konflikter på ett konstruktivt sätt. För att konflikten ska bli konstruktiv när eleverna löser den måste de enligt Stensmo (2008) och Thornberg (2006) samtala och kommunicera med varandra och båda beskriver en metod för att uppnå detta. De sex stegen i konflikthanteringen är följande:

- Steg ett är att beskriva vad du vill.
- Steg två innebär att beskriva hur du känner.
- Steg tre är att beskriva skälen till varför du vill detta och varför du känner så.
- Steg fyra är att ta den andre personens perspektiv och summera hens känslor och vilja.
- Steg fem innebär att ta fram tre olika lösningar som möjliggör föreningspunkter.
- Steg sex är att välja en lösning och formulera en överenskommelse som sedan avslutas med ett handslag.

Enligt Stensmo (2008) är målet med denna konflikthanteringsmetod att alla elever i klassen ska kunna vara kamratmedlare och goda konflikthanterare. Att utveckla en god förmåga att lösa konflikter konstruktivt ökar enligt Thornberg (2006) den sociala kompetensen och upprätthållandet av vänskapsrelationer. Enligt Thornberg ökar det även förmågan att ta andras perspektiv och att vara en god lyssnare.

Metod

Strategi

Vi har använt oss av en kvalitativ ansats då vi anser att det är den mest intressanta metoden under vår aktionsforskning. Enligt Stukát (2005) är det kvalitativa synsättets främsta uppdrag att tolka och förstå de resultat som framkommer. I det kvalitativa synsättet fokuserar man på vad och hur elever lär sig. Stukát skriver att den kvalitativa forskningen är holistisk, alltså att den fokuserar på helheten istället för summan av bitarna. Vi anser att det är ett arbetssätt som passar aktionsforskningen som vi har genomfört och har bidragit till vårt eget lärande samt utveckling därför att vi får en djupare förståelse för arbetsområdet. I den kvalitativa forskningen är det enligt Stukát (2005) svårt att generalisera och resultatet blir sällan objektivt då tolkning av resultatet sker. I och med kvalitativ forskning fick vi arbeta nära eleverna och vi fick även direkt återkoppling på det vi utförde. Vi fick även en bredare inblick av vad eleverna själva tycker och tänker kring ämnet.

Design

Vi har valt att använda oss av aktionsforskning i vårt examensarbete eftersom vi anser att det är en verklighetsförankrad forskning som ger oss en direkt återkoppling. Aktionsforskning är enligt Denscombe (1998) först och främst praktisk och bygger på drivkraften att lösa "verkliga" problem. Aktionsforskning bygger enligt Denscombe framförallt på "görandet" och inte "vetandet" och är en kvalitativ forskningsmetod. Denscombe skriver om fyra karakteristiska drag inom aktionsforskningen. Det första är praktisk inriktning vilket innebär att man praktiskt jobbar med ett befintligt utvecklingsområde i en specifik miljö. Det andra är förändring vilket innebär att man tar itu med praktiska hinder för att få mer kunskap om fenomen och företeelser. Det tredje draget är en cyklisk process som innebär att förändringen leder till vidare kunskap som ger oss möjlighet att arbeta vidare på en högre progressionsnivå inom utvecklingsarbetets ramar. Det fjärde är deltagande vilket innebär att alla inblandade deltar aktivt i aktionsforskningen.

Datainsamlingsmetod

Under första veckan av de fyra veckorna vi hade avsatt för utvecklingsarbetet valde vi att observera eleverna för att få en vidare förståelse för hur eleverna samtalar med varandra och för att förstå samtalsklimatet i klassen. Vi använde oss av reflekterande loggböcker med två kolumner; "vad hände?" och "reflektion" när vi observerade. Björndal (2005) beskriver detta som ett bra sätt att få struktur på loggböckerna och underlättar därmed analysen av dem. Vi fortsatte sedan under hela processen att använda oss av loggböcker, kontinuerligt under och efter skoldagen. Vi fortsatte även att observera samtalssituationer för kartläggning av responsen på övningarna.

Under första veckan fick eleverna svara på tre scenariefrågor (se bilaga 1) och sex övergripande frågor (se bilaga 2) kring samtal och dilemman. På den sista dagen av utvecklingsarbetet fick eleverna svara på exakt samma scenariefrågor och övergripande frågor som under första veckan, för att se om progression uppnått. Efter både första och andra veckans övningar (sex övningar sammanlagt) fick eleverna svara på utvärderande frågor (se bilaga 3) kring övningen, detta för att få dem delaktiga och inkludera på ett demokratiskt vis i processen. Vi har även haft en gemensam muntlig utvärdering tillsammans med eleverna efter varje genomförd övning. Innan aktionsforskningen startade så förberedde vi de kunskapsutvecklande frågorna och scenariefrågorna till eleverna som extra hjälpmedel för att synliggöra

elevernas tänkande. Samtidigt skulle dessa fungera som en datainsamlingsmetod som skulle vara till stöd för vår forskning. Stukat (2005) beskriver enkäter och dess fördelar och nackdelar. Vi har använt oss av ett ostrukturerat frågeformulär som ger de tillfrågade möjlighet att själva välja hur fylliga svar de vill lämna. Stukat (2005) menar att deltagarna bör vara motiverade för att svaren ska bli så bra som möjligt. Om deltagarna är omotiverade blir svaren oftast magra och intetsägande.

Urval

Vi har genomfört aktionsforskningen på två skolor. Vi kallar dem skola A och skola B. Aktionsforskningen har ägt rum i Mellansverige. En årskurs 3 (skola A) med 18 elever. En årskurs 2 (skola B) med 12 elever. I klassen på skola A är det få elever med åtgärdsprogram och få elever med annat modersmål än svenska. I skola B finns det ett antal elever med åtgärdsprogram och flera elever med annat modersmål än svenska.

Resultatets tillförlitlighet

Björndahl (2005) menar att skriva loggbok är ett bra redskap för att samla sina observationer samt de reflektioner som byggs utifrån dessa. Fördelen med att skriva loggbok är att det passade vårt arbetssätt då fokus låg på elevernas interaktioner vilket gav oss större möjlighet att observera eleverna utifrån. En nackdel med att skriva loggbok är att man hela tiden måste dokumentera och observera och får således stundtals släppa sin uppmärksamhet gentemot eleverna. Vidare är det tidskrävande och det krävs att skrivandet och reflektionen görs snarast möjligt efter observation/lektion för att inte betydande information eller tankar ska gå förlorade.

Enkätfrågorna som rörde lektionerna har fördelen att vi får en direkt återkoppling på lektionerna. En nackdel med enkätfrågor kan vara att eleverna är för unga för att förstå innebörden och instruktionerna för att kunna svara tillförlitligt.

Etiska principer

För att bejaka de etiska principerna framtagna av Vetenskapsrådet (2011) gällande humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning har vi skickat ut ett informationsbrev till vårdnadshavare för berörda elever. Brevet informerar om syftet med vår aktionsforskning där vi beskriver kortfattat vad utvecklingsarbetet går ut på (informationskravet). Vårdnadshavarna hade möjlighet att ta ställning till om eleverna skulle delta eller inte genom att svara på mailet (samtyckeskravet). De fick även våra mailadresser så de kunde ställa frågor om de ville. Ingen av vårdnadshavarna hade något att invända mot aktionsforskningen. Brevet innehöll också information om att det också var upp till eleverna att välja om de ville delta i forskningen och att de kunde avbryta sin medverkan närhelst de ville. Vidare så förklarade vi att ingen information om deltagarna eller något som skulle kunna identifiera en deltagare skulle offentliggöras (konfidentialitetskravet). Nyttjandekravets ändamål är att inte använda informationen om enskilda individer utanför forskningen, vilket vi heller inte gjorde. Vi har därmed utfört forskningen utifrån de fyra kraven, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet enligt Vetenskapsrådet (2011).

Processbeskrivning

Huvudsyfte

Vårt huvudsyfte med aktiviteterna har varit samarbete i klassrumssituationen. Vi har delat in samarbete i tre olika utvecklingsben/underkategorier. De tre är samtal, lyssnande och social interaktion. I processbeskrivningen kommer vi inte kategorisera utifrån dessa utvecklingsben utan vi beskriver övningarna i sin helhet. Detta har vi valt att göra därför att vi anser att de tre utvecklingsbenen till största delen hänger ihop. I analysen kommer vi fokusera mer kategoriserat på de tre utvecklingsbenen.

- Med samtal menar vi att eleverna ska lära sig de olika regler som gäller vid samtal såsom att prata med anpassad ton, att få fram sitt budskap till de andra i klassen/gruppen och respondera på andras åsikter.
- Med lyssnande menar vi att eleverna ska utveckla sin förmåga att vara goda lyssnare genom att vara uppmärksam, närvarande och intresserad av de andras åsikter i gruppen.
- Med social interaktion menar vi att eleverna genom samarbete ska vara delaktiga i en social gemenskap som mynnar ut i olika former av lärdom. I den sociala interaktionen ville vi även att de skulle lära sig de demokratiska principerna och om kränkande behandling. Under vissa övningar har de även fått dela med sig av personliga erfarenheter på det sociala planet.

Processbeskrivningens upplägg

Vi börjar vår processbeskrivning med en sammanfattning av de observationer vi genomförde under första veckan av utvecklingsarbetet på skola A och skola B. Nästa del av processbeskrivningen är beskrivningen av lektionerna. Alla lektioner har genomförts på skola A och B men vi har valt att i processbeskrivningen lyfta fram de lektioner som var utmärkande. Vi beskriver alltså lektioner som vi ansåg höjde olika delar i utvecklingsarbete.

Observation

Observation: skola A

I klassen på skola A har jag observerat att de har jobbat mycket med samtalsklimatet. Pojkarna i klassen har haft ett mycket stökigt klimat sinsemellan och flickorna har haft svårt med kommunikationen och även fryst ut andra flickor. Läraren i klassen har jobbat jättemycket med kommunikation och samtal i klassen och jobbat med pojk- och flickgrupper för att lösa problemen i klassen. Under första veckan observerade jag att flickorna tar väldigt lite plats i klassrummet, framförallt när läraren undervisar och ställer frågor till eleverna. Klimatet i klassen är annars mycket tillåtande och inbjudande till samtal. Eleverna får mer än gärna uttrycka sina åsikter, så länge de följer klassrumsreglerna vilket innebär att de ska räcka upp handen och inte störa när någon annan elev pratar. Varje morgon, framförallt måndagsmorgonen, samtalar läraren med eleverna i helklass och alla som vill får säga något framför klassen. Samtalsklimatet är oftast vänligt.

Det förekommer även en pågående mobbningsituation i flickgruppen. Flickorna sitter vid denna tidpunkt vid ett stort bord och pojkarna vid ett annat stort bord. Syftet med klassrumsuppdelningen var att belöna flickorna eftersom de sköter sig så

fint och inte ställer till bråk. När mobbningsituationen mot flickan vid bordet dök upp förlorade genast flickbordet sin funktion så då ändrades klassrumsuppdelningen. Mycket av mobbningen går ut på skvaller, prat bakom ryggen och utfrysning. Läraren jobbar mycket aktivt med att detta ska få ett slut.

Observation: skola B

Genom mina observationer i klassen har en bild visat sig gällande utrymmet som eleverna har för att kunna samarbeta. Läraren inleder till exempel de flesta lektioner med en envägskommunikation då hon berättar och eleverna intar en lite mer passiv roll. Ytterst lite tid ges till att eleverna själva ska formulera sig eller lägga fram teser om ett specifikt ämne. Eleverna får dock mycket stimulans i lyssnande, de tar in vad deras kamrater berättar och kan därför omformulera deras kunskap till sin egen. Dessvärre så stannar interaktionen där. Ett tyst klassrum verkar vara en rådande norm. Eleverna verkar väldigt invanda i arbetssättet och verkar ha accepterat att det är en struktur i klassrummet som de ska arbeta utefter. Ett exempel på detta är då en elev under en SO-lektion försöker hjälpa sin kamrat som viskande har bett om hjälp. Till en början hjälper eleven sin kamrat men så fort läraren upptäcker att det pågår en interaktion som inte är accepterad i det rådande klassrumsklimatet blir de snabbt tystade.

Elevernas klassrumsmiljö är uppbyggd så att det ska finnas alla möjligheter till att skapa ett samspelsklimat där eleverna kan dela sin kunskap med varandra. Öar av bord finns där fyra till fem elever huserar samt en stor matta framme vid tavlan där de skulle kunna sitta och samtala tillsammans. Konflikter uppstår sällan i klassrummet men gör det de är läraren snabbt framme och avbryter. Eleverna försöker sällan själva lösa en konflikt, utan ber oftast läraren om hjälp.

Vidare sker det en markabel förändring då eleverna ska ha sin halvklasslektion och förflyttar sig till fritids lokaler som ligger i samma byggnad. Flera av eleverna verkar nästan sprickfärdiga när de kommer fram, de skruvar på sig, pratar högt sinsemellan, hoppar upp och ner och tar ofta lång tid på sig att samla sig och komma i ordning. En pedagog på skolan uttryckte det för mig som att i klassrummet är eleverna socialiserade med att i klassrummet (skolan) arbetar vi och på fritids får vi leka. Enligt pedagogen finns det en viss hierarki på skolan där olika verksamheter värderas olika. Det är ett synsätt som också visar sig på högre instans där beslut tagits som exkluderar verksamheter och ger andra verksamheter fördelar. På fritids skiljer arbetssättet markant, det är ett mycket mer öppet samtalsklimat och eleverna står i fokus. De får helt andra möjligheter att uttrycka sig, både för läraren och inför varandra. Lektionerna är mindre lärarstyrda och sker i större utsträckning utomhus där både matematik och svenska avhandlas i samspel med elevernas intressen och förmågor. Uppgifterna sker både individuellt och i grupp.

Gruppmatematik

Syftet med gruppmatematiken var att eleverna skulle träna på att samarbeta kring ett konkret ämne och att genom samtal komma fram till olika lösningar. De fick öva på att lyssna på de andra i gruppen och träna på grupparbete som arbetsform inom ämnet matematik.

Genomförande lektion 1, skola A

Klassen delades in i grupper om tre och tre. Det blev sex grupper sammanlagt. Grupperna var heterogena så till vida att eleverna hade olika kunskaper inom

matematik. Innan jag delade ut matematikproblemen gick jag igenom med eleverna vad som är viktigt att tänka på när man samarbetar. Jag berättade för eleverna att syftet med lektionen var att de skulle jobba tillsammans och diskutera, att lösa matematikuppgifterna kommer i andra hand. Jag sa att de skulle ge varandra utrymme att prata och hjälpa varandra så mycket de kunde. De fick sex handplockade problemlösningsbaserade matematikuppgifter per grupp, samma uppgifter i varje grupp. Eleverna fick jobba tillsammans med uppgifterna och hjälpa varandra att räkna ut svaren. Jag gav dem ett rutat papper att skriva anteckningar och rita bilder på. När alla grupper var färdiga med uppgifterna fick en grupp i taget gå fram till tavlan och redovisa hur de tänkte när det räknade, kring en matematikuppgift var. Varje grupp fick reda på vilket tal de skulle redovisa redan i början av lektionen. Jag hjälpte till med den pedagogiska förklaringen under redovisningarna om eleverna sa att de hade svårt att förklara.

Elevrespons

När jag pratade om syftet med lektionen, att samarbeta, samtala och diskutera, kom eleverna själva med förslag på hur det görs bäst såsom att lyssna, vara snäll, låta alla vara med. De jobbade tre och tre och jag kunde märka att det i två av grupperna förekom att en gruppmedlem blev utanför. De som hamnade utanför tycktes inte lida av detta, utan såg det snarare som en fördel och ett sätt att slippa undan. I en av dessa grupper blev de två som fortsatte jobba med matematikproblemen arga och irriterade på den som inte var med. De sa till denne och då var eleven med i arbetet igen, i alla fall för en stund. Den andra gruppen med problem gjorde inget själva för att lösa det. Jag fick hjälpa denna grupp och säga att alla ska vara med och hjälpas åt.

I alla grupper jobbade eleverna tillsammans i början av uträkningen, de bestämde hur de skulle gå till väga för att räkna ut talet. När de gjort detta var det i de flesta fall en som fick göra grovjobbet och räkna. I tre av grupperna var det en som ledde arbetet och som sedan förklarade hur denne tänkt för de andra i gruppen. De använde sig nästan ingenting utav pappret jag gav dem.

Pedagogens reflektion

Grupperna samarbetade, framförallt till en början, men det märktes att de var ovana att ha grupparbete som arbetsform. Inom ämnet matematik jobbar de aldrig i grupp utan jobbar själva i sina böcker. Jag hade velat se att de verkligen jobbade för att alla skulle vara inkluderade i grupparbetet men det visade sig att det inte var det viktigaste. Det viktigaste var att talet skulle räknas ut och de som valde att ställa sig utanför tyckte nog också att det var viktigast och såg att de andra hade koll på läget. Jag som pedagog fick pusha på dessa grupper att låta alla vara med.

I de tre grupperna där det var en som ledde arbetet hade jag velat att alla skulle varit mer delaktiga från början och kommit fram till flera lösningar. När en lösning låg på bordet nöjde de sig med den. Om grupperna hade diskuterat mer innan de började räkna hade de kommit fram till enklare lösningar. Istället valde de att gå den långa vägen med deras uträkningar. Vid redovisningen hade de svårt att förklara hur de tänkt så jag fick hjälpa de flesta elever att förklara för resten av klassen.

Genomförande lektion 2, skola A

Denna lektion genomfördes på samma sätt som gruppmatematiken (lektion 1) veckan innan. De fick nya handplockade matematikproblem. Jag var ännu noggrannare

denna introduktion med att förtydliga syftet med lektionen. Jag förklarade att det är jätteviktigt att lyssna och låta alla ta lika stor del i grupparbetet. Jag skrev upp de viktigaste delarna av samarbete på tavlan och förklarade återigen att syftet med lektionen inte var att lösa matematikproblemen utan att träna på att samarbeta.

Elevrespons

De lyssnade på varandra och hjälpte varandra att vara delaktiga i samarbetet även om det var någon som inte förstod. I en grupp visades detta. Det var en (av tre) i gruppen som inte förstod hur några av talen skulle räknas ut och då visade de andra genom att rita och förklara på olika sätt så att hon skulle förstå. Under redovisningen var hon snabb att räkna upp handen och säga svar på mina frågor. Det märktes att hon med hjälp av förförståelsen hade fått ett mod att vara med i den gemensamma diskussionen kring matematikuppgifterna.

I en grupp fungerade dock inte samarbetet mellan tre elever. Två av medlemmarna satt vid ett bord och en satt vid en upphöjd bänk så de hamnade på olika nivå. Eleven som satt vid bänken hamnade utanför och den som satt närmast satte sig lite med ryggen mot eleven. Vid detta tillfälle agerade jag tredje part i deras konflikt och gick in och pratade med dem. Jag frågade eleven som var utanför hur hon kände för det. Hon sa att hon inte var intresserad av att hjälpa till. Jag frågade även de två eleverna som satt tillsammans hur de skulle känna om de var i den tredje elevens sits. De sa att det inte skulle vara så roligt. De frågade den eleven som var utanför om denne ville vara med men denne sa då nej. Jag förklarade återigen syftet med lektionen för eleverna och föreslog även att de skulle byta sittplats i gruppen men det ville inte eleven som var utanför så exkluderingen fortsatte. Konflikten löstes alltså inte.

Pedagogens reflektion

Denna lektion gick över förväntan. Det märktes att de hade lärt sig av lektionen innan och att en progression hade uppnåtts. Jag var även ännu tydligare med instruktionerna, framförallt att samarbetet och träningen på att samtala och lyssna var det viktigaste. Detta släppte prestigen kring att lösa matematikuppgifterna och gjorde att de kunde fokusera på gruppen och gruppssammanhållningen.

I fallet med eleven som hamnade utanför försökte jag på flera sätt få med denne i arbetet men eleven var själv motsträvig. De andra två i gruppen jobbade jättebra tillsammans så det blev svårt att avgöra hur jag som pedagog skulle ta mig an problemet. Jag stannade till vid denna grupp flera gånger och försökte få dem att samarbeta alla tre, men som sagt fungerade inte det.

Samtal i cirkel

Syftet med dessa lektioner var att eleverna i en avslappnad situation skulle samtala om olika ämnen. När de samtalade i cirkeln fick de dela med sig av personliga erfarenheter och fick interagera med de andra eleverna på ett socialt plan. De fick öva på att lyssna och genom det få sin egen röst hörd.

Genomförande lektion 1 skola A

Eleverna hjälpte mig att dra undan borden och ställa stolarna i en ring. Eleverna fick sätta sig där de ville men när jag märkte att tre oroliga elever satte sig bredvid varandra flyttade jag isär dem och satte dem bredvid andra elever. Vi inledde lektionen med att lova och svära att ingenting som sas under samtalet i cirkeln skulle lämna klassrummet. Jag sa att om man inte ville dela med sig behövde man inte.

Sedan frågade jag eleverna en och en vad de ansåg att en bra lyssnare var. De flesta svarade hur man är en bra lyssnare i klassrumssituation till exempel "förstå vad man ska göra" "för att inte göra fel". Sedan frågade jag eleverna om det är bra att vara en god lyssnare i sammanhang med vänner och på vilket sätt man visar att man lyssnar på en annan person. De sa att det är viktigt att vara en god lyssnare med vänner och gav konkreta tips på hur man är en god lyssnare, till exempel sa de "titta i ögonen" "man ska upprepa". Nästa del av lektionen lekte vi viskleken. Jag började med att viska en kort mening som sedan skickades runt ringen och till sist kom meningen tillbaka till mig. Vi genomförde detta flera gånger och började med olika personer varje gång. Meningen som hade gått runt ett varv var uteslutande olik från den ursprungliga meningen. På detta sätt påvisade jag konkret hur viktigt det är att lyssna så att meningen kommer runt ringen med samma ord. Nästa övning gick ut på att var och en i ordning i cirkeln fick säga något som hänt under veckan och även upprepa det som personen innan sagt. Sist genomförde vi leken "Leka med namn" som innebär att man ska komma på något som representerar en som person som börjar på samma bokstav som namnet, till exempel Per gillar potatis. Vi gick igenom gruppen en och en och upprepade vad de som sitter innan sagt. Den som satt sist fick alltså säga allas namn och personord. Vi avslutade med en muntlig och skriftlig utvärdering av lektionen.

Elevrespons

I utvärderingen var det några som sa att det var svårt att sitta still så länge och att det pirrade i kroppen. Lektionen låg på eftermiddagen så detta påverkade elevernas koncentration negativt. Tre elever var mycket oroliga och störde väldigt mycket under detta tillfälle. Det var även något som flera elever nämnde som negativt i utvärderingen. En elev skrev: "Jag tycker att lektionen var sådär, det var några som inte lyssnade.". Alla elever pratade under samtalet och det var ingen som inte ville prata även fast det var ett alternativ. En elev uttryckte att hon tyckte att lektionen var bra för att hon fick lyssna på vad de andra tänkte och tyckte. En annan respons från en elev var att det var bra att träna på att lyssna, för då fick man ställa frågor till den.

Pedagogens reflektion

Min utvärdering av responsen på eleverna är att de inte riktigt förstod vad en god lyssnare var utan att de mest pratade om lyssnandet som ett sätt att tillfredsställa läraren och för att förstå instruktioner eller hur en uppgift ska göras. Jag märkte även att många elever inte lyssnade på de andra i cirkeln när de pratade och påpekade det för dessa elever. Samtalet i cirkeln handlade ju om att lyssna!

Lektionen var mycket stökig och de tre oroliga elever gjorde samtalet ofokuserat eftersom jag var tvungen att otaliga gånger tillrättavisa dem för att kunna fortsätta med lektionen. Eftersom jag ville vara ett gott föredöme för de andra eleverna i hur man lyssnar blev detta en perplex situation. Jag var flera gånger tvungen att avbryta elever för att hålla alla fokuserade. När allting fungerade var samtalet givande och de lyssnade på varandra.

Genomförande lektion 2 skola A

Innan lektionen ställde jag i ordning stolarna i en cirkel, drog ner persiennerna, släckte ner och tände ljus som jag ställde i mitten av cirkeln. Eleverna kom in i klassrummet, satte sig på sina stolar och pratade med en låg ton. Vi inleder samtalet med att lova och svära att ingenting som sägs i samtalet ska lämna klassrummet. Sedan repeterade vi vad vi pratade om förra gången, alltså att lyssna. Jag introducerade Messi, en populär leksak som finns i klassrummet, och sa att den som

håller i Messi är den som pratar. Under detta samtal i cirkeln skulle vi ha "Öppna frågor" och "Messi-frågor". Öppna frågor innebar att den som ville fick räcka upp handen och svara, "Messi-frågor" var frågor som alla skulle svara på genom att vi gick cirkeln runt. De som inte ville svara under "Messi-frågorna" behövde inte. Jag sa att ämnet detta samtal var uppmärksamhet. Jag ställde ett tiotal frågor till exempel: "Hur känns det när någon lägger märke till dig?", "Vilka bra sätt finns det för att få uppmärksamhet?". Tre av frågorna var "Messi-frågor" och resten öppna frågor. I slutet av lektionen hade jag en muntlig utvärdering med eleverna och sedan fick de göra en skriftlig utvärdering.

Elevrespons

Elevernas uttryckte i den muntliga utvärderingen att den här lektionen var mer harmonisk och att de kunde koncentrera sig på samtalet. De flesta tyckte att de hade kommit till tals tillräckligt och kände att de hade lärt sig saker om de andra i gruppen. I utvärderingen var det denna gång fler som skrev att det var svårt att sitta still under de 45 minuterna som lektionen var. De skrev också att de tyckte att det var tråkigt att vi inte lekte några lekar. Under "Messi"-frågorna var stämningen ganska ofokuserad och några elever slutade lyssna på de andra vid dessa övningar. En elev uttryckte i den skriftliga utvärderingen att lektionen var för lång och att det var svårt att koncentrera sig eftersom det var många frågor.

Pedagogens reflektion

Efter den förra lektionen med samtal i cirkel, som var mycket stökig, ändrade jag ett flertal saker. Jag bad först och främst om att få ha lektionen på förmiddagen istället då eleverna är mer fokuserade. Istället för att eleverna hjälpte mig att ställa i ordning stolarna gjorde jag detta själv. Ljudvolymen och stöket som bildas när man ställer i ordning stolarna river upp eleverna så det blir en stökigare känsla från början. Jag valde att släcka ner och tända ljus för att få ett lugnare samtalsklimat. Leksaken som jag tog in gav de som skulle lyssna en konkret bild av vem som pratar. Jag hade även tänkt ha fler än tre "Messi-frågor" men jag märkte att eleverna tyckte att det tog för lång tid att lyssna på en och en. Detta gjorde dock att det var vissa mer talbenägna som tog mycket utrymme medan andra hamnade i skymundan. Jag försökte lyfta fram dem men de sa att de inte ville säga något. Två elever var oroliga och busiga under lektionen och då tog jag upp dem som ett exempel på ett tråkigt sätt att få uppmärksamhet. De andra eleverna höll med och de oroliga eleverna förstod att deras beteende förstörde för resten av gruppen. Jag bestämde att eleverna skulle svära på att ingenting som sas under samtal i cirkeln skulle lämna klassrummet. Detta gjorde jag för att öka vikten av lektionen och för att alla elever skulle känna att det var okej att prata.

Det var väldigt svårt att välja ämnen till den här samtalscirkeln. Flera av eleverna har svåra familjeförhållanden och en elev är utanför i klassen. Mycket av det som ligger eleverna nära handlar om vänner och familj och där fick jag göra en avvägning. Självklart ska man inte undvika att prata om svåra ämnen men jag ville inte utsätta några av elever för risken att bli utpekad.

Genomförande lektion 1, skola B

Vi samlade oss kring ett stort bord så att alla eleverna skulle ha uppsikt över var alla kamraterna var placerade. Sedan inledde jag med en öppen fråga: vad är kränkande behandling och respekt? Jag ville skapa ett klimat som inbjöd eleverna att samtala

med varandra, men också aktivt lyssna. Jag gjorde inget försök att strukturera samtalet utan gav eleverna själva ansvar att leda samtalet med turtagning, samtalsvolym och hypoteser. Ganska snabbt höjdes samtalsvolymen och flera elever pratade i munnen på varandra, samtidigt som de få som faktiskt räckte upp handen och väntade på sin tur inte fick komma till tals. Jag stoppade lektionen, även om det inte var helt irrelevant vad de talade om. Det var hur de talade som jag ville uppmärksamma. Jag frågade eleverna om de kunde berätta för mig hur man pratar på ett respektfullt sätt, vad de brukar tänka på när de lyssnar på en kamrat som pratar och hur man ska visa att de vill komma till tals. Genast överröstes jag med olika förslag och fick återigen stanna dem, samtidigt som jag uppmuntrade dem för deras vilja att berätta och engagera sig. Jag förklarade att om ni vill förmedla något till varandra, vad är det viktigt att tänka på? Eleverna fick fundera en minut och sedan började eleven till vänster om mig att berätta och vi gick bordet runt i tur och ordning. Övriga elever förstod att de var tvungna att vänta på sin tur för att komma till tals. Efteråt fick eleverna jobba efter samma princip igen med att en och en fick berätta om kränkande behandling och respekt för varandra, samt hur man kan lösa konflikter verbalt och inte fysiskt. När lektionen närmade sig sitt slut tog jag tillfället i akt och berättade om varför vi hade pratat om kränkande behandling. Samtidigt som jag förtydligade att alla samtal mellan olika individer är beroende av det sociala samspelet. Men eleverna ska också känna en trygghet att uttrycka sig verbalt istället för fysiskt när en konflikt uppstår, därför måste en trygghet i det elevernas relationer förankras. Jag knöt ihop säcken med att uttryckligt berätta för eleverna att det är bland annat det som vi genomförde under lektionen som kommer vara aktionsforskningens tyngdpunkt.

Elevrespons

Eleverna beskrev att de hade mycket inombords som "ville komma ut", men ofta finner de inget utrymme att säga det verbalt eftersom de inte får prata i klassrummet. En elev ansåg att de flesta fysiska kränkningar sker genom att ingen vuxen finns i närheten på raster. När eleverna återkommer till sina åsikter om samtalet stämmer flera in i vad det som en elev uttryckte det "Jag känner ibland att jag inte får berätta fast jag räcker upp handen och då glömmer jag bort det jag skulle säga, då är det lättare att bara säga det rakt ut. Då glömmer jag lätt att nån kompis pratar". De berättade att de tyckte det var viktigt att träna på dessa egenskaper för att kunna ha med sig detta i framtiden. De uttryckte också att det viktigast med att lyssna var för att inte störa den som berättar, inte för att lyssna in och lära sig något av kamraten.

Pedagogisk reflektion

Jag ville att eleverna själva skulle få så mycket samtalsutrymme som möjligt, både för deras egen skull och för min som lärare. Jag kunde då lättare bilda mig en uppfattning om hur de agerar i situationer då de får frihet att styra interaktionen själva fast under strukturerade former. Resultatet blev lite som jag hade förväntat mig, de hade inga problem med att samtala, men de flesta innehar inte de sociala regler och strukturer som krävs för att interaktion och samarbete ska bli meningsfullt. Jag ville att de skulle bli en skillnad i samtalsklimatet från när de själva fick inleda och mot när vi tillsammans hade strukturerat upp det och samtalat kring vad som är viktigt när vi interagerar med varandra. Det glädde mig att eleverna kom med mycket förslag på hur man ska samtala, förslag som: vara tyst, lyssna, räkna upp handen, titta på sin kompis när den pratar och sitta still. En tråkig aspekt som kändes mycket beklämmande att eleverna hade en sådan syn på samtalet och att de ansåg att de inte fick det talutrymme som de förtjänade eller snarare kan kräva i klassrummet.

Övning om rättvisa

Syftet med lektionen om rättvisa var att de i mindre grupper skulle samtala om ett specifikt fenomen och komma fram till om detta var rättvist, orättvist eller om de inte visste. Eleverna fick både träna på att samtala samt lyssna. Övningen är utformad utifrån Fountain (1997) och ska ge upphov till frågor kring hållbart lärande och hållbar utveckling.

Genomförande, skola B

Vi samlades på golvet i lekhallen på fritids och jag delade in eleverna i mindre grupper om fyra. Efteråt gick jag igenom tillsammans med eleverna vad det var vi hade jobbat med lektionen innan och hur viktigt det var att vi tillsammans fortsatte att försöka arbeta efter det sättet. Sedan fick eleverna berätta hur de samarbetade med varandra och hur de gjorde, genast kom eleverna med förslag och dessa kunde vi snabbt enas om likheter som stämde överens med samtal och lyssnande. Vidare förklarade jag vad vi skulle arbeta med och det är rättvisa. Jag hade förberett mig med ett antal scenarier som eleverna tillsammans i gruppen skulle enas om det var orättvist, rättvist eller vet ej. Ett exempel på ett scenario kunde vara en flicka som inte kunde gå till vårdcentralen för att bli vaccinerad, det berodde på att det pågick ett krig i hennes land och det var farligt att vistas på vägarna. Jag poängterade att det viktigaste med uppgiften inte var vad de kom fram till, utan att de skulle samarbeta, lyssna på varandra, samtala och bilda en gemensam uppfattning om hur de ska tolka scenariet. Och om någon i gruppen inte förstod måste resten förklara och hjälpa den, det är en del av samarbetet. Eleverna fick arbeta självständigt och jag fanns hela tiden med som stöd om de hade frågor eller inte kunde i gruppen förstå vad scenariet handlade om.

När eleverna kände sig färdiga fick varje grupp berätta för de andra grupperna hur de hade tolkat scenarierna och hur de kom fram till sin gemensamma åsikt. Eleverna lyssnade och berättade för varandra väldigt engagerat. Några mer och andra mindre, men alla kom lite till tals och det berömde jag dem för. Efter talade vi om vad vi kan ha lärt oss, från elevernas synvinkel handlade det mest om de olika scenarierna men snart uppkom det olika förslag på hur scenariets karaktär förändras om vi föreställde oss det i ett vidare perspektiv. Diskussionen blossade upp och vi fick avbryta i förtid om de skulle hinna tillbaka till klassrummet för nästa lektion.

Elevrespons

Eleverna hade svårt att förstå och förklara hur de kände inför olika dilemman som faktiskt är verklighet för barn runt om i världen. Vissa elever berättade också att de kände sig manade att prata om detta eftersom vissa typer av scenarier hade de hört släktingar prata om att de själva upplevt som barn. Några antydde att det var svårt att förstå vad som menades med vissa scenarier men att det var bra att de var flera i gruppen så att de kunde fråga dem om de själva inte kände sig säkra över vad något betydde. Däremot skedde ett vidsträckt kunskapsutbyte från eleverna, de kom in på flera sidospår och tolkningsfrågor som satte igång stora diskussioner. Inte varpå något var orättvist eller ej, utan att det skedde ett stort meningsutbyte mellan eleverna om olika lösningar på specifika scenarier. Vidare kom flera viktiga samtalsämnen upp till ytan som berörde kränkande behandling, rättvisa, orättvisa och rasism. Detta är något som elever tyvärr ofta möter i sin vardag och sällan kommer till diskussion på elevernas nivå, detta skedde helt naturligt för dem här och de tog själva initiativ till det. De tre underkategorierna genomsyrade hela elevdiskussionen, som de själva mer eller mindre startat genom den proximala

utvecklingszonen. En grupp diskuterade frågan: Är det rättvist att Simone måste arbeta för att hennes syskon ska få mat, istället för att gå i skolan? Eleverna som från början sa att det var orättvist att hon inte fick gå i skolan, vände frågan så att de istället kom fram till att hennes syskon ju var tvungna att äta för att överleva.

Pedagogisk reflektion

Jag tyckte att eleverna skötte sig exemplariskt under övningen, inte bara därför att det skedde ett mycket stort kunskapsutbyte av verbal karaktär utan att de faktiskt samspelade med varandra i en interaktion som var meningsfulla. Även elever som i regel är lite tystare än normen lyder var delaktiga och kom med förslag och kommentarer. Utmärkande är att eleverna tog upp flera viktiga områden som de sällan samtalar om i klassen, kränkande behandling av olika karaktär som eleverna annars möter ganska oreflekterat arbetade de mycket engagerat med. Ett par elever hade svårt att sitta still, men dessa tog jag med i farten på ett varv runt klassrummet och viskade till dem att det kan vara bra att sträcka på sig ibland om det känns som det ligger myror i byxorna. Jag berömde eleverna för deras insatser och de fick mer än gärna förklara för mig hur de, med språket samspelade med sina kamrater och vad de tyckte de lärt sig av det. Eleverna berättade vad de hade pratat om, att de lyssnat på varandra, då berättade jag för eleverna vad jag hade uppmärksammat och hur stolt jag var över deras samtal. Inte bara att de hade skett ett mycket bra meningsutbyte och lärande, utan att de också faktiskt hade socialt samspelat, lyssnat och samtalat. Alla tre benen som utvecklingsarbetet syftar till.

En resa till rymden

Syftet med lektionen ”En resa till rymden” var att de tillsammans skulle komma fram till olika ställningstaganden kring vad som var viktigt att ta med sig på en rymdexpedition. De skulle samarbeta och samtala i mindre grupper och allas åsikter skulle komma fram. Övningen är tagen ur Fountain (1997).

Genomförande, skola B

Jag hade förberett mig genom att måla tre stycken stora rymdskepp, en till varje grupp. Eleverna har blivit utvalda att få resa till en annan planet på uppdrag av regeringen i Sverige, anledningen till varför de skulle åka handlade om att befolkningen i världen hade förbrukat alla jordens resurser. Eleverna skulle säkra levnadsstandarden för nästkommande generationer, ett svårt men mycket ärofyllt uppdrag som bara de skulle klara av. Vidare fick de 16 stycken olika artefakter tryckta på kort som eleverna skulle få ta med sig upp till rymden, men själva problemet som eleverna skulle få hantera handlar om platsbrist på rymdskeppet. Jag förklarade att lastrummet på rymdskeppet endast kunde få plats med 12 av de ursprungliga 16 artefakterna. Dessa varierade från kompisar, rent vatten, mat, byggnadsmaterial, religionsfrihet och flera andra. Eleverna skulle alltså i grupper om fyra komma överens om vad som skulle tas med och vad som skulle lämnas hemma. Jag förklarade också att de måste låta alla komma till tals, förklara om någon inte förstår samt prata på ett sätt som är schysst och inte kränkande. Eleverna satte igång och genast uppstod diskussioner om hur de skulle göra. Medan diskussionerna flödade passade jag på att gå runt bland grupperna och lyssna hur eleverna resonerade. När eleverna var klara fick de förklara för resten av klassen vad de hade kommit fram till och varför, hur de hade tänkt och om de var överens. Det var alltid en person i varje grupp som pratade och i alla grupperna talade alla minst en gång under redovisningen. Glömde någon fanns det en vän som kunde påminna om hur viktigt

det är att lyssna på sina kamrater. Efter vi var klara satt vi tillsammans och pratade om vad vi alla hade lärt oss genom veckornas samtal, övningar och diskussioner. Detta för att knyta ihop säcken och gå vidare, för att fortsätta utvecklingen i klassen.

Elevrespons

De arbetade engagerat och lät alla i gruppen vara delaktiga, även de som inte brukar säga så mycket. Detta berättade de själva för mig. Det var flera ämnen som avhandlades som berörde flera elever och som de då tyckte var lättare att stå upp för. Elevernas eget intresse och kunskap var det som styrde diskussionerna. Vidare tyckte de att det var roligt att försöka föreställa sig att de räddade människorna på jorden för framtiden. Några elever tyckte att det var viktigt att vi skulle ta bättre hand om den ”nya” planeten och berättade om olika sätt som de kunde framställa el på, utan att skada naturen. Medan de berättade lyssnade de andra eleverna tålmodigt och räckte upp handen när de ville få ordet. De frågade också mig om de hade varit duktiga vilket jag såklart kunde skriva under på. Eleverna berättade sedan för mig allt som de hade lärt sig under veckorna som vi arbetat med utvecklingsarbetet och de visade själva på en större förmåga att språket är ett medel som kan användas på flera olika sätt och på olika nivåer. En av grupperna samtalade om rätten att utöva sin religion och diskuterade hur vida det var viktigt att de skulle få den möjligheten på den nya planeten. En viktig detalj att nämna är de elever som jag har fått hålla ett extra öga på under veckorna, som kan sitta och bita sig i foten, försvinna ut ur rummet eller bara provocera sina kamrater, skötte uppgiften med bravur. En av dessa kom fram till mig efteråt och sa att han tyckte det var mycket enklare att arbeta med kompisarna än att bara sitta själv och skriva i boken. Sammantaget så upplevde eleverna själva en mognad hos sitt eget sätt att samarbeta och samspeja för en ökad förståelse inom olika kunskapsområden.

Pedagogisk reflektion

Övningen gick precis som jag hade tänkt mig och fungerade som ett bra avslut på aktionsforskningen. Mitt försök att verkligen få med mig eleverna och skapa en nyfikenhet mot övningen bar verkligen frukt och intresset som uppstod var enormt, vissa trodde till och med att det var på riktigt. Ett intresse hos eleverna gjorde att diskussionen kom av sig själv. Jag behövde styra minimalt och lät eleverna själva hålla kommandot då jag samtidigt ville kunna ha möjlighet att lyssna på deras resonemang och sättet de samtalade på. De agerade mycket bra och lät alla vara delaktiga, i de små konflikter som uppstod gällande religionsfrihet och mer eller mindre viktiga saker att ha med sig lyckades de med bravur lösa detta själva utan inblandning från mig. En grupp hade en intensiv diskussion kring huruvida det var viktigt att få utöva sin religion på den nya planeten. De kom fram till att det var viktigt att få göra det, även om de i slutändan valde att ta med godis istället. En annan viktig aspekt som jag inte behövde påtala denna gång för eleverna var att de skulle lyssna på varandra, detta skötte de helt själva. Jag kände mig stolt över att jag såg en sådan progression, inte att det var mycket lugnare utan det var en existerande medvetenhet som hade förankrats hos eleverna. När de sedan själva berättade allt som de tyckte de lärt sig kände jag att arbetet burit frukt, det var ju just det, att de själva berättade. De respekterade talaren på ett helt annat sätt, bad om ordet och försökte i största möjliga mån hantera sina verbala impulser. Även de som tidigare haft svårt att samarbeta och fokusera på övningarna och sina kamrater har kommit mycket långt i sin utveckling.

Analys

Sammantaget har vi under aktionsforskningens gång uppmärksammat flera intressanta fenomen. Mycket har visat sig genom elevers socialiserade vanor i skolmiljön över hur samtal, lyssnande och social interaktion tillåts. På både skola A och skola B såg vi att eleverna inte hade mycket erfarenhet av att arbeta med skolarbetet i grupp. Det märktes också att de inte var vana vid att använda samtalet som arbetsredskap för kunskapsinhämtande. Inte heller var de medvetna om att lyssnandet och samtalet med klasskamrater är ett verktyg för att ta in ny kunskap, omvandla den och göra den till sin egen. Vi anser att det beror på att eleverna inte fått tillräckligt med möjligheter att arbeta på detta sätt. Orsaker till detta kan vara tidsbrist, pressen att uppnå kunskapskraven och omoderna arbetsätt. Under utvecklingsarbetet märkte vi att eleverna blev bättre på att arbeta i grupp och ökade framförallt sin förmåga att lyssna på de andra eleverna.

Social interaktion

När vi arbetade med "Samtal i cirkeln" jobbade vi aktivt mot att skapa en god lärandemiljö som främjar samtalet. Bland annat såg vi till att förändra det fysiska rummet, vi tände ljus, möblerade om, flyttade oss från borden till golvet och en stor matta. Efter förändringarna såg vi en skillnad hos elevernas närvaro och deras förmåga att samarbeta i grupp. Eleverna visade ett större intresse för övningarna, ett större engagemang och nyfikenhet gentemot den mer traditionella lärandemiljön. Detta gjorde vi i samsyn med Lindö (2005) som beskriver vikten av att läraren målmedvetet arbetar för en miljö där eleverna har större möjlighet att arbeta i grupp. Då måste vi som lärare ge eleverna inflytande och möjlighet att påverka miljön för att främja ett gott lärandeklimat som inspirerar till meningsutbyte.

Anledningen till att vi valde "Samtal i cirkeln" som arbetsform var för att alla elever i klassen åtminstone då skulle få en chans att få sin röst hörd och uttrycka sina åsikter. Inte bara de som vanligtvis har en hög prestige i klassen utan även de som är mer tystnadsbenägna eller har en lägre prestige. Lgr11 (Skolverket, 2011) beskriver att om elever får möjlighet att samtala ökar deras kunnande men även deras personliga tilltro. Vi måste också synliggöra detta, både för att stärka de elever som har en lägre prestige i klassen och lyfta dessa. Samtidigt som de med högre prestige inte får exkluderas utan försöka skapa ett klimat som ger båda grupperna samma utrymme för interaktion. Under lektionerna i samtal i cirkel fick eleverna på ett strukturerat sätt samtala, alltså, det var en elev i taget som fick möjlighet att uttrycka sig verbalt inför de andra. Där kan vi skönja en skillnad gentemot övningen i gruppmatematik där de elever som hade högre prestige eller kunde räkna ut talet fortast var den som fick mest utrymme att prata. Vårt resonemang stöds av Bijovert (2007) som menar att det finns elever som har hög prestige beroende på hur de pratar och förhåller sig, både socialt och verbalt. Man måste skapa en bättre balans i interaktionen mellan de båda grupperna.

Avslutningsvis vill vi under rubriken "Social interaktion" ta upp konflikthantering. När en mindre konflikt uppstod under en lektion i en grupp tog eleverna själva initiativ till att lösa detta utan att be om hjälp. En elev fick ge vika gentemot de andra eleverna i gruppen, så konflikten löstes med ett demokratiskt förhållningssätt men alla parter var tillfreds med beslutet eftersom alla ändå fick sin röst hörd. Det betyder att man inte alltid kan få som man vill men att man åtminstone har blivit lyssnad på. Vi uppmärksamade detta ett flertal gånger under utvecklingsarbetet. Vi anser

precis som Thornberg (2006) att konstruktiva konflikter skapar en överenskommelse mellan alla parter. Detta leder till en större förståelse för parterna hur de ömsesidigt ska lösa olika konflikter.

Samtal

När vi arbetade med gruppmatematiken fick eleverna möjlighet att lära av varandra genom det verbala samspelet i grupparbetet. Meningen var att eleverna genom samarbetet med gruppmatematiken skulle få en möjlighet att lära av varandra, alltså utvecklas genom den proximala utvecklingszonen. Vanligtvis arbetar dessa elever endast i sina matematikböcker med undantag för lärarens gemensamma genomgångar. Eleverna fick instruktionen att samarbetet i gruppen var det huvudsakliga målet med övningen, inte att komma fram till rätt lösning på matematikproblemet. Detta styrker Bjar och Liberg (2003). De anser att meningsskapande sker genom verbala uttrycksformer, detta leder till att elever formlar sin kunskap och Strandberg (2006) menar att elever tar sig vidare från en nivå till en högre nivå med hjälp av andra elever. Under första lektionen i skola A hade eleverna svårt att förstå syftet med lektionen och fokuserade till största del på att lösa matematikuppgifterna så snabbt som möjligt oberoende av samspelet i gruppen. Det kan bero på att eleverna är insocialiserade med att lösa uppgifter i klassisk skolanda, det vill säga att arbeta enskilt i matematikboken. Vi tror att detta uppstår därför att de har socialiserats in under sin skoltid med att individuellt lösa problem i sin matematikbok, gärna så snabbt som möjligt. Bijovert (2007) skriver att den sekundära socialisationen sker i skolan och eleverna formas därför efter den rådande miljön.

Vi ville att eleverna skulle samtala och dela med sig av sina tankar på ett verklighetsförankrat sätt. Vi ville även att eleverna skulle arbeta med något som intresserade dem och engagerade dem. Under lektionen "En resa till rymden" upplevde vi att det blev så då eleverna på ett mycket engagerat sätt utböt sina kunskaper om vad som kunde tänkas vara viktigt att ta med sig på expeditionen. Inte bara saker som är nödvändig för fysisk överlevnad, utan även saker som är viktiga för det sociala livet. Lindö (2005) skriver om hur viktigt det är att eleverna samspelar och interagerar i grupp. En elevs tänkande och reflekterande som utbyts genom samtal med andra elever ökar gruppens medvetenhet kring olika ämnen. Vi uppmärksammade när en grupp diskuterade rätten att utöva sin religion och hur viktigt det är för vissa individer. Det var intressant att detta kom upp till ytan då det är ett ämne som sällan diskuteras bland eleverna i klassen. Nu skedde det också mer reflekterande och nyanserat. De kom fram till en lösning som alla parter kände sig tillfreds med. Vi tycker att det är utvecklande för eleverna att konstruktivt lösa dilemman som kan vara känsliga. Detta förankras i kursplanen i religion i Lgr11 (Skolverket, 2011) där det står att eleverna måste få utrymme att diskutera etiska ämnen och livsfrågor i skolan, dessa samtal ger eleverna möjlighet att framhäva sina mer personliga åsikter. Precis som Tornberg (2006) skriver stärker dessa konstruktiva samtal elevernas tillit och respekt för varandra. När eleverna samtalade om hur de skulle få en dator att fungera på den nya planeten, nyttjade dem allas kunskaper och hypoteser kring det specifika fenomenet. Enligt kursplanen i teknik i Lgr11 (Skolverket, 2011) ska eleverna kunna identifiera problem och lösa dessa med teknik och utarbetade förslag.

Lyssnande

Samtal i cirkel är en övning som inte bara syftar till den verbala interaktionen. Lyssnandet hos de övriga deltagarna fyller en viktig funktion för både samtalsklimat och lärande. Åhs (1998) menar att denna typ av samtalsform innebär att skapa en samtalsmiljö som syftar till samhörighet och tankeutbyte. Eleverna måste visa hänsyn och be om ordet och detta tillämpade vi utifrån Åhs tankar om respektfullt samtalsklimat. Att aktivt lyssna gav eleverna möjlighet att ställa frågor till den som talade för att utöka sitt eget tänkande kring ämnet vi ledde. Dessutom främjar det en mer respektfull och strukturerad samtalsmiljö som inte exkluderar någon utan tillåter alla att vara delaktiga. Vidare förklarar Åhs att det måste finnas en balans bland antalet deltagare. Enligt honom är detta nödvändigt för att alla ska få talutrymme och för att eleverna ska ha möjlighet att aktivt lyssna, utan att det ska kännas ansträngande. På skola A fanns det inte möjlighet att dela upp klassen vid dessa samtal. Detta bidrog till att eleverna hade svårt att koncentrera sig och lyssna aktivt på alla deltagare. Det visade sig i utvärderingen efteråt då flera sa och skrev att det var svårt att sitta still.

Språket är länken mellan samhället och individen menar Säljö (2005) och en anledning till att eleverna fick arbeta med frågor om rättvisa var just för att utveckla sitt tänkande om hur olika situationer kan se ut i omvärlden. Eleverna fick en möjlighet att lyssna på varandras tankar och på så sätt tänka sig in i den aktuella situationen för att sedan komma med hypotetiska lösningar. Bland annat utvecklades idén från att bara ta ställning till om något är orättvist eller inte, till att samtalet kom in på hur alternativa lösningar på problematiken kunde lösa dilemmat i scenariet. De får genom övning en vidare förståelse för omvärlden och hur viktigt det är med trygghet för allas välmående. Lindö (2005) beskriver det som att kunskap och förståelse utvecklas genom erfarenhetsutbyte men då förväntas deltagarna vara goda lyssnare och talare. En grupp under övningen bytte perspektiv på scenariet om flickan som var tvungen att arbeta. Från att tycka att det var orättvist till att tycka att flickan inte hade något val. Vi tror att deras samtal och lyhördhet inför varandras åsikter gjorde att de genom diskussionen kom fram till andra perspektiv. Om denna övning hade skett genom en envägskommunikation hade inte ämnet fått lika stort djup och bredd. Precis som Åhs (1998) beskriver tycker vi att vikten av att lyssna på gruppens deltagare i samtalet på så sätt leder till kreativt tänkande. Vi anser att det är en individs tyckande som för denne framåt.

Diskussion

Till en början vill vi lyfta fram nyckelbegreppen och varför de är viktiga att ta upp i diskussionen. Samtal, lyssnande och social interaktion hör till stor del ihop och är svåra att kategorisera enskilt. Nyckelbegreppen är beroende av varandra och inte underordnade varandra utan fyller lika mycket funktion för elevernas vidare utveckling. Det är viktigt att som lärare ha det i åtanke under olika aktiviteter, för om målet hade varit kvantitativt samtalande utan någon mening så hade det heller inte fyllt någon funktion. Meningsskapande, lyssnande och den sociala interaktionen, bundna till varandra och inte var för sig, är det viktigaste. Men eleverna måste förstå varför det är viktigt och hur de kan ha nytta av att utveckla dessa förmågor, något som vi var noggranna med att upplysa eleverna om. Inte bara innan, under och efter lektioner utan också under dagen. I efterhand så hade vi föredragit att fokusera mer på dessa områden mer spritt under dagen, inte bara i klassrumssituationen. Detta för att eleverna skulle få en större helhetssyn över användningsområdet och inte bara

som ett medel för att lära och interagera under lektioner. Eleverna kan vara helt uppslukade av diskussionen under lektionen för att sedan gå på rast och uppträda nonchalant och otrevligt mot kamraterna i interaktionen. Det som alla elever höll med om under lektionen kunde vi ibland uppmärksamma som något som bara var aktuellt i det formella rummet, medan det i det informella rummet styrdes av helt andra intressen, åsikter och sociala regler.

Ett bra förhållningssätt som blir förankrat måste i större utsträckning implementeras i hemmen, anser vi. Föräldrarna måste bli mottagliga för arbetsätten i verksamheterna och förstå varför det är viktigt. Om eleverna möter ett totalt motsatt förhållningssätt hemma gentemot i skolan så uppstår det en krock mellan socialisationsmiljöerna och en kluvenhet kan uppstå hos eleven över vad som är av vikt och vad som inte är det. Med andra ord, vi måste ha en god samverkan med föräldrarna och då inte bara övergripande utan också på en mer detaljerad nivå för att de ska förstå syftet och vikten med arbetet.

Vi valde att skriva om samarbete och dess delar därför att vi anser att skolan bör bygga på ett gemensamt lärande istället för katederundervisning. Vi anser att elever i de yngre åldrarna (också de äldre eleverna) behöver mer stimulans än de passiva undervisningsmetoder som till stor del dagens skola bygger på. Vi vill att elever ska lära av varandra genom samarbete, samtal och social interaktion där även lyssnandet fyller en stor funktion. Inom ämnet matematik har vi märkt att samarbetet är nästintill obefintligt. Eleverna var mycket ovana till en början att jobba i grupp kring matematik. Efter några lektioner med gruppmatematik så märkte vi stor skillnad. Eleverna blev mer vana att dela med sig av sina kunskaper och förstod syftet med lektionen. Sedan måste vi ha i åtanke att alla elever är olika, det finns de som fullkomligt älskar att prata och är väldigt utåtvända. Sedan finns det elever som trivs med att vara lite mer reserverade i interaktionen och dessa måste också uppmärksammas och respekteras. Trots allt så handlar det om en balans, när en elev talar lyssnar den andra och fyller således en lika viktig roll.

Att sträva mot att elever känner sig bekväma i samtalssituationer tror vi kommer ge ”ringar på vattnet” och bör vara samhället till gagn i framtiden. Föreställ er att aldrig ge uttryck för sina åsikter, diskutera, lösa konflikter eller samarbeta i grupp förutom när du blir ombedd att göra det. Hur kommer du då agera i samhället som vuxen? Vår erfarenhet säger oss att många vuxna känner en väldig osäkerhet och drar sig för att möta situationer som utsätter en för att visa ställningstagande eller marknadsföra sig. Anställningsintervjuer, social interaktion bland kollegor och vänner, stå upp för sin åsikt osv. Ingen borde känna sig tillbakahållen i sådana situationer. Under våra år som studenter på lärarprogrammet har den verbala uttrycksformen fått komma till sin spets flertalet gånger. I början kan vi båda skriva under på att vi inte direkt kände oss bekväma med att tala inför ett fullsatt klassrum, redovisa sina upptäckter, tankar och åsikter. När vi nu tre och ett halvt år senare ser tillbaka så kan vi konstatera att vår egen progression har ökat markant.

Responsen från frågeformulären som eleverna fick svara på blev inte vad vi hade förberett oss på, vilket är intressant. På skola B förklarade eleverna att frågorna var för svåra och att de ville ha hjälp att svara på dem. Efter att ha läst igenom svaren och lyssnat till elevernas åsikter bestämdes att frågeformulären skulle tas bort från skola B och muntlig utvärdering fick ersätta. En tänkbar anledning till detta kan vara ålderskillnaderna mellan skola A och skola B. Frågorna hade en karaktär som bättre

lämpade sig för lite äldre elever. Det vi skulle ha förändrat till båda klasserna för att få ett mer tillförlitligt och mer användbart resultat var att förenkla enkäterna. Vi kunde ha använt oss av bilder, kortare meningar och förenklat språk. Vi valde ändå att fortsätta med frågorna på skola A för att elevernas motivation till att svara på frågorna fortfarande fanns där.

Avslutningsvis gladdes vi mycket åt att vi i vårt utvecklingsarbete har lyckats uppmärksammat så många olika delar av läroplanen och kursplanerna. I arbetet har vi bland annat fått med historia, religion, matematik, teknik och svenska. Vi hade inte räknat med att få in alla dessa utan märkte under arbetets gång att de föll in naturligt medan eleverna samtalande och diskuterade, då främst utifrån övningarna ur Fountain (1997). Genom samarbetet och diskussionerna kring övningarna kom eleverna självmant in på olika positiva sidospår och uppnådde på olika sätt delar ur de olika kursplanerna. Detta visar alltså att även om man arbetar för lärande med de metoder vi använt oss av så får man med det centrala innehållet i flera ämnen. Vi känner därför att vi även i framtiden kan använda oss av detta arbetssätt. Vårt förhållningssätt har spelat stor roll och de lektioner som kanske inte alltid gick som förväntat berodde till största delen på att vi hade agerat otydligt i instruktionerna eller att vi inte inspirerade eleverna tillräckligt för att intresset skulle väckas. Som lärare så måste man våga, men många nyexaminerade lärare känner nog en oro över detta. Eftersom man måste prestera är det svårt att arbeta normbrytande så man faller in i den rådande normen i skolan eller arbetslaget. Vi har satt en boll i rullning och skolorna som vi har varit på har förhoppningsvis fått idéer att vidareutveckla. Vi fick bra respons på det som vi genomförde, både från elever och från lärare. Tanken var att öka medvetandet hos eleverna, oss själva och lärarna för att kunna arbeta mot mer långsiktiga mål och det anser vi att vi har lyckats med.

Referenslista

Andersson, L-G. (2007). *Dialekter och sociolekter*. I Sundgren, E. (red.)(2007). *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber.

Bijovert, E. (2007). *Attityder till språk*. I Sundgren, E. (red.)(2007) *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber.

Bjar, L. & Liberg, C. (red.) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Björndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber

Denscombe, M. (1998). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Einarsson, J. (2009) *Språksociologi*. Studentlitteratur: Stockholm.

Fountain, S. (1997). *Att undervisa för utveckling – En pedagogisk resurs för global medvetenhet*. Lund: Studentlitteratur.

Lillemyr, O.F. (2002). *Lek - upplevelse - lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Norberg, B. (2007). *Vad är sociolingvistik?* I Sundgren, E. (red.)(2007) *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber.

Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier utbildning AB

Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R (2005). *L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär*. I Forssell, A. (red.) (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

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

Åhs, O. (1998). *Bortom bråk och hårt klimat: om att utveckla social förmåga i skola och förskola*. Stockholm: Runa.

Elektroniska källor

Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på: <http://www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf>. Hämtad: 2012-02-21.

Bilaga 1, scenariofrågor

Du och en klasskompis ska lösa ett matteproblem tillsammans då din klasskompis säger: "Du får skriva, för jag är bättre i matematik än vad du är". Vad svarar du då...

Du och dina klasskamrater är ute och leker på rasten. Du hoppar hopprep. En klasskompis kommer fram till dig och tar ditt hopprep. Vad gör du då? Kan du göra på något annat sätt?

Klassen är ute på skolutflykt. Lisa har med sig en matsäck. Anna kommer fram till dig och säger att maten som Lisa har med sig luktar jätteilla och ser äcklig ut. Vad gör du då...

Din lärare vill att du ska skriva en berättelse tillsammans. Din kompis vill skriva om äpplen, men du vill skriva om choklad, men din kompis har redan börjat skriva. Vad gör du då...

Bilaga 2, övergripande frågor

Varför bör man jobba tillsammans med klasskompisar i skolan?

Är det viktigt att prata med varandra när man samarbetar?

Är det viktigt att lyssna när man samarbetar? Varför?

Hur är man en bra lyssnare?

Får du komma till tals tillräckligt i klassrummet?

Bilaga 3, utvärderande frågor

Hur tyckte du att lektionen var? Varför?

Samarbetade ni? Hur?

Lyssnade du på de andra i gruppen och blev du lyssnad på?

Fick alla i gruppen bestämma eller tala lika mycket?