



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Ped 442  
Kandidatuppsats, 10 poäng  
41-60 poäng  
2006-05-17

# Interaktion i klassrummet

En observationsundersökning av samspel mellan lärare  
och elev

Elin Hannu och Susanne Törngren

Handledare: Bosse Bergstedt

## ABSTRACT

Arbetets art: Kandidatuppsats, 10p  
Sidantal: 33  
Titel: Interaktion i klassrummet - En observationsundersökning av samspel mellan lärare och elev  
Författare: Elin Hannu och Susanne Törngren  
Handledare: Bosse Bergstedt  
Datum: 2006-05-17  
Sammanfattning: Uppsatsen syftar till att få kunskap om aktörernas handlingar med utgångspunkt i en lärare/elevinteraktion.

Undersökningen är en kvalitativ studie där vi genom observationer i årskurs 7 och 9 vill visa på flödet av händelser i klassrummet. Vi diskuterar och analyserar interaktionen mellan lärare och elever utifrån följande aspekter: Relationer i klassrummet, gester, inflytande och delaktighet, ramfaktorer samt makt.

Våra resultat visar på att interaktionen som uppstod i klassrummet mellan lärare och elev inte gynnade elevernas möjligheter till inflytande över undervisningen. I det stora hela hade eleverna inte så mycket inflytande över sin situation och det inflytande de hade var främst formellt och ytligt. Eleverna fick säga vad de tyckte men då inget mervärde lades i deras tankar och åsikter påverkade de inte sin situation överhuvudtaget. Det är tydligt att det sker en trög maktrelation i klassrummet eftersom eleverna inte är jämställda med läraren. Elevernas åsikter och idéer fick litet utrymme. Vi fann även att maktrelationen var starkt knuten till lärarens roll och att undervisarnas och elevernas gester hade en stor betydelse för hur interaktionen var uppbyggd. En viktig iakttagelse var lärarens frihet inom ramfaktorerna, hur han uppfattade dessa och hur hans uppfattning av dem påverkade undervisningen. Läraren visade sig vara flexibel i undervisningen endast inom sina egna uppsatta ramar.

Nyckelord: Interaktion, klassrumsforskning, elevinflytande, lärare/elevinteraktion, ramfaktorer, gester och makt.

# Innehållsförteckning

Inledning .....	3
Klassrumsforskning .....	4
Problemområde och syfte .....	5
Begreppsdefinitioner.....	6
Kultur.....	6
Interaktion.....	6
Interaktion i klassrummet.....	7
Gester .....	7
Relationer i klassrummet .....	8
Instrumentellt och interaktionistiskt synsätt.....	8
Lärare - elevrelationen.....	9
Elevinflytande .....	10
Formellt och informellt elevinflytande .....	11
Ramfaktorer .....	11
Lärare och elevers syn på elevinflytande .....	12
Delaktighet .....	12
Makt.....	13
Tvångsmakt och samtyckesproduktion.....	13
Egna reflektioner.....	13
Metod .....	14
Förhållningssätt.....	14
Kulturanalys.....	15
Undersökningen .....	15
Tillvägagångssätt och urval.....	15
Resultat och analys.....	17
Relationer i klassrummet .....	18
Gester .....	21
Inflytande och delaktighet.....	24
Ramfaktorer .....	25
Makt.....	27
Sammanfattande diskussion.....	29

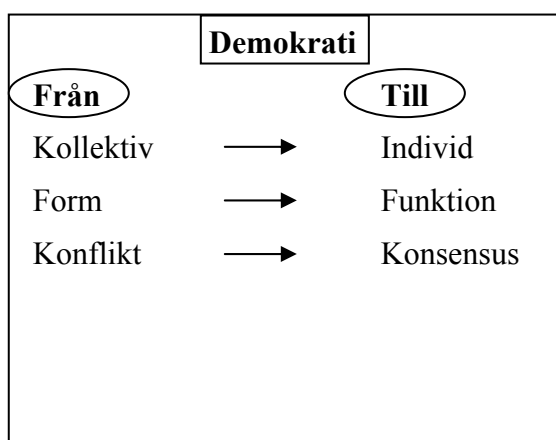
Kritiska moment .....	30
Etik.....	31
Förslag till fortsatt forskning .....	32
Avslutande reflektioner.....	32
Referenser .....	33

# Inledning

Skolan spelar en stor roll för samhällsutvecklingen eftersom den är inte bara en utbildningsinstitution utan även en arena där grupper och individers olika målsättningar, definitioner och idéer möts och behandlas (Bergqvist, 2001). Skolans mångsidiga uppbyggnad skapas av dess aktörer. I skolan får unga individer utveckla förmågor och identiteter och inte minst lära om social samvaro. Dessa egenskaper gör skolan till en utmärkt plats att studera interaktion.

Grupper i klassrummet kan ses som innehavare av en egen kultur. När eleverna samspelar med varandra använder de sig av en arsenal av kulturella verktyg för att få tillträde till interaktionsutrymme och upprätthålla interaktionsflödet (Ivarsson, 2001). Genom att till exempel kasta boll eller att samtala om sådant som är intressant för andra elever skapas en gemenskap.

Enligt en undersökning gjord av Statens offentliga utredningar har demokratisynen i samhället förändrats från ett samhällscentrerat perspektiv där individen skall vara solidarisk och ta ansvar för egna och andras intressen till ett mer individcentrerat perspektiv. Idealet är nu en balans mellan det fria individuella valet och samhällets välfärd (SOU, 1996). Under detta aktuella perspektiv vill man lyfta fram den enskilda individen. I denna fråga hade Kant, redan på sin tid, åsikter. Han menade att även om det kan verka som om något hos individen måste offras genom tanken på allmänhetens bästa, leder den också framåt mot det som är bäst även för den enskilde under de omständigheter han befinner sig i (Kant, 1803). I dag har man gått från ett formalistiskt perspektiv till ett funktionellt där man fokuserar på hur mycket inflytande människor har i praktiken. Man har således flyttat fokus från att studera hur det bör vara till hur det är. Även synen på makt har förändrats från ett konfliktperspektiv, där den som faller avgörandet i en konflikt har makten, till ett konsensusperspektiv där makt inte handlar om skilda intressen utan i stället om en situation där eleven och läraren skall komma överens (SOU, 1996) (se figur 1).



Figur 1. Fokusförflyttning

Med denna demokratisyn menar man att elevinflytande visst ska handla om ett fritt val av skolor, kurser och lärare (form), men det måste även inkludera elevernas möjligheter att påverka den egna läroprocessen och det dagliga arbetet (funktion). Vi anser att inflytande är viktigt för elevers motivation, vilja och förmåga att lära. Skolan utgör ju en stor del av en människas liv och är grunden för vilken väg hon skall välja senare i livet, därför är det av största vikt att eleverna finner mening i sin utbildning. Elevers inflytande i skolan har diskuterats sedan slutet av 1930-talet. I 1940-års skolutredning benämns för första gången i ett offentligt dokument vikten av elevers inflytande i skolan, att detta bidrar till karaktärsfostran, ansvars känsla och gemenskapsanda. Vid en vidare utveckling av betydelsen av elevinflytande menar man att eleverna utvecklas till aktiva och demokratiska samhällsmedborgare. På senare år diskuteras elevinflytande även ur ett ålders- och mognadsperspektiv där graden av elevinflytande anpassas efter elevernas ålder och mognad (Forsberg, 2000). Mycket av ansvaret för vilken grad av inflytande som eleverna skall få ligger hos den enskilde läraren. Ottersten har i en undersökning presenterad 2004 frågat sig hur stor frihet lärare på grundskolenivå upplever sig ha i sitt arbete i klassrummet. Lärarna i denna studie uppger att de har en stor frihet att lägga upp sitt arbete på det sätt som de anser vara lämpligt (Ottersten, 2004). Hos lärarna i denna studie finns även en vilja att pröva på nya arbetsätt i samråd med sina kollegor och även med sina elever. I denna studie talas det om en stor frihet inom de yttre ramarna, men det framgår inte på vilket sätt dessa ramar påverkar friheten. Otterstens undersökning väckte vårt intresse när det handlar om lärarens möjligheter och vilja att följa elevernas intresseområden och fokusera kring dessa inom ramarna för det ämne som undervisas.

## Klassrumsforskning

Interaktion i klassrummet har tidigare varit ett fenomen utsatt för systematiska studier. Forskning som sker i ett klassrum benämns i pedagogiska sammanhang för klassrumsforskning. Tidigare studier har fokuserat på mål och resultat i klassrummet och hur man gör för att nå dessa. Även relationerna i klassrummet har varit av intresse att studera inom pedagogisk forskning. Detta då relationen kan komma att påverka hur man uppnår och arbetar för att komma fram till uppsatta mål och resultat. Under senare år har forskningen börjat se lärande som en fråga om att delta i kulturella aktiviteter. Man har studerat lärande med utgångspunkt i tanken om att en människa lär sig i interaktion med andra. Tidigare forskning har således visat att för att förstå skolan och dess innehåll måste man studera aktörerna i skolmiljön. Forskningen har således krävt att man studerar interaktionen i sin miljö och i sitt sammanhang. Detta har lett till att klassrumsforskningen på senare år blivit inspirerad av etnografiska datainsamlingsmetoder i form av exempelvis observationer.

Precis som inom alla forskningsfält råder det inte enighet om metoder och teorier inom klassrumsforskningen. Dock finns det några allmänt vedertagna resultat. Bland annat har tidigare forskning funnit att den dominerande strukturen på en lektion består av tre olika delar, initiering, respons och evaluering, även kallad IRE-strukturen. Vanligast är att läraren ställer en fråga, eleven svarar på denna och läraren följer upp responsen (Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist, 2001).

Den tidigare klassrumsforskningen visar även att läraren är den som dominerar det offentliga samtalet i klassrummet. Man talar här om den tvåtredjedelsregeln som innebär att läraren talar i två tredjedelar av det offentliga samtalet (Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist, 2001). Denna regel har dock fått sin del av kritik då forskning å andra sidan visar att elevernas interaktion med varandra är mer utbredd än den mellan lärare och elev (Granström i Evaldsson *et al.* 2001). En annan viktig upptäckt inom klassrumsforskningen är begreppet den dolda läroplanen som skapades av Philip Jackson. Detta begrepp beskriver kontrasten mellan det som sker i klassrummet och det som skall ske i praktiken (Evaldsson *et al.* 2001). Även sådant som könsroller, reproduktionen av sociala roller i klassrummet samt språk har varit väl undersökta forskningsområden inom klassrumsforskningen. I Sverige har Roger Säljö varit en av de främsta forskarna inom den pedagogiska klassrumsforskning som utgått från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Ett av Säljös mest betydelsefulla resultat var att han i sina undersökningar kunnat visa på hur läraren dominerar interaktionen i klassrummet (Säljö i Evaldsson *et al.* 2001).

Det finns tre definierade analysmetoder som man kan utgå ifrån då man inom pedagogisk forskning studerar interaktion i klassrummet (Aspelin, 1999b). Den nomotetiska analysmetoden handlar om skolans system och institutionella ramar. Målet med en sådan analys är oftast att förklara strukturella förhållanden i undervisningen. Det andra sättet är det idiografiska där man studerar individerna, dess personligheter och motiv. Man vill nå de unika erfarenheter som lärare och elev fått av en specifik undervisningssituation. Den tredje analysmetoden, vilken vi kommer att använda oss av i denna undersökning, är den interaktionella. Inom denna analysmetod vill man analysera det mellanmänskliga sociala samspelet som inträffar i en viss kontext, i vårt fall skolan.

Läraren, interaktion och inläring går således hand i hand. Exempelvis visar en undersökning av Ramon Lewis att elever anser att sättet på vilket läraren interagerar med stökiga elever kan komma att påverka elevens inläring (Lewis, 2001). Lärare som är stränga och använder mer hårda metoder tenderar att ge eleverna en sämre chans till att ta till sig kunskap även vid en senare tidpunkt. Även elever som inte är stökiga men befinner sig i klassrummen vid denna typ av interaktion, anger att ett mer hårt beteende av läraren ledde till störningar i även deras inlärningsprocess.

Klassrumsforskningens fokusering på interaktion är beroende av sociala konstruktioner som hela tiden förändras. På grund av detta är det viktigt att man inte upplever det som att fältet är mättat utan att man hela tiden utvecklar och förnyar forskningen inom klassrummet. Även om en specifik undersökning inte uppfattas som unik, utan att många liknande undersökningar har gjorts, så är den ändå ensam i sitt slag i förhållande till den sociala utvecklingen som sker i just denna tid och rum.

## Problemområde och syfte

Med utgångspunkt i tanken om att en elevs delaktighet, i form av informellt lärande, kan komma att påverka inläringen är vi intresserade av att studera hur läraren anpassar lektionernas innehåll och upplägg efter elevernas tankar och viljor. Vi vill även studera interaktionen mellan lärare och elev och fördjupa oss i hur läraren använder elevens inflytande i sin undervisning. Vi vill på så vis studera hur flexibel läraren är, och kan

vara, med utgångspunkt i hur interaktionen i klassrummet ter sig. Vår undersökning är av stor vikt då klassrumsforskning och forskning som bygger på sociala konstruktioner måste vara aktuella eftersom de sociala aktörerna hela tiden byts ut och att den ena generationens uppfattningar sällan stämmer helt överens med den föregående (Mannheim i Brante, 2002).

Vårt syfte är att få kunskap om aktörernas handlingar med utgångspunkt i en lärare/elevinteraktion. Vi vill via observationer fånga flödet av händelser i klassrummet. Poängen är inte att tala om för lärarna hur de ska bete sig, effektivisera eller värdera, vi vill i stället öka insikten om hur skolan fungerar genom att öka kännedomen om interaktioner i klassrumsmiljön och fördjupa förståelsen av undervisningssituationen.

## Begreppsdefinitioner

### Kultur

Begreppet kultur kan uppfattas som konst, teater eller olika länders traditionella levnadskultur. Detta är dock bara en liten del av detta vida begrepp som innefattar en grupp människors gemensamhet. I nästan ett halvt sekel har forskare studerat klassrummet som en kultur. Skolklassen, eller grupper inom klassen, ses som bärare av olika kulturella system vilka kan förändras med tiden. Skolan ses på så vis som en kulturell institution och undervisningen som en kulturell process (Kullberg, 2004). Huges motiverar kulturbegreppet på följande vis:

”Varhelst någon grupp människor har ett stycke liv tillsammans, med något mått av avskildhet från andra, en gemensam vrå i samhället, gemensamma problem och kanske ett par gemensamma fiender, där växer kulturen” (Huges i Kullberg, 2004, s.131).

Skolan är en kultur som näst intill alla varit eller är en del av, vilket även är fallet för dem som forskar om denna skolkultur. Ett av de största problemen då man studerar en kultur som man till viss del själv är en del av är att man blir hemmablind och uppfattar viktiga händelser och mönster som naturliga inslag i samhällsbilden och missar därför dessa viktiga delar (Ehn & Löfgren, 1982). Ett annat problem är svårigheten att skapa tolkningar som säger något om en djupare mening, då många vardagliga tolkningar är underförstådda och styr sinnesintrycket utan att verbaliseras. Detta är dock ett av syftena med kulturanalys, att föra upp sådana dolda premisser till en medveten nivå (Ehn & Löfgren, 1982).

### Interaktion

Goffman (i Brante, 2002) definierar begreppet interaktion som individers ömsesidiga inflytande på varandras handlingar vid direkt fysisk närvaro. Han jämför begreppet med ett möte. I denna undersökning kommer vi att använda begreppet på ett likartat sätt och det är detta möte mellan elev och lärare som vi kommer att studera. Vi vill se hur mötet uppkommer, hur det struktureras och vad det leder till. Vidare menar Goffman (i Brante, 2002) att de inblandade aktörerna i en interaktion skapar sociala roller, det sätt på vilket dessa agerar påverkas av den roll som aktören besitter i en specifik social kontext. Han menar också att detta skapas av en kollektiv representation och har kraft oavsett vad den individuella bäraren vill. Dessa kollektiva representationer kan



motverka en flexibel interaktion, i detta fall mellan lärare och elev. Persson (1996) menar att de maktaspekter som en lärare har påverkar interaktionen med eleven. Dessa maktaspekter leder till diverse rollbeteenden i interaktionen vid möten i olika sammanhang i skolvärlden. Den ena aktören är ett kollektiv, det vill säga klassen och den andra är en individ, läraren. Om läraren inte har möjlighet att lära känna varje individ i gruppen kommer denne ha svårt att möta varje elev på ett lämpligt sätt (Persson, 1996).

Det är nödvändigt att inifrån studera pedagogiska verksamheter för att på så vis fånga deras karaktärer på en konkret nivå. Utan denna insikt är verksamheten problematisk att hantera på ett meningsfullt sätt. Det viktigaste sättet att konstruera regler och normer i vardagslivet sker främst genom att man bygger interaktionsmönster i sociala sammanhang via medmänsklig interaktion (Lindblad & Sahlström (red.), 2001).

## Interaktion i klassrummet

Klassrumsforskningens utbredning bygger på gamla tankar och idéer om hur relationen mellan den som lär ut och den som skall lära bör se ut. I detta kapitel kommer vi att göra en mer ingående genomgång av vad som tidigare studerats och vilka teorier som ligger bakom.

### Gester

Enligt Mead är jagmedvetande och medvetande inte några egenskaper som är färdiga och inbyggda i en människa utan i stället ett resultat av interaktionen mellan individen och andra individer. På så vis menar Mead att organismens födelse är biologisk, men människans är social (Berg, 1976). Kant har en liknande syn på människan när han säger att denne är den enda varelse som behöver utbildning, det vill säga omvårdnad, disciplin, undervisning och bildning samt att barns interaktion med varandra är viktig för att de ska lära känna sina egna och andras begränsningar och rättigheter (Kroksmark, 2003). Vidare menar Mead att en människas handling innefattar attityder eller roller och gester, han använder begreppen attityd och roll för att beskriva en likartad företeelse. Roll och attityd är enligt Mead den inställning eller handlingsberedskap som en människa har gentemot omvärlden. Attityd är aldrig något inre i absolut bemärkelse utan är i stället ett resultat av yttre påverkan.

En annan viktig egenskap i interaktionen är enligt Mead gester, dessa är individens utåt synliga eller hörbara beteende och det är dessa som mottagaren i interaktionen reagerar på. På så vis blir gester socialt betydelsefulla då dessa även är en form av konversation. Denna konversation med gester sker när en individs handlingar utgör en impuls för en annan individ att avge en respons, vilken i sin tur utgör en ny handling för att den första individen skall avge en ny respons. När någon förstår gesten på samma sätt som avsändaren avser att förmedla den, blir den en signifikant symbol (Aspelin i Berg, 1976). I en grov indelning kan man skilja på två olika sorters gester, verbala och ickeverbala. De verbala gesterna består av ord som aktörerna sänder ut. De ickeverbala gesterna kompletterar de verbala och är uttalade meddelande såsom röststyrka,

handrörelser, talmelodi och kroppsrörelser. De verbala gesterna är de som i huvudsak förmedlar den intellektuella informationen medan de ickeverbala förmedlar känslor och på så vis påverkar samspelet (Aspelin, 1999b). En nödvändighet är ett övertagande av roller, där individerna på ett medvetet sätt kan försöka sätta sig in i en annan människas roll. Rollövertagande mellan två personer i en interaktionssituation kan på så vis definieras med att det är en samstämmighet mellan de två individernas gester, attityder och roller (Asplund i Berg, 1976).

## Relationer i klassrummet

### Instrumentellt och interaktionistiskt synsätt

Traditionellt sett har skolan varit fokuserad på kunskapsbildning där tyngdpunkten har legat på prestationer och att nå redan uppsatta mål. Inriktning mot sociala färdigheter och gemenskap i klassen har varit ett fenomen som varit satt åt sidan och inte sällan försumrats inom skolan. På senare tid har dock mer och mer vikt lagts på tanken om att skolan även skall utveckla eleverna till att bli goda samhällsmedborgare och att de skall utveckla deras kommunikativa och sociala kompetens (Aspelin, 2001). En framgångsrik skola kan i dag definieras som en skola som är en kombination av uppgifts- och relationsorienterat arbete (Aspelin, 2001). Aspelin urskiljer två olika synsätt som behandlar vad en relation som en aspekt av pedagogisk praxis innebär, nämligen det instrumentella och det interaktionistiska synsättet.

Inom det instrumentella synsättet ser man samtal och reflektion som en nödvändighet för att elever skall kunna bygga kunskaper och känslor. Man anser därför att skolan bör skapa en atmosfär där elever på ett öppet sätt kan uttrycka sig (Aspelin, 2001). Läraren bör på så vis aktivt och medvetet ge sig i kast med att konstruera relationer i en skolklass. Man menar nämligen att relationer skapas och beaktas av fristående subjekt som är vägleda av föreskrivna mål (Aspelin, 2001). Man ser på läraren som en individ som är målmedveten och som formar eleverna. Detta leder till tanken om ett subjekt-objekt-förhållande i klassrummets relationsskapande. Eftersom man ser relationer som något som lärarna skapar blir tankar, känslor och beteenden på så vis till instrument i arbetet. Man kan på så vis som lärare styra över enskilda individer och över de relationer som utvecklas i klassrummet. Målet är såvida att vara en förverkligare av en förutbestämd produkt.

Ett annat sätt att se på relationer är det interaktionistiska, där man inte vill göra en uppdelning mellan individer som subjekt och relationer som objekt. Man menar att inga relationer kan avgöras på förhand och att de istället formas i samspelet mellan människor (Aspelin, 2001). Man frångår tanken om att man kan skapa en relation då detta är konstlat och tillgjort. En relation ses i själva verket som en icke-intentionell effekt av flera personers ömsesidiga handlingar. Lärare som utgår ifrån detta pedagogiska förhållningssätt står emot tanken om att läraren står utanför relationen och ser sig istället som mitt i den. Det är sedan i denna interaktion som man bygger upp, raserar och reparerar relationer och kunskap (Aspelin, 2001).

Läraren bör vara medveten om den roll som han eller hon antar vid en klassrumssituation. Läraren kan å ena sidan vara helt isolerad från sina elever där man

har förlorat elevernas perspektiv. Den andra ytterligheten är när läraren blir uppslukad av sina elever, det vill säga när elevernas perspektiv helt styr lärarens beteende. Risken blir då att man tappar en meningsfull kunskapsförmedling (Aspelin, 1999a).

Enligt Aspelin är det meningsfullt att läraren har en aktiv roll vid kommunikationen där man tar ansvar för sitt agerande och att man bemöter eleverna respektfullt men även att man som lärare blir bemött med respekt. Läraren bör i ett exemplariskt fall vara uppmärksam på den sociala stämningen i klassen och låta undervisningen influeras men inte styras av den (Aspelin, 1999a). Den relationsmedvetna pedagogen uppträder sensibelt och är medveten om vilka emotionella konsekvenser hennes handlande får, hur eleverna upplever hennes agerande men även hur hon själv upplever elevernas agerande. Risken med att göra sig *för* medveten och reflektiv över hur man som lärare för sig och uttrycker sig, att tolka elevernas reaktion av sitt eget beteende, att bygga sociala band, att aktivt försöka forma det sociala samspelet i klassrummet enligt ett ideal om gemenskap är, enligt Aspelin, att det verkliga målet med undervisningen glöms bort. Elevernas kunskapsutveckling faller ur fokus till förmån för de alltför överskuggande sociala målen. Aspelin menar att läraren inte kan *forma* sociala relationer, utan att sociala relationer *formas*. Relationsmedveten aktivitet sker genom reaktioner baserade på snabba tolkningar av verbala och ickeverbala uttryck. Aspelin hävdar att inledningsvis kanske en relationsmedveten pedagog riskerar att bli för upptagen av att medvetet reflektera över interaktionen i klassrummet, men att detta med tiden borde övergå till att ske mer spontant. Lärarens övertagande av elevernas roll bör således ske intuitivt, utan tidskrävande överväganden. Ett absolut samförstånd kan dock, enligt Aspelin, aldrig uppnås i ett socialt samspel mellan två människor eftersom all social aktivitet sker dialektiskt. Aspelin menar således att individen framträder i den sociala processen (1999).

## Lärare - elevrelationen

Ett uppmärksammat problem i skolan är relationen mellan lärare och elev. Göran Brante presenterade år 2002 en undersökning som behandlade de problem som elever fann i interaktionen med läraren (Brante, 2002). Brante fann att elever tenderar att uppfatta att läraren saknar förståelse, hänsyn och respekt för eleven. Eleverna menade att läraren inte har förståelse för att eleven har ett liv utanför skolan, något som man ser som viktigt. Även bristen av engagemang såg eleverna som mycket problemfyllt. Många lärare gav inte eleverna den inlevelse och den variation i arbetet som krävs för att eleverna skall kunna känna intresse för undervisningen. De resultat som Brante fick fram som behandlar de abstrakta fenomen som styr klassrumsinteraktionen, är att elever vill vara mer delaktiga och aktiva i undervisningen och i klassrummet. Man menar att lärarna inte tar till sig elevernas åsikter utan istället kräver anpassning och lydnad. Resultaten av interaktionen uppfattar eleverna som om att lärarna behandlar olika elever på olika sätt vilket leder till en orättvisa och för vissa en nedtryckande behandling (Brante, 2002).

En tänkbar förklaring till att det uppstår problem mellan lärare och elever i interaktionen kan bero på generationsproblematiken. Den snabba förändringen av samhället leder till ständig förändring av identitet, kunskap, värderingar och normer. Detta leder till att eleverna ser på världen på ett annat sätt än läraren då de har olika bakgrunder (Mannheim i Brante, 2002). Kant menar att detta är naturligt och säger att ”rätt

uppfattning” bara kan komma av att en generation överför sin samlade erfarenhet och kunskap till nästa och att varje generation bifogar ett riktigare begrepp innan denne lämnar över till den efterkommande (Kroksmark, 2003). Mannheim menar att ungdomen skapar en förändring i varje samhälle då de inte har investerat i det rådande samhället utan istället blir påtvingade det (Mannheim i Brante, 2002). Det blir således ett mer jagcentrerat handlande från de unga och ett mer accepterande handlande av den äldre generationen, vilket i sin tur påverkar interaktionen till det negativa (Brante, 2002). Det är därför av stor vikt att läraren är öppen för ett ungdomligt perspektiv och de uttryck som ungdomarna använder sig av.

## Elevinflytande

För att komma mer till rätta med orättvisor och problem i interaktionen mellan lärare och elev kan man använda sig av elevinflytande. Elevers inflytande i skolan har långt om länge varit ett diskuterat ämne inom den pedagogiska verksamheten. Det anses nu för tiden som en mänsklig rättighet att ha inflytande över sin egen arbetssituation vilket även gäller för eleverna i skolan (SOU, 1997). Detta leder till att elevinflytande, på ett naturligt sätt, flitigt börjat studeras inom samhällsvetenskapen. Förespråkare för elevinflytande menar också att om eleverna tas på allvar i skolan och om de vuxna lyssnar på vad de har att säga, så kommer även eleverna att ställa krav på delaktighet när de lämnat skolan och på så vis skapas demokratiska medborgare (SOU, 1997). Kant hade åsikter om utbildningens betydelse för människans utveckling. Han pratar om upplysning som en insikt i företeelsers sanna natur. Han menar att en människa antingen kan dresseras, det vill säga tränas och undervisas mekaniskt, eller så kan hon bli verkligt upplyst. Enligt Kant så räcker det inte med att elever dresseras, det är viktigare att de får lära sig att tänka. I och med detta kommer människan att kunna agera efter principer och inte i blindo. I sin uppsats *Vad är upplysning?* skriver Kant följande om upplysning (Kroksmark 2003):

Upplysning är människans utträde ur hennes självförvållade omyndighet. Omyndighet är oförmågan att göra bruk av sitt förstånd utan någon annans ledning. Självförvållad är denna omyndighet om orsaken till den samme inte ligger i bristen på förstånd, utan i brist på beslutsamhet och mod att göra bruk av det utan någon annans mening. *Sapere aude!* Hav mod att göra bruk av *ditt eget* förstånd! Lyder alltså upplysningens valspråk.

Kant hävdar att upplysning kräver yttrandefrihet, vilket enligt honom hänger samman med den offentliga skolan och det offentliga samtalet. Det yttersta målet med bildning är enligt Kant att utveckla barnets förmåga att hitta lagar och regler för livet i sig själv. Om de yttre begränsningarna i samhället samstämmer med barnets inre regler och lagar kan de lägga grunden till sann frihet, men om motsatsen råder måste detta noggrant uppmärksammas. Däremot så är det inte frihet eller tvång i sig självt som är gott eller ont – det är det som lägger grunden till den självbestämmande människan. Den skola som vill kombinera frihet och regler måste riktas mot ett ideal och fullkomlig humanitet. I *Om pedagogik* skriver han (Kroksmark 2003):

Barn bör utvecklas, inte för dagens värld, utan för att människan skall ha möjlighet att uppnå bättre villkor i framtiden; det vill säga på ett sätt som ligger i mänsklighetens intresse och uppfyller det mål som hela mänskligheten är ämnad för. Denna princip är mycket viktig.

Eleven inläring påverkas av vilket inflytande denne har. Tidigare forskning visar att en elev måste vara delaktig och engagerad i det den försöker lära sig om man har som avsikt att skapa en djupare kunskap om fenomenet (SOU, 1997). Comenius hade tankar om detta redan under sin tid och menade att bildning sker genom att eleven själv lär känna och utforskar tingen, inte genom teoretiskt rabbel av fackmässiga termer och regler. Häri menar Comenius att läraren inte är en grundläggande förutsättning för elevens intellektuella utveckling utan denne skall istället vaka över och försiktigt förvalta eleven i en långsamt framåtskridande process. För att kunna göra detta måste läraren förstå elevens natur, behov och dess intellektuella nivå. (Comenius, 1629-31).

## Formellt och informellt elevinflytande

Man brukar skilja på två olika typer av elevinflytande, nämligen formellt och informellt. Formellt inflytande brukar behandla elevens möjlighet att främst påverka den yttre miljön i skolan, former för att göra detta är till exempel via klassråd och elevråd. Man skall genom detta övas in i en praktisk demokrati. Den andra typen av elevinflytande är det informella. Här brukar möjligheter för att påverka innehållet men också tillvägagångssättet i undervisningen räknas in. Inom det informella elevinflytandet kan man urskilja två olika typer av perspektiv, ett där individen står i centrum och ett där kollektivet står i centrum. Under lång tid fokuserades det på det kollektiva elevinflytandet i skolan men på senare tid har fokus flyttats till det individbaserade. Man menar nu att varje individ skall ha makt över sin egen situation istället för att en klass tillsammans skall stå för inflytandet i skolan (Brodin, 2002).

Svensson beskriver lärande som en förändring mellan eleven och omgivningen. Detta betyder således att eftersom elevens relation till undervisningen påverkas av det informella lärandet, så påverkar även det informella inflytandet inläringen för eleven (Svensson, 1984).

## Ramfaktorer

Hur mycket informellt elevinflytande det finns i en klass kan bero på de ramfaktorer för inflytande som finns i klassrummet. Dels finns de organisatoriska faktorerna, såsom styrdokument i form av skollagen, läroplanen, kursplanerna och övriga skolförfattningar (SOU, 1996). Så här klargörs inflytande i skollagen: *"Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas."* Det finns även ett tillägg för grundskolan: *"Omfattningen av elevernas inflytande skall anpassa efter deras ålder och mognad."* Några nyckelbegrepp som utvecklats i läroplanen är människolivets ocränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta (SOU, 1996). Det finns även mer sociala ramfaktorer som till exempel elevens subjektiva handlingar, lärarens autoritära roll eller okunskap om vilka rättigheter man som elev besitter. Inom varje ämne måste undervisningen utgå ifrån fyra perspektiv; ett historiskt perspektiv, ett miljöperspektiv, ett internationellt perspektiv och ett etiskt perspektiv. De här perspektiven måste finnas med och kan inte ändras på en enskild skola eller av en enskild lärare, däremot måste varje skola tillsammans med skolledning, lärare och elever diskutera hur deras mål skall konkretiseras och hur man skall arbeta inom dessa ramar för att nå de uppsatta målen. För att en skola skall kunna nå upp till målen måste man arbeta aktivt med eleverna inom alla områden i skolan (SOU, 1996). Dessa tre typer av ramfaktorer, de

organisatoriska, de sociala och de värderande perspektiven som finns i läroplanen, begränsar undervisningssituationen för såväl lärare som elev. I SOU:s rapport från 1996 nämns vikten av att eleverna måste finnas med i diskussioner kring hur arbetet skall läggas upp inom ramarna och inom den egna skolans förutsättningar. Man menar att inflytande måste vara mer än ett inflytande över det egna arbetet, samspelet med övriga elever och gemensamt ansvar för verksamheten i gruppen, klassen och skolan är lika viktigt (SOU, 1996).

## Lärare och elevers syn på elevinflytande

Inte sällan presenteras forskning som visar att elever upplever att de har mycket liten möjlighet att påverka och vara delaktiga i skolan och att de saknar informellt inflytande. Eleverna vill vara med och påverka men upplever att deras förslag till förändring oftast bara viftas bort av lärarna (SOU, 1997). I en undersökning av skolverket kom man fram till att avhoppade gymnasieelevers främsta orsak till att de lämnat skolan var att man ansåg att man hade för lite eller inget inflytande i skolan. Detta visade sig vara fallet oberoende av kön, social bakgrund och etnisk bakgrund (Skolverket i SOU, 1996). Man saknade bland annat möjlighet att bestämma över i vilken takt utbildningen i skolan höll och möjligheten att kunna utgå ifrån sina tidigare kunskaper. Detta är något som Comenius ansåg som viktigt. Han menade att utbildningen skall vara anpassad efter elevernas uppfattning, så att de slipper föreställa sig saker som är omöjliga, tröttsamma eller för svåra för dem (Kroksmark, 2003). Eleverna i SOU:s undersökning upplevde samtidigt att de kunskaper som de lärde sig i skolan inte var användbara eller anpassningsbara i livet utanför skolan, då läraren var aktiv och de själva var tvungna att vara passiva (SOU, 1996). Samtidigt rapporteras forskning om att lärarna inte anser att elevernas medverkan i undervisningsplaneringen är betydelsefull (Forsberg i SOU, 1996). I en undersökning av Eva Forsberg visade resultaten på att lärarna ansåg att eleverna hade mer inflytande över sin situation än vad eleverna själva ansåg. Lärarna var positiva till ökat elevinflytande i trivsel och miljöfrågor men ansåg att eleverna inte besatt tillräckliga kunskaper när det handlar om läromedel och arbetsformer (Forsberg i SOU, 1996).

## Delaktighet

Forskare undersöker och utvärderar inte sällan olika projekt för att förbättra elevinflytandet i skolan. En viktig aspekt då man talar om elevinflytande är att tala om delaktighet. Även dialogen mellan lärare och elev framställs som viktig då lärarens behandling av elevens uttalande kan leda till i vilken grad man som elev blir delaktig (Lodge, 2005), vilket i sin tur påverkar inläringen. I ett demokratiskt samhälle kan man ju anta att det är av vikt att alla människor har rätt att bestämma över sin egen situation och detta är just ett problem som uppstår när man talar om delaktighet för unga människor. En diskussion som brukar bli aktuell när man forskar om elevinflytande är huruvida man studerar barnen ur ett barnperspektiv eller ur ett barns perspektiv. Det första innebär att man som vuxen försöker tänka på vad som är det bästa för barnet och hur delaktighet kan vara bra för dem etcetera medan det andra handlar om att man tar sig ett barns perspektiv och försöker sätta sig in i barnens situation och föreställa sig vad man hade tyckt var viktigt när man själv var ett barn (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003).

# Makt

I skolan är det läroplanen som fungerar som ett styrdokument för skolans verksamhet och läraren är den som skall verkställa. På så vis kan det som står i läroplanen ses som beroende av vad maktinnehavarna anser vara av vikt att lära ut till eleverna. Makt är ett begrepp som kan definieras på många olika sätt. En definition finner vi hos Weber som menar att makt är sannolikheten för att en person skall få igenom sin vilja trots att en annan individ gör motstånd. På så vis kan lärarens handling ses som en social handling. En annan definition av ordet är den som presenteras av Persson i boken *Skola och makt* (1994):

som en individuell eller kollektiv aktörs förmåga att framkalla, förändra och hindra handlade och uppnå avsedda konsekvenser.

Michel Foucault menade att makt är beroende av en relation mellan två parter vilken främst består av en makt- och motståndsrelation. Där det finns makt finns således också ett motstånd. Det är minst en av aktörerna som försöker påverka den andres handlande men ofta är det bägge aktörerna som försöker att påverka den andres handlande (Foucault i Persson, 1994). Dessa maktrelationer kan anta två olika skepnader, tröga och flytande. En trög maktrelation innebär att den ena aktören har fastställda rättigheter att sanktionera den andra aktörens handlande. I en flytande maktrelation är båda aktörerna jämställda då det handlar om sanktionsmöjligheter. I relationen mellan lärare och elev kan man urskilja en trög maktrelation. Läraren har ju rättigheter att sanktionera elevens handlande (Persson, 1994). I skolan finns även så kallat asymmetriska regler som påverkar hur lärare och elever förhåller sig gentemot varandra. I skolan förväntas det nämligen att läraren förväntas bli bemött på ett mer respektfullt sätt än eleverna (Aspelin, 1999b). Detta formar i sin tur relationerna.

## Tvångsmakt och samtyckesproduktion

Då den maktutövande parten påtvingar den andra aktören ett på förhand bestämt sätt att handla, utövas makt som enligt Persson benämns tvångsmakt. Man tvingar på så vis eleven att lyda. Genom denna tvångsmakt ges läraren utrymme för att få fram sina avsikter medan detta inte är möjligt för eleven som på så vis objektifieras. Ett annat sätt att utöva makt är genom samtyckesproduktion. Samtyckesproduktion innebär att läraren försöker få eleven att samtycka med lärarens handlande och på så vis även samtycka till lydnad.

Foucault talar även om hur människan, i detta fall eleven, hela tiden är övervakad och kontrollerad och genom att vara medveten om detta handlar eleven på ett visst sätt. Denna övervakning brukar benämnas som formell makt. Makt är enligt Foucault något som ständigt produceras genom gemensamt tänkande och handlande och något som skapas tillsammans med människor i en kontext (Persson, 1994).

## Egna reflektioner

Betydelsen av elevernas och lärarnas samspel är inte någon modern företeelse men behöver uppenbarligen fortsätta att lyftas fram då även aktuella undersökningar visar på stora brister och missnöje hos inblandade aktörer. Därför anser vi att elevernas situation

behöver belysas om och om igen för att eleverna skall kunna få ut så mycket som möjligt av den tid som de spenderar i skolan. Eftersom interaktion och därmed också möjligheten till inflytande är beroende av sociala faktorer som ständigt förändras är det av vikt att forskningen ständigt aktualiseras.

## Metod

Vi har utgått ifrån det pedagogiska systemet då vi har arbetat med undersökningen. I detta system framkommer att all forskning är beroende av de aktuella forskarnas ontologiska och epistemologiska förhållningssätt eftersom de grundläggande idéerna står som bas för vilka mål, vilket innehåll och vilka metoder man som forskare använder sig av (Helmstad, 2006). För att underlätta för läsaren kommer vi klargöra vårt ställningstagande i dessa frågor. Därefter presenteras undersökningens upplägg och urval. Metodavsnittet avslutas med en noga genomgång av datainsamlingen och analysmetoden.

## Förhållningssätt

Alla människor ser på individer på olika vis. Den idealiska läraren är enligt vår mening en person som behandlar elever likvärdigt, inte likadant. Vi tror på alla människors lika värde och att alla ska ha samma förutsättningar för att utvecklas, lära och lyckas med sina mål i livet. Vi har ett konstruktionistiskt synsätt och tror att sociala entiteter byggs på aktörernas uppfattningar och handlingar (Bryman 2001). Vi menar att lärarna kan påverka och styra den yttre verkligheten då de interagerar med eleverna. Med denna syn på verkligheten och vår uppfattning om denna spelar våra lärare en stor roll för hur vi kommer att se på vår omvärld. Själva lärandet blir då en förändring i den lärandes syn på den kultur och miljö som denne befinner sig i. Skiljelinjen mellan fakta och värderingar går enligt oss inte att upprätthålla. Vi menar att verkligheten är formad av sociala, kulturella och ekonomiska konstruktioner och värderingar vilket i sin tur leder till att världen är föränderlig och att människan påverkas av, men kan också påverka sin omgivning. Omgivningen, i form av kultur och historia, arv och uppväxtmiljö, begränsar i vilken omfattning denna påverkan är möjlig (Kullberg, 2004).

Vi vill förstå människan genom hennes utsagor och handlingar, vi funderar över hur människan förstår verkligheten, om hon kan påverka den och ta del av den, eller om hon står utanför. Människans syn på verkligheten påverkar i sin tur dennes kunskapssyn (Kullberg, 2004). Vi menar att tillsammans med undersökningsdeltagarna skapar vi vår kunskap eftersom denna är socialt och situationsavhängligt. Vi anser inte oss vara allvetande, utan vill studera undersökningspersonernas uppförande och beteende.

Vi anser även det vara av stor vikt att undersökningen håller en hög etisk standard. Vi vill inte riskera att någon far illa av vårt arbete och har därför behandlat materialet konfidentiellt och med samtycke från deltagarna.



# Kulturanalys

När man studerar en kultur, såsom en grupp i skolan, uppstår många frågor angående vad som är viktigt att notera, vad är typiskt och centralt. Allt i den nya kulturen är ju exakt lika exotiskt eller exakt lika hemvant. Vanligtvis börjar man med att leta efter mönster genom att följa minsta motståndets lag och studera och registrera något som anses betydelsefullt i kulturen. Ett sätt att genomföra kulturanalys är att först leta efter ett dominant tema som är starkt utspritt i kulturen för att sedan via detta dominanta tema ledas in till inte lika uppenbara tema. Att genomföra täta beskrivningar och inte förringa den minsta detaljen kan man hindras från att dra förhastade slutsatser men också från att missa viktiga kopplingar mellan olika teman. På så vis kan man även finna och kartlägga symboliska handlingar, ritualer och metaforer som kan leda till att man öppnar ögonen för den kultur man studerar. Inom kulturanalys studerar man detaljundersökningar. Man går noga igenom sina fältanteckningar och lyfter situationer ur sina sammanhang och beskådar dem närmare för att senare sätta samman delar till helheter och tolka. Som exempel kan man säga att man i ena stunden studerar en gest eller en händelse för att i nästa stund fråga sig vad det innebär (Ehn & Löfgren, 1982).

## Undersökningen

Vi var intresserade av att göra en detaljerad och ingående studie av enskilda fall, då vi ville utröna den komplexitet och specifika natur som fanns i just dessa situationer (Bryman, 2001). Målet med undersökningen var att öka kunskapen av interaktionssituationer i klassrummet. Vi valde att främst studera interaktionen mellan lärare och elev eftersom läraren har en framträdande roll i klassrumsinteraktionen då det är läraren som styr undervisningen. Med detta menar vi inte att interaktionen elever emellan inte är av vikt.

Undersökningen genomfördes genom observationer av lärarens behandling av och interaktion med eleverna. Detta med intentionen att utröna huruvida läraren tar hänsyn till elevernas delaktighet eller icke delaktighet samt att studera interaktionen i klassrummet. Observationerna var öppna, med fokus på interaktionen mellan lärare och elev. Fördelen med denna metod är att den möjliggör en direkt studie av deltagarna i stället för att bygga på deras utsagor. På detta sätt blir det en gemensam tolkning av viktiga ord och begrepp inom undersökningen. Vi anser att en observation av lärarens beteende kan vara ett lämpligare tillvägagångssätt än vad lärarens egen uppfattning av sitt beteende är, då dessa två troligtvis ofta skiljer sig åt.

## Tillvägagångssätt och urval

Vi har valt att göra ett bekvämlighetsurval främst på grund av de tidsramar som uppsatsarbetet begränsas av. Urvalsgruppen kan för oss aldrig vara ett representativt urval ur någon stor population, detta på grund av människosynen inom kvalitativ etnografi, där människan är unik och ägare av den kunskap som etnografen söker. Personer ur samma kultur representerar ändå kvalitativt skilda uppfattningar.

Med tanke på att skolverkets studie där man anser att inflytandet skall anpassas efter elevernas ålder och mognad valde vi att genomföra studien på en högstadieskola. Denna

åldersgrupp är intressant eftersom de ligger i gränslandet mellan att vara barn och unga vuxna. Vi började med att tillverka en lista över Lunds skolor som innefattar årskurs 7 till 9 och ringde sedan i tur och ordning till de rektorer som var ansvariga för skolorna. Den första rektorn som vi kom i kontakt med bad oss att återkomma om vi inte fann en annan skola eftersom det redan befann sig ett antal studenter från lärarhögskolan på skolan. Efter enträget ringande till diverse skolor med upptagetsignal fick vi till slut tag på rektorn på en grundskola som visade intresse och gav oss e-postadressen till en lärare som undervisade årskurs 7 till 9 och var intresserad av att delta i undersökningen. Vi tog kontakt med läraren, berättade att vi ville studera interaktionen i klassrummet, och bestämde därefter in sex tillfällen då observationerna skulle göras. Det visade sig att en lärarkandidat praktiserade hos läraren under den tid som vi skulle genomföra observationerna. På så vis kom vi att studera både läraren och lärarkandidatens interaktion med eleverna och med varandra. De klasser som vi observerade valdes ut berodde på vilka lektionstillfällen läraren hade under den period som vi observerade. Vi kom att observera två sjundeklasser och en niondeklass i tre olika klassrum.

Vid första observationstillfället mötte vi upp läraren och lärarkandidaten i personalrummet ett par minuter innan första lektionen och begav oss sedan till klassrummet där observationen skulle äga rum. Läraren och lärarkandidaten fick veta att vi skulle titta på interaktionen i klassrummet. Vid ett tillfälle delgav vi själva för eleverna att vi kom ifrån Lunds universitet och att vi skulle vara med och lyssna på deras lektion, vid de andra två tillfällena tillkännagav läraren denna information. Vi satte oss längst bak i klassrummet på varsin stol. Vid de övriga observationstillfällena dök vi upp vid lektionens början och placerade oss i klassrummet. Vid lektion 4a och 4b satt vi i bänkar som tillhörde icke närvarande elever eftersom det saknades utrymme längst bak i detta klassrum. Som utgångspunkt för våra observationer använder vi oss av Spradleys (Kullberg, 2004 s.104) checklista för den inledande, breda observationen. Enligt denna tas följande punkter i beaktande:

- **Rum** – den fysiska platsen
- **Aktör** – personerna som ingår i studien
- **Aktivitet** – uppsättning relaterade handlingar som personerna utför
- **Objekt** – fysiska ting
- **Handling** – enstaka handlingar som personerna utför
- **Händelse** – en uppsättning relaterade aktiviteter som personer utför
- **Tid** – de följder som inträffar över tiden
- **Mål** – de som personer försöker uppnå
- **Känsla** – de känslor som upplevs och uttrycks

Dessa nio punkter användes vid observationstillfällena som en utgångspunkt med ett snävare fokus på aktörer och aktivitet. Rent praktiskt genomfördes observationerna genom att vi studerade och ständigt antecknade handlingar och känslor som spreds i rummet. Vi antecknade och uppmärksammade så mycket som möjligt för att i efterhand kunna bedöma relevansen för händelserna och interaktionen i klassrummet. Vi försökte att anknyta händelser till pedagogiska begrepp och koncentrerade oss främst på det mellanmännskliga samspelet.

Observationerna ägde rum på en mellanstor skola i Lund. Skolan bestod av ca 500 elever. Sammanlagt genomfördes sex observationer på tre olika dagar i tre olika klasser; två sjundeklasser och en niondeklass deltog i undersökningen. Den sammanlagda observationstiden blev sex timmar och 20 minuter. Vid samtliga tillfällen var både läraren (L) och lärarkandidaten (LK) delaktiga i lektionerna på ett eller annat sätt. Se tabell 1 för en översikt av observationstillfällena.

Tabell 1. Översikt av observationstillfällena

LEKTION	1	2	3	4 a	4 b	5
TID	8.30-9.30	11.10-12.10	9.30-11.00	12.30-13.30	13.30-14.30	13.55-14.45
ÄMNE	Religion/ Judendom	SO/ Egypten	Historia / Egypten/ Grekland	Religion/ Islam	Religion/ Islam	SO
LÄRARE	LK	L	L	L	LK	L / LK
ÅRSKURS	7a (halvklass)	9 (helklass)	9 (helklass)	7 b (halvklass)	7 b (halvklass)	9 (helklass)

Direkt efter varje lektion satte vi oss ner och renskrev våra fältanteckningar, diskuterade igenom observationen och sammanfattade känslor och händelser som uppkommit. Denna process skedde på en detaljerad nivå och varje observation tog ca 5-6 timmar att sammanställa. När samtliga observationer var genomförda och sammanfattade analyserades materialet.

## Resultat och analys

Ehn och Löfgren har i sin bok Kulturanalys (1982) urskilt fem olika steg i analysprocessen, vi har valt att utgå ifrån dessa i vår resultat- och analysdel. Till vår hjälp har vi haft våra noga nedskrivna och detaljerade fältanteckningar. Nedan presenteras de fem stegen och hur vi har använt oss av dessa.

- **Perspektivering** –Vi har försökt att göra oss främmande inför klassrummet och den interaktion som sker där. Vi har ansträngt oss för att se skeendena som kulturella handlanden och ifrågasätta det självklara.
- **Kontrastering** –Vi har letat efter kontraster och motsatser för att tydliggöra gränser mellan symboler, begrepp och betydelser. Vi har sökt kulturens otydliga och motsägelsefulla områden.
- **Dramatisering** –I tanken har vi vänt upp och ner på händelser och ting och försökt kombinera oförenliga saker för att få en ökad bild av klassrumsinteraktionen. Vi har till exempel föreställt oss hur en elev skulle ha betett sig om denne skulle ha tagit lärarens åliggande och vise versa.

- **Homologisering** –Vi har sökt att finna olika delar i det insamlade materialet som visar på samma saker. Om vi exempelvis har trott oss finna ett mönster har vi studerat så att det verkligen har återkommit i hela materialet.
- **Prövning** –Vi har prövat och bestridit våra egna tankar och analys. Genom kritiskt tänkande har vi inte negligerat interpretationer och testningar av våra egna utvärderingar.

Vi har valt att presentera resultat och analys i ett. Vi presenterar det analyserade materialet i fem olika teman. Vi syftar inte till att försöka fånga in samtliga processer som sker i ett klassrum eftersom detta hade varit överilad och näst intill omöjligt för oss att genomföra. Studien koncentreras i stället till de händelser som har betydelse för den sociala interaktionen mellan lärare och elev eftersom att denna i så stor utsträckning påverkar elevens inläring. När det gäller de två synsätten, instrumentellt och interaktionistiskt är det svårt för oss att på ett specifikt sätt utröna huruvida lärarna innefattas av det ena eller det andra enbart genom att observera dem. Däremot kan vi genom de känslor och intryck och på basis av de teorier som tidigare nämnts ana oss till hur de båda undervisarna förhåller sig i sina roller i klassrummet.

## Relationer i klassrummet

Alla lektioner som vi var med och observerade på var uppbyggda på samma vis. Undervisningen byggde på en dialog mellan lärare och elev där läraren främst via frågor förde samtalet vidare. Läraren utformade lektionerna genom IRE-strukturen<sup>1</sup>. Han initierar genom att ställa en fråga. Eleven svarar med sin respons på initieringen och läraren evaluerar sedan svaret.

Läraren ställer frågor och vill att eleverna skall svara. Ibland väljer han ut vem som ska svara bland dem som räckt upp handen och ibland ger han frågan till elever som inte räcker upp handen. En kille är särskilt ivrig och räcker upp handen och vill svara på alla frågor. I flera fall då han får frågan kan han inte svaret men i många fall kan han dem. Han knäpper ofta med fingrarna för att få frågan när läraren letar efter någon annan att fråga. Vid ett par tillfällen då han inte får frågan skriker han ut svaret i luften. Läraren upprepar samma frågor om och om. Situationen känns inte naturlig. Det känns som om eleverna blir förhörda när de i själva verket blir presenterade för ämnet för första gången. I klassen är det killarna som hela tiden räcker upp handen, tjejerna svarar knappt på tilltal. Läraren blir inte sur om eleverna svarar rakt ut. Vid rätt svar ger läraren ofta uppmärksamhet i form av beröm, ögonkontakt eller ett utrop. När de svarar fel straffas de ofta med att läraren vänder bort huvudet, ändrar blickfokus eller ignorerar det felaktiga svarsalternativet. Vid ett tillfälle inträffar följande:

(Observation 4a)

Läraren till klassen: *Vad finns det mer?*

Pelle svarar: *Slavar!*

Läraren vänder bort blicken från Pelle och låter besviken över svaret när han säger: *Mer?* Och tittar ut över de elever som sitter på andra sidan av rummet från Pelles håll sett.

---

<sup>1</sup> Initiering, respons och evaluering, se under rubriken klassrumsforskning s.4.

Jonas är som vanligt ivrig att få svara på frågan, räcker upp handen men läraren bryr sig inte om honom. Jonas kan inte hålla sig längre och utbrister: *Ny kultur!*

Läraren låtsas som om han inte hört Jonas svar utan vänder blicken mot Anders: *Anders?*

Anders svarar med oengagerad röst: *Ny kultur*

Läraren accepterar svaret som om det vore Anders själv som kommit på det och fortsätter därefter undervisningen.

Läraren upplevdes som naturlig och spontan i sin interaktion med eleverna och han reagerade snabbt och utan att reflektera någon längre stund innan han agerade. Lärarkandidaten däremot var mycket eftertänksam och övervägde noga sina handlingar och gester innan han utförde dem. Ett exempel på att lärarkandidaten upplevdes som mindre spontan är att han ofta kom av sig då något oväntat inträffade.

(Observation 1)

Det är dagens första lektion. Lektionen behandlar judendom och sker i halvklass. Eleverna är tysta, det råder en lugn, nästan avdankad stämning i rummet. Lärarkandidaten har huvudansvar för lektionen och läraren sitter vid en av bänkarna och hoppar då och då in med kommentarer till det som lärarkandidaten och eleverna talar om. Eleverna går igenom en läxa som de fått. Läxan bestod av att eleverna skulle ta med sig en artikel rörande judendomen.

Läraren säger: *Är det någon som har en mer lättillgänglig artikel?*

Gabriella tar fram sin artikel. Läraren och Lärarkandidaten och en av eleverna vänder uppmärksamheten mot Gabriella.

Lärarkandidaten: *Lärde du dig något?*

Gabriella börjar svara på frågan. En försenad elev kommer in i klassrummet. Lärarkandidaten blir distraherad och följer eleven med blicken. Eleven går fram till tavlan och skriver upp sitt namn och antal försenade minuter. Lärarkandidaten tittar något desorienterad på Gabriella igen och upprepar frågan trots att hon redan svarat.

Lärarkandidaten: *Lärde du dig något?*

Liknande situationer påverkade inte den erfarna läraren på ett noterbart sätt.

Läraren försöker få eleverna att reflektera och samtala för att skapa en kunskap. För att detta skall vara möjligt krävs att man i undervisningssituationen har en relation där man som elev anser att man kan uttrycka sig fritt. Elevernas vilja till att uttrycka sig varierade men läraren försökte medvetet få eleverna att våga uttrycka sig fritt.

(Observation 4a)

Lektionen behandlar islam och det är läraren som håller i lektionen. Lärarkandidaten sitter längst ner i klassrummet på en stol och säger inte ett ord under hela lektionen. Läraren ställer en fråga rakt ut i luften. Ett par av eleverna är så ivriga att de knäpper med händerna och ställer sig upp på fotstödet. De övriga eleverna är oengagerade och läraren får dra ut de svar som han vill ha ur dem. Vid ett tillfälle inträffar följande:

Läraren talar om Moses. Läraren vänder sig till Stina som sitter och tittar ned i bänken: *Stina? Vad fick han nerskrivet?*

Stina tittar fortfarande ned i bänken och svarar tyst: *Vet inte.*

Läraren utbrister: *Stentavlor!*

Stina mumlar, utan att titta upp: *mmnnn...*

Läraren fortsätter försöket att få igång en dialog med Stina: *Med vad?*

Stina mumlar tyst och tveksamt: *De tio...* Hon avbryter sig själv.

Läraren uppmuntrar henne: *Ja, var inte så rädd, jag ser i dina ögon när du kan.*

Stinas bänkgranne tittar på henne och himlar med ögonen, Stina ler. Läraren har vänt blicken till andra sidan i klassrummet och fortsätter: *De tio budorden.*

I denna typ av situation anser vi att läraren försöker skapa en atmosfär där eleverna kan uttrycka sig på ett öppet sätt. Läraren ger sig medvetet och aktivt i kast med att försöka konstruera en relation med Stina där hon ges utrymme att uttrycka sina kunskaper.

Trots att läraren alltså i vissa fall medvetet försöker skapa denna atmosfär för fria uttryck är han inte så diskret om hur han uppfattar felaktiga svar.

(Observation 4a)

Läraren säger: *Judendomen då? Var härstammar den?*

Tystnad

Läraren: *Va?*

Bertil som sitter längst fram vid tavlan vänder sig mot läraren som står snett bakom honom och säger tveksamt: *Tyssskland*

Läraren rynkar pannan och säger: *Nej! Nej! Nej! Det gör ont i hela kroppen.* Han fortsätter bedjande: *Ingen annan?*

Bertil vänder sig framåt igen.

I detta fall visar läraren öppet att han inte gillar förslaget och proponerar även att svaret var så dåligt att han läraren mår fysiskt dåligt. Denna typ av respons visar på att läraren inte respekterar elevens försökt till svar. I Brantes undersökning från 2002 var det just respekt som var en av de punkter som elever ansåg var en brist hos lärarna. Elevens reaktion att tyst vända sig framåt tolkar vi som en reaktion på lärarens respektlöshet och förnedrelse då eleven försökt att svara på en fråga efter egen förmåga. Detta kan ju leda till att eleven nästa gång väljer att inte ens försöker svara på lärarens fråga.

Läraren håller en ganska god balans mellan vilka roll han kliver in i vid klassrumssituationerna. Han blir inte helt uppslukad av elevernas perspektiv men är heller inte isolerad ifrån sina elever. Läraren läser av den sociala stämningen och avbryter situationer som kan kännas som kontrollerade av eleverna där de agerar på ett sätt som läraren finner störande och styr fokus tillbaka till det som skall läras ut.

(Observation 5)

Lektionen är efter middagen. Eleverna är i början okoncentrerade, de pratar mycket med varandra, flamsar och fnittrar. Läraren repeterar det som togs upp på föregående lektion, vänder sig till Johanna: *Beskriv tidslinjen*

Johanna svarar med tillgjord röst: *I början är vi då i Egypten*

Johannas bänkgranne hjälper henne genom att säga: *Näe, på den grekiska*

Johanna bläddrar fram i sina anteckningar och hittar den grekiska tidslinjen: *I början är vi då i Grekland...*

Läraren avbryter Johanna, han är märkbart irriterad och säger med hög röst: *Allvarligt talat! Koncentrera dig eller gå ut härifrån.*

Johanna svarar utan att verka vara märkbart berörd av att läraren höjt rösten: *Jag är koncentrerad*

Läraren vänder sig bort från Johanna, ställer frågan till klassen: *Hur förklarar man en tidslinje?*

Lärare/elevinteraktionen är komplicerad att studera men vi kan ändå se ett tydligt mönster i hur läraren styr interaktionen främst genom hur han riktar sin uppmärksamhet, men även genom försök till kommunikation.

## Gester

Enligt Mead är gester i interaktionssituationer en form av symbolisk kommunikation. Han menar att inte förrän de parter som kommunicerar med varandra uppfattar gesterna på liknande sätt sker ett samspel och förståelse i interaktionen (Berg, 1976). I klassrummet fann vi exempel på kommunikation med gester som byggde på samförståelse.

(Observation 2)

I klassrummet ställer läraren en fråga. En elev, Sten, i nedre raden räcker upp handen och rätar lite på ryggen. Läraren tittar runt i klassrummet, drar blicken över Sten och nickar sedan mot Frank, en elev som inte räcker upp handen. Frank svarar på frågan och Sten som räckte upp handen börjar göra suckliknande läten ifrån sig. Läraren ställer en ny fråga och Lena börjar svara utan att räcka upp handen. Läraren tar då upp handen i luften och vänder handflatan mot Lena (utan att titta på henne). Lena tystnar och läraren tittar och nickar mot en annan elev som omedelbart svarar på frågan.

I ovanstående situation kan man se hur eleverna läser och förstår lärarens gester utan att det krävs någon vidare förklaring. I den gemenskap som skapats i klassrummet styrs kommunikationen av dessa samfälliga gester. I vissa fall märktes dock tydligt att de olika parterna, läraren och elev, inte uppfattade gesterna på samma sätt vilket ledde till en interaktion som skapade missförstånd och röra. Det tog dock inte lång tid innan missuppfattningarna kunde redas ut och samspelet återupptas.

(Observation 1)

Det är lektion i halvklass. Lärarkandidatens lektion går inte så bra, eleverna är oengagerade och många verkar ointresserade. Läraren har tagit över interaktionen med eleverna som inte verkar vara så intresserade eftersom de främst tittar ner i sina bänkar och få svarar på frågorna.

Läraren säger: *Läs rubriken! För sin existens har Israel tvingats bli ockupant.* Läraren tittar på Jens.

Jens har ögonkontakt med läraren och svarar: *Jag förstår, men det är svårt att förklara.*

Läraren nickar lite lätt mot Jens och säger: *Gör ditt bästa*

Jens svarar ej, det uppstår en kort paus.

Läraren tittar ut över klassen och säger till alla: *Hjälp Jens!*

En tystnad ligger i klassrummet. Några av eleverna sänker ner huvudet och tittar mot bänken. Tystnaden avbryts genom att läraren mycket högt säger: *För sin existens har Israel tvingats bli ockupant!* Läraren är tyst i ett par sekunder sedan säger han: *Förstår ni!?*

Två av eleverna svarar tyst: *ja*

Läraren skriker ut i luften: *HO, HO! Anna, förstår du?! Leif?!*

Anna svarar samtidigt som läraren säger ”Leif”: *Ja*

Läraren vänder sig mot Anna och säger lite frågande och något irriterat: *Varför säger du inte det då? Har Israel tvingats bli ockupant...*

Förvirring uppstår i klassrummet och eleverna missuppfattar vad det är läraren vill ha svar på. Någon börjar tala om två länder

Arne: Att det är två olika länder... (avbryts av Läraren)

Läraren: *Jag frågar bara. Har Israel tvingats bli ockupant!*

Lärarkandidaten skriver upp rubriken på tavlan.

I denna situation använder sig läraren av en verbal gest som eleverna missuppfattar. Genom ickeverbala gester i form av höjd röststyrka, tonläge och talmelodi vill läraren tydliggöra att han vill ha svar på frågan. I stället för att utveckla sin verbala gest ger han exakt densamma ytterligare en gång vilket skapar förvirring och förlägenhet hos eleverna. Läraren läser till sist elevernas gester i form av nedböjda huvud och de sänkta röststyrkorna och upptäcker detta, han ändrar då sitt eget beteende och ger nya gester. På så vis är samspelet tillbaka och den situationen av oreda som skett är över.

Gester användes även som ett sätt för läraren att styra interaktionerna som uppkom under lektionerna. Läraren använde ofta gesterna som ett sätt att påvisa vad som han ansåg var relevant eller inte. Detta styrdes ofta med en riktad uppmärksamhet.

(Observation 2)

Läraren: *Vad är ett kulturarv?*

Eleverna ut i luften: *Bröllop, Sagor, myter, ord*

Läraren reagerar först på ordet ”ord” och uttrycker högt: *ORD!* Han fortsätter med att säga: *SPRÅK!*

Läraren börjar tala om dessa begrepp.

I detta exempel använder sig läraren av en verbal gest men främst är det de ickeverbala gesterna som styr samspelet då han med röstläget tydligt markerar vilka av elevernas förslag som är relevanta. Dessa ickeverbala gester i form av till exempel höjd röststyrka menar Goffman (i Aspelin, 1999b) är den främsta källan till aktörernas emotionella



upplevelser och till samspelets relationella dimension. På så vis visar läraren, även om han kanske inte vill eller är medveten om det, att vissa förslag och uppfattningar är bättre än andras.

Lärarens gester hade stor betydelse för graden av elevernas inflytande. Under en paus mellan två olika undervisningsämnen får Clara en tanke om människans språk och frågar läraren följande:

(Observation 2)

Clara: *När började man prata egentligen?*

Läraren rynkar lite på pannan, vänder sig mot Clara och säger: *På tal om...?*

Clara fyller i och säger: *På tal om ingenting.*

Läraren svarar ej Clara, vänder henne ryggen, riktar sig mot en annan elev och frågar: *Var har du din akilleshäla?*

Genom att ignorera och inte svara på Claras fråga och uppenbara intresse för språkets uppkomst talar läraren tydligt om för henne att hon inte har något inflytande över vad hon skall lära sig. En kort förklaring om språkets uppkomst, eller om läraren inte visste hur det uppstod, en förklaring att så var fallet hade kanske räckt för att Clara skulle känna sig nöjd med situationen. I och med att ge ett svar på en fråga så accepterar läraren elevernas informella inflytande, genom att inte svara förstärker han sin maktposition, hämmar elevernas inflytande och försätter eleven i en tvångsmaktssituation.<sup>2</sup>

Läraren använde även gester i form av ögonkontakt. Detta blickfokus kom att påverka interaktionen i rummet. Endast genom blickar kunde eleverna veta när det var deras tur att svara på en fråga eller som en disciplinär åtgärd där syftet var att få en elev att dämpa sig.

(Observation 3)

Det är lektion i helklass. Lärarkandidaten sitter längst ner i klassrummet och läraren står framme vid katedern. Ämnet för dagen är Egypten. Ämnet mumifiering berörs och samtliga elever engagerar sig i detta. Eleverna fnissar och pratar mycket sinsemellan, i synnerhet när tillvägagångssättet för att avlägsna hjärnan nämns. Läraren skriver "mumifiering" på tavlan med ryggen mot klassen. Fem elever räcker upp handen. En av dem Kurt, blir ivrig och knäpper med fingrarna samtidigt som han räcker upp handen. Läraren vänder sig om och tittar Kurt i ögonen, vänder sedan bort huvudet, ögnar över klassen. Kurt sträcker sig ännu mer. Läraren ger frågan till fem andra elever innan Kurt får frågan, då har han lugnat sig och håller knappt upp ett finger.

Genom att läraren inte låter Kurt svara, men ändå genom ögonkontakt uppmärksammat honom och läst hans gester som tydligt förmedlade att Kurt kunde svaret på frågan sänder läraren en gest tillbaka till Kurt att han måste lugna sig om han vill ha möjlighet att svara på frågan.

---

<sup>2</sup> Se under rubriken Makt för utförlig beskrivning av begreppet.

Gester används tydligt i klassrummet. Kommunikationen bygger på en samförståelse där elever och lärare kommunicerar på ett för gruppen gemensamt språk i form av verbala och ickeverbala gester.

## Inflytande och delaktighet

Inflytande i sin arbetssituation, även för skolelever, anses i dag vara en mänsklig rättighet (SOU; 1997). I skolan är inflytande av stor betydelse inte endast för skapandet av en demokratisk samhällsmedborgare utan även för inläringen. Vi såg tecken på formellt inflytande i form av klassråd och andra praktiska vis.

(Alla observationer i åk 9)

På tavlan i ett klassrum gick att läsa följande: "Avslutningsfotografering den 11 maj. Kom med förslag!"

När eleverna sökte kontakt för att utöva inflytande kunde vi känna vilket betydelse lärarens roll har.

(Observation 3)

Det är i början av en lektion. Läraren står framme vid katedern och pillar med lite i sina papper. Lektionen har inte formellt startat, eleverna pratar med varandra och då och då kommer elever in från rasten. Läraren tittar upp och en av tjejerna räcker upp handen samtidigt som hon ställer en fråga.

Jessica: *Får jag fråga en sak?*

Läraren tittar på Jessica och nickar

Jessica: *Delar du in oss i tjej- och killag på basketen på...*

Läraren avbryter och säger: *Det beror på*

Jessica: *Men det är ju roligare när...* Läraren avbryter igen

Läraren tittar fortfarande på Jessica och säger: *Det beror på hur många ni blir.*

Jessica har fortfarande inte fått svar på sin fråga och säger: *Men det är ju roligare när...* Läraren avbryter, vänder blicken fram mot klassen och säger: *Är ni bara fyra tjejer är det inte så kul.*

Jessica: *Men...* Läraren avbryter och avslutar konversationen genom att säga: *Det får Malte sköta* Läraren vänder bort blicken mot andra sidan av rummet och tar upp undervisningen.

I denna situation är det klart läraren som styr interaktionen. Eleven vill egentligen utöva inflytande över en lagkonstruktion men hon får aldrig chansen att uttrycka sin vilja. Eftersom läraren bestämmer när samtalet är över, när eleven får tala får eleven inte chansen att ha inflytandet på en praktisk nivå.

Den informella delaktigheten behandlar möjligheter och tillvägagångssätt i undervisningen. Eleverna försökte vid några tillfällen utföra informellt inflytande.

(Observation 5)

Eleverna har fått en uppgift tilldelad. De har en stund på sig att läsa igenom uppgiften och Johanna, en tjej i främre sidoraden undrar om bedömningen. Det är lärarkandidaten som håller i lektionen och läraren sitter i en av de tomma bänkarna.

Johanna: *Hur kommer du bedöma det?*

Lärarkandidaten tittar på Johanna och ögnar över hennes närmsta bänkkamrater: *Hur jag kommer att bedöma det? Vad menar du?*

Johanna: *Hur kommer du betygsätta det?*

Lärarkandidaten tar ett steg fram mot Johannas bänk: *Är det viktigt?*

Elever svarar i kör: *Jaaaa*

Joppe: *Det behövs inte*

Elever svarar runt om i klassen: *Jaaa /Nääää*

Lärarkandidaten tittar fortfarande på Johanna och säger: *Det kommer i alla fall bli ett omdöme.*

En elev utbrister: *Vi vill ha betyg!*

Några andra elever svarar: *Jaaa / Nää*

Lärarkandidaten tar ett steg bak och säger: *Vi får se om det blir så eller ej.*

I detta exempel försöker eleverna att utöva sitt inflytande. I ett samtal med läraren och lärarkandidaten framkom dock följande om ovanstående diskussion:

”Vi har redan bestämt hur det ska va med betyg så det kan inte de bestämma. Men vi lyssnar ju gärna på va de har att säga”.

Även om eleverna ges intrycket av att de får vara med och besluta så är det i själva verket inte så, eftersom upplägget redan på förhand är bestämt. Tidigare forskning visar att om eleverna känner sig delaktiga och upplever att de vuxna lyssnar på vad de har att säga, kommer eleverna även att ställa krav på delaktighet efter de lämnat skolan och bli demokratiska medborgare (SOU, 1997). I exemplet ovan så lyssnar lärarkandidaten på elevernas åsikter och får dem att känna sig delaktiga, även om vi vet att detta inte är fallet. Risken med att alltför ofta utföra denna typ av handlingar är att eleverna till slut uppmärksammar att de fört fram sina åsikter helt utan resultat och därmed upphör att försöka inverka på sin egen situation.

## Ramfaktorer

En lärares arbete styrs av olika typer ramfaktorer såväl organisatoriska som sociala. På lektionerna påpekade inte sällan läraren att det var ont om tid, att de var tvungna att gå vidare och att det inte fanns något som han kunde göra åt saken.

(Observation 3)

Under en dryg halvtimme har läraren talat om Egypten. Eleverna har visat stort intresse men läraren vill raskt vandra vidare i ämnet och utan att eleverna hunnit reagera uttrycker han följande:

Läraren: *Vi går vidare! Och vi måste göra det i rask takt, det finns inget att göra åt det!*

En elev säger ut i luften: *Hejdå, Egypten!*

Läraren: *Nästa kultur är antiken, det antika Grekland.* Läraren drar ned karta

Eleverna tystnar och koncentrerar sig på läraren igen.

Det visade sig dock att läraren ansåg sig kunna lägga upp undervisningen på ett ganska fritt sätt. I ett samtal med läraren och lärarkandidaten uttrycktes följande:

”Det finns inga direkta ramar för hur mycket man skall tala om de olika delarna. Det är rätt fritt, bara det e inom SO. I teorin skulle det kunna va 100 % Islam. Skolan skulle kanske inte blivit så glad och man skulle aldrig gjort så men rent praktiskt så”.

De ramfaktorer som av läraren uppfattades som organisatoriska blir då sociala då det är läraren som själv har satt upp vad som skall hinnas med.

Flexibiliteten visade sig på liknade sätt påverkas av vad som läraren på förhand valt som relevant.

(Observation 1)

Eleverna hade haft som uppgift inför lektionen att välja ut en artikel eller anteckningar från att ha sett ett nyhetsinslag rörande judar eller judendomen. Lektionen börjar med att läraren ber eleverna att ta fram sina artiklar. Lärarkandidaten tar över ansvaret för lektionen och läraren sätter sig i en av bänkarna, bredvid en elev. Lärarkandidaten börjar med att följa upp läxan. Efter ett tag inser både Lärarkandidaten och läraren att eleverna inte gjort läxan och att de inte verkar ha förstått något av den föregående lektion som de haft om judendomen. Det är till slut läraren som bestämmer att hela den planerade lektionen om kristendomen ska ersättas med en repetition av den tidigare lektionen om judendomen.

Läraren säger, märkbart irriterad: *Vi får ta förra lektionen igen, femton gånger tills ni fattar. Var bodde judarna från början?*

Arne svarar: *England*

Läraren suckar djupt och himlar med ögonen

Arne säger snabbt: *Nej, oj! Italien.* Han tittar på läraren och flackar sedan med blicken, fortsätter tveksamt: *Eller nej...*

Läraren högt och irriterat: *Nä, vi får ta hela judendomen igen! Anteckna!* Läraren tittar på lärarkandidaten och säger i normalt röstläge: *Vi får ta det från början, de begriper ju ingenting.*

Flexibiliteten var i detta fall stor då man i en hel lektion kunde ägna tiden åt något annat än det som var planerat eftersom läraren ansåg att det var relevant. Å andra sidan anser läraren inte sig ha så mycket tid över till att diskutera eller göra avstamp i det som eleverna tycker är viktigt.

(Observation 3)

Läraren talar om det antika Grekland och dess demokrati, han nämner vilka som hade rätt att rösta och gör en jämförelse med dagens Sverige.

Läraren säger: *Ni, alla som är mellan femton och arton, de är straffmyndiga, men inte röstberättigade.*

Gunilla räcker upp handen, får ordet och säger: *Det finns ju andra sätt, vi kan rösta i ungdomsval som påverkar politikerna*

Läraren svarar: *Ja, ja, men det är ju lite lulligt*

Gunilla höjer rösten något och säger: *Men det funkar ju!*

Läraren svarar lågmält: *Ni kommer nog prata mer om detta när ni kommer till gymnasiet*  
Han återupptar den planerade undervisningen..

(Observation 3)

Läraren pratar om vilka stormakter som finns i dag. En elev ställer fråga om USA.

Läraren svarar: *USA är inte så stort, de har stort inflytande på papperet*

Johanna undrar: *Vadå på papperet?*

Läraren svarar ej utan fortsätter att tala om stormakter.

Johanna vänder sig till Frida och frågar: *Vadå på papperet?*

Frida börjar förklara vad läraren menat med detta men avbryts av läraren som säger: *Sch, sch, lyssna nu så vi hinner med sista tre minutrarna!*

I ett samtal med läraren och lärarkandidaten framkom följande:

”Eleverna får säga vad de tycker och vad de vill, och vi lyssnar, men vi har redan på förhand bestämt vad lektionen skall handla om och ändrar inte på det, men de får gärna tala om vad de tycker så kan vi kanske ta upp det på övrig tid.”

Eftersom eleverna har okunskap om vilka rättigheter de besitter så blir den sociala ramfaktorn styrande. Detta dubbelspel, då läraren låter eleverna tro att man lyssnar på dem, när de i själva verket inte tillåts påverka, kan komma att leda till avhopp och brist på engagemang i skolan. Skolverkets undersökning från 1996 visade att det var just bristen på inflytande i skolan och takten på undervisningen som var största orsaken av avhopp i gymnasiet. Under observationerna såg vi upprepande fall av när läraren stressade undervisningen vidare och tog föga notis om elevernas tidigare kunskaper och vilja till undervisningstempo. Undervisningen blev istället begränsad av elevernas egna okunskaper om deras rättigheter till inflytande över sin utbildning och inläring. De organisatoriska ramfaktorerna är mindre styrande när det handlar om elevernas inflytande eftersom dessa mer styr läraren än eleverna, medan läraren till stor del styr graden av elevernas inflytande.

## Makt

Enligt Michel Foucault är makt beroende av en relation mellan två parter där det existerar ett motstånd (Foucault i Persson, 1994). I våra observationer existerade en trög maktrelation eftersom läraren hade rätt att sanktionera elevernas handlande.

(Observation 5)

Vid en repetition av föregående lektion ställer läraren en fråga till klassen. Svaret på frågan finns i de papper som eleverna blev tilldelade under den tidigare lektionen och läraren säger: *Alla händer borde vara uppe och alla ögon borde inte titta rakt fram utan man borde titta ner i pappret..* Samtliga elever tittar efter detta ner i anteckningarna.

Läraren styr hur lektionerna skall vara uppbyggda, vad som är relevant att diskutera och hur eleverna skall bete sig, till och med vad de ska ha på sig för kläder.

(Observation 4b)

Lärarkandidaten håller i lektionen och läraren är inte närvarande. Efter ett tag kommer läraren in i rummet, går runt i klassrummet och tittar i elevernas anteckningsblock. Han går fram till Sebastian och tar av honom mössan utan att säga ett ord. Sebastian svarar med att dra händerna över huvudet och sedan lägga ner huvudet på bänken. Läraren lämnar tyst klassrummet utan att stänga dörren.

Det är tydligt att det inte sker en flytande maktrelation eftersom eleverna inte är jämställda med läraren när det handlar om sanktioner. Den lärare vi studerade använde sig av en kombination av tvångsmakt och samtyckesproduktion. Genom denna tvångsmakt ges läraren en möjlighet att få fram sina avsikter medan eleverna tvingas att lyda och acceptera lärarens avsikt som den rätta.

(Observation 4a)

Läraren talar om islam och Ramadan och frågar om det finns andra religioner som inte äter under en viss period. Ingen av eleverna svarar. Läraren börjar sjunga: *Och julen varar än till ...*

Frank lyser upp och utbrister: *PÅSKA!*

Läraren rättar honom genom att säga: *FASTA!*

Frank säger förvånat: *jasså?!* Frank ser förvirrad ut och ser ut att fundera på saken, han mumlar sången för sig själv.

I detta fall ser man tydligt att trots att läraren hade fel och eleven rätt accepterade eleverna lärarens maktposition och sade inte emot. Läraren erkände inte heller sitt misstag utan kamouflerade det genom att fortsätta undervisningen som om inget hänt. Enligt Aspelin så skulle läraren kunna uppfatta erkännandet av ett misstag som ett led till att eleverna ifrågasätter dennes hela auktoritet (Aspelin, 1999a). Under observationerna uppstod även samtyckesproduktion. Den formella makten är tydlig i klassrummet där läraren inte sällan befinner sig längst fram i klassrummet och har möjlighet att övervaka samtliga elever. Vid vissa tillfällen går läraren runt i rummet och kontrollerar anteckningar. Foucault menar att eleverna är medvetna om denna övervakning och handlar därefter. Detta såg vi ett tydligt exempel på under ett av våra observationstillfällen.

(Observation 5)

Klassen har fått en uppgift som skall göras. Eleverna får diskutera sinsemellan om hur de skall lösa den. Läraren och lärarkandidaten går runt i klassrummet och kollar till eleverna och är tillgängliga för eventuella frågor. Josef och Svante pratar om fotboll, en Champions League match. När Läraren går förbi ändras plötsligt samtalet till att handla om pappersmassa. Den ena av personerna rättar dessutom till sin stol så den riktas rakt fram istället för den sneda vinkel som den tidigare stått i.

I klassrummet utövar läraren makt genom bland annat riktad uppmärksamhet, position i klassrummet och godkännande eller avslag av elevernas åsikter, förslag och påståenden. Eftersom läraren utan elevinflytande bestämmer över uppbyggnaden av och innehållet i lektionerna utövar han sin makt över eleverna.

# Sammanfattande diskussion

Man kan se ett tydligt mönster i hur läraren styr interaktionen främst genom riktad uppmärksamhet till eleverna. Eleverna har lärt sig lärarens gester och tecken, och vet på så vis när de gått över gränsen genom endast en blick. Genom gesterna påverkar läraren såväl maktsituationen som elevernas möjlighet till inflytande.

Läraren försöker på en medveten nivå att skapa ett klimat i klassrummet där eleverna skall kunna uttrycka sig fritt, detta tyder på att läraren arbetar från ett instrumentellt perspektiv. Undervisningens upplägg med samtal och reflektion används för att bygga upp kunskaper hos eleverna. Läraren försöker på ett medvetet sätt att skapa en atmosfär där elever på ett öppet sätt kan uttrycka sig, vilket kommer i uttryck i främst verbala gester. Samtidigt är det läraren som styr när han anser att någon gått över gränsen, vem som skall få frågan och när någons åsikt eller svar är relevant nog att spinna vidare på. Läraren försöker på så vis aktivt och medvetet ge sig i kast med att konstruera relationer. Läraren kan därmed tänkas vara en individ som är målmedveten och som försöker att forma eleverna och i klassrummet där det råder ett subjekt-objekt-förhållande i relationsskapandet. Eftersom läraren medvetet försöker skapa relationer kan man tänka sig att han använder tankar, känslor och beteenden som instrument i sitt arbete. Han kan på så vis som lärare styra över enskilda individer och över de relationer som utvecklas i klassrummet.

En annan sak som framkom i studien var att läraren agerade mer hemmavant och naturligt i klassrumssituationen än vad lärarkandidaten gjorde. Detta intryck av de båda undervisarna stämmer med Aspelins påståenden om att den oerfarne läraren inte reagerar spontant i sin interaktion med eleverna, då denne behöver mer tid till att reflektera över intrycken (Aspelin, 1999a). Möjligtvis hade mer tid och övning lett till att lärarkandidaten kunnat agera mer naturligt och slippa övervägandet av användning av olika typer av gester.

Interaktionen som uppstod i klassrummet mellan lärare och elev gynnade inte elevernas möjligheter till inflytande. I det stora hela hade eleverna inte så mycket inflytande över sin situation och det inflytande de hade var främst formellt och ytligt. Vårt första intryck vid observationerna var att de ramar som lärarna måste hålla sig inom påverkar i vilken grad eleverna kan utföra sin delaktighet. Läraren påpekade under lektionerna att han hade ont om tid att gå igenom, att man fort måste vidare för att hinna med. Detta ledde till att läraren avbröt diskussioner och valde att mycket kortfattat svara på elevernas frågor och reflektioner. Det visade sig dock i samtal med läraren att han i själva verket kunde välja precis hur mycket tid och hur många lektioner som han ville använda åt olika ämnen. Man kan således tycka att läraren styr vad och hur eleverna skall lära sig på grund av de ramar som de själva sätter upp och inte via de formella ramfaktorerna, exempelvis läroplanen. I SOU:s rapport från 1996 nämns vikten av att eleverna måste finnas med i diskussioner kring hur arbetet skall läggas upp inom ramarna och inom den egna skolans förutsättningar något som inte tas i akt på den aktuella skolan. Eleverna fick säga vad de tyckte men då inget mervärde lades i deras tankar och åsikter påverkade de inte sin situation överhuvudtaget. Detta kan i sin tur få ödesdigra konsekvenser då tidigare undersökningar visar att en av de största anledningarna för att hoppa av gymnasiet är att man inte känner att man har någon möjlighet att påverka sin situation (Skolverket, 1996). En annan risk är att eleverna till slut uppmärksammar att

de fört fram sina åsikter helt utan resultat och därmed upphör att försöka inverka på sin egen situation. Denna passivitet kan i sin tur vara farlig för demokratin i stort då skolan ses som det ställe där man skapar sig sitt intresse för samhället. Om medborgare i tidig ålder lär sig att det inte är lönt att försöka påverka bärs detta kanske med dem ut i livet som vuxen.

Läraren visade även en viss grad av flexibilitet i sin undervisning men endast om det föll inom ramarna för vad läraren redan på förväg hade beslutat sig för vara relevant. Vid frågor som föll inom lärarens tänkta undervisningsinnehåll svarade läraren relativt uttömmande medan frågor som uppkom men som inte hade med ämnet att göra avvisades fort eller svarades kortfattat med ett eller ett par ord.

Det är tydligt att det sker en trög maktrelation i klassrummet eftersom eleverna inte är jämställda med läraren. Lärarens åsikter och idéer väger klart högre än elevernas och det är läraren som styr samtalen och diskussionsinnehållet. Läraren vi studerade använde sig av en kombination av tvångsmakt och samtyckesproduktion. Genom tvångsmakt gavs läraren en möjlighet att få fram sina avsikter medan eleverna tvingas att lyda och acceptera lärarens avsikt som den rätta.

Utfallet av denna undersökning stämmer överens med den tidigare forskning som gjorts inom området. Det är tydligt att verkligheten fortfarande har en bit att vandra för att nå fram till skolans ideal.

## Kritiska moment

Ett kritiskt moment i denna studie är fallstudiens brist på generaliserbarhet, vi är medvetna om detta problem och är inte ute efter att dra några paralleller med andra elever eller andra lärare än de som ingår i studien. Det viktiga i denna studie är istället att öka vår förståelse för det enskilda fallets komplexitet.

Vi har varit öppna för tanken om att våra resultat är beroende av våra egna uppfattningar och synsätt eftersom vi aldrig kan komma ifrån vår egna förförståelse. Detta gäller för all forskning där data på ett eller annat sätt tolkas av forskaren, eller av den som läser rapporten. Denna subjektivitet har dock kontrollerats genom att vi har varit två individer som har studerat samma interaktioner för att sedan jämfört våra uppfattningar och erfarenheter av samma klassrumssituationer. Denna interbedömarreliabilitet har lett till att risken för att skapa subjektiva bedömningar har minskat.

Ett annat problem som kan uppkomma då man genomför observationer är att man ser det som man vill se. Detta har vi försökt kontrollera genom att gå ut på fältet med öppna sinnen och med en bred forskningsfråga försökt att studera interaktionen ur ett omfångsrikt perspektiv. Genom detaljerade fältanteckningar där vi noterat allt som sker i en specifik händelse fick vi ett material som kunde analyseras på ett rättvist sätt.

Under observationernas gång förändrades vi som observatörer i vårt sätt att observera. Detta på grund av att vi fick mer insikt i samspelet på fältet och kunde därmed urskilja situationer som ofta upprepades och händelser som hörde till ovanligheterna. Detta ledde till att det blev ett mer organiserat observerande där vi kunde placera in händelser i olika kategorier.



Vi är medvetna om den kritik mot den lärardominerande forskningen som uppstår då man inte studerar elevers interaktion med varandra i klassrummet. Mycket av det som händer i klassrummet kan förbises vid ett alltför snävt fokus på lärare/elevsituationen, interaktionen eleverna emellan kan ha minst lika stor betydelse. En stor del av klassrumskulturen faller utanför synfältet i och med ett lärarfokus. Vi har därför försökt att uppmärksamma iögonfallande situationer i interaktionen mellan elever, men vårt fokus har ändå legat på lärarens interaktion med eleverna på grund av att vi är intresserade av pedagogiken i klassrummet. För att göra en undersökning med ett bredare observationsfokus där all interaktion inkluderas krävs exempelvis en omfattande ljudupptagning då det är omöjligt att på plats registrera och anteckna all interaktion som sker i ett klassrum. Detta är mycket tidskrävande och var därför inte aktuellt för detta arbete.

Vi är medvetna om tanken att en observatör alltid på något vis påverkar den situation som man studerar, i vårt fall undervisningssituationen. Vi upplevde dock att elever och lärare inte nämnvärt blev påverkade av vår närvaro. Detta eftersom eleverna inte ens tittade på oss, letade inte efter våra reaktioner eller sökte vår respons. Vid ett par tillfällen påverkade vi undervisningen direkt då läraren riktade ett par frågor till oss. Detta skedde dock då eleverna hade fått ut en uppgift och ingen av eleverna riktade någon uppmärksamhet för att se vår respons vid dessa tillfällen. På så vis kan vi inte helt avvisa teorin om att vi kan ha kommit att påverka situationen men eftersom detta dock endast hände vid tre tillfällen på en sammanlagd tid på knappt en halv minut anser vi att vi haft en passiv roll i undervisningssituationen.

Vi har diskuterat huruvida skolmiljön kan ha kommit att påverka vårt förhållningssätt gentemot forskningsobjektet, eftersom vi själva dels befunnit oss som elever i grundskolan, men även på grund av det faktum att vi i dag befinner oss i skolmiljö i våra roller som studenter. Vi har frågat oss om en för oss redan känd plats har inneburit en begränsning, en risk att få svårigheter att distansera sig i forskningen och se forskningsområdet med nya ögon. Eftersom vi var medvetna om detta problem redan innan undersökningens början, tror vi inte att det har påverkat vår undersökning i någon negativ utsträckning. Vi har istället sett en fördel med en förtrogen miljö eftersom vi inte behövt spendera tid till att lära känna fältet, utan kunnat ägna vår uppmärksamhet åt det som skulle studeras.

## Etik

Det har varit av stor vikt för oss att materialet i undersökningen har behandlats konfidentiellt. Vi övervägde noga hur mycket av vårt syfte som borde avslöjas för läraren, med tanke på etik, men också utgången av resultatet. För att följa våra etiska värderingar genomfördes undersökningen med informerat samtycke från skolan och rektorn där undersökningen ägde rum. Då samtliga namn är fingerade och läraren, skolans och klassernas identiteter inte är möjliga att utröna och eftersom vi behandlat materialet anonymt anser vi inte att någon person kommer att ta skada av att undersökningen offentliggörs.

## Förslag till fortsatt forskning

Vi tyckte oss märka att relationen mellan lärare och elever var mer öppen och eleverna uttryckte sig något friare och mer spontant i niondeklassen än vad de gjorde i sjundeklassen. Frågan är om detta beror på ålder och mognad av eleverna, på lärarens inställning till dem eller om det var något som var unikt i just detta fall. Kanske berodde det på en tillfällighet med just denna klass och dess uppsättning av individer. I skolverkets riktlinjer står att graden av elevernas möjlighet att påverka ska vara beroende av ålder och mognad. Denna tanke har uppstått i uppfattningen att yngre barn ännu inte har utvecklat förmågan att se vad som är bäst för dem och att det skall ske en gradvis övergång till att bli en självbeslutande människa (Forsberg, 2000). En uppföljning av huruvida skolverkets riktlinjer följs, att se om graden av och kvaliteten i elevernas inflytande skiljer sig mellan årskurser är ytterligare en intressant forskningsfråga. Vidare skulle en studie av lärarens uppfattningar om elevernas mognad i förhållande till ålder och inflytande kunna vara av vikt. Intervjuer med lärare hade sedan kunnat kompletteras med observationer i olika årskurser med olika lärare.

## Avslutande reflektioner

Syftet med vår undersökning var att få kunskap om aktörernas handlingar med utgångspunkt i en lärare/eleverinteraktion. Våra resultat samstämmer med tidigare forskning, där elever i undersökningar hävdar att de deras inflytande är svagt. Vi fann även att maktrelationen var starkt knuten till lärarens roll och att undervisarnas och elevernas gester hade en stor betydelse för hur interaktionen var uppbyggd. En viktig iakttagelse var att lärarens frihet inom ramfaktorerna inte var den avgörande faktorn för hur undervisningen var upplagd. På så vis visade sig läraren vara flexibel inom sina egna uppsatta ramar. Läraren anpassade nämligen innehållet och upplägget av lektionerna i de fall han ansåg att elevernas kunskaper inom det förutbestämda ämnet var bristfälliga, medan han å andra sidan snabbt avfärdade frågor som inte befanns vara relevant sett utifrån hans belägenhet. Vi anser att vi genom vår undersökning har ökat insikten om interaktioner i klassrummet. Vår studie är ett litet men dock betydelsefullt bidrag för att fördjupa förståelsen av undervisningssituationen och för att väcka intresset för klassrumsforskning.

# Referenser

- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Aspelin, Jonas (2001). Relationer i undervisningen. *Utbildning och demokrati*. Vol. 10. Nr 3. s.27-33.
- Aspelin, Jonas (1999a). *Banden mellan oss*. Stockholm/Stehag: Symposion
- Aspelin, Jonas (1999b). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Stehag: Symposion
- Berg, Lars-Erik (1976). *Människans födelse*. Göteborg: Bokförlaget Korpen
- Bergqvist, Kerstin (2001). Skolarbete som interaktion. I Sverker Lindblad och Fritjof Sahlström (red). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Brante, Göran (2002). Förbättrad interaktion mellan studerande och lärare genom ökad professionalism. *Utbildning och demokrati*. Vol. 11. Nr 3. S. 91-105.
- Brodin, Eva (2002). *Informellt elevinflytande på högstadiet*. Lunds universitet
- Bryman, Alan (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Comenius, Johan Amos (1629-31). Didactica Magna. I Tomas Kroksmark (red) (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Helmstad, Glen (2006). Föreläsning Lunds Universitet, Pedagogiska institutionen. 2006-02-21
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (1982). *Kulturanalys*. Malmö: Gleerups
- Forsberg, Eva (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Uppsala University library
- Ivarsson, Pia-Maria (2001). Om barns sätt att hitta kulturella verktyg i förskolemiljö. I Sverker Lindblad och Fritjof Sahlström (red). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Kant, Immanuel (1803). Om Pedagogik. I Tomas Kroksmark (red) (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Kroksmark, Tomas (red.) (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Lewis, Ramon (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and teacher Education*. Vol. 17, s.307-319.
- Lindblad, Sverker och Sahlström, Fritjof (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Lodge, Caroline (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational change*. Vol. 6. s. 125-146.

- Ottersten, Gunnel (2004). *Frihet – att vara lärare. En belysning av grundskollärares möjlighet till frihet i arbetet med språk och so-ämnen*. Lunds Universitet
- Persson, Anders (1994). *Skola & makt: Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson
- Persson, Anders (1996). Fängelse, marknad, fria studier - skolans institutionella ansikten och utvecklingstendenser. *Socialvetenskaplig Tidskrift*. Vol. 3, No. 4 s. 272-286.
- Samuelsson Pramling, Ingrid & Sheridan, Sonja (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg. 8, s.70-84.
- Statens offentliga utredningar (SOU) (1996:22). *Inflytande på riktigt - om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Fritzes
- Statens offentliga utredningar (SOU) (1997:121). *Skolfrågor - om skolan i en ny tid*. Stockholm: Fritzes
- Svensson, Larsson (1984). *Människobilden i INOM-gruppens forskning. Den lärande människan*. Göteborgs universitet.
- Weber, Max (1983). *Ekonomi och samhälle. Förståelsesociologins grunder 1*. Lund: Argos

