



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Möjligheter till främjande av muntlig interaktion i svenskämnet

En observationsstudie i årskurs 5 och 6



Författare: Felix Nilsson

Handledare: Sofia Svensson

Examinator: Maria Lindgren

Termin: VT19

Ämne: Svenska språket

Nivå: Avancerad

Kurskod: 4GN03E



Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka vilka möjligheter till lärarinitierad muntlig interaktion som ges eleverna i två klasser i årskurs 5 och 6 samt att pröva ett tidigare utvecklat observationsverktyg. För att uppfylla studiens syfte användes systematiska observationer som utfördes under totalt fyra lärtillfällen. Till hjälp användes observationsverktyget som innehåller 44 faktorer, fördelade i kategorierna *lärmiljö*, *lärtillfälle* och *interaktioner*. Resultatet som analyseras utifrån ett sociokulturellt perspektiv visar att de observerade lärmiljöerna, lärtillfällena och lärarledda interaktionerna ger eleverna goda förutsättningar till utvecklande av muntliga interaktioner men även att observationsverktyget som användes kan behöva en anpassning om det ska lämpa sig optimalt för observationer på mellanstadiet.

Nyckelord

Klassrumsobservationer, lärarinitierad muntlig interaktion, observationsverktyg, sociokulturell teori, svenskämnet, årskurs 5, årskurs 6

Keywords

Classroom observations, teacher-initiated oral interaction, observation tool, sociocultural theory, the subject of Swedish, grade 5, grade 6.

English Title

Possibilities of promoting oral interaction in the subject of Swedish.
- An observational study in grade 5 and 6.

Tack

Jag vill ge ett stort tack till lärarna i studien som välkomnade tog emot mig i sina klassrum, och ett extra stort tack till min handledare Sofia Svensson som guidat och hjälpt mig genom hela arbetet!



Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	<i>Syfte och frågeställningar</i>	1
2	Teori och tidigare forskning	2
2.1	<i>Sociokulturellt perspektiv på lärande</i>	2
2.2	<i>Interaktionsfrämjande faktorer</i>	3
2.2.1	<i>Lärmiljö</i>	3
2.2.2	<i>Lärtillfälle</i>	4
2.2.3	<i>Lärarens interaktion med eleverna</i>	6
3	Metod och material	7
3.1	<i>Val av metod</i>	7
3.2	<i>Urval av deltagare, avgränsning och forskningsetik</i>	8
3.3	<i>Material och insamlingsmetod</i>	8
3.4	<i>Genomförande</i>	9
3.5	<i>Analysmetod</i>	10
4	Resultat och analys	10
4.1	<i>Hur stimuleras interaktionen av lärmiljö och lektionsupplägg?</i>	10
4.2	<i>Resultatanalys: lärmiljö och lektionsupplägg</i>	13
4.3	<i>Vilka interaktionsfrämjande aktiviteter utför lärarna under lärtillfället?</i> 14	
4.4	<i>Resultatanalys: interaktionsaktiviteter</i>	16
4.5	<i>Analys: observationsverktyg</i>	17
5	Diskussion och slutsatser	17
5.1	<i>Metoddiskussion</i>	18
5.2	<i>Resultatdiskussion</i>	18
5.3	<i>Förslag på fortsatt forskning</i>	21
6	Referenser	22



1 Inledning

Att kunna kommunicera är för ett barn en av de viktigaste kunskaperna i livet. Detta påverkar direkt barnets förmåga att lära sig och knyta kontakter, och det ökar deras chanser i livet (Bercow, 2018:4).

Barns språkliga förmåga, att föra dialoger, lyssna, läsa och skriva grundas på deras ordrikedom, meningsuppbyggnad och hur de använder språket i olika sammanhang (Sullivan & Waldmann, 2019a:1). Det finns även ett starkt samband mellan språk, lärande och identitetsutveckling (Skolverket, 2018). Eftersom skolan står för elevernas formella språkliga utbildning är de förutsättningar som skolan skapar för språkutveckling av yttersta vikt. Tidigare forskning pekar på att förbättrad språkförmåga inte bara är positivt för språkrelaterade ämnen. Genom diskussioner, samarbete och problemlösning ökar elevernas kunskaper även i andra skolämnen (Sullivan & Waldmann, 2017).

Skolan har i uppgift att uppmuntra barnens tro på sin kommunikationsförmåga, och skolan ska därför erbjuda goda förutsättningar för barnen att kunna samtala, läsa och skriva (Skolverket, 2018:7). Det sociokulturella perspektivets grundsyn är att vi lär och formas genom kommunikation och socialt samspel (Lundgren m.fl. 2014:301). Av den anledningen är det intressant att studera hur skolmiljön och lärare stimulerar till interaktioner för att främja elevernas muntliga språkutveckling.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilka möjligheter till muntlig interaktion som ges till eleverna i två klasser i årskurs 5 och 6 samt att pröva ett tidigare utvecklat observationsverktyg på mellanstadiet. För att uppnå syftet utgår jag ifrån följande frågeställning:

- Hur stimuleras möjligheter till muntlig interaktion av lärmiljö och lektionsupplägg?
- Vilka interaktionsfrämjande aktiviteter utför lärare under lärtillfällena?
- Hur fungerar det använda observationsverktyget i mellanstadietklassrum?



2 Teori och tidigare forskning

I följande kapitel beskrivs den teori och tidigare forskning som ligger till grund för uppsatsens frågeställning. Teorin utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande kopplat till klassrumsinteraktion. I kapitlet redovisas också tidigare forskning om interaktionsfrämjande faktorer inom tre huvudsakliga områden: lärmiljö, lärtillfälle och lärarinitierade interaktioner med elever.

2.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Uppfattningen om kunskap och lärande dominerades tidigt av en separation mellan det mänskliga tänkandet och den materiella världen (Jakobsson, 2012:153). Utvecklingspedagogen Lev Vygotskij, med kollegor, motsatte sig denna dualism och ansåg istället att det är genom socialt samspel och kommunikation som människor formas som tänkande varelser (Lundgren m.fl., 2014:301). Denna mellanmänniska relation är enligt Vygotskij avgörande för lärande och utveckling (Jakobsson, 2012:159), och det är genom språket som vi kommunicerar med andra, uttrycker oss, organiserar vår värld och skapar samförstånd (Lundgren m.fl., 2014:301). Det mänskliga språket är dock enligt Vygotskij mer än enbart det talade språket. Vi människor kommunicerar även med hjälp av teckensystem som kan bestå av skriftspråk, formler och kroppsspråk liksom ögonkontakt och gester (Lundgren m.fl., 2014:301).

Vygotskij menar att människan utvecklar och lär under hela livet. Med begreppet *den närmaste proximala utvecklingszonen* beskriver Vygotskij den zon där människor är mottagliga för instruktion och stöd från en mer kunnig person för att utveckla kunskap som man på egen hand inte skulle klara av. Fokus ligger framför allt på interaktionen mellan vuxna och barn, till exempel en lärare som vägleder en elev till ny kunskap inom ett ämne. Men kunskapsutveckling kan också innefatta interaktioner mellan två elever på samma nivå genom att de tar del av varandras perspektiv och tankar (Jakobsson, 2012:159)

Allwright (1984:159) anser att lärande och utveckling är en social process där lärare såväl som elever är producenter av kunskap. Det som händer i klassrummet är avgörande för hur elever utvecklar sina språkkunskaper eftersom klassrumsinteraktionen avgör vilka lärmöjligheter eleverna utsätts för (Allwright &



Bailey, 1991:28). Även Niemelä (2008:28) betonar att det är viktigt för inläring och språkutveckling att få möjligheten till interaktion i olika kommunikationssituationer.

2.2 Interaktionsfrämjande faktorer

Som en del av forskningsprogrammet *The better communication research programme* fick Dockrell m.fl. uppgiften att undersöka faktorer i undervisningen som främjar den muntliga språkutvecklingen hos alla elever. Utifrån sin litteraturstudie kom forskarna fram till 44 betydande faktorer som delades in i tre huvudsakliga områden (Sullivan & Waldman, 2019a:2):

1. Lärmiljön
2. Lärtillfället
3. Lärarens interaktioner med eleverna

Dockrell m.fl. använde sedan studiens resultat till att skapa ett observationsverktyg som kan användas för att hjälpa skolor att identifiera metoder för att förbättra utvecklingen av barns språkförmåga i lärmiljön (Sullivan & Waldmann, 2019a:7)

2.2.1 Lärmiljö

Det första området omfattar den fysiska arbetsmiljön och lärandekontexten Dockrell m.fl. (2012:5). Dockrell m.fl. fick fram en rad faktorer som är särskilt viktiga, såsom utformning av lärandemiljöer, tillgång till material, utrymmen för bokaktiviteter och nivå på bakgrundsljud (Sullivan & Waldmann, 2019a:3).

Wallin (2000:22) betonar att barn påverkas av den omgivande fysiska miljön och att skolbyggnaden antingen möjliggör eller begränsar barnens sociala liv. Skolan är inte endast en plats för lärande och arbete utan också en miljö för barns utveckling och socialisation (Björklid, 2005: 50–51). Den traditionella utformningen av skolbyggnaden är dock anpassad efter gårdagens undervisningsideal där läraren sågs som kunskapsöverföraren och eleverna som passiva mottagare (Wallin, 2000:22; Allwright, 1984:159). Den fysiska skolmiljön riskerar därför att försvåra en undervisning med elever som medaktörer (Wallin, 2000:22).

Elever behöver en anpassad skolmiljö som inspirerar till olika typer av samvaro, handlingar och verksamheter. Dessa så kallade mellanrum, fria utrymmen, som saknar specifika funktioner är viktiga även ur ett estetiskt perspektiv (Wallin, 2000:23–24). Björklid (2005:52) förklarar att de mellanrum som eleverna tycker bäst



om är kreativa rum som aktiverar deras sinnen. Det kan vara en speciell doft, en särskild färg eller en mjuk soffa som får dem att trivas.

Även ljussättning i klassrummet är viktigt eftersom dålig belysning kan ha negativa effekter som till exempel trötthet, huvudvärk och bristande samarbetsförmåga. Arbete i klassrum utan dagsljus kan till och med orsaka vissa hormonrubbingar och kan i värsta fall ha inverkan på tillväxt och hälsa (Björklid, 2005:104). Jensen (2012:68) skriver att ljusförhållandena även spelar stor roll för möjligheterna att läsa och skriva. Är belysningen för svag behöver läsaren anstränga sig mer än om belysningen är god. För starkt ljus kan dock också ge försämrad effekt. Vid kommunikativa situationer kan en svagare belysning vara en mysfaktor och ge en känsla av trygghet vilket kan bidra till en mer stillsam och informell atmosfär (Jensen, 2012:68).

En bullrig och högljudd miljö kan däremot försämra elevprestationerna. Enligt Björklid (2005:104–105) försämras minnet, uppmärksamheten, språkfärdigheterna och inläringen av buller. Jensen (2012:69) tillägger att sjunkande koncentration kan leda till rastlöshet och orolig kommunikation. En bullrig miljö kräver en högre samtalston vilket kan leda till att fler behöver höja rösten för att höras, något som för mottagaren kan framstå som aggressivt.

Möbleringen i klassrummet spelar stor roll för vilken typ av kommunikation som främjas (Jensen, 2012:65). Bänkar är ofta placerade i rader, i en så kallad *sociofugal formation* där elevernas ansikten är vända framåt i klassrummet mot läraren. Denna formation främjar kommunikation mellan lärare och elever. Den *sociopetala formationen* med eleverna vända mot varandra främjar däremot kommunikation mellan dem. Vilken formation som är bäst är dock beroende av vilket kommunikationsmönster som ska användas (Jensen, 2012:66). En gemensam effekt hos båda är att det alltid är vissa elever som på grund av sin placering får mer eller mindre uppmärksamhet av läraren.

2.2.2 Lärtillfälle

Det andra interaktionsfrämjande området enligt Dockrell m.fl. (2012:5) är lärtillfället, det vill säga lektionen. Här betonas de strukturella möjligheterna till stödjande av språkutveckling i rummet. Dockrells m.fl. (2012:15) studie visar vikten av att



eleverna får särskilda möjligheter till att träna muntliga språkfärdigheter under lärtillfället, vilket även styrks av Wedin (2016:5–6). Dessa möjligheter karaktäriseras med hjälp av läraren av en stöttande omgivning som inkluderar små grupparbeten, boksamtal och strukturerade samtal med en formell klang bland kamrater och vuxna (Dockrell m.fl., 2012:15).

Svensson (2013:1–2) menar att språkutveckling sker även när elever med ett mer vardagligt språk pratar med kamraterna på raster. Dock är detta inte tillräckligt utan eleverna måste också under lektionstid få delta i samtal som utvecklar deras muntliga färdigheter mot alltmer kvalificerade nivåer. Därför är lärarnas sätt att interagera vid samtal under lektionerna avgörande för elevernas språkinläring. För att uppnå ett önskat språkutvecklingsmål räcker det inte med att elever är mottagare utan de behöver även öva på att göra sitt utflöde begripligt. Lärarledda samtal på olika sätt kan vara ett stöd för elevers språk- och kunskapsutveckling genom att läraren undviker slutna frågor och istället öppnar upp för mer informativa och reflekterande svar (Svensson, 2013: 1–2).

I sin studie om interaktion mellan lärare och elever i en språkbadsituation tar Niemelä (2008:27) upp tre typer av kommunikationssituationer som främst skiljer sig när det gäller antalet deltagare i samtal och lektionssammanhang, som kan variera beroende på hur läraren har valt att lägga upp lärtillfället. *Helklasskommunikation* innebär oftast enligt Niemelä (2008:28) att läraren kommunicerar med eleverna som grupp, men att det också kan innebära att en elev kommunicerar med övriga elever och lärare. Interaktionstypen som sker vid helklasskommunikation är vanligtvis att läraren för monolog, eller ställer frågor så att interaktionen sker i sekvensformen “initiativ – respons – uppföljning”. Med andra ord att läraren ställer en fråga, en elev svarar och läraren ger en återkoppling på elevens svar. Läraren styr samtalet, bestämmer samtalsämnet och begränsar därmed elevernas möjligheter att ta egna initiativ till interaktion (Niemelä, 2008:29). *Smågruppskommunikation* innebär ofta att det sker en interaktion inom en elevgrupp. Det kan också innebära en interaktion mellan lärare och elev där resten av elevgruppen är passiva deltagare eller slutligen en interaktion mellan läraren och elevgruppen. Kommunikation i smågrupper kan, trots lärarens eventuella frånvaro, vara styrd av ett specifikt innehåll mot ett specifikt mål. Ansvar för att se till att målen uppfylls hamnar i så fall hos eleverna själva, vilket sätter deras kommunikativa kompetens på prov. Flera skolforskare hävdar att det är



själva interaktionen mellan eleverna som utvecklar deras lärande (Jakobsson, 2012:77). *Individuell kommunikation* beskrivs som en kommunikationssituation där det sker en interaktion mellan lärare och en elev som arbetar självständigt (Niemelä, 2008:29).

2.2.3 Lärarens interaktion med eleverna

Det tredje området som lyfts fram av Dockrell m.fl. (2012:5) när det gäller utvecklingen av elevernas muntliga språkförmåga är interaktionen mellan lärare och elev. Detta omfattar hur vuxna i rummet talar med eleverna (Sullivan & Waldmann, 2019a:5).

Det är genom samtalet och dialogen, som initieras, struktureras och leds av läraren, som självständigt lärande främjas (Quigley, 2017: 211). Läraren skapar regler för när och hur man bör tala och när man ska vara tyst, och språket kan användas av läraren i syfte att tillrättavisa, berömma och på andra sätt forma eleverna till att passa in i skolmiljön. Genom lärarens interaktionsmönster i klassrummet kan hen skapa arbetsformer som erbjuder eleverna den språkutveckling som behövs för lärande (Wedin, 2016:4).

Wedin (2016:4) menar att läraren genom det muntliga språket kan tillrättavisa, berömma och på annat sätt forma elever att passa in i skolmiljön. Quigley (2017:125) betonar även betydelsen av gester och kroppsspråket. Han menar att vår språkliga förståelse är nära sammanflätad med och förstärks av våra fysiska uttryck. Gester kan hjälpa elever att bättre minnas innehållet i undervisningen och väcka deras entusiasm. Eftersom dessa icke-verbala kommunikationshandlingar ofta befinner sig på en omedveten nivå riskerar lärare att bortse från deras betydelse. Ett exempel är hur ett leende kan få elever att se läraren i ett mer positivt ljus och på ett omedvetet plan göra lärarens förklaringar mer intressanta (Quigley, 2017:125–126).

Att låta elever få utrymme att uttrycka längre tankar genom att berätta en historia, återberätta en text eller på annat sätt diskutera och formulera sina kunskaper kan få eleverna att dra aktiva slutsatser och därmed fördjupa sin förståelse för ämnet (Quigley, 2017:172–173; Wedin, 2016:5–6). Wedin (2016:5–6) uppmärksammar att läraren behöver ta hänsyn till enskilda elever som behöver få tillfällen att tala längre stunder. Här är lärarens uppgift att se till att övriga elever lyssnar med respekt och inte visar ointresse eftersom detta kan leda till talängslan.



Att ställa frågor och återkoppla på ett tryggt sätt är en eftersatt men viktig punkt enligt Quigley (2017:184). De frågor som ställs i klassrummet har ofta en sluten karaktär eller handlar om att få elever att repetera fakta. Detta kan ses som ett försök av läraren att kontrollera klassrummet och behålla elevernas koncentration. Trots detta är det nödvändigt att ställa mer djupgående, öppna frågor som tillåter elever att visa sin förståelse för ämnet (Quigley, 2017:184, 186). Ett sätt som läraren kan göra detta på är att använda sig av ”fråga – pausa – dela ut – bolla vidare”. Detta innebär att läraren pausar en god tid efter att ha ställt sin fråga för att låta eleverna fundera ordentligt. Därefter delas frågan ut och bollas vidare för att låta eleverna bygga på varandras tankar och idéer (Quigley, 2017:189). För att ytterligare hjälpa eleverna med att fokusera och stärka inläringen kan läraren ta hjälp av bilder, ljud eller annan visuell stimulans i sin undervisning (Quigley, 2017:237).

Kontinuerlig återkoppling är ytterligare en viktig faktor för att eleverna ska veta hur de står i relation till ett lärandemål. Återkoppling bör ses som en formativ process och ske under varje lektion genom dialog och frågor i muntlig och skriftlig form (Quigley, 2017:193–195). Dessutom måste lärarna uppmärksamma och lära sig hantera återkopplingen mellan eleverna då denna står för 80 % av återkopplingen (Quigley, 2017:196). Läraren behöver utnyttja denna resurs genom att sätta tydliga ramar för hur återkopplingen görs.

3 Metod och material

I det tredje kapitlet beskrivs studiens metodval, urval av deltagare, avgränsningar, forskningsetiska förhållningstagande, material och insamlingsmetod samt metoden för genomförandet och analysen.

3.1 Val av metod

För att samla material som kan svara mot syftet och besvara studiens frågeställningar använde jag mig av systematiska observationer som metod. Systematiska observationer, anser Denscombe (2000:165) har sina rötter speciellt i studier av interaktioner i miljöer som skolans klassrum. Observationer grundar sig på ett antagande om att det ibland är bäst att observera vad som faktiskt händer, inte vad den observerade parten tror eller vill ska hända (Denscombe, 2000:165). Till hjälp



under observationerna använde jag mig av ett observationsschema (se avsnitt 3.3), som minimerar variationen mellan mina observationer.

3.2 Urval av deltagare, avgränsning och forskningsetik

Jag valde att genomföra mina undersökningar på en skola med lärare som jag tidigare bekantat mig med under min verksamhetsförlagda utbildning. Lärarna på skolan meddelade tidigt att de var tillgängliga för min studie. Därmed har jag gjort det som Bryman (2018:243) kallar för ett bekvämlighetsurval. Detta innebär att forskaren använder sig av forskningspersoner som för tillfället finns tillgängliga.

Enligt Vetenskapsrådets CODEX (2018) som vilar på Lag 2003:460 om etikprövning av forskning som avser människor, får forskning enbart genomföras om forskningspersonen har samtyckt till forskningen som avser honom eller henne. Detta ska föregås av att forskningspersonen har fått information om studien, bland annat om dess syfte, den övergripande planen, eventuella risker, att deltagande är frivilligt och att forskningspersonen har rätt att när som helst avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2018). Lärarna i denna studie informerades i enlighet med denna lag.

I denna studie är inte persondata av primär relevans. Men eftersom min forskning involverar människor finns risk att känsliga personliga uppgifter röjs. Enligt EU:s generella dataskyddsförordning ska personuppgifter som avser all slags information som direkt eller indirekt kan hänföras till en levande fysisk person behandlas med största respekt. Detta inkluderar bland annat namn, personnummer, födelsedatum, nationalitet och utbildning. Även kodade uppgifter betraktas som persondata (Vetenskapsrådet, 2018). Lärarna i min studie är anonyma och informerades om att insamlade personliga data behandlas så att obehöriga inte kan få tillgång till dem samt att de när som helst kan begära att få veta vilka uppgifter som behandlas.

3.3 Material och insamlingsmetod

Som insamlingsmetod använde jag mig av strukturerade, icke-deltagande observationer (Bryman, 2018:340–341). Det betyder att jag befann mig i klassrummet under lektionen utan att delta på något sätt utöver som observatör. Jag interagerade varken med lärare eller elever. Under min studie togs



observationsverktyget med till totalt fyra lärtillfällen, två i årskurs 5 direkt efter varandra och två i årskurs 6 med två dagars mellanrum.

Observationsverktyget som användes under studien är en svensk version som ursprungligen togs fram i England av Dockrell m.fl. 2012. Verktyget som utvecklades mot åldrarna 5–7 kallas “Communication Supporting Classrooms Tool”. Det testades under 101 olika lärtillfällen och klassrumsmiljöer och visade på god tillförlitlighet (Dockrell m.fl. 2012:5, 20). Översättningen till svenska gjordes av Sullivan & Waldmann (2017).

Observationsverktygets 44 faktorer är indelade i tre huvudkategorier: *lärmiljö*, *lärtillfälle* och *interaktioner*. Resultatet av *lärmiljön* dokumenteras genom att använda valfri markör om faktorerna förekom eller inte. I studien använde jag mig av ett ”ja” om en faktor kunde observeras, annars lämnade jag tomt (se bilaga 1, tabell 1). Vid observation av faktorerna under kategorierna *lärtillfälle* och *interaktioner* skulle även antalet förekomster dokumenteras upp till fem gånger (se bilaga 1, tabell 2–3).

I årskurs 5 bestod klassen av 22 elever, och lärtillfällena leddes av en legitimerad svensklärare. Innehållet i lärtillfällena bestod av boksamtal kring boken *Svart bälte* av Kerstin Lundgren Hahn. Boken är ett tillbehör till kursboken *Klara svenskan åk 5*. Även i årskurs 6 var klasstorleken 22 elever där en legitimerad svensklärare ledde lärtillfällena. Lektionsuppläggen utgick från kursboken *Klara svenskan åk 6*.

Sullivan & Waldmann (2019b) skriver att observationerna helst ska utföras tidigt på förmiddagen. Endast en av de fyra lektioner som jag observerade ägde rum innan kl. 11:45, dvs på förmiddagen. Anledningen till detta är att schemalaggningen inte möjliggjorde sådana observationer. Sullivan & Waldmann (2019b) påpekar också att de observerade lärtillfällena bör vara åtminstone en timma långa. Det är ett kriterium som uppfylldes helt.

3.4 Genomförande

I och med att lärarna på den utvalda skolan tidigare accepterat att jag utför studier i deras klasser aviserades mitt besök inte i förväg. De observerade lärarna kunde på grund av detta inte förbereda sig själva och anpassa lektionerna för en granskande



studie, vilket var min avsikt med de oanmälda besöken. Lektionerna observerades på så sätt i ett vardagligt sammanhang och gav ett genuint och tillförlitligt resultat. Innan lektionerna påbörjades fick de deltagande lärarna, enligt reglerna för informerat samtycke (Vetenskapsrådet, 2018), veta den övergripande planen och syftet med observationen och att jag skulle utföra en observation utifrån ett färdigt observationsschema. Men för att undvika att påverka lärarnas naturliga agerande valde jag att inte visa observationsschemat. Under observationen var jag placerad bakom eleverna i den nedre änden i klassrummen. Det gjorde att jag kunde se den interagerande läraren framifrån, vilket gjorde det lättare att tyda kroppsspråk och ansiktsuttryck. Observationerna av lärmiljön utfördes under tiden som eleverna var ute på rast samt när de hade en lektion i en annan lokal.

3.5 Analysmetod

Efter observationerna summerades resultatet från samtliga observationsscheman i tre tabeller (se bilaga 1: tabell 1, 2 och 3). Analysen har jag valt att begränsa genom att låta siffrorna i tabell 2 och 3 representeras genom ungefärliga begrepp: de faktorer som hade en förekomst på mellan två och fyra ansågs som ibland förekommande och de faktorer som fick ett resultat på fem ansågs som ofta förekommande.

När observationspunkterna analyseras markeras förekomst inom dimensionen *lärmiljö* i punkt 1:1–19. Inom dimensionen *lärtillfälle* markeras förekomsterna i punkt 2:1–5 och inom *interaktioner* i punkt 3:1–20. Siffran till vänster om kolontecknet är konstant och indikerar tabell, och siffran till höger indikerar vilken punkt i tabellen det gäller (se bilaga 1, tabell 1–3).

4 Resultat och analys

I det fjärde kapitlet redovisas studiens resultat och därefter analyseras det utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

4.1 Hur stimuleras interaktionen av lärmiljö och lektionsupplägg?

Klassrummet i årskurs 5 har en öppen planlösning med högt i tak. Fönster täcker hela baksidan av klassrummet vilket ger bra ljusinsläpp, ett fönster finns även placerat långt fram till höger utifrån elevernas perspektiv. Utöver ljusinsläpp från alla fönster



bidrar även belysningen med bra ljus. Elevernas bänkar står uppställda i rad, bakom varandras ryggar med antingen två eller tre i bredd. Samtliga bänkar står vända mot en whiteboard och mot lärarens skrivbord. Delar av väggarna är prydda med färgglada bilder som är målade av eleverna. Längst bak i klassrummet finns två skrivbord. På ett av borden finns det bärbara elevdatorer som eleverna får använda när läraren har planerat för det. I anslutning till klassrummet finns ett grupprum som för det mesta är tillgängligt. Grupprummet saknar färg och bilder på väggarna, skåp innehållande läromedel är stängda och på en av väggarna sitter en whiteboardtavla. Grupprummet har ett fönster. Båda lektionerna i årskurs 5 ägde rum i samma klassrum. Fönster, dörrar och väggar är väl ljudisolerade.

Under den första observerade lektionen i klass 5 genomfördes lärarledda boksamtal i helklass. Klassen började med en sammanfattning av tidigare kapitel genom att svara på lärarens variation av öppna och slutna frågor. Läraren lät eleverna som räckte upp handen svara först men såg även till att alla 22 elever kom till tals genom att fördela ordet. Därefter följde högläsning i helklass och samtliga elever och även läraren läste en stund vardera. Efter ett färdigläst kapitel ställde läraren öppna och slutna frågor om innehållet till eleverna och delade även med sig av sina egna uppfattningar och tankar. Under lektionen rörde sig läraren framåt och bakåt i klassrummet beroende på vilken elev som interaktionen var riktad mot. Satt den elev som talade längre bak, flyttade läraren sig oftast längre bak i klassrummet för att komma närmre. Lektionen avslutades med att läraren försökte väcka elevernas tankar om vad som kommer hända längre fram i boken genom att ställa frågor om innehållet utan att hen tycktes förvänta sig ett svar. Lektionen hölls på eftermiddagen strax efter lunch.

Boksamtal förekom även under den andra lektionen i årskurs 5. I och med att lektionerna låg med endast en kvarts mellanrum inledde läraren inte med att repetera tidigare kapitel, utan satte eleverna i arbete med en gång. Under det här tillfället delades eleverna in i mindre grupper om fyra, och skötte därmed boksamtalen helt själva efter att de fått instruktioner av läraren. Enligt instruktionerna turades eleverna om att läsa och efter ett färdigt kapitel svarade de på frågor som delats ut och diskuterade med varandra. Elevgrupperna spred ut sig och satte sig i grupp- och kapprum. Lektionen var den näst sista för dagen och avslutades med att samtliga



elever plockade ner sina böcker i bänkarna och satte sig på sina platser innan de gick ut på rast.

Klassrummet i årskurs 6 påminner om det i årskurs 5 med en öppen planlösning och högt i tak. Fönster täcker hela sidan av klassrummet vilket ger bra ljusinsläpp. Taklampor bidrar även med god belysning. Elevernas bänkar står uppställda i rad, bakom varandras ryggar två och två i bredd. Samtliga bänkar står vända mot en whiteboard och lärarens skrivbord. Väggarna är delvis dekorerade med målningar gjorda av eleverna. Det finns inget grupperum i anslutning till klassrummet men det finns att tillgå vid behov. Båda lektionerna ägde rum i samma klassrum. Fönster, dörrar och väggar är väl ljudisolerade.

Under den första av två lektioner i årskurs 6 ledde läraren samtal om dikter i helklass. Med hjälp av en dokumentkamera och projektor projicerades fem stycken dikter som var tagna ur läromedlet *Klara svenskan årskurs 6* på väggen. En dikt i taget diskuterades och under tiden var de andra dikterna övertäckta, endast den aktuella syntes för eleverna. Läraren valde ut en elev som läste dikten högt för resten av klassen, vilket följdes av att läraren lät eleverna fundera på om dikten var metaforisk och hade ett dolt budskap. De elever som räckte upp handen och ville svara fick dela med sig av sina tankar, och det hände även att läraren frågade elever som inte räckte upp handen. Läraren visade aldrig om hen tyckte att elevernas svar var rätt eller fel utan svarade gärna med en följdfråga, vilket ibland gav mer utvecklade svar. Frågorna som ställdes av läraren under lektionen var både öppna och slutna. Ett par svåra ord från dikterna förklarades så att alla elever skulle förstå texten. Lektionen, som pågick precis innan lunch, avslutades med att läraren sammanfattade lektionen kortfattat.

Den andra lektionen i årskurs 6 kan ses som en fortsättning på den tidigare. Lektionen ägde rum två dagar efter den föregående. Eleverna får under den här lektionen sitta och arbeta självständigt i det läromedel där dikterna från förra lektionen plockades från. Arbetsuppgiften hade dikterna som utgångspunkt och handlade om innehållet i dikterna samt elevernas egna åsikter. Samtliga elever satt i klassrummet och arbetade och läraren gick runt och stöttade eleverna vid behov. Lektionen var den första för dagen.



4.2 Resultatanalys: lärmiljö och lektionsupplägg

Båda klassrummen hade en öppen planlösning med en strukturerad bänkplacering i en sociofugal formation, det vill säga i rader där eleverna sitter riktade mot läraren (punkt 1:1). Denna formation kan försvåra kommunikation elever emellan men främja interaktionen med läraren om denne befinner sig i den främre delen av klassrummet (Jensen, 2012:66). Formationen lämpar sig framför allt för de första lärtillfällena i årskurs 5 och 6 då interaktion mellan läraren och eleverna var i fokus. Detta ledde till att läraren främst rörde sig i främre delen av klassrummet. I enlighet med Wallin (2000:22) och Allwright (1984:159) riskerar dock denna traditionella utformning av klassrummet att förstärka bilden av läraren som kunskapsöverförare och eleverna som passiva. En lärare gick, vid ett fåtal tillfällen, ner i klassrummet för att lättare kunna föra dialog med elever som satt placerade längre bak.

Under första lärtillfället i båda årskurserna användes primärt vad som Niemelä (2008:27) kallar *helklasskommunikation*. I årskurs 5 observerades strukturerade, lärarledda boksamtal där läraren hela tiden talade högt inför hela klassen (punkt 2:2; 2:3). Under det andra lektionstillfället i årskurs 5 fortsatte eleverna att läsa och diskutera innehållet i boken, fast genom vad Niemelä (2008:27) kallar *smågruppskommunikation* (punkt 2:5). Under det lärtillfället lämnade läraren ifrån sig allt ansvar till eleverna. Trots lärarens frånvaro var diskussionerna mellan eleverna strukturerade utefter förutbestämda frågor om innehållet i boken (punkt 2:4). Elevernas kommunikativa kompetens sattes på prov då de fortfarande hade ansvaret att se till att målet med uppgiften uppfylldes. Istället för att flytta på bänkarna i klassrummet gick några elever ut till närliggande gruppum, även till kapprummet, för att lättare kunna diskutera med en lägre ljudnivå (punkt 1:4; 1:9). Att undvika högljudda arbetsmiljöer hjälper, enligt Björklid (2005:14–15) och Jensen (2012:69), till att förbättra elevprestationer under lektionen och minskar även risken för den som talar att få en framtoning som upplevs aggressiv. De närliggande gruppummen rymmer bara en mindre mängd skrivbord placerade i en sociopetal formation (Jensen, 2012:66). Denna formation främjar interaktionen mellan dem som sitter vid bordet, vilket underlättade samtalen mellan eleverna.

Individuell kommunikation (Niemelä, 2008:29) användes som interaktionsform under det andra lektionstillfället i årskurs 6. Eleverna arbetade självständigt med



stöttning av läraren som gick runt i klassrummet och interaktionen försiggick mellan lärare och enskild elev utan att övriga elever deltog i samtalet. De närliggande grupprummen användes inte under någon av de två observerade lektionerna i årskurs 6.

En elevgrupp i årskurs 5 valde att arbeta i ett kapprum med något mörkare belysning än vad klass- och grupprummen hade (punkt 1:11). Den mörkare belysningen kan ge en mysfaktor och ge eleverna en känsla av trygghet när de diskuterar med varandra men kan påverka eleverna negativt genom att de måste anstränga sig mer under läsningen (Jensen 2012:68). I detta fall lämpade sig uppgiften för en mörkare arbetsmiljö. Under det första lärtillfället i årskurs 6 var belysningen medvetet nedtonad. Anledningen var att dikterna skulle projiceras på väggen av en projektor. För att bilden skulle synas så tydligt som möjligt krävdes en mörkare miljö.

Under observationerna av lärmiljöerna var det en rad punkter som inte syntes. Bland annat kunde särskilda utrymmen för bokaktiviteter (punkt 1:7), literacyaktiviteter (punkt 1:8) och rollekar (punkt 1:19) inte observeras, vilket kan bero på att utrymmena i den befintliga skolbyggnaden var begränsade. Ytterligare två exempel på punkter som inte syntes under observationerna var att eleverna inte hade tillgång till saker för fri lek (punkt 1:13) eller musikinstrument eller andra saker att skapa ljud med (punkt 1:18) i lärmiljöerna. Under lektionsobservationerna var det också en punkt under kategorin *Lärtillfälle* som inte observerades, eleverna arbetade inte i mindre grupper under överseende av vuxna (punkt 2:1).

4.3 Vilka interaktionsfrämjande aktiviteter utför lärarna under lärtillfället?

Den oftast förekommande interaktionsaktiviteten under lärtillfällena var att läraren använde elevernas namn för att få deras uppmärksamhet (punkt 3:1). Detta skedde framför allt under första lärtillfället i årskurs 5 och under båda lärtillfällena i årskurs 6. I årskurs 5 förekom det även att läraren påkallade deras uppmärksamhet utan att nämna deras namn. Ett exempel är när läraren ställde öppna frågor till hela klassen varpå läraren tog ögonkontakt med en elev och nickade för att visa att eleven fick ordet. Ofta förekommande var också att läraren ställde öppna frågor till eleverna (punkt 3:13). Detta skedde framför allt under de lärarledda lektionerna i helklass som vid lärtillfälle 1 i både årskurs 5 och 6.



Interaktionstypen mellan lärare och elever i årskurs 5 var, under helklassundervisningen, i sekvensformen initiativ - respons - uppföljning där läraren ställde frågor som en eller flera elever fick svara på i tur och ordning. Lärarens återkopplande uppföljningar varierade mellan att vara summativa och formativa beroende på om frågan var öppen eller stängd. I årskurs 6 var orden riktade mot hela klassen, eller mot en enskild elev med syfte att hela klassen skulle kunna vara delaktiga som mottagare av informationen. Även här ställde läraren många öppna frågor till eleverna. De öppna frågorna gav ibland svar som läraren kunde möta med följdfrågor vilket skapade diskussioner. Det är något som Svensson (2013:1–2) påpekar är bra för språkutvecklingen då eleverna behöver öva på att göra sitt utflöde begripligt. Med de öppna frågorna som ställdes till eleverna öppnade läraren upp för informativa och reflekterande svar. I årskurs 5 ställde läraren frågor även till de elever som inte räckte upp handen, förmodligen för att få fler elever delaktiga under lektionen (punkt 2:5).

Helklasskommunikation förekom inte alls under andra lärtillfället i årskurs 6 då lektionen bestod av individuellt arbete. Under detta tillfälle gick dock läraren ner till elevernas ögonhöjd (punkt 3:2) och talade långsamt med vissa enskilda elever för att ge dem gott om tid att svara (punkt 3:5). Det förekom även två gånger under första lärtillfället i årskurs 5 att läraren saktade ner taltempot när hen svarade på elevfrågor och gav dem gott om tid att bekräfta att de förstått eller för att ställa en följdfråga (punkt 3:2; 3:7). Detta observerades också i årskurs 6.

Under lärtillfälle 1 i årskurs 5 förekom det ofta att läraren, vid den gemensamma återblicken av tidigare lästa kapitel i boken, gjorde pauser i sina meningar för att bjuda in eleverna till att delta aktivt i samtalet genom att fortsätta meningen (punkt 3:6). Detta förekom även någon gång under lärtillfälle 2 i årskurs 5 och under lärtillfälle 1 i årskurs 6. Dock inte alls under lärtillfälle 2 i årskurs 6, eftersom eleverna då arbetade individuellt. Under samtliga lärtillfällen observerades att läraren bekräftade att de förstått elevernas yttranden och intentioner (punkt 3:7). Ett utmärkande drag under det andra lärtillfället i årskurs 6 var att läraren kommenterade det som hände eller det som eleverna gjorde (punkt 3:9).



4.4 Resultatanalys: interaktionsaktiviteter

Den mest förekommande interaktionsaktiviteten var att läraren använde elevernas namn för att få deras uppmärksamhet. Detta är ett sätt att underlätta ett strukturerat samtal som initieras, struktureras och leds av läraren då eleverna förstår vem det är som tillfrågas och därmed förväntas svara (Quigley, 2017:211). Här observerades även gester, som en nickning, mot den elev som väntades svara som ett substitut för tilltal. Att använda gester och kroppsspråk kan enligt Quigley (2017:125–126) förstärka det talade språket och få eleverna mer uppmärksamma. Ljud och bild kan också användas för att förtydliga något och för att stärka inkodning i elevernas minnen (Quinley, 2017:237). Detta observerades dock inte alls under något av lärtillfällena.

Under tre lärtillfällen, i helklasskommunikation, ställde läraren många öppna, men också slutna frågor. Öppna frågor möjliggör för eleverna att uttrycka längre tankar och visa sin förståelse i ämnet. Slutna frågor kan enligt Quigley (2017:184, 186) vara ett försök från läraren att kontrollera klassrummet och behålla elevernas fokus. Att öppna frågor till hela klassen inte observerades när lektionsupplägget bestod av individuellt arbete är naturligt. Däremot kan läraren ha ställt öppna frågor i sina enskilda samtal med elever. Eftersom denna typ av interaktion skedde i elevernas ögonhöjd och personligen kan läraren ha anpassat dialogen utefter elevernas behov. Detta är, enligt Wedin (2016:5–6), nödvändigt då vissa elever kan ha behov av tillfällen att få tala längre stunder.

En faktor i observationsverktyget innebär att läraren uppmuntrar eleverna att delta i interaktionen genom att göra pauser så att de får tid att fundera på en fråga. Denna metod användes av lärarna under tre av fyra lärtillfällen och liknar Quigleys (2017:189) metod ”fråga – pausa – dela ut – bolla vidare”. I de observerade fallen bollades dock frågan inte vidare till någon annan elev.

Att lärarna under samtliga lärtillfällen bekräftade att de förstått elevernas intentioner gav förmodligen en viktig återkoppling till eleverna att de gjort sig förstådda. En sådan kontinuerlig, muntlig, återkoppling är, enligt Quigley (2017:193–195) nödvändig för elevernas lärande.

Under det andra lärtillfället i årskurs 6 observerades ofta att läraren kommenterade det som hände eller det som eleverna gjorde.



Fyra interaktionsaktiviteter som framhävs av Dockrell m.fl. (2012) observerades inte alls under lärtillfällena. Symboler, bilder och rekvisita användes inte för att förstärka språkliga yttranden (punkt 3:4). Inte heller erbjöd lärarna eleverna olika alternativ till övningar, exempelvis läsa eller skriva (punkt 3:15). Detta kan bero på att läraren redan planerat lektionerna och bestämt övningar. Ett mer flexibelt upplägg lämpar sig möjligen i en mindre klass. Under lärtillfällena observerades heller inte att lärarna berömde elevernas förmåga att lyssna eller deras icke-verbala kommunikation (punkt 3:20). Denna typ av återkoppling kan förstärka positivt beteende hos eleverna, skriver Wedin (2016:4).

4.5 Analys: observationsverktyg

Till stor del fungerade observationsverktyget bra att använda även i mellanstadieklasser. Observationerna resulterade i att totalt 5 av 19 punkter under kategorien *lärmiljö* observerades, 4 av 5 punkter under *lärtillfälle* och 16 av 20 punkter observerades under *interaktioner* (se bilaga 1, tabell 1–3). Det innebär att de flesta av punkterna under kategorierna *lärtillfälle* och *interaktioner* observerades medan merparten av punkterna under kategorin *lärmiljö* inte gjorde det. Detta kan bero på att Dockrell m.fl. (2012:5) utvecklade observationsverktyget i en studie inriktad på elever i åldrarna 5–7. Sullivan & Waldmann (2019a:2) tillägger att merparten av observationsverktygets 44 punkter kan anses vara generella för språkutvecklande undervisning, medan vissa lek- och musikrelaterade punkter kan vara mer ålders- och ämnesspecifika. Till exempel observerades inte några pedagogiska leksaker (punkt 1:17) i någon av lärmiljöerna, men däremot observerades att belysningen var god (punkt 1:11).

5 Diskussion och slutsatser

I det femte och sista kapitlet diskuteras och jämförs studiens resultat i relation till studiens teori, syfte och frågeställningar. Inledningsvis diskuteras studiens metod och därefter resultat, varvat med förslag på fortsatt forskning. Avslutningsvis diskuteras arbetets didaktiska implikationer.



5.1 Metoddiskussion

Undersökningens syfte och frågeställning samt hur skolans verksamhet ser ut gjorde mitt val av observationer självklar. Med hjälp av Dockrells m.fl. (2012) observationsverktyg blev observationer av lärmiljö och lärtillfällen problemfria. Däremot var det svårare att observera interaktionerna mellan lärare och elever då jag endast hade tillåtelse att observera läraren. Det hade underlättat om jag haft elevernas vårdnadshavares medgivande att studera även eleverna. Det är möjligt att det hade påverkat resultatet genom att studera elevernas reaktioner, svar och uttryck. en sådan utvidgning av undersökningen hade dock gjort den större än vad som ryms inom examensarbetets ramar.

I instruktionerna till observationsverktyget föreslår Sullivan & Waldmann (2019a) att man bör utföra minst 3 observationer av det aktuella ämnet i varje klassrum för att få ett mer reliabelt resultat. De menar även att lektionerna som observeras bör ligga så tidigt som möjligt på dagen. Detta blev svårt att följa eftersom tre av de fyrasvensklektionerna var inplanerade på eftermiddagar.

Som ensam observant rekommenderar jag att man bör vara två vid observationerna. Totalt sett 24 punkter kändes ibland övermäktigt att hålla reda på när interaktionerna flödade, trots att jag var påläst. En medobservant är att föredra, då två ögon- och öronpar alltid ser och hör mer.

5.2 Resultatdiskussion

Klassrummen under alla lärtillfällen var möblerad i en sociofugal formation. Risken med formationen är att elever längre bak inte ges samma uppmärksamhet eller att de kommer undan med att sitta och småprata med varandra. Under ett lärtillfälle minskade läraren denna risk genom att röra sig fram och tillbaka i klassrummet. Detta innebar att läraren fick en bättre överblick och kunde öka engagemanget hos eleverna längre bak i klassrummet. På så sätt kan lärare överbrygga risken att den fysiska skolmiljön försvårar undervisning med elever som medaktörer. Detta är ett sätt som alla lärare i klassrum med sociofugal formation kan ta till sig.

Den observerade skolan erbjöd eleverna möjlighet till grupperum och vissa valde till och med ett kapprum som arbetsplats trots att detta egentligen inte är tänkt som ett utrymme för undervisning. Ljudnivån i kapprummet bör dock ha varit fördelaktig jämfört med klassrummet eftersom läraren endast placerade en elevgrupp



där. Grupprummen saknade inredning som stimulerar elevers kreativa sinnen såsom färg, bilder eller informell möblering (Björklid 2005:52), vilket fanns i kapprummet. Detta är något skolan skulle kunna anamma för att ytterligare uppmuntra interaktionen i små grupper. Möjligheten att undersöka interaktionerna i grupprummen och kapprummet gavs aldrig under studien eftersom det var lärarens interaktioner med eleverna som skulle observeras och läraren endast höll sig i klassrummet. Det hade dock varit intressant att undersöka och det hade ökat min förståelse för grupprumsinteraktioner.

Intressant nog observerades alla av Niemeläs (2008) kommunikations-situationer. De olika lektionsuppläggen passar olika elevers föredragna sätt att interagera. Helklasskommunikation kan främja starka elever som gärna står i centrum samtidigt som kommunikation i mindre grupper passar en mer blyg och kanske talängslig elev. Observationsschemat som ligger till grund för denna studie förminskar dock interaktionen mellan elever något menar jag, eftersom endast en punkt under dimensionen "lärtillfälle" tar upp detta. Enligt Jakobsson, (2012:77) är interaktion med en jämlik viktigt för språkutvecklingen. Även förekomsten av individuell interaktion mellan lärare och elev är viktig eftersom detta kan vara fördelaktigt när en elev har en specifik fråga som rör just sin egen förståelse.

Den mest observerade interaktionsfrämjande aktiviteten är att läraren använder elevernas namn. Eftersom alla då förstår vems tur det är att tala, ökar läraren möjligheter till ett mer strukturerat och kontrollerat samtal. Samtalet kan också regleras genom öppna och slutna frågor. Även om öppna frågor ger utrymme till längre svar (Quigley, 2017:184;186) observerades även slutna frågor. Quigley (2017) menar att detta är ett försök att kontrollera klassrummet, men det skulle också kunna vara ett verktyg för läraren att säkerställa att elever med talängslan får chansen att delge kortare uttryck i helklass.

Under de observerade lärtillfällena gavs eleverna också tid att fundera och reflektera över frågorna som ställdes. Detta är nödvändigt för att öka delaktigheten (Quigley, 2017:172–173; Wedin, 2016:5–6). Om eleverna inte får tid till att fundera på svaret skapas en envägskommunikation liknande en gammalmodig undervisnings-teknik som förkastas av det sociokulturella perspektivet på lärande. Den observerade skolan bör fortsätta med denna interaktionsfrämjande aktivitet som fler skolor uppmuntras att följa, menar jag.



Under samtliga lektioner observerades även att lärare bekräftade att de förstått elevernas intention. Sådan kontinuerlig återkoppling till enskilda elever är mycket viktig för elevernas lärande (Quigley, 2017:193–195). En individuell återkoppling genom interaktion mellan lärare och elev, som skedde vid andra lärtillfället i årskurs 6, är därför inte att förringa. Här visade den observerade läraren att det inte bara är fokus på elever som grupp. Detta gör det lättare för läraren att få en överblick över den aktuella kunskapsnivån hos samtliga elever, inte bara hos de som hörs mest. Lärarens uppdrag är trots allt bland annat att se till att alla elever får den undervisning som behövs för att klara målen.

Tidigare forskning tar upp vikten av att använda bilder och ljud för att aktivera elevernas sinnen och på så sätt underlätta inläring (Quigley, 2017:237). Detta var ingenting lärarna använde sig av under mina observationer. En anledning till det skulle kunna vara att det helt enkelt inte passade in i lektionsupplägget. Enligt min uppfattning är en del av läsningen i mellanstadiet en träning på att skapa egna inre bilder och utveckla det abstrakta tänkandet. Bilder och ljud hade hämmat fantasin och styrt elevernas tankar mer åt ett håll.

Observationsverktyget jag använt mig av under studien visade sig fungera bra även i klasser på mellanstadiet, åtminstone kategorierna *lärtillfälle* och *interaktioner* som visade sig ha till stor del relevanta punkter även i årskurs 5 och 6. Det kan tyda på att dessa punkter fortfarande ligger inom ramen för de observerade elevernas proximala utvecklingszon när det gäller muntligt interagerande. Punkterna under kategorin *lärmiljö* visade sig inte vara lika bra anpassade till mellanstadieelevernas nuvarande proximala utvecklingszon men här tror jag att elevernas ålder och mognad även spelar stor roll.

Med stöd av denna studie där lärare till elever i åldrarna 10–12 undersökts instämmer jag med Sullivan & Waldmann (2019a:2) om att irrelevanta punkter finns med i observationsschemat, framförallt under kategorin *lärmiljö*, och kan väljas bort för framtida studier i de förhållandevis högre åldrarna. Trots det anser jag att observationsverktyget idag kan användas med god tilltro i åldrarna upp till och med årskurs 6.

För att stimulera elever till en utveckling av muntlig interaktion visar min studie att lärmiljön, lärtillfället och lärarens agerande ger goda förutsättningar för att det ska kunna ske. Som tidigare forskning rekommenderar hade de observerade



lärmiljöerna bra ljus, öppen planlösning och de var skyddade från utomstående buller. Bänkarnas placering i klassrummet har också visat sig avgörande beroende på vilken typ av interaktion som läraren vill främja. Är bänkformationen sociofugal bör den verksamma läraren tänka på att röra sig aktivt i klassrummet för att öka chansen att få alla elevers uppmärksamhet. För att ge alla elever möjligheter att interagera och samtidigt känna sig trygga, bör lärare fortsätta planera in olika typer av kommunikationssituationer. Utöver det visade sig de observerade lärarna vara medvetna om många av de interaktionsfrämjande faktorer som finns med i observationsschemat, som till exempel att nämna eleverna vid namn, gå ner i elevernas ögonhöjd och tänka på taltempot. Samtidigt finns det saker som verksamma lärare kan behöva tänka på, bland annat att arbeta mer med bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden, berömma eleverna för deras förmåga att lyssna och för deras icke-verbala kommunikation.

5.3 Förslag på fortsatt forskning

Som förslag på fortsatt forskning vill jag framföra vikten av att bygga vidare på min studie, observera fler klasser och fler lektioner för att pröva observationsverktyget ytterligare på mellanstadiet. Det är också intressant att utföra studier med samma observationsverktyg i andra ämnen än svenskämnet, för att se hur de lärarinitierade muntliga interaktionerna skiljer sig mellan ämnena.



6 Referenser

- Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied linguistics*, 5(2), 156-171.
- Allwright, Dick & Bailey, Kathleen M. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bercow, John (2018). *Bercow: Ten years on. An independent review of provision for children and young people with speech, language and communication needs in England*. <https://www.bercow10yearson.com/> (Hämtad 2019-05-15).
- Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 3 Stockholm: Liber.
- Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2012). *Developing a communication supporting classrooms observation tool*. Research Report DFE-RR247-BCRP8. Department for Education, Storbritannien.
- Jakobsson, Anders (2012). *Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering*. http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/15890/sociokulturella_perspektiv.pdf (Hämtad 2019-06-12).
- Jensen, Mikael (2012). *Kommunikation i klassrummet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 3., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Niemelä, Nina (2008). *Interaktion i helklass under ett tema i språkbud*. Diss. https://books.google.se/books?hl=sv&lr=&id=nKpZvit_bqYC&oi=fnd&pg=PR7&dq=interaktion+l%C3%A4rare+elev&ots=suy3kADWcG&sig=SfaR8BtrJDNieBdkJ7aI3j5nla4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Hämtad 2019-06-23).
- Quigley, Alex (2017). *Den trygga läraren: sätt att utveckla sunda pedagogiska vanor*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2018) [Elektronisk resurs]*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3975> Hämtad: 17/6–2019.



- Svensson, Gudrun (2013). *Språk i undervisning*. I: Rosén, Christina. Simfors, Per & Sundberg, Ann-Kari. (eds). Rapport från ASLA:s symposium i Linköping, maj 2012. ASLA:s skriftserie nr 24. 161–171.
- Sullivan, Kirk P.H. & Waldmann, Christian (2017). *Att stödja barns språkliga utveckling: Miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum*. In: Saga Bendegard, Ulla Melander Marttala, Maria Westman (ed.), *Språk och norm: Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016* (pp. 160–168). Uppsala: Uppsala universitet ASLA:s skriftserie.
- Sullivan, Kirk P.H. & Waldmann, Christian (2019a). *Muntliga språkliga interaktioner för lärande*. Språk-, läs- och skrivutveckling – Förskoleklass och Grundskola åk 1–9 Modul: Muntlig kommunikation Del 4: Muntliga språkliga interaktioner för lärande. Skolverket.
- Sullivan, Kirk .PH & Waldmann, Christian. 2019b. *Det kommunikationsstödjande klassrummet: Observationsverktyg*.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Förskoleklass/038_muntligkommunikation/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M38_F9_04A_02_observationsverktyg.docx
(Hämtad 2019-05-29)
- Vetenskapsrådet (2018) *CODEX Regler och riktlinjer för forskning som rör människor* <http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml> (Hämtad 2019-05-10).
- Wallin, Erik (2000). *Skola 2000. Nu! en helhetssyn på pedagogik, arbetsorganisation och fysisk miljö*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Wedin, Åsa (2016). *Att stötta och utveckla muntlighet i klassrummet*. Högskolan i Dalarna. Hämtat från: https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M29_Gr_03A_01_muntlighet.docx?fbclid=IwAR3nU-NAllywlSub3HzWKvsiF9h64kXpnUOa7dF7jUlovWgvU7d7oWVQA
(Hämtad 2019-05-05).



Bilaga 1

Tabell 1: Resultat Lärandedemiljön

Lärandedemiljön	Förekomst	
	Klassrum 5	Klassrum 6
1. Rummet är utformat med en öppen planlösning	Ja	Ja
2. Särskilda lärandedemiljöer är tydligt avgränsade i rummet		
3. Särskilda lärandedemiljöer är tydligt angivna med bilder/ord i rummet		
4. Det finns avskilda eller tysta utrymmen där eleverna kan ha vilostund eller delta i aktiviteter i mindre grupper. Dessa utrymmen är även mindre visuellt distraherande.	Ja	Ja
5. Elevers arbeten visas upp och etiketteras på ett lämpligt sätt	Ja	Ja
6. Vissa arbeten som elever gjort och andra saker som visas upp i rummet har inslag som bjuder in till kommentarer från eleverna		
7. Det finns särskilda utrymmen för bokaktiviteter		
8. Det finns särskilda utrymmen för literacyaktiviteter		
9. Bakgrundsljud hålls på en sådan nivå under hela observationen att elever och lärare lätt kan höra varandra	Ja	Ja
10. Tid mellan olika moment hanteras på ett effektivt sätt så att ljudnivån hålls nere och så att eleverna vet vad som kommer att komma		
11. Belysningen är god	Ja	Ja
12. Majoriteten av läranderesurserna och lärandematerialet är etiketterade med bilder/ord		
13. Saker för fri lek är lättåtkomliga för eleverna eller väl inom synhåll för dem		
14. Ett lämpligt urval av böcker är tillgängliga i utrymmen avsedda för bokaktiviteter		
15. Faktaböcker, böcker om specifika ämnen eller intressen hos eleverna är tillgängliga också i andra lärandeutrymmen		
16. Utomhuslek inkluderar fiktiva roller		
17. Pedagogiska leksaker, andra objekt och föremål från naturen är tillgängliga		
18. Musikinstrument och andra saker att skapa ljud med är tillgängliga		
19. Utrymmen för roller är tillgängliga		
SUMMA	5	5



Tabell 2: Resultat Lärtilfälle

Lärtilfällen	Antal förekomster			
	5:1	5:2	6:1	6:2
Det sker arbete i mindre grupper under överseende av vuxna				
Elever har möjlighet att delta i interaktiv bokläsning med en vuxen	1			
Elever har möjlighet att delta i strukturerade samtal med en vuxen	1		5	5
Elever har möjlighet att delta i strukturerade samtal med klasskamrater		1		
Försök görs att aktivt inkludera alla elever i aktiviteter i mindre grupper	1			
SUMMA	3	1	5	5

Tabell 3: Resultat Interaktioner

Interaktioner	Antal förekomster			
	5:1	5:2	6:1	6:2
1. Vuxna använder elevers namn för att få deras uppmärksamhet.	5	1	5	5
2. Vuxna går ner till elevers ögonhöjd när de interagerar med dem			1	5
3. Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med elever.	1		1	
4. Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden.				
5. Taltempo: Vuxna talar långsamt med elever och ger dem gott om tid att svara och modellerar turtagning i interaktionen.	2	1	3	5
6. Pauser: Vuxna pausar förväntansfullt och ofta när de interagerar med elever för att uppmuntra dem att delta aktivt i samtal.	5	1	2	
7. Bekräftelse: Vuxna svarar på majoriteten av elevers yttranden genom att bekräfta att de har förstått elevernas intentioner. Vuxna ignorerar inte elevers försök till interaktion	3	1	3	3
8. Imitation: Vuxna imiterar och repeterar det som elever säger mer eller mindre exakt.	1		2	
9. Kommentarer: Vuxna kommenterar det som händer eller det som elever gör.	1			4
10. Utvidgning: Vuxna repeterar det som elever säger och utvidgar deras yttranden syntaktiskt eller semantiskt.	1	1	2	
11. Etiketterande: Vuxna erbjuder etiketter för kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. ordklasser och matematiska formler).	1		1	1
12. Vuxna uppmuntrar elever till att använda nya ord när de talar.	1		1	



13. Öppna frågor: Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar elevers tänkande (t.ex. frågor som inleds med vad, var, när, hur och varför).	5	2	5	
14. Mallar: Vuxna erbjuder elever mallar/rutiner för att representera en aktivitet (t.ex. hur man skriver en labbrapport) och engagerar eleverna i kända mallar/rutiner (t.ex. Nu ska vi skriva en recension av boken. Hur börjar vi en recension?).			1	1
15. Vuxna erbjuder elever olika alternativ (t.ex. Vill du läsa en bok eller öva på att skriva?).				
16. Vuxna använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer	1		2	
17. Vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte själva producerar.	1		2	
18. Turtagande uppmuntras.	1			
19. Vuxna uppmärksammar och berömmar elevers förmåga att lyssna.				
20. Vuxna uppmärksammar och berömmar elevers icke-verbala kommunikation.				
SUMMA	29	7	31	24