

# HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

D-uppsats i Pedagogik

(61–80) 10 poäng

vt 2006

## **Undervisande samtal i skolan**

En studie av samtalsprocesser och samtalsstrategier

Författare: Henrik Nilsson

Handledare: Britten Ekstrand

## Abstract

Nilsson, H. (2005). Undervisande samtal i skolan. En studie av samtalsprocesser och samtalsstrategier. [Teaching conversation in school. A study of the processes and strategies of conversation].

The aim of this essay is to study different patterns of communication and the consequences it generates for the pupils' opportunity to learn. The method has its starting point in the qualitative analytic descriptive research. The data consists of observations based on video recordings in the classroom. Six lessons in two different classes in the primary school were recorded. The recordings were transcribed, interpreted, analysed and partly categorised. The result shows that the pupils immensely had an influence on the content and the process of communication in teaching situations. A couple of salient features which had an influence of talk were found: pupils' social positioning and alienation in the conversation, the type of questions used by the teacher, didactic frame and the domination and the lack of the teacher's influence.

The possibilities of learning in the conversation has been analysed from the conception of Vygotski "zone of proximal learning", and the theory of Bachtin; that new understanding and knowledge need the dialogue between different positions and finally Habermas' idea of communicative rationality.

The different patterns of conversation and the didactic frame created different possibilities of learning.

Keywords: classroom, interaction, conversation, dialogue, discourse, learning, school

<b>1. Inledning</b>	5
1.1 Syfte och problemställning	7
1.2 Uppsatsens disposition	8
<b>2. Teori</b>	9
2.1 Samtalet enligt Habermas	10
2.1.1 Sammanfattning	12
2.2 Språkets användning enligt Bakhtin	13
2.2.1 Bakhtins syn på kommunikation	13
2.2.2 Kommunikationsfär och talgenrer	14
2.2.3 Sammanfattning	16
2.3 Språkets användning enligt Vygotskij	16
2.3.1 Dialog	16
2.3.2 Språk och lärande	17
2.3.3 Sammanfattning	17
2.4 Studiens teoretiska avstamp	18
2.4.1 Lärande	20
<b>3. Forskning om samtal i skolan</b>	21
3.1 Olika ansatser i undersökningar av samtalsmönster i klassrummet	22
3.1.1 En övergripande bild	23
3.1.2 Sociala språknormer	25
3.1.3 Organisering av elever	26
3.1.4 Lärares pedagogiska intentioner	27
3.1.5 Skolans språkgenrer	29
3.1.6 Varierande talgenrer i klassrumssamtal	30
3.2 Diskussion	31
<b>4. Metod och genomförande</b>	33
4.1 Lärarna och eleverna	33
4.2 Forskarrollen	34
4.3 Undersökningsmetod	35
4.4 Urval	36
4.5 Informationssökning	39
4.7 Transkription av klassrumsinteraktionen	41
4.8 Redskap för analys av de kommunikativa framträdandena i skolan	42
4.9 Studiens trovärdighet och giltighet	43
4.10 Bearbetning av materialet	44
4.11 Avgränsningar	46
<b>5. Resultat</b>	47
5.1 Den större bilden	48
5.2 Lektion 1a och 1b ”Det fiktiva landet”	51
5.2.1 Didaktisk inramning	51
5.2.2 Samtalsstrategier	52

5.2.3	Sammanfattning	56
5.3	Lektion 2 "Homoadoption"	57
5.3.1	Didaktisk inramning	57
5.3.2	Samtalsstrategier	58
5.3.3	Sammanfattning	63
5.4	Lektion 3a och 3b "Responsarbete"	63
5.4.1	Didaktisk inramning	63
5.4.2	Samtalsstrategier	64
5.4.3	Sammanfattning	69
5.5	Lektion 4 "bild"	70
5.5.1	Didaktisk inramning	70
5.5.2	Samtalsstrategier	71
5.5.3	Sammanfattning	73
5.6	Lektion 5 "Stjärnor och planeter"	74
5.6.1	Didaktisk inramning	74
5.6.2	Samtalsstrategier	74
5.6.3	Sammanfattning	76
5.7	Lektion 6 "Gruppuppgift i matematik"	77
5.7.1	Didaktisk inramning	77
5.7.2	Samtalsstrategier	78
5.7.3	Sammanfattning	79
<b>6.</b>	<b>Tolkning och analys</b>	<b>81</b>
6.1	Samtalsstrategier och samtalsmönster	81
6.1.1	Kommunikativt handlande	83
6.1.2	Social värld	85
6.1.3	Subjektiv värld	86
6.1.4	Objektiv värld	87
6.2	Möjligheter och hinder för lärande	88
6.2.1	Läraren - aktiv eller passiv?	88
6.2.2	Gemensamt meningsskapande	89
6.2.3	En gemensam utvecklingszon	90
6.2.4	Värdet av att föreställa sig vara någon annan	90
6.2.5	Reflektion	91
<b>7.</b>	<b>Diskussion</b>	<b>91</b>
	<b>Referenser</b>	<b>94</b>

# 1. Inledning

Uppsatsen du har framför dig kommer att kretsa kring hur elever inbördes samt lärare och elever samtalar<sup>1</sup> med varandra i klassrummet. Min förhoppning är att se vilka möjligheter eller hinder för lärande som det undervisande<sup>2</sup> samtalet konstituerar. Utgångspunkten är att elever lär sig i samspel med varandra och läraren (Lindqvist, 1999) i samtal där erfarenheter, åsikter och värderingar utmanas (Dysthe, 2001) men där samtalet ändå ytterst är inriktat mot inbördes förståelse (Habermas, 1984).

Även om forskare på senare år har studerat hur barn samtalar med varandra har undersökningarna bara skrapat på ytan (Garpelin, 1997). I dagens skola dominerar inte läraren samtalsutrymmet i samma utsträckning som tidigare. Andra undervisningsätt än katederundervisning används (Carlgren, 1999) vilket förändrat samtalsmönster (Bergqvist, 2001). Det som konstaterats är att faktorer som gruppstorlek, grupperingar av elever, kön och elevers bakgrund påverkar möjligheten att få tala, förstå och bli förstådd. Sammanfattningsvis kan konstateras att det är främst de yttre ramarna som studerats. I den här uppsatsen ska jag till skillnad från vad som gjorts tidigare studera vad som händer i det undervisande samtalets här och nu och i förlängningen bättre förstå vilka möjligheter och/eller hinder samtalet konstituerar för lärandet. Dessutom kommer jag även att belysa vilken betydelse lärarens didaktiska val och i synnerhet vilken betydelse ämnet har för samtalet struktur.

Englund (1998) menar att undervisning inte ska ses som förmedling och inläring av ett bestämt stoff utan i termer av ömsesidiga kommunikativa handlingar där meningsskapande och kunskapsutveckling sker. Resonemanget bygger på Habermas (2001) idé om det kommunikativa handlandet. Människor utvecklar sin förmåga att samtala i samtalet, samtidigt utvecklas med hjälp av språket normativa överenskommelser och gemenskaper. För läraren innebär det, med Englunds vokabulär att han eller hon får en central roll som moralisk aktör. De studerande ska få erfara skilda perspektiv och samtidigt lära sig att förstå den konkreta andra, motparten eller dialogpartnern (Englund, 1998). För eleverna i ett klassrum innebär det att de skall lära sig att ta

---

<sup>1</sup> Samtalet inbegriper lärarens samtal med hela klassen, enskilda elever och samtal mellan elever.

<sup>2</sup> Undervisning är i det här sammanhanget sådana målstyrda processer som under ledning av lärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtade och utvecklande av kunskaper och värden.

till sig andra ståndpunkter än sina egna och framställa dem, att lyssna på andra och lära sig behandla andras åsikter.

Det som intresserar mig är hur läraren samtalar med eleverna för att hjälpa dem att lära sig att lyssna på varandra, ta till sig andras åsikter och behandla dem. Genom att närmare studera hur lärare och elever samtalar i klassrummets olika sammanhang är det kanske möjligt att se vilka inlärningsmöjligheter<sup>3</sup> som uppstår i samtalet. En del forskning har de senaste åren betonat språkets roll för lärandet (Dysthe, 1996, Carlgren, 1999, s. 15, Carlgren & Marton, 2000, Säljö, 1996). Marton & Booth (2000) menar att samtala och där igenom att lära sig själv eller hjälpa någon att lära sig är kärnan i all undervisning för människan. I Lpo 94 Under rubriken *Mål att sträva mot* betonas att eleven skall lära sig:

- att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina
- kunskaper som redskap för att
- formulera och pröva antaganden och lösa problem,
- reflektera över erfarenheter och
- kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden (Lpo 94, s. 12).

Vidare ansvarar skolan för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket, kan lyssna, läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Lpo 94 s. 12). De skall dessutom förse sig med ”en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundande på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden” (Lpo 94, s. 12), vilket är ett övergripande mål som gäller de flesta ämnena.

I kursplanerna återkommer också de kommunikativa färdigheterna som ett viktig redskap i att utveckla kunskaper. Återkommande mål för svenska, engelska, matematik, bild, slöjd och geografi är att eleverna skall göra egna ställningstaganden. Utifrån Lpo 94 att döma är det en omöjlighet att uppnå målen för eleverna ifall de inte får träna sina kommunikativa färdigheter i samspel med andra människor. Säljö (2000) skriver att kunskap inte är något som endast finns inom individer utan utvecklas genom samspel mellan människor som försöker samordna sina perspektiv och tillsammans hantera situationer i kommunikation med varandra.

---

<sup>3</sup> Att mäta lärande som ett resultat av samtal är komplicerat eftersom eleverna har olika förkunskaper men genom att analysera samtalsmönster är det möjligt att bestämma vilka förutsättningar de skapar för lärande (jfr. Dysthe, 1996, 2001).

Kommunikationen är alltså ett redskap i lärandet och skolan måste skapa förutsättningar för ett sådant lärande enligt Lpo 94.

### **1.1 Syfte och problemställning**

Samtalet är ett av redskapen i skolan som lärare använder i undervisningen av elever. Enligt skolans läroplan (Lpo 94) skall det ges utrymme för olika åsikter, erfarenheter och fakta. Läraren tillsammans med eleverna har till uppgift att skapa ett sådant samtalsklimat som möjliggör detta. Syftet med uppsatsen är att belysa samtalsprocesser<sup>4</sup> och undersöka om de hindrar eller främjar möjligheter för lärande. För att uppnå mitt syfte har jag valt att utgå från tre övergripande frågor och ett antal delfrågor som förhoppningsvis kommer att visa på hur det undervisandet samtalet gestaltar sig.

1. Vad pratar elever och lärare om?

- a. Uttrycker de egna åsikter, värderingar och erfarenheter?
- b. Hur påverkar samtalets innehåll och riktning av deras uppfattning/kunskap?

2. Hur sker samtalet?

- a. Hur svarar deltagarna på varandras yttrande och hur påverkar deras svar samtalets innehåll och riktning?
- b. Hur visar deltagarna att de lyssnar och/eller stödjer varandra i samtalet?

Vilka förutsättningar skapar olika samtalsmönster för lärande<sup>5</sup>?

- a. Vilka samtalsmönster ger utrymme för olika åsikter, värderingar och erfarenheter får uttryckas, bemötas och utmanas?
- b. Vilka samtalsmönster konstituerar en ömsesidig förståelse som karaktäriseras av att deltagarna införlivar varandras åsikter, värderingar och kunskaper i det de uttrycker?

---

<sup>4</sup> Med samtalsprocess menar jag det pågående samtalet. Jag har i den här uppsatsen studerat hur ett yttrande används i ett visst sammanhang och därefter dragit slutsatser om vilken eller vilka funktioner det fyller.

<sup>5</sup> Jag kommer inte att mäta lärandet däremot beskriva förutsättningarna som samtalsmönster skapar för eleverna att ta in ny information och nya erfarenheter.

## 1.2 Uppsatsens disposition

I kapitlet som följer efter inledningen redogör jag för, Habermas, Bakhtins och Vygotskijs syn på samtalet. Med sina teorier har de försökt förklara hur människor samtalar, dock med olika fokus. Jag har valt att presentera ”de tre teoretikerna” och deras teorier var för sig. Habermas, tysk filosof har utvecklat begreppet kommunikativ rationalitet. Begreppet innebär att samtalet inte bygger på tvång utan på att deltagarna i det argumenterande samtalet övervinner sina subjektiva uppfattningar och att de accepterar varandras argument och på så sätt skapar gemensam förståelse. Bakhtin fokuserade på hur människors olika meningar möts och utmanar varandra. Två analysramar har jag kopplat till Bakhtins teori: Goffmans begrepp positionering som illustrerar hur talaren förhåller sig till sitt eget yttrande och Bublitz analysram som belyser vilken betydelse samtalsdeltagarnas yttrande har för ämnesstrukturen. Slutligen redogör jag för Vygotskijs syn på samtalet och språket som ett redskap i lärandet. Kapitlet avslutas med en jämförelse av Habermas, Bakhtins och Vygotskijs syn på samtalet. Avsnittet ligger till grund för resten av uppsatsen i den betydelsen att den utgör studiens teoretiska avstamp.

I kapitel tre som följer skriver jag om forskning som rör undervisningssamtal. Jag redogör för sociala språknormer som konstitueras i klassrummet, lärares pedagogiska intentioner och deras konsekvenser, skolans språkgenrer och andra varierande talgenrer som lever sida vid sida med lärarens språk. I diskussionen som avslutar kapitel tre försöker jag kritiskt granska olika forskningsinriktningar som rör undervisningssamtal genom att jämföra dem med varandra.

I kapitel fyra ”Genomförande och metod” redogör jag för elevernas ålder, kön och nationalitet samt kort om skolans betydelse för eleverna och lärarna. Att vara forskare i sin egen praktik kan ha både för- och nackdelar och jag beskriver därför hur jag ser på det och vad andra har sagt. Därefter redogör jag för min erfarenhet av att använda videokameran, hur jag samlade in mitt material, transkriberade och genomförde analysen. Kapitel fyra avslutas med att jag beskriver vilken metod jag har använt mig av för att genomföra analysen av lektionerna. Kapitlet avslutas med att jag reflekterar över vilka konsekvenser metodvalet kan få.

I kapitel fem redogör jag för mitt resultat och gör delvis en tolkning av samtalsstrategier och samtalsförlopp och vad som konstituerar dem. Vissa lektionsförlopp som jag har funnit intressanta för mitt syfte har valts ut. Att en del av analysen görs i samband med att jag redovisar lektionsförlopp beror på att det kan vara lättare för läsaren att orientera sig i det inspelade materialet som analysen hänvisar till.



Kapitel sex är en jämförelse, tolkning, kategorisering och analys av lektionerna. Jag lyfter fram de olika samtalsmönster som utkristalliserades och de möjligheter eller hinder som de utgjorde för lärande. Vidare försöker jag göra jämförelser med tidigare studier och kritiskt diskutera mina egna resultat.

I kapitel sju diskuterar jag vilka konsekvenser olika klassrumsdiskurser kan få samt lärarens roll till det som ska läras ut och den som ska lära sig.

## **2. Teori**

I den här uppsatsen har jag valt att utgå från tre teoretiker; Habermas, Bakhtin och Vygotskijs och deras teorier om språket och vad som konstituerar det. Varför behövs tre teorier frågar sig en vän av ordning. I mitt syfte frågar jag mig både hur och vad elever och lärare pratar om samt vilka förutsättningar för lärande som skapas i undervisningen och teorierna omfattar min ganska vida frågeställning. Habermas försöker finna svar hur människor i samtalet förhåller sig till varandra, till sig själva och till det de pratar om. För Habermas är det idealiska samtalet när deltagarna förhåller sig reflexiva till sin egen förståelse, när de är öppna för andras förståelse och slutligen att de tänker på hur de själva interagerar. Alltså tror jag mig vara hjälpt av Habermas teori när det gäller studiet av hur deltagarna i det undervisande samtalet förhåller sig till varandra och det de diskuterar men också hur de själva framträder. Utifrån min problemställning och Habermas teori kommer jag att studera hur deltagarna svarar på varandras yttranden och hur det påverkar samtalets innehåll och riktning. För att beskriva vilket ansvar deltagarna samt vilka roller elever och lärare tar när de yttrar sig använder jag mig av Goffmans och Bublitz analysramar som i mångt och mycket kan beskrivas som analysredskap för att utifrån Habermas teori förstå hur deltagarna förhåller sig till varandra i samtalet. Hur deltagarna uttrycker sina egna åsikter och värderingar tangerar i hög grad Habermas teori om hur vi framställer oss själva i samtalet med andra och vilken betydelse det har.

Bakhtin har många gemensamma beröringspunkter med Habermas. I likhet med Habermas menar han också att språket utvecklas när deltagarna möter varandra i samtalet. Det som skiljer Habermas och Bakhtin åt är intressant. Habermas ideala samtal innebär att deltagarna ska komma till en gemensam förståelse det vill säga ett samförstånd. Bakhtin däremot menar att i högre grad än Habermas att olika förståelse, erfarenheter, värderingar och åsikter hos deltagarna är det som berikar och utvecklar samtalet. Missförstå mig inte. Det är inte så att Habermas menar att olika

åsikter är negativt men för att språket ska utvecklas måste deltagarna hitta gemensamma beröringspunkter. Bakhtin däremot tillskriver konflikterna som ett drivmedel för utvecklingen av språket.

Slutligen Vygotskij, samtida med Bakhtin, fokuserar på det lärande samtalet. I likhet med Bakhtin och Habermas menar Vygotskij att språket hela tiden utvecklas när människor samtalar med varandra. Människors sätt att samtala och deras förståelse för sin omvärld bestäms av det sammanhang de befinner sig i menar Vygotskij. Människor är själva aktiva i skapandet av sin egen förståelse och enligt Vygotskij fungerar språket som ett redskap i lärandet. Du kanske känner igen dig från samtal som har hjälpt dig att förstå ett fenomen som tidigare du inte har haft full förståelse för. Den som du samtalade med hjälpte dig att uttrycka och förklara din förståelse och på så sätt sorterade och sammanfogade du den något fragmentariska förståelse som du hade tidigare. Vygotskij utgår också från samma syn på hur språket används av människor men har till skillnad från Habermas och Bakhtin intresserat sig mer för hur språket fungerar som ett läranderedskap. Habermas, Bakhtins och Vygotskij tankar om vägen till utveckling hos den enskilde individen samt utveckling av språket skiljer sig något åt. I de följande avsnitten kommer jag att mer på djupet förklara hur de ser på samtalet och utvecklingen av det och vilka förutsättningar för lärande som skapas.

## **2.1 Samtalet enligt Habermas**

För Habermas är startpunkten för det mänskliga sociala livet kommunikation och han försöker med sin teori svara på frågan: "Hur är ömsesidig förståelse möjligt och hur förhåller vi oss till varandra när vi samtalar?" (Månsson 2000). Teorin utgör en samling diskursprinciper (Nielsen, 2001). Enligt Habermas kan vi tänka oss olika "världar" som vi förhåller oss till när vi pratar. Världarna kan liknas vid övergripande diskurser. I de olika världarna råder olika förhållande som avgör på vilket sätt vi samtalar med varandra. I vissa sammanhang är det viktigt att vara mer medveten om vilka normer och värderingar som gäller medan i andra sammanhang är det viktigt hur vi presenterar oss själva, det vill säga att vårt sätt att vara överensstämmer med våra sanna intentioner. Ytterligare en aspekt som vi förhåller oss till i samtalet är på vilket sätt vi framställer fakta, det vill säga om det vi säger är sant i förhållande till den objektiva världen. Habermas ger följande exempel. Tänk dig att någon ber dig om ett glas vatten. Talakten "Ge mig ett glas vatten" kan tolkas på följande sätt utifrån Habermas diskursteori:

1. angående den normativa riktigheten i samhället "vår värld": (Nej, du kan inte behandla mig som en av dina anställda.)
2. angående sannfärdigheten i den inre naturen "min värld": (Nej, du vill få mig att framstå i dålig dager inför de andra, det du säger till mig är inte känslomässigt riktigt från din sida. Egentligen frågar du inte mig för att vi har ett bra förhållande, och att vi därmed kan be varandra om tjänster, utan tvärtom vill du få mig att framstå i dålig dager inför de andra.)
3. angående sanning, alltså på det sättet vi framställer fakta: (Den närmaste kranen är alltför lång borta, därför är det inte rimligt att jag skall hämta ett glas vatten till dig.) (Habermas, 1981, s. 306)

I exemplet framgår det att "världarna" flyter samman i samtal. Det är inte så att vi i en situation endast förhåller oss normativ, expressivt eller objektivt. Vanligen är ett av de tre giltighetsanspråken i förgrunden. De kommunikativt handlande förhåller sig inte direkt till något i den objektiva, social eller subjektiva världen, utan relativiserar sina yttranden med tanke på möjligheten att dessas giltighet kan ifrågasättas av andra aktörer (Reese-Schäfer, 1991). Genom samtalet försöker vi inte uppnå vissa syften. Samtalet djupaste innebörd är att sträva efter förståelse och det är själva processen som är förnuftig enligt Habermas. Om inte deltagarna kan uppnå konsensus med hjälp av på förhand skapade traditioner blir det svårare att skapa en egen bakgrundskonsensus, en värdegrund utifrån tolkningarna av varandras yttrande. Det är upp till deltagarna att gemensamt definiera en gemensam normativ bas i den sociala världen (s. 104, Habermas, 1977).

Det kommunikativa handlandets mål är *samförstånd*. Habermas skiljer på två sätt att uppnå samförstånd. Dels kan man uppnå samförstånd på *normativ väg*. Det innebär att kulturella traditioner och sociala strukturer på förhand avgör vilka giltighetsanspråk som måste resas. Den normativa vägen begränsar möjligheterna för deltagarna att själva tydliggöra och pröva egna antagande, påstående, känslor med mera, det vill säga de begränsas i att framföra giltighetsanspråk. Den första normativa vägen kallar Habermas för *normativt tillskrivet samförstånd*. Den andra vägen då deltagarna inte begränsas benämns som *kommunikativ uppnådd inbördes förståelse* (Habermas, 1977).

I uppsatsen "Om begreppet kommunikativ handling" (1984) utvidgar Habermas sin teori om det kommunikativa handlandet med att införa begreppet *kommunikativ rationalitet* som inbegriper

samförstånd som ett *gemensamt vetande*. För att uppnå gemensamt vetande räcker det inte med gemensamma åsikter. Likaså måste man erkänna att de andra kommunikationsdeltagarna reser sina giltighetsanspråk precis som man själv gör och att de har rätt att göra så, samt acceptera ett vetande som giltigt. Kommunikativt handlande förutsätter ett erkännande av de andra kommunikationsdeltagarna. Den som handlar kommunikativt reser samtidigt uttalat eller outtalat precis fyra giltighetsanspråk, nämligen anspråk på förståelighet, sanning, riktighet när det gäller normer och sannfärdighet. Kommunikativt handlande innebär vidare att man förhåller sig reflexivt i förhållande till den objektiva, sociala och subjektiva världen och giltighetsanspråket utgörs av förståelse (Reese-Schäfer, 1995). När deltagarna delar varandras övertygelser medför det också att deltagarna kan acceptera och vädja till den andres insikt. Vidare kan ett samförstånd, ett gemensamt vetande inte påtvingas genom yttre påverkan: belöning, hot, suggestion eller bedrägerier. ”Ett samförstånd förlorar karaktären av gemensamma övertygelser så snart den berörde inser att det är ett resultat av någon annans yttre påverkan på honom” (Habermas, 1984, s. 114). En kommunikativ handling omfattar samförstånd mellan deltagarna i samtalen, ett *gemensamt vetande* ligger för handen. Ett gemensamt vetande innebär att deltagarna införlivat varandras kunskaper.

### 2.1.1 Sammanfattning

Diskursprincipen förklarar hur vi människor betar oss när vi samtalar. Vi har ett jag som färgar våra yttranden, vi har ett visst sätt att bemöta den vi talar med och slutligen har vi ett visst sätt att förstå vår omvärld. Bakhtin som jag i nästa stycke refererar till pratar om kommunikationssfärer som i jämförelse med Habermas begrepp diskursprincip är något mer konkret. Bakhtins kommunikationssfärer utgörs av olika diskursprinciper. Tidigare skrev jag att vi alltid mer eller mindre förhåller oss till de tre övergripande diskursprinciperna. Bakhtins begrepp är en produkt av ett visst sätt att förhålla sig till de tre diskursprinciperna. En kommunikationssfär är inte sammansatt av lika delar av diskursprinciperna utan precis som Habermas skriver kan en diskursprincip ha en mer framträdande roll, till exempel kan normer och värderingar väldigt viktigt i ett samtal medan det i ett annat är kunskapen om fenomenet ifråga som är avgörande. I den diskurs som blir tydligast utvecklas det enligt Bakhtin ett visst sätt att samtala på. I nästa stycke refererar jag till Bakhtins teori som har många gemensamma drag med Habermas.

## 2.2 Språkets användning enligt Bakhtin

Bakhtin, är en rysk vetenskapsman som lägger stor vikt vid dialogens roll när det gäller språk och tänkande (Cheyne & Tarulli, 1999). Bakhtin levde och var verksam i Sovjetunionen. Egentligen är han mest känd för sina litteraturanalyser och då främst för genreanalyser av Dostojevskij. Bakhtins skrifter var länge gömda och glömda för västvärlden. Det var först på 70-talet som Bakhtin publicerades i väst och då var det endast ett fåtal titlar om litteraturanalys. På åttiotalet uppmärksammades hans teorier om språket och användes i analyser av det talade språket. I det här stycket kommer jag att presentera ett antal centrala begrepp i Bakhtins teorier: kommunikationssfär, talgenre, stämma och polyfoni. Alla begreppen har gemensamt att de betonar mångfalden av tankar och idéer som ger upphov till dialog. Jag refererar först och främst från ”Discourse in the novel” (1934-1935) i Haettner & Götserlius, red., (1997), men även sekundära källor; Nystrand (1997), Nielsen (2002) och Dysthe (1996, 2001). För att beskriva utvecklingen av dialogen som kräver att deltagarna prövar sina egna åsikter i samspel eller motspel med andra (Dysthe, 2001) har jag som tidigare nämnts använt mig av Goffmans och Bublits analysramar.

### 2.2.1 Bakhtins syn på kommunikation

”In what way would it enrich the event if I merged with the other, and instead of two there would be now only one? And what would I myself gain by the others merging with me? If he did, he would see and know no more than what I see and know myself; he would merely repeat in himself that want of any issue out of itself, which characterizes my own life. Let him rather remain outside of me, for in that position he can see and know what I myself do not see and do not know from my own place, and he can essentially enrich the event of my own life.” (Bakhtin, 1981, s. 87)

Citatet speglar Bakhtins syn på kommunikation. Om två människor går upp i varandra har de inget utbyte av varandra. Att mötas är då som att spegla sig i sig själv. Genom att yttra oss svarar vi alltid på föregående yttranden som vi kan bygga vidare på, komplettera, bekräfta eller säga emot. Av denna anledning är det i diskursen ”able to reveal ever newer ways to mean” (Bakhtin, 1981, s. 346). Om människor håller sig ”kritiska” till varandras yttranden kan möten berika. Utvecklingen av dialogen kräver att deltagarna prövar sina egna åsikter i samspel eller motspel med andra (Dysthe, 2001). Språket utgörs av både förenande och centrifugala krafter, enligt

Bakhtin och så länge språket är levande kommer mångfalden i språket att fördjupas. Mångfalden består i att vi på olika sätt samtalar och det finns språk som hör till yrken, till genrer och till olika generationer (Bakhtin, 1981). För att förstå språkets mångfald (Bakhtin, 1997) måste man utgå från att *ytrandet*, vilket är diskursens minsta beståndsdel. Ytrandet får sin unika mening i mötet med en unik kontext. I stycket som följer förklarar jag närmare vad som bestämmer ytrandet det vill säga vilken betydelse det har för hur vi uttrycker oss och vad och hur vi pratar med andra.

### 2.2.2 *Kommunikationssfär och talgenrer*

Yttrande bestäms till viss del enligt Bakhtin av en given *kommunikationssfär*. ”Varje *sfär* använder egna genrer, som svarar mot den givna sfärens särskilda förutsättningar; mot dessa genrer svarar också vissa stilar ... en viss funktion och vissa särskilda förutsättningar för varje *sfär* ger upphov till vissa *genrer*, det vill säga vissa relativt fasta tematiska, kompositionella och stilistiska typer av yttranden” (Bakhtin, 1997, s. 207). *Talgenrererna* växer till i takt med att den givna sfären utvecklas och blir mer komplex (Bakhtin, 1997). Talgenrererna är väldigt olika varandra och varierar beroende på tema, situation och deltagare. Även om man behärskar språket måste man även i praktiken behärska olika sfärens genrer.

Bakhtins teori är öppen för tolkningar och har använts i många olika vetenskaper för att förklara människors samspel i olika kontexter. Jag har därför försökt att med andra forskare; Bublitz (Norrby, 1996) och Goffmans (1981) begrepp som har sin utgångspunkt i Bakhtins teori som jag tolkar det, närma mig och förstå hur Bakhtins tankar kan användas i en analys av ett samtal. Bublitz har utvecklat en analysram för att visa vilken betydelse samtalsdeltagarnas yttrande har för ämnesstrukturen. Bublitz är en forskare som gett sig på att definiera olika roller som deltagarna i ett samtal kan ta sig eller bli tilldelade. Att definiera med hjälp av begrepp hur deltagare förhåller sig till varandra i ett samtal kan vara vanskligt om man inte är kritisk och erkänner att det kan finnas avvikelser men å andra sidan kan en analysram också hjälpa oss att förstå något som är komplext. De roller som Bublitz definierar är primär-, sekundärtalare och lyssnare. Primärtalaren lämnar tydliga talarbidrag till ämnet som berörs för tillfället i diskursen genom att ha ett stort inflytande över ämnesstrukturen eftersom det är han eller hon som introducerar nya ämnen och kan byta ämnen genom att återge, argumentera, rapportera och berätta. Sekundärtalarens lämnar mindre inte lika viktiga bidrag till samtalet. Karaktäristiskt för sekundärtalaren är att han eller hon håller med, visar uppskattning, begär förtydliganden,

bedömer, värderar, ställer sig tveksam inför, ifrågasätter primärtalarens bidrag, är beroende av primärtalarens bidrag, tar inte initiativ till nya ämnen eller aspekter av ämnet. Lyssnarrollen innebär att man endast förmedlar att man har hört på eller lagt märke till vad någon sagt och menat. Att bestämma vilka roller som deltagarna tar i ett samtal kan vara till hjälp i att förstå vilka deltagare som har ett inflyttande över diskursen. Vilken roll man tar säger inget om vad man säger men mer om det finns det deltagare som stöder eller motarbetar varandras åsikter och på vilket sätt och därmed vara till hjälp att förstå den samtalsstruktur som skapas.

Ett andra steg i att förstå hur ett visst sätt att samtala på och att en viss åsikt till exempel får gehör kan göras genom att studera när deltagarna yttrar sig, vilket enligt Dysthe innebär att man finner sin egen ”tyngdpunkt”, ett visst sätt att uttrycka sig. Ett yttrande förklaras alltid utifrån en viss åsikt, en *stämma*<sup>6</sup>. Ett yttrande kan endast existera i ett sammanhang där den är en produkt av en stämma (Bakhtin, 1981.) Varje människa skapar på så sätt ”en stämma” som är föränderlig i mötet med andra stämmor i olika kontexter. Goffmans (1981) begrepp positionering är en vidareutveckling av begreppet stämma och illustrerar hur talaren förhåller sig till sitt eget yttrande utifrån och vilket ansvar han eller hon har. Enligt Goffman intar deltagarna olika roller inom ramens kontext.

- Uttalare (animator). En uttalare reproducerar vad någon annan sagt eller skrivit, till exempel kan uttalaren läsa upp något ur en bok eller citerar vad någon har sagt tidigare när han eller hon uttalar sig. Ansvaret är minimalt.
- Uttydare (author) kan vara någon som uttalar sig i egenskap av representant för en organisation vilket betyder att talaren inte har fullt ansvar för yttrande. Det kan också vara en person som tolkar andras uttalande eller texter.
- Upphovsman (principal) är den som uttrycker egna åsikter, värderingar och markerar att det rör sig om en personlig uppfattning. (Kamberalis, 2001, Norrby, 1996)

Beroende på hur mycket ansvar deltagarna tar för det han eller hon uttalar sig varierar stämmans tydlighet. Enligt Bakhtin är varje stämma fylld av andras röster. I klassrummet blandar sig elevens egen röst med de andra röster som de hör omkring sig vilket av Bakhtin benämns som

---

<sup>6</sup> Dysthe (1996) har valt att översätta ”voice” till stämma vilket jag också använder.

appropriering. Orden blir våra egna när de utgår från egna intentioner, språkliga uttryck och vi anpassar dem till vårt eget sätt att uttrycka oss.

### *2.2.3 Sammanfattning*

Samtalet är komplext till sin natur. Dynamiken i samtalet gör det svårt att förklara vad som konstituerar det. Bakhtin försöker med sina dynamiska begrepp förklara samtalets komplexitet. Olika sätt att samtala på, olika begreppsvärldar, förståelser, erfarenheter och värderingar gör det intressant att studera samspelet. Det som gör det än mer fascinerande och som Bakhtin också närmar sig med sitt begrepp appropriering är hur språket fungerar som en länk för lärandet vilket jag i nästa stycke utifrån Vygotskijs tankar försöker förklara.

## **2.3 Språkets användning enligt Vygotskij**

I Vygotskijs teori är språket den bärande faktorn för utveckling eftersom det är genom språket lärandet sker. Interaktion och kommunikation fungerar som länkar för lärandet. Barn lär av varandra genom att kommunicera och imitera. Deras sätt att tänka och kommunicera utvecklas när de ställs inför nya mönster i samtal menar Vygotskij (Bråten, 1998). Eftersom Vygotskij menar att språket spelar en central roll i lärandet var han även intresserad av hur vi samtalar och betonade att det är i samspelet som kunskap hos individen utvecklas.

### *2.3.1 Dialog*

Dialogen beskrivs av Vygotskij som en kedja av reaktioner. I dialogen förhandlar vi om förnuft och mening och när vi samtalar finns en viss grad av förutsägbarhet (Cheyne & Tarulli, 1999). Enligt Vygotskij förutsätter dialogen att deltagarna ser varandras gester och mimik och att de hör intonationen i språket. Det rör sig också om delad förståelse och intersubjektivitet, alltså förmågan att förstå sig själv och den andre. Vygotskij konstaterar att dialogen är en kulturell företeelse. I sin bok "Tänkade och språk" skriver Vygotskij:

"När samtalets deltagare har likartade tankar och deras medvetande är riktade åt samma håll minskas betydelsen av språkliga stimuli till ett minimum. Men samtidigt förstår man varandra perfekt." (Vygotskij, 1999, s. 440)



Miljön inverkar på handlingsalternativen, men människan är aldrig ett offer för den yttre miljöns stimuli. Hon har egen vilja och förmåga att tänka och föreställa sig saker utöver omgivningens stimuli (Lindqvist, 1996). Därför är det extra intressant att studera hur Vygotskij tänkte kring undervisning av barn.

### *2.3.2 Språk och lärande*

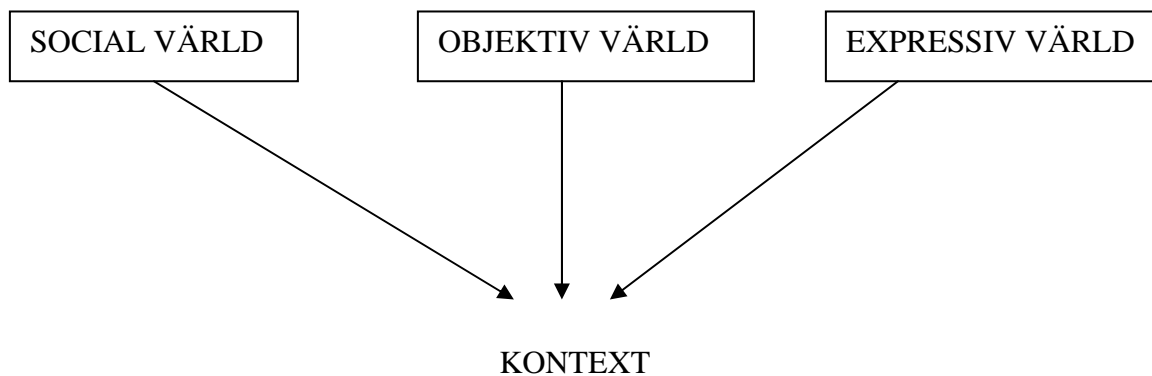
Den viktigaste drivkraften i barns utveckling är socialt samspel (Williams, 2001). Vygotskij ser barnets möjligheter till utveckling som den intressanta frågan för hur undervisning skall bedrivas. För Vygotskij innebär det att ta tillvara barnets potential och hjälpa barnet att prestera inom ramen för sin förmåga. God undervisning enligt Vygotskij föregriper utvecklingen, ger förutsättningar för en förändring och skapar den närmaste utvecklingszonen (Lindqvist, 1996). Den närmaste utvecklingszonen har tolkats av bland annat Wood, Bruner & Ross (enligt Lindqvist, 1996). De tolkar zonen som att den mer kompetente bygger en upp stödstruktur kring den som lär sig. Stödstrukturen kan innebära att den mer kompetente i samtalet strukturerar verksamheten för den som ska lära sig (Dysthe, 2001). Det kan innebära att den som lär sig blir introducerade i nya mönster av tänkesätt i samtalet. När den andre har lärt sig något är det ett resultat av internalisering ”an operation that initially represents an external activity is reconstructed and begins to appear internally” (Vygotskij 1978, s. 56–57 enligt Dysthe, 2001). Lindqvist (1999) skriver att Vygotskij ser ordet som en språkhandling, där andras ord tolkas och blir till inre tal och tänkande.

### *2.3.3 Sammanfattning*

Med Bakhtins begrepp appropriering och Vygotskijs begrepp internalisering får vi en symbios av ett lärande som handlar om att ge och ta mening i samspel med andra människor. I samtal mellan människor är ingen aldrig opåverkad. Även om vi inte alltid tycker som den andre innebär inte att vi inte går opåverkad. Det är kanske till och med så att vi är mer övertygade om vår ståndpunkt efter samtalet eller så har vi ändrat oss. Vi är alla med om att påverka varandra och de samtal vi deltar i varken vi vill det eller ej. Dessutom får vår förståelse eller innebörden av något en ny nyans vilket kan beskrivas som ett lärande. I det sista avslutande stycket i det här kapitlet kommer jag att göra en jämförelse av teorierna som jag beskrivit. Jämförelsen har färgats av min tolkning och är på så sätt en produkt av min förståelse för de olika teorierna.

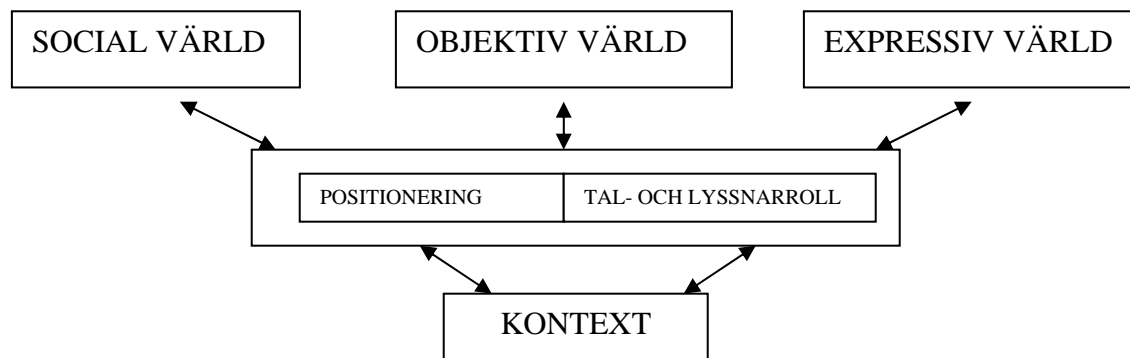
## 2.4 Studiens teoretiska avstamp

I det här stycket kommer jag att sammanfatta och sammanföra de teorier som jag presenterat. Jag avslutar genom att förklara hur de kan användas till att förstå förutsättningarna för lärande. Det som förenar Habermas, Bakhtin och Vygotskij är kontextbegreppet och min tolkning av deras sätt att se på kontextbegreppet innebär förhoppningsvis ett hjälpmedel för att förstå de språkliga sammanhang där lärande i skolan har en möjlighet att ske. Jag har som känt valt att koncentrera mig på hur elever och lärare samtalar med varandra i undervisningssituationer. För att förstå undervisningskontexten har jag utgått från Habermas diskursprinciper. Utifrån diskursprinciperna förhåller sig deltagarna i samtalet beroende på deras förhållningssätt till sig själva, till varandra och till det som samtalet handlar om konstitueras kontexter.



Figur 1. Deltagarnas förhållning till de olika världarna

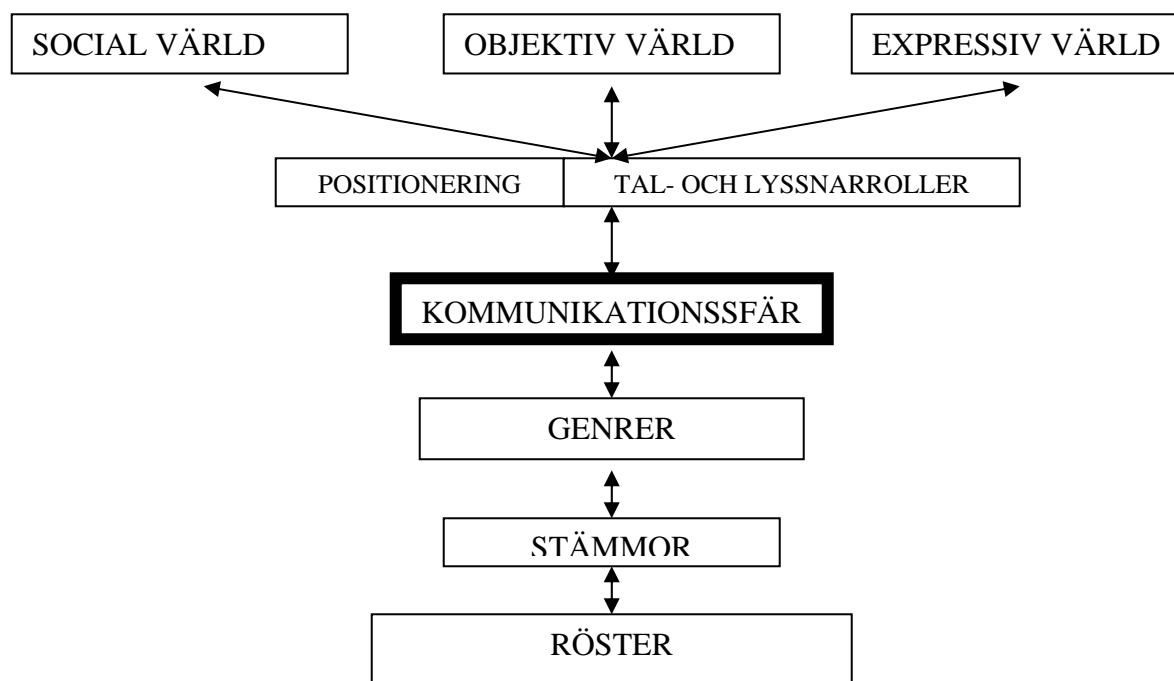
Det en elev yttrar sig om, säger både något om dens förhållande till den andra i gruppen men också om sig själv. För att förstå vilken betydelse ett yttrande kan ha för samtalet går det att närmare granska hur mycket ansvar deltagarna tar (Goffman, 1981). Bublitz begrepp säger mer om hur ett visst ämne utvecklas men också om ett visst sätt att resonera. Att framlägga en åsikt och få stöd för denna handlar inte bara om att övertyga om att åsikten är riktig utan det handlar också om hur väl primärtalaren förstår talgenrens normer och får stöd av sekundärtalarna och lyssnarna. Den expressiva dimensionen, alltså på det sätt vi framställer oss själva beror till stor del på det som sker mellan människor. Om vårt expressiva framträdande faller i god jord beror på om vi är ärliga och uppriktiga, det vill säga om vårt handlande överensstämmer med vårt jag.



Figur 2. Deltagarnas förhållningssätt till de olika världarna och deras inbördes positionering och tal- och lyssnarroller konstituerar varandra och påverkar kontexten. En ömsesidig påverkan existerar mellan kontext, positionering, tal- och lyssnarroller samt de olika världarna.

En viss kontext bestäms enligt figuren ovan av deltagarnas förhållningssätt till de olika världarna. I den sociala världen positionerar deltagarna sig genom ta olika mycket ansvar. Om deltagarna tar och/eller blir tilldelad roll som primär-, sekundärtalare eller lyssnare beror i första hand på hur väl de behärskar ämnet i fråga samt förstår den övergripande normerna för hur samtalet ska ske.

Jämförbart med kontextbegreppet är Bakhtins begrepp kommunikationssfär. Medlemmarna både utvecklar och styrs av de särskilda förutsättningar som gäller i sfären. Sfären ger upphov till vissa genrer. En talgenre kan jämföras med ett visst sätt att samtala i ett visst sammanhang inom en kommunikationssfär. Inom genren finns ett antal stämmor, deltagare med åsikter och värderingar. Varje stämma bär på ett antal röster. Rösterna är andras tankar och åsikter som man gör om till sina i yttrandet. Samspelet mellan stämmorna bygger på konflikter och samarbete enligt Bakhtin. Eleverna i en skolklass har ett visst sätt att prata och i klassen finns det grupper som utvecklar sina egna genrer. Vet man inte som deltagare hur man ska uttrycka sig, tala om och vad som är viktigt försvårar det kommunikationen. Även om deltagarnas yttranden måste svara mot genrens förväntningar kan deltagarna tillföra något nytt även om det tar lång tid innan genrer ändras.



Figur 3. Figuren visar vad som konstituerar ett visst samtalsmönster.

I stycket som följer knyter jag avslutningsvis an till lärandet utifrån sammanfattningen ovan om vad som konstituerar ett visst samtalsmönster.

#### 2.4.1 Lärande

I inlärningssammanhang är spänningen mellan det eleven vet och det som han eller hon har en möjlighet att lära sig central. Vygotskij förordar en lärare som utmanar eleven och ligger steget före, precis i zonen för vad eleven var på väg att lära sig. En sådan undervisning speglar både samspel och motspel och det är av stor vikt att lärare och elev förstår varandra. Tolkas Vygotskij internaliseringsbegrepp bokstavligen är det en viss skillnad mellan det och Bakhtins appropriering. Appropriering betonar barnets selektivitet i fråga om lärandet. Processerna assimilering och bearbetning ingår i begreppet. Appropriering innebär också att barnet blir till en person genom att ta ansvar för och hävda upphovsrätten till de röster han eller hon selektivt gör till sina (Aukrust, 2001, s. 173). För Vygotskij är internalisering något vi lär utifrån och som vi internaliserar i vårt tänkande. Språket är ett av de redskap vi använder oss av för att förstå vår omvärld (Vygotskij,

1999). Genom att förvärva kunskaper och färdigheter har människor tillsammans i interaktion med varandra byggt ett samhälle (Säljö, 2000). Tolkas Vygotskijs inläringsteori i ljuset av ett sociokulturellt perspektiv hamnar han betydligt närmare Bakhtins teorier om att ge och ta mening i samspel med andra människor.

Sammanfattningsvis lär vi oss enligt Habermas, Bakhtin och Vygotskij i samspel med varandra och vi låter oss påverkas av varandras åsikter och idéer. Habermas tillskriver samförståndet en central plats i dialogen och anser att det är en förutsättning för lärande. Vygotskij och Bakhtins menar i högre grad att olika åsikter och idéer kan berika och vidga förutsättningarna för lärandet. Att utgå från tre inte riktigt samstämmiga teorier kan göra det svårt att analysera resultatet eller kan det berika analysen eftersom valet av teori för med sig en viss människosyn och syn på hur människor samspekar. I nästa kapitel som refererar till forskning om samtal i skolan är det uppenbart att forskning tar olika perspektiv.

### **3. Forskning om samtal i skolan**

I kapitlet redogör jag för olika ansatser inom interaktionsforskning i skolan och resultat därifrån. I början av sjuttioalet började forskare intressera sig för interaktion i klassrummet. Det klassiska sättet att undervisa är att läraren står framför klassen och föreläser. I litteraturen benämns det som katederundervisning. Ett typiskt mönster för sådana lektioner är att läraren initierar ett samtal, eleverna svarar och läraren följer upp svaret (Wells, 2003, Skidmore, 1999). I engelsk litteratur benämns mönstret IRE, det vill säga initiering, respons och evaluering. Elevernas respons på lärarens initiering är korta och läraren uppmuntrar inte eleverna till att tänka igenom och förklara sitt svar på djupet. Läraren använder sig av testfrågor och elevens underförstådda roll är att bidra med rätt svar, oftast ett av läraren i förväg uttänkt (Burbules, 1993). Ett sådant samtalsmönster kännetecknas av att läraren bestämmer vad som ska diskuteras samt vem som har rätt att tala och när.

Forskning pekar enligt Granström (1995) på att undervisningen utmärks av ett snabbt fråga-svarmönster. Språkets funktion i klassrummet kan ses som ett rollspel där läraren har rollen att ta initiativ till samtalet och värdera det eleverna säger (Granström, 1995). Elevens roll är att verbalt återge något som han eller hon lärt sig tidigare eller beskriva olika ting på uppmaning av läraren (Carlgren och Marton, 2000). De svar eleverna ger på lärarnas frågor är en direkt följd av lärarens styrning av samtalet. Eleverna förändrar alltså sällan den aspekt läraren valt genom sina initiativ

(Vanderstraeten, 2001). Nyare forskning visar dock att katederundervisningen har börjat ge vika för andra former av undervisning även om katederundervisningen är den dominerande (Carlgren & Marton, 2000). I takt med att undervisningsformen har förändrats har även forskningen tagit ett annat perspektiv. Dagens forskning är inriktad på att studera hur elever och lärare interagerar med varandra och med ämnet (Evaldsson, Lindblad, Sahlström och Bergqvist, 2001). Innan jag går in på dagens forskning kommer jag i nästa stycke redogöra för olika ansatser och vilka inriktningar de har.

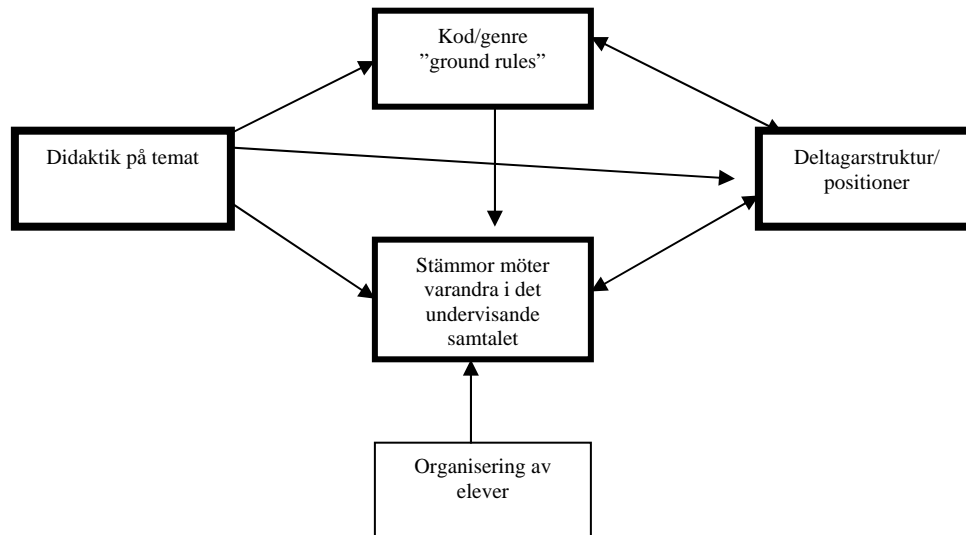
### **3.1 Olika ansatser i undersökningar av samtalsmönster i klassrummet**

Det finns ett flertal angreppssätt som används av forskare. I psykolingvistiska studier har man undersökt vad barn måste kunna när de kommer till skolan för att bli delaktiga i samtal (Flewitt, 2002). Den psykolingvistiska forskningen är mer inriktad på de psykologiska processerna än själva samtalet. En annan inriktning på klassrumsinteraktionen har anknytning till Foucaults studie av hur makten i klassrummet gestaltar sig. Man kan urskilja två inriktningar på maktanalys dels har man undersökt maktförhållande som inte är märkbara för eleverna (Jackson, 1968), å andra sidan finns de sociolingvistiska studierna som visar mer på hur eleverna kan påverka maktstrukturen i klassrummet. Enligt Aukrust (2001) är de sociolingvistiska och sociokulturella undersökningarna dominerande inom klassrumsforskningen. Undersökningarna vilar på Vygotskijs och Bakhtins teorier om hur deltagarnas samtalsgenrer färgar interaktionen och hur de själva påverkas av mötet med andra genrer. Samtalet ligger på interaktions- eller kulturnivå, alltså intresserar sig inte den här inriktningen för individen utan det som sker mellan elever och lärare. Enligt Aukrust utgår de flesta studierna från kvalitativa analyser av begränsade utsnitt av klassrumsinteraktion (2001). Utifrån mitt syfte, att i synnerhet studera vad som händer i samtal mellan lärare och elever och elever kommer jag i första hand referera i följande avsnitt till sådan forskning. Ett övergripande tema för genomgången i det här kapitlet är att jag refererar sådan forskning som beskriver olika samtalsdiskurser i skolan och vad som skapar den, dock har jag begränsat genomgången till de faktorerna som svarar mot mina frågeställningar. När forskare studerar verkligheten och försöker förstå den utvecklar de begrepp som ska förklara komplexa samband. Några av begreppen som knyter an till mina frågeställningar kommer jag att förklara närmare i nästa avsnitt.

### *3.1.2 En övergripande bild*

I det här avsnittet ger jag en övergripande genomgång av vad som skapar skolans olika diskurser. Avsnitten som följer därefter går mer på djupet. Utifrån mitt syfte och de frågor jag ställt mig är det hur och vad elever uttrycker i samtalet samt vilka följder det får för samtalet. Med vetenskapliga begrepp handlar det om ett intresse för vilka erfarenheter lärare och elever har av talgenrer samt hur stämmorna påverkar varandra och om produkten av detta kommer att utgöra en viss lärandepotential.

Forskning som visar på att elever bär med sig olika talgenrer bland annat från hemmet och att skolans talgenrer skiljer sig från dessa (Haworth, 2001, Mehan, 1991). En del forskare lyfter fram ett konglomerat av olika talgenrer så kallade hybrida talgenrer. Vidare redogör jag för forskning som visar på lärarens betydelse för vilka samtalsmönster som uppstår det vill säga hur samtalet påverkas av lärarens intention om vad och hur eleverna ska lära sig med andra ord lärarens didaktik på temat för lektionen. Didaktik på temat påverkar deltagarstruktur och positioner bland elever och lärare. Lärarens lektionstema, ämne och upplägg kan bland annat påverka vem av deltagarna som lyssnar, tar initiativ och så vidare (Carlgren, 1999). Har eleverna intresse eller erfarenhet av ämnet är det antagligen större möjlighet att de yttrar sig. Nu är det inte alltid så enkelt att en elev pratar mer om han eller hon har erfarenhet av ämnet ifråga. På varje skola i varje klass finns det en kod/genre eller ground rules. Begreppen används för att bland annat beskriva vad eleverna måste lära sig. Groundrules kan innebära att eleven måste lära sig vad det innebär att arbeta individuellt, vara uppmärksam på vad läraren säger, räcka upp handen och sitta still på stolen. Språket är ett viktigt redskap i skapandet av groundrules (Bergqvist, 2001). Varje klass har sina regler och gemensamt för reglerna är att de oftast inte är uttalade. I klassrummet måste elever och lärare förhålla sig till och tolka normer och förväntningar. Strategier etableras genom det dagliga samspelet enligt Garpelin (1997). Slutligen, klassens situation och fysiska inramning påverkar antagligen mera indirekt. Det finns några enkla slutsatser: till exempel är möjligheten i en klass med många barn mindre att få prata än i en liten grupp.



Figur 4. Faktorer som påverkar skapandet av samtalsmönster i klassrummet.

Begreppen deltagarstrukturen och positioner i översikten används för att förklara vilken roll en viss talare tar i och med han eller hon yttrar sig. Om eleven håller med eller säger emot någon påverkar det samtalet mellan deltagarna precis som den inbördes förståelsen mellan deltagarna påverkar deltagarstrukturen.

Interaktionsmönster som konstrueras i klassrummet konstrueras i huvudsak genom språket enligt Säljö (2000). För att kunna tolka interaktionsmönstret behöver eleverna förstå såväl verbala som ickeverbala aspekter av andras språk menar Bergqvist (2001). Genom språket skapar deltagarna mening i samtalet utifrån överenskommelser för samspelet i klassrummet (Garpelin, 1997, Kamberelis, 2001). Förutom lärarens officiella kommunikation med eleverna kommunicerar de även med varandra (Lindblad & Sahlström, 1999). Många forskare påtalar hur skillnader i klassrumsmönster skiftar från klassrum till klassrum och över tid (Renshaw & Brown, 1998). Vidare hävdar anhängare av ett socialkonstruktionistiskt perspektiv att eleverna inte kommer som blanka sidor till skolan (Green & Nixon, 1994). De bär med sig erfarenheter från andra klassrum. De har skiftande sociala, språkliga erfarenheter gjorda i hemmet, på raster, på fritids och så vidare och deras kognitiva och perceptuella förmåga varierar (Green & Nixon,



1994). I de följande styckena kommer jag att närmare referera forskning om sociala språknormer, betydelse av organisering av eleverna för möjligheterna att få tala, vilken betydelse didaktiken på temat har för det undervisande samtalet samt skolans språkgenrer inflytande över undervisningen.

### *3.1.2 Sociala språknormer*

De språkliga erfarenheter från andra sammanhang som eleverna bär med sig kan skilja sig från skolans språknormer. För eleven är det viktigt att förstå de regler och normer som används och en stor del av tiden i skolan går åt att lära sig normer och regler hur man ska förhålla sig till sin omgivning. I lärandet av normer och regler är språket ett redskap (Lindqvist, 1999). Lärandet försiggår i den privata kommunikationen som till stor del handlar om att skapa relationer (Garpelin, 1997) och det utvecklas normer om lojalitet mellan barnen. Evaldsson (2001) visar att detta kan ske genom att barn förlöjligar varandra och därmed stänger ute varandra. Skämtande däremot stärker gemenskapen (Flewitt, 2002). För att förstå hur och varför barn skapar sina egna talgenrer studerade Flewitt detta på en förskola. Flewitts forskning bekräftar att barnen kopierar, försöker förstå och förhandla till sig en plats i språk- och lekgemenskapen på förskolan. Barnen använde sig av olika kombinationer av kroppsrörelser, gester med händerna, ansiktsuttryck, blickar och tal för att kommunicera med andra och uttrycka meningsfullhet som skiljde sig från hemmens sätt att samtala med sina barn. Även personalen låter sig påverkas av institutionens språknormer som etablerar sig snabbt bland personalen visar Evaldsson forskning (2001). Evaldsson menar att eleverna utvecklar ett språkligt och socialt väl fungerande språk som är funktionellt i de sammanhang de samtalar med varandra men inte förhållande till skolans språkbruk för vad som är normmässigt riktig. Resultaten konfirmerar att skolans språk är präglad av skolan som institution och språket är ganska rigid. Vad gör lärare som är medvetna om att ett visst språkbruk kan utesluta vissa elever? Den frågan och vad en del forskning säger om detta kommer jag i de följande avsnitten behandla. Jag börjar med att redogöra för vilken betydelse organiseringen av eleverna har därefter lärarens pedagogiska intentioner, skolans etablerade genrer samt slutligen exempel på varierande språkgenrer som elever och lärare är med och skapar och som till stor del bryter de traditionella samtalsmönstrena.

### *3.1.3 Organisering av elever*

Det som gör det speciellt för eleverna i en skolklass är att bara en av kanske tjugo kan få ordet tilldelat sig. Sahlström (2001, s. 103) har gjort en schematisk översikt över vilka val eleverna står för under en lektion när läraren bedriver katederundervisning. Elevernas grad av deltagande får konsekvenser för både dem själva och gruppen. Om de flesta eleverna visar sig engagerade och vill delta och få ordet av läraren minskar möjligheten att kunna göra det samtidigt som det ökar möjligheterna att göra andra saker. Ifall eleverna är tysta och inte verkar intresserade medför det att läraren säger till eleverna samtidigt som möjligheterna för de övriga att få ordet ökar. Pratar eleverna samtidigt som läraren håller lektion får det samma konsekvenser som ovan när eleverna är ointresserade, men gör det också möjligt för dem att tala och bli lyssnade till. Sahlström har också studerat bänksamtalet när eleverna arbetar i par kring en uppgift. Det visade sig att eleverna valde en bänkkamrat med samma erfarenheter och familjeförhållanden. Elever som är skolorienterade väljer sina likar och de som är mindre intresserade av skolarbetet väljer att arbeta tillsammans. Oftast sitter eleverna i en helklass men när nya undervisningssätt blir allt vanligare (Carlgren & Marton, 2000) organiseras eleverna annorlunda.

Ibland försöker lärare gruppera eleverna i mindre grupper ifall det finns resurser. Eftersom jag i mitt syfte bland annat vill studera hur olika språkliga sammanhang påverkar inlärningsmöjligheterna kommer jag i det följande avsnittet referera till forskning som beskriver hur grupperingar av eleverna påverkar deras möjligheter att tala. Haworth (2001) följde en elev som hade svårigheter med att göra sig hörd i grupparbeten i vilka eleverna skulle uttrycka sina egna erfarenheter och åsikter kring litteratur. Observationerna visade att eleven var van vid att vara elev i helklass och svara på lärarens frågor. Även om eleven var med kompisar i den lilla gruppen yttrade han sig väldigt sällan. Under femmånadersperioden som Haworth följde eleven erövrade eleven ytterligare sätt att uttrycka sig. Smågruppsamtalet uppmuntrade en mångfald av "röster" eller som Dysthe (1996) uttrycker det: "flerstämmighet". Det gav också utrymme för en lekfullhet med språket som omfattade elevernas gemensamma diskurs enligt Haworth. En andra upptäckt var att smågruppsinteraktion krävde att eleverna mer explicit uttryckte egna åsikter i jämförelse med helklassdiskussioner. Williams (2001) stödjer denna forskning. I det klassrum som Williams studerade försökte läraren att få de tysta eleverna att prata mer. Genom att gruppera alla tysta eleverna i en grupp hoppades hon att skapa utrymme så att de kunde prata. Läraren trodde att eleverna skulle tvingas till att tala eftersom ingen skulle göra det i deras ställe.

I analysen av samtalet visar det sig att de tysta flickorna förblev tysta. De agerade efter invanda mönster. Även om pedagogen hade som avsikt att få de tysta flickorna att prata mer så blev effekten den motsatta eftersom hon förhöll sig på samma sätt till flickorna som i de "vanliga" grupperna. I den tysta flickgruppen rättade läraren barnen om de hade fel samt hjälpte eller lotsade dem fram till svaret. I de övriga grupperna när barnen svarade fel fick de förklara hur de tänkte (Williams, 2001).

Jag har hitintills berättat om de fysiska ramarnas påverkan för elevernas möjlighet att uttrycka och slutligen vad lärare gör för att påverka möjligheterna för eleverna att uttrycka sig. Att organisera eleverna i mindre grupper kan göras omedelbart men att ändra ett pedagogiskt förhållningssätt till eleverna är svårare. I nästa avsnitt refererar jag till en del studier som beskriver hur språknormerna i skolan skiljer sig från andra institutioners sätt att använda språket i undervisningen och att det finns lärare som skapat sin egen undervisningsdiskurs med språket som ett centralt hjälpmedel. Den här forskningen är intressant utifrån mitt syfte. När läraren försöker bryta ett visst samtalsmönster är det oftast med syfte att eleverna ska lära sig mer. Givetvis kan läraren ha andra syfte i åtanke till exempel att skapa ordning och reda. Den forskning jag valt att referera i nästa stycke utgår till stor del från min tredje frågeställning om vilka lärandemöjligheter som samtalet i skolan skapar. En utgångspunkt för möjligheter för lärande är att eleverna får uttrycka sina åsikter, värderingar och erfarenheter och att dessa bemöts och utmanas. Finns det exempel på klassrumssamtal då det sker och att det uppstår en ömsesidig förståelse som karaktäriseras av att deltagarna införlivar varandras åsikter, värderingar och kunskaper i det de uttrycker?

#### *3.1.4 Lärarens pedagogiska intentioner*

Att lärare, elever och andra faktorer utgör förutsättningar för att bryta ett visst samtalsmönster finns det en hel del exempel på i senare klassrumsforskning. Moshe Re'em (2001) undersökning är ett exempel på när IRE-mönstret bryts. I en jämförelse mellan undervisning i ett klassrum och på ett museum redogör han för olika faktorer som hindrar eller främjar ett större deltagande av eleverna. Klassrummet var möblerat med rader av bänkar efter varandra vända mot tavlan så att läraren hade överblick över elevernas förehavande. Lärarens undervisningsmetod baserades på recitation, att minnas fakta och återberätta.

Lärare: When I'm talking about economy, I'm talking about ...  
Students in union: Money.

(Re'em, 2001, s. 296)

Lärarens sätt att tala skiljde sig från museiguident. Guiden berömde eleverna, inte för att de svarade rätt eller att hon hade lärt sig att så skall man göra utan därför hon visade ett genuint intresse och tyckte att deras svar var intressanta. Hon var inte rädd för att bekänna inför eleverna att hon inte hade svar på alla deras frågor, istället inbjöd hon eleverna till att berätta för henne om deras egna religioner. Vidare så berättade guiden i anknytning till guidningen om egna erfarenheter som knöt till ämnet (Re'em, 2001). Olga Dysthe (1996) beskriver i likhet med Re'em vilken betydelse frågor har. Lärarens i Re'em undersökning ställde slutna frågor och det med all rätt eftersom hennes syfte var att få eleverna att minnas och reproducera. Guidens autentiska frågor (Dysthe, 1996) gav en möjlighet till uppföljning eftersom hon använde sig av dem i det fortsatta samtalet. I Sverige har bland annat Lennart Gustavsson forskat i samma anda. Han menar att kommunikationen utspelar sig på två nivåer i klassrummet. Nivå ett är naturlig mänsklig kommunikation som innehåller uppfattningar, åsikter och känslor medan nivå två inte berör elevernas erfarenheter och vardag (Einarsson & Granström, 1995).

På liknande sätt beskriver Zoe Donoahues (2004) hur lärare genom ratificering av elevernas kommentarer sänder ut ett tydligt budskap om vilken typ av kommunikation som är passande i skolan. I Donoahues undersökning var läraren medveten om begränsningarna med katederundervisning (jfr. Sahlström, 2001). För läraren i Donoahues studie kändes det otillfredsställande för läraren att eleverna inte kunde ge direkt respons på varandras kommentarer utan fick vänta tills de fick ordet av läraren. Läraren ändrade då diskussionsformen och tilldelade ordet till en elev som räckte upp. Därefter kunde vem som helst ta ordet, utan att räcka upp handen, under förutsättning att det var kommentarer till det sagda. Istället för att fokusera på den som eleverna talade med tittade de fortfarande åt lärarens håll för en reaktion efter varje kommentar, vilket visar enligt Donoahue hur svårt det är att bryta konventioner om vad som är ett passande sätt att samtala på i skolan (jfr. Crespo, 2002). I lärarutbildningen är man medveten om IRE-mönstrets inflytande på lärares samtal med elever (Crespo 2002). Även om man försöker visa på andra samtalsmönster så anammar lärarstudierande IRE-mönstret. Det bevisar hur svårt

det är att bryta ett visst sätt att undervisa menar Crespo. Traditionella uppfattningar om interaktionen mellan elever och lärare biter sig fast menar Donahaue.

Även Edelsky, Smith och Wolfe (2002) beskriver i forskning hur läraren använder sig av olika samtalsstrategier i det undervisande samtalet. Med sin forskning visar de att det till synes traditionella IRE-mönstret inte alltid är ett traditionellt fråga-svarmönster. Inom lärarens traditionella undervisning som baserades på frågor från läraren skapades andra diskurser. I undersökning använde läraren sig av två huvudsakliga diskursstrategier: mästarlärningstrategi och solidaritetsstrategi. Mästar-lärningdiskursen utgjordes av "tourguiding", "lifting the level", "spotlighting", "setting it up", "unpacking" samt "lowering the level". De olika diskurserna visade på att läraren guida eleverna genom kunskapsmassan med hjälp av frågor. Hon lyfte elevernas förståelse genom utmanande frågor och miniföreläsningar. Ibland koncentrerade sig läraren på något en elev sagt, benade upp förståelsen och så vidare. Solidaritetsdiskursen utgjordes av att läraren uppmuntrade eleverna innan undervisningen och att hon visade att hon var en i gänget.

Sammanfattningsvis så här långt visar studierna att skolans sätt att använda språket i undervisningen sitter i väggarna men att lärare börjar bli medvetna om att deras språkgenre skiljer sig från elevernas och att lärare medvetet använder olika diskursstrategier i undervisningen. Att skolans språkgenre skiljer sig från hemmets språkgenre och är mer eller mindre beroende på vilken socialgrupp man kommer från är flesta forskarna överens om. Men det är oerhört intressant utifrån min frågeställning att närmare studera ifall lärare medvetet skapar ett rum för lärande där eleverna kan uttrycka sig och möta varandras åsikter, erfarenheter och tankar eller om det finns hinder. Detta avsnitt har till stor del visat på hur lärare och elever kan påverka språkdiskursen. I nästa avsnitt refererar jag till forskning som beskriver hur både lärare och elever påverkas av en viss språkgenre som tas förgivet i skolan.

### *3.1.5 Skolans språkgenrer*

Redan 1971 uppmärksammade Basil Bernstein språkliga skillnader bland människor och myntade begreppen begränsad och utvecklad kod. Bernstein menade att människor ifrån lägre klasser och som lever i en trängre social miljö använder en begränsad kod. De använder ett språk

som refererar till förhållande som alla känner till medan man i de högre klasserna använder sig av ett språk som är mer abstrakt (Boglund, 2000).

I skolan verkar det abstrakta språket vara dominerande. Att eleverna strävar efter att använda ett abstrakt språk har Bergqvist (1999) visat med sin forskning. En viss språknorm kan bli förhärskande bland både elever och vuxna. Eleverna har i hennes exempel anammat ett abstrakt språk. I det här fallet är det begreppet skadegörelse som är mer erkänt än förstörelse.

ROBERT Vad heter förstörelse? Det heter nåt särskilt.

EVA Förstörelse har vi ju redan en gång ju.

INGA Förseelse.

EVA Det har nåt särskilt namn ju.

ROBERT Jaa.

INGA Skadadegörelse.

ROBERT

RALF Jaa!

EVA

EVA Duktig Inga!

ROBERT Skadegörelse! Heja Inga!

(Bergqvist, 1999, s. 47)

Vanderstraten (2001) menar att språket läraren använder får konsekvenser för elevernas möjlighet att göra karriär även om elevernas språkbruk är fullt förståeligt i sitt sammanhang. Eleverna sätt att samtala på i gruppuppgifter skiljer sig på många sätt ifrån det ”fria” samtalet hemma eller på fritiden tillsammans med kompisar. De använder sig av ett språk, ett sätt att samtala på som inte är deras eget. När eleverna väl är i skolan är de enligt Vanderstraten (2001) pressade till att bete sig utifrån föräldrar och lärares förväntningar. Det finns dock forskare som visar på hur elever trotsar IRE-strukturen vilket jag i nästa avsnitt visar på.

### *3.1.6 Varierande talgenrer klassrumssamtalet*

Kamberelis (2001) menar att IRE-strukturen, det vill säga initiering, respons och evalueringsmönstret, lever sida vid sida med andra genrer, stilar och register (det språk som man använder i en viss situation). Kamberelis forskning tyder på att när varierande genrer, stilar och register existerar sida vid sida producerar de ofta heterogena och dynamiska interaktioner. De

verkar vara mer utbredda i klassrum med yngre elever enligt Kamberelis. Kamberelis spelade in elever på ett lågstadium när de dissekerade en spyboll. I aktiviteten skapade eleverna roller. De föreställde sig själva som forskare och assistent. Forskarrollerna hade vissa drag av tv-kändisar. Barnen använde sig av språket på ett annorlunda sätt än vuxna och de hanterade skolaktiviteten på deras eget sätt. Elevernas diskurs levde parallellt med lärarens. Wortham (2003) beskriver också på ett liknande sätt hur elever kan bli känslomässigt engagerade i diskussioner. Wortham följde en grupp pojkar som engagerade och identifierade sig med historiska personer. Två processer fortgick: social identifiering och lärande som relaterade till varandra på ett komplext sätt. De två processerna konstituerade delvis varandra. Enligt Renshaw och Brown (1998) är eleverna uppmärksamma på de dynamiska och skiftande stämmorna hos varandra när de försöker övertyga varandra om deras idéers relevans inom den normgemenskap de samtalar i.

En annan infallsvinkel för att få eleverna engagerade är att låta dem ta lärarrollen (Bråten, 1998, Lindqvist, 1999). I ett exempel från Ann Browns forskning blir lässvaga elever tilldelade rollen som lärare. Läraren introducerade dem i en strategi för läsförståelse som innehöll följande steg: sammanfatta, ställa frågor, förklara och förutsäga. Sedan turades lärare och elev om att undervisa varandra. Första delen i den ömsesidiga undervisningen var att träna eleven i undervisningsstrategin. Läraren visade hur undervisningen gick till genom att vara en hjälp och ett stöd vilket ofta benämns som scaffolding som kan jämföras med en mental byggnadsställning för eleverna (Bråten, 1998, Lindqvist, 1999). Forskningen stöder Dysthes tes om att undervisningen ska föregripa utvecklingen och ge förutsättningar för förändring. Läraren ska med andra ord inte bara låta eleverna arbeta utifrån egna initiativ och en anpassad undervisning till den nivå de redan har uppnått (Dysthe, 2001, s. 82). Vilken undervisningsstrategi som passar är svårt att säga. Kommunikationsprocesserna består alltid av motsättningen mellan stöd och konflikt och mellan samarbete och konfrontation menar Dysthe (jfr. Szymanski, 2003). Det här kapitlets sista avsnitt är en diskussion i vilken jag lyfter några generella drag från forskning som jag refererat till. I mina ögon är det en del resultat som är ”barn av sin tid”.

### **3.2 Diskussion**

Utifrån den forskning jag refererat kan det konstateras att det är många faktorer som påverkar samtalet. Gemensamt tycks ändå vara lärarens och elevernas centrala roll i skapandet av olika talgenrer. I vilken utsträckning eleverna kan påverka klassrumssamtalets struktur skiftar att döma

av undersökningarna. Nyare studier visar på hur IRE-mönstret bryts, men i mina ögon gäller det att vara kritisk till studierna. I skolan har det på senare år skett en förändring i undervisningssätt (Carlgren, 2000) vilket kan tolkas som att katederundervisning inte längre är populärt. Kanske forskare väljer att se det som är på ”modet”. Ett annat mönster i forskningen tycks mig vara att forskare antingen tillskriver eleverna och läraren möjlighet att förändra samtalsstrukturen eller så är de satta i bojor och oförmögna till att ändra samtalsstrukturen.

Vidare tycker jag att man bör vara kritisk till snabba slutsatser beträffande samtalsmönster och olika orsaker till att de har en viss karaktär. I Bergqvists (2000) analys av grupparbetets språk väljer eleverna att inte använda sig av ett vardagsspråk. Enligt Bergqvist betonade läraren att eleverna skulle använda sina egna vardagserfarenheter i framtagande av ”lagar”. Men på vilket sätt skulle eleverna använda sig av sina erfarenheter och hur skulle de presenteras i den färdiga produkten? Eleverna interagerar inte bara med uppgiften och varandra utan också på det sätt uppgiften har formulerats. Bergqvist skriver inte något om att läraren uttalat sagt att eleverna skulle återge sina vardagserfarenheter i ”lagarna”. Däremot är det viktigt att vara medveten om att lärare inte skall ta för givet att eleverna använder sig naturligt av sina egna erfarenheter i undervisningen. Det råder ett spänningsförhållande i sättet att kommunicera i undervisningen och andra sammanhang. Vad som är viktig kunskap i skolan konstitueras av skolan själv, vilket en rad undersökningar bekräftar (Crespo, 2002, Vanderstraeten, R., 2001).

Sammanfattningsvis är det väldigt få svenska undersökningar som belyser hur elever och lärare interagerar med varandra (Garpelin, 1997) och ämnet. Det kanske har sin förklaring i att läraren har dominerat talutrymmet men med tanke på att undervisningsmönstret har förändrats (Carlgren, 1999) borde det vara intressant att studera dessa samtalsmönster.



## 4. Metod och genomförande

Jag redogör här nedan för vilka som har deltagit i min undersökning, de fysiska förutsättningarna i skolan, vilket urval jag har gjort, förberedelser och etiska övervägande, transkriberingen, bearbetning samt mitt val av metod och verktyg.

### 4.1 Lärarna och eleverna

Min undersökning gjordes på en svensk skola i utlandet. Skolan drivs av en föräldraförening som har det yttersta ansvaret för skolan. På skolan gick vid undersökningstillfället 45 elever i åldrarna fem till sexton år. På en svensk skola i utlandet är det en ganska hög genomströmning av elever. De flesta föräldrarna får ett förordnande på ett företag eller vid en svensk beskickning på två till fem år. Därefter flyttar familjerna oftast till Sverige eller till ett annat land. Eftersom elevantalet var litet gick eleverna i åldersintegrerade klasser. De allra yngsta eleverna, sex till åtta år på skolan gick i en klass vid undersökningstillfället som kallades för f-2:an. Eleverna i 3–6:an bestod av elever i åldrarna nio till tolv år och 7–9:an bestod av elever i åldrarna tretton till sexton år. F-2:an och 3-6:an som ingick i undersökningen varierade med ålder, kön och nationellt/etniskt ursprung. Eleverna i 7-9:an studerade via distans och hade därför inga lärargenomgångar eller gemensamma diskussioner i klassen utan arbetade i hög grad individuellt därför kom de inte att ingå i undersökningen.

Klass	Ålder	kön (p/f)	svensk (s)/utländsk (u) bakgrund
f-2:an	6–8 år	6p/8f	9u/5 s
3–6:an	9–12 år	5p/7f	2u/8 s

Tabell 1. Elevernas ålders- och könsfördelning samt bakgrund.

Elever med utländsk bakgrund bestod av elever ifrån de övriga nordiska länderna och Ryssland. Många av barnen hade en pappa som arbetade och en mamma som var hemma. I vissa fall arbetade båda föräldrarna och då hade barnen oftast en barnflicka som tog emot dem när de kom hem efter skola. Alla eleverna på utlandsskolan började klockan 9.00 och slutade 15.00 och hade

antingen en chaufför eller en förälder som hämtade och lämnade. Efter skolan träffade eleverna varandra mycket sällan vilket innebar att skolan var den enda platsen där man träffade kompisar. Det var ett fåtal elever som bodde så nära varandra att de kunde besöka varandra utan att be om skjuts. Däremot chattade många av eleverna i 3-6: an och 7-9: an med varandra. Vid tillfället för undersökningen hade jag arbetat som lärare i tre år med klasserna som kom att ingå i undersökningen. På skolan arbetade förutom jag själv ytterligare en 1-7 lärare, en adjunkt samt rektor som också hade undervisning. Skolan verkade både utvecklingsbenägen och traditionell. Enligt personalen var det ett medvetet val. För att bevara kontinuiteten hade man fastslagit vissa traditioner. Men handlingsutrymmet var ändå mycket stort vad gällde lärarnas upplägg av undervisningen. Lärarna var intresserade av att prova nya metoder och de handledde även lärarstuderande.

#### **4.2 Forskarrollen**

I det här stycket beskriver jag utifrån forskning och egna åsikter fördelar och nackdelar med att forska i sin egen undervisning. Det finns forskning som ser både positivt och negativt på att studera sin egen praktik. Vid inspelningarna var jag lärare i klassen och var förtrogen med vad som hände i klassrummet, det kan ha bidraget till att data tolkats utifrån de förkunskaper jag som lärare hade. Risken med att forska om sin egen praktik är att man blir hemmablind, man lägger inte märke till sådant som är naturligt förekommande och självklart i sin roll som lärare. Att studera sig själv innebär att ställa sig utanför sina handlingar och betrakta sig själv och vad man gör (Bengtson, 1993). Den vanliga forskaren leder inte verksamheten. Genom att forska i sin egen praktik, kan forskaren i det här fallet läraren, inte distansera sig när det händer något i klassrummet menar Bengtsson.

Det finns även de som menar att man inte kan studera en kultur om man har en maktposition. Det finns olika sätt att se på det. Kanske har jag i en viss riktning omedvetet styrt samtalen för att de ska passa in i min forskning men å andra sidan är det inte precis troligt med tanke på hur föränderlig undervisning är. Enligt Rossman & Rallis (1997) kan vi på inget sätt fly den sociala världen för att studera den. De menar att reflektion är central i den kvalitativa forskningen. En annan aspekt är att det som är känt är svårare att upptäcka eller att se med nya ögon. Vidare kan det vara att jag, även om jag nu är medveten om det, argumenterar för en viss undervisning genom mitt val av teori och urval för undersökningen. Andra forskare menar att det kan vara

lättare att göra upptäckter när man känner till miljön (Garpelin, 1997). Höie (2001) refererar till metodlitteratur som påtalar risken med för få perspektiv och närsynthet och faran med att ambitionerna i ett eget utvecklingsarbete skall påverka analysen och tolkningen av data.

Vissa menar att lärare varken kan eller bör forska, medan andra menar att läraren som forskar distanserar sig genom forskningen. Höie (2001) menar att det är nödvändigt för att systematisera informationen om vardagen i skolan. Vidare menar Höie att det är viktigt att dokumentera och sprida kunskap om lokalorienterade pedagogiska utvecklingsarbeten. Idag finns det kunskap i form av projektrapporter som dokumenterar yrkespedagogiskt utvecklingsarbete i skola och arbetsliv, men väldigt lite är publicerat och det är svårt att skaffa sig en översikt över dessa arbeten. Syftet med min studie är att undersöka hur samtalet konstitueras i klassrummet av lärare, elever, vad de pratar om och hur de pratar med varandra. Vad anser jag själv när jag talar om samtal i undervisningen? Som lärare har jag en stark tilltro till samtalet som redskap i undervisningen. Jag tror att elever lär sig genom att utmanas, få stöd, uppmuntran, möjlighet att uttrycka sig och stimuleras till detta. Även om jag i andras ögon är politisk korrekt så är jag i alla fall medveten om mina tankar och så pass medveten att jag med nya ögon kan se på mitt material.

### **4.3 Undersökningsmetod**

Eftersom jag ville fånga samtalen i skolan var det naturligt för mig att välja någon typ av inspelningsanordning. Att skriva ner elevernas samtal var alltför svårt. Eleverna och läraren avlöste varandra snabbt i samtalen. Det var ett oerhört högt tempo på lektionerna och praktiskt omöjligt att föra anteckningar eftersom samtalsturerorna flöt in i varandra. Med hjälp av videokameran kunde jag fånga både talet och den som talade. Videokameran har hjälpt mig att i efterhand reflektera över vad jag har sagt och gjort i klassrummet. Tidigare har jag också använt kameran för att göra eleverna uppmärksamma på hur de samarbetar. Enligt Fredrick Erickson (1986) finns det fördelar med videoinspelning: det ges möjlighet till en mer grundlig beskrivning och en mer komplett analys, man kan betrakta situationer ur flera synvinklar eftersom man kan studera det inspelade materialet flera gånger. Nackdelarna är enligt Ericson att man inte har kännedom om de kontextuella faktorerna och Silvermann (2000) menar att man bör tänka på att det är omöjligt att fånga all interaktion med kameran. Eftersom samtalsprocessen var av intresse för mig var det viktigt att kunna gå tillbaka för att lyssna vilket innehåll eleverna och läraren gav

samtalen och på vems initiativ nya teman togs upp i samtalet. Vidare underlättades analysen av att jag med hjälp av videokameran kunde höra hur eleverna och läraren samtalade med varandra.

Eftersom jag bara hade en kamera som oftast stod längst fram till vänster i klassrummet, kunde jag inte alltid filma ansiktena på dem som talade. Inställningen till kameran från både mig som lärare/forskare och eleverna har varit att den inte existerar. Eleverna kommenterade kamerans närvaro de första dagarna, men i och med att den alltid fanns i klassrummet blev den ”osynlig” för både mig och eleverna.

#### **4.4 Urval**

Redan från början ville jag fånga både formella och informella situationer då elever och lärare samtalade. Med informella situationer menar jag att det inte är planerat av läraren att eleverna skall samtala vilket har varit fallet med enskilt bänkarbete. De formella lektionerna utgjordes huvudsakligen av ämnet svenska i 3–6:an och so-ämnena i f-2:an. Det mesta av materialet består av katederundervisning i helklass eftersom merparten av lektionerna har varit sådana.

Jag har valt tre lektioner från varje klass, lektionerna visar både formella och informella samtal och är ett urval av både samtal i helklass och i grupp. Att det bara blev en lektion med informellt samtal beror på svårigheten att spela in informella samtal under lektioner. Oftast förekommer samtalen under självständigt arbete, grupparbete eller mer ”fria” lektioner som bild och slöjd. Under sådana lektioner är det flera som samtalar och det är svårt att urskilja vad som sägs och vem som pratar. Hade jag haft tillgång till mikrofoner som kunde sättas framför eleverna hade det underlättat. Men jag anser ändå att den bildlektion som genomfördes i halvklass utgjorde ett bra referensmaterial för att kunna göra jämförelser med de mer lärarstyrda lektionerna med avseende på hur och vad eleverna pratade om. Nedan följer ett schema över de inspelade och transkriberade lektionerna.

<i>Lektion och observationsnamn</i>	<i>klass och lärare</i>	<i>Skolämne</i>
Lektion 1a. Det fiktiva landet Lektion 1b. Det fiktiva landet	f-2:an, Henrik	samhällskunskap
Lektion 2. Homooption	3–6:an, Henrik	svenska
Lektion 3a. Responsarbete Lektion 3b. Responsarbete	3–6:an, Henrik	svenska
Lektion 4. Bild	f-2:an, Henrik	bild
Lektion 5. Stjärnor och planeter	f-2:an, Henrik	naturorienterande ämnen
Lektion 6. Gruppuppgift i matematik	3–6:an, Henrik	svenska/matematik

Tabell 2. Inspelade lektioner, undervisande lärare och ämne.

Som framgår av tabellen är hälften av observationerna gjorda i f-2:an och hälften i 3–6:an. Utifrån det planerade innehållet tog lektionerna oväntade vägar i synnerhet när det gällde lektioner då läraren initierade en diskussion. De mer uppgiftsstyrda lektionerna varierade inte i innehåll på samma sätt. Eleverna höll sig i stort sett till de förelagda uppgifterna. Lektionernas längd varierade mellan 45 och 60 minuter.

Lektion 1a och 1b, ”det fiktiva landet” var två undervisningstimmar som ingick i en ”storyline” som kan liknas vid ett rollspel. Jag har valt att kalla de två lektionerna för lektion a och lektion b för att markera att det fanns ett avbrott mellan lektionerna. Eleverna hade fått roller tilldelade sig och i förväg hade läraren bestämt ålder och kön. Eleverna bestämde sitt yrke och sitt civilstånd. Alla eleverna fick i det påhittade landet leva i en stad med ett slott och en kung som spelades av läraren och en rådgivare som spelades av resursläraren i klassen. Den här lektionens samtal skiljer sig från de övriga eftersom eleverna blev tilldelade roller vilket i förhållande till de andra lektionerna verkade till att påverka samtalsmönstret. Dessutom verkade eleverna mer tillsammans och föreslog gemensamma strategier för att lösa de problem som läraren ställde.

Lektion 2, ”homooption” var en lektion som hade sin upprinnelse i ett tidningsarbete omkring vad ordet ”debatt” har för betydelse. För att gestalta begreppet hade läraren kopierat ett antal texter som handlade om homooption. Läraren hade planerat att eleverna skulle läsa texterna men en debatt om homosexuellas rättigheter att adoptera barn bröt ut bland eleverna. Samtalet kännetecknades av att deltagarna förhöll sig i högre grad än de övriga lektionerna

kritiskt ifrågasättande till varandra vilket var ett av skälen till att jag valde ut lektionen. Ibland sade eleverna mot varandra på andra grunder än att de tyckte olika i sak.

Lektion 3a ”responsarbete” dominerades av elevernas respons på lärarens kortskrivning. Kortskrivning innebär att alla i klassen skriver under fem minuter. Det finns inga restriktioner mer än att pennan skall vara ”igång”. Lektion 3b ”responsarbete” föregicks av att eleverna hade arbetat i par och skrivit korta texter kring temat ”Titanic”. Uppgiften var att skildra katastrofen ur olika perspektiv. Lektionen valde jag ut för att den representerar en ganska vanlig företeelse i ämnet svenska; att läsa upp egna texter och sedan få respons men också att ge andra respons. Texter är personliga och hur elever reagerar på kritik visar samtalet i den här lektionen.

Lektion 4 var en bildlektion. Vid ett bord med tre elever spelades deras informella samtal in. Innehållet i samtalet var i mycket kopplat till storylinearbetet och transkriptionen visade prov på hur olika ämnen flöt samman till ett samtalsmönster som inte påminner om de mönster som observerades i klassrummet.

Lektion 5 ”stjärnor och planeter” var en uppföljning av en film om en astronoms arbete. Lärarens planering var tänkt som en kontroll av vad eleverna hade sett på filmen men lektionen kom även att innehålla en diskussion där eleverna ifrågasatte filmens innehåll. Att lektionen valdes ut beror till stor del att diskussionens innehåll utgick ifrån fakta som i en vuxens ögon inte bör ifrågasättas men som ifrågasattes av eleverna. Många känner kanske igen fenomenet hos småbarn som frågar ”varför” hela tiden men det som gör ifrågasättandet intressant i det här sammanhanget är det sker under en lektion bland de yngre barnen. Ifrågasättandet av fakta verkar bli allt mindre högre upp i åldrarna därför är det intressant att studera vad som konstituerar ett sådant samtalsmönster.

Lektion 6 ”gruppuppgift i matematik” var ett uppgiftsbaserat samtal. Eleverna hade läst en text om en katts försvinnande och letandet efter katten. Till texten fanns ett antal frågor som eleverna skulle lösa tillsammans. Frågorna hade som syfte att testa elevernas samarbets- och matematiska förmåga. Kvalitativt representerar den här lektionen en situation där eleverna har fått en uppgift som de gemensamt utan lärarens hjälp ska lösa därför var det intressant för studiens bredd att se om samtalsmönstret skiljde sig från de övriga lektionernas.

#### 4.5 Informationssökning

I kronologisk ordning kommer jag här att presentera hur jag sökte information. Informationsundersökning kan liknas vid en process. I efterhand kan jag konstatera att jag har använt mig av ett antal strategier. Jag kommer att redogöra för faktorer som har påverkat sökningen och beskriver de första staplande stegen och hur informationsundersökningen har präglat min uppsats. För att förstå processen och vad som påverkat mig i den kommer jag att kortfattat beskriva innehållet i viss litteratur som har bidragit till vägval.

Även om jag hela tiden har haft det undervisande samtalet i fokus var mitt arbete i början inriktat mot hur barn samtalar med varandra i samarbetsituationer och lärandesituationer. Pramling, Williams och Sheridans (2000) forskningsöversikten beskriver några av de teoretiska inriktningar som ligger till grund för samlärande. Att lära tillsammans innebär enligt översikten delaktighet, kommunikation och mångfald av tankar och idéer. Pia Williams en av författarna av forskningsöversikten beskriver i sin avhandling från 2001 hur en pedagog grupperar eleverna för att få de mer språkligt aktiva. Artikeln fick mig intresserad av lärarens roll i att skapa möjligheter till kommunikation.

Olga Dysthes forskning har varit en inspirationskälla och jag hade tidigare läst hennes bok ”Det flerstämmiga klassrummet” (1996). När jag berättade för min handledare att det var kommunikationen mellan lärare och elever samt elever inbördes som intresserade mig rekommenderade hon ”Interaktion i pedagogiska sammanhang” (Liljestränd, 2002), som tillsammans med de övriga nämnda böckerna kom att utgöra en utgångspunkt i min litteraturundersökning.

Att beställa böcker ifrån Sverige fungerade inte på grund av postgången, det samma gällde för tidskrifter. Jag försökte hitta litteratur via nätet och för att begränsa sökningarna sökte jag ofta på författarnamn. Jag använde mig av de vanliga sökmotorerna: Alta Vista, Google, Webcrawler, Lycos och Yahoo och hittade en del men av väldigt skiftande kvalitet. Sökord som resulterade i träffar och tangerade mitt ämnesområde var: communication, interaction in classroom, dialogue in classroom och classroom discourse. Dock har jag undvikit att använda mig av någon litteratur där det inte tydligt framgår vem författaren är.

Jag provade även att söka på <http://www.ericfacility.net/extra/pub/> och använde mig av ”communication” som sökterm. Fördelen med Eric är att sökmotorn visar på relaterade sökord i mitt fall exempelvis ”classroom observation techniques”, ”classroom techniques”, ”teacher

clarity”, ”teacher student relationship”, ”verbal communication” och ”communication skills”. När jag sökte vidare på ”communication skills” kom jag närmare mitt ämnesområde. Bland annat visade mina träffar litteratur om klassrumsdiskurs, samtalsmönster och språkstilar. Den svenska litteraturen inom samma område var begränsad. När jag sökte på Libris på interaktion i klassrummet fick jag tre träffar. Då jag sökte vidare utifrån träffarnas klassifikation: Emia-c/Eaa-c fick jag 47 träffar.

När jag började använda mig av Kristianstad högskolas databas ”Elin” och via den sökte jag mig till den vetenskapliga tidskriften ”Linguistics and education” som har varit en god källa för att hitta bidrag inom området samt aktuell forskning. Jag läste igenom stort sett allt som finns publicerat i ”Linguistics and educations” databas och ett tiotal artiklar från de senaste fem åren sorterades ut. Artiklarna hade gemensamt att de var inriktade på hur läraren använder sig av samtalet i undervisningen.

#### **4.6 Etiska övervägande**

Innan inspelningarna skrev jag ett informationsbrev till elevernas föräldrar om min undersökning och att jag skulle videofilma ett antal lektioner. Jag bad föräldrarna att meddela mig om de motsatte sig att deras barn blev videofilmade. Även andra lärare på skolan samt rektor blev informerade. Inför klassen presenterade jag syftet med videoinspelningarna. Jag förklarade att jag skulle transkribera samtalen under lektioner och att jag var intresserad av hur eleverna pratade och lyssnade på varandra. Jag preciserade inte när kameran skulle vara igång och jag lät den stå i ett hörn av klassrummet. Det var fullt möjligt för eleverna att se om det var inspelning. Under inspelningarna dök frågor upp om varför jag filmade och jag förklarade då återigen vad som intresserade mig. Det var ingen, varken elever eller föräldrar som ifrågasatte filmandet när projektet var igång. Men det är i och för sig inte så konstigt med tanke på den maktposition man har som lärare. Dessutom måste man räkna med ett visst gruppsytryck bland eleverna. Att vara emot något som de flesta är positiva till är svårt (Garpelin, 1997). Jag har inte kunnat undvika att presentera elevernas personliga åsikter eftersom de ligger inom ramen för min undersökning. I anslutningen till sådana inspelningar är det viktigt att elevernas identiteter förblir anonyma (Alver & Öyen, 1998).



#### 4.7 Transkription av klassrumsinteraktionen

I transkriberingen av de inspelade lektionerna har jag varit noggrann med att få med allt ordagrant dock har jag ibland förenklats transkriberingen för att underlätta för läsningen av min uppsats. Att transkribera har sina fördelar, dels blir man väldigt medveten om vad som händer i klassrummet, dels börjar man reflektera över skeendena. Transkriptionssystemet som jag här nedan i tabellen visar är en förenklad variant av den som görs i så kallad konversationsanalys (Norrby, 1996). Jag har valt att återge pauser och samtidigt tal. Det finns system som också återger betoningar och tveksamheter i talet och har återgett sådana drag med egna kommentarer i transkriptionen. Först och främst har jag inriktat mig på samtalsprocessen och deltagarstrukturen i det undervisande samtalet och då har en alltför detaljerad transkribering inte fyllt något syfte.

(.)	paus under 0,5 sek,
(0.6)	paus mätt med tiondels sekund
[ ]	överlappande tal
=	latching, det vill säga. yttranden sammanbundna utan paus
- vad sade du?-	sägs med svag röst
+vad sa du!+	sägs med stark röst
BULLER	metakommentarer har versaler
SKRATT	alla skrattar
(vad sa du?)	osäker transkription
f:	symboliserar icke-identifierbar flicka
FE:	symboliserar flera elever samtidigt
FF:	symboliserar flera flickor
FP:	symboliserar flera pojkar

Tabell 3. Principer för transkription av samtal efter Norrby (1996) och Liljestrand (2002).

I transkriptionen har jag numrerat yttrandena i den ordning de kom och delat in samtalet i sekvenser utifrån vad samtalet har handlat om. Att numrera yttrandena och namnge sekvenserna har hjälpt mig att snabbt orientera mig i materialet samt få en övergripande bild för hur innehållet har utvecklats sig. I resultatredovisningen har jag refererat till ett yttrande genom att uppge vilken rad yttrandet har.

#### **4.8 Redskap för analys av de kommunikativa framträdandena i skolan**

I det här stycket redovisar jag i första hand vilka begrepp jag har använt i analysen. Ofrånkomligen kommer jag även delvis in på i vilket sammanhang begreppen användes och hur. Jag har dock försökt skilja det här stycket ifrån nästa 4.9 i vilket jag mer i detalj beskriver bearbetningen av materialet. Mitt mål var att undersöka olika samtalsmönster som konstrueras i skolans undervisande samtal. Läsningen av texterna kan beskrivas som en upptäcktsresa med stöd av en ej fullständig karta över skolans kommunikativa landskap. I mitt sökande efter svar har jag varit väldigt öppen för de mönster jag har upptäckt dock har jag koncentrerat mig på ömsesidigheten i samtalen, det vill säga om samtalet har skapat möjligheter för inläring. Därför har innehållet i samtalet och hur det framställts varit viktiga hållpunkter. Yttrandena har analyserats i termer av vad de i sig har uttryckt och hur de har påverkat lyssnaren och format diskursen. Jag har försökt spåra yttrande som har haft för avsikt att väcka vissa reaktioner hos lyssnaren. Vidare har jag varit på jakt efter dels kommunikationssituationer som har haft en positiv inverkan på deltagarnas vilja att klargöra sina tankar i ord men för att kontrastera, har de störande faktorer som enligt Habermas kan inverka på kommunikation, också varit av intresse. För att komma åt om deltagarna har uttryckt sina egna tankar och lyssnat på andras har jag som tidigare nämnts använt mig dels av Goffmans (1981) rambegrepp: positionering och som komplement Bublitz terminologi om primär-, sekundärtalare samt lyssnare. Redskapen har ytterst till syfte att analysera talarens ansvar för sina yttranden respektive i vilken mån de påverkar/påverkas av responsen. Vilken roll talaren intar påverkar de andra samtalsdeltagarna. På så sätt bestäms relationen mellan talare och lyssnare vid ett givet tillfälle. Om Goffman försöker förklara relationen mellan deltagarna i form av vilket ansvar de har för sina yttrande försöker Bublitz (1988, enligt Norrby, 1996) dela in samtalets deltagare i tre roller. Goffmans begrepp beskriver inte vilken roll deltagarnas bidrag har för diskursen vilket däremot Bublitz analysram gör. Goffmans begreppsram kan användas för att förstå hur ansvar skapas i en diskurs, men den säger bara perifert något om vilken aktivitet samtalsdeltagarna utför.

Ett första steg i undersökningen var att förstå vad och hur deltagarna samtalade, klargöra vilken roll de intog och på vilket sätt deras yttrande bidrog till diskursen som formades i samtalet. Nästa steg i analysen var att lyssna till vilket ansvar talaren tog när han eller hon yttrade sig. I denna fas kom jag att använda mig av Goffmans begrepp.

Det sista och viktigaste steget var att förstå hur de olika bidragen bidrog till att forma diskursen och deltagarnas sätt att förhålla sig till varandra i samtalet, det vill säga på det sätt de samtalade med varandra. I detta skede hade jag hjälp av Bakhtins dialogteori och hans sätt att se på olika genrer, stämmor och stilar inom diskursen. Bakhtins begrepp ”stämma” omfattar både ”vad” någon säger och på vilket ”sätt” någon säger något samt positioneringen av talaren i relation till klassrumskulturen, läraren och eleverna. Med Bakhtins begrepp, i synnerhet stämma, och Habermas pragmatiska teori om hur vi förhåller oss till den sociala, objektiva och expressiva världen samt Vygotskijs syn på språkets roll i lärandet skall jag försöka rikta er uppmärksamhet mot samtalets dynamik.

#### **4.9 Studiens trovärdighet och giltighet**

Det här och nästa stycke i synnerhet är till för att göra uppsatsen så genomskinlig som möjligt. Det ska inte finnas något mystiskt över min tolkning. Så långt som möjligt ska det gå och följa tolkningen av empirin. Min bearbetning av materialet skulle i de flesta vetenskapliga rapporter klassas som kvalitativ. Åsberg (2001) menar till exempel att en metod varken kan vara kvantitativ eller kvalitativ. Däremot kan data vara kvalitativ (i form av ord) eller kvantitativ (i form av siffror). Alltså man kan genom metoden få kvalitativa eller kvantitativa data. Kvale (1997) hänvisar till Webster som beskriver kvalitativ analys menad att identifiera ett ämnes beståndsdelar, i mitt fall är ämnet samtalsmönster. Min avsikt har inte varit att mäta i vilken mängd ett visst mönster förekommer utan att identifiera vilka mönster som kan förekomma och förstå varför de uppkommer och i en förlängning se vilka konsekvenser det får för undervisningen. Egentligen är inte metoden i sig av så stor betydelse enligt Åsberg (2000) utan det är valet av vad för slags värld och vad för slags kunskap man söker. För att bestämma det måste man i mina ögon rannsaka sig själv. Enligt Glaser och Straus (1967) bör forskaren redogöra för sina erfarenheter både teoretiska och personliga som kan vara av betydelse för forskningsprocessen. Det finns en stor risk att jag ”väljer” att se mönster som är av intresse för mig som lärare. Det är ofrånkomligt att det här arbetet inte påverkats av att jag är lärare. Som lärare finns det mycket som jag i det dagliga arbetet tar för givet och inte reflekterar över. Om jag observerar ett visst samtalsmönster i klassrummet och försöker förstå det i sitt sammanhang är det då mot bakgrund av vad som sägs i samtalet eller förstår jag det utifrån mina tidigare

erfarenheter? Jag har kunskap om eleverna och skapat mig ”idealbilder” av undervisning utifrån pedagogisk litteratur.

Alvesson och Sköldberg (1994) pekar på faran i att drunkna i inkonsistenser, variationer och kontextberoende. Lektionerna i denna uppsats ger ett antal olika beskrivningar på hur samtal kan gestalta sig i skolan i skiftande situationer. Att lektionerna har varit så skiftande till sin karaktär kan te sig som en svaghet. Till studiens försvar kan jag åberopa att den aldrig har haft för avsikt att göra generaliseringar, tvärtom har jag varit ute efter att ge en varierad och nyanserad bild av kommunikationen mellan elever och lärare och elever sinsemellan. Även om resultatet spretar åt olika håll så är det i sig ett bevis på att det ena samtalet i skolan inte är likt det andra. För lärare är det en självklarhet, men för forskare har kanske generalisering och slutsatser som inte är kontextberoende varit vad som vanligtvis söks (Wells, 2003).

För att komma så nära en överensstämmelse mellan verklighet och tolkning har studien genomförts på följande sätt. För det första har jag återgett samtalen i princip ordagrant vilket förhoppningsvis har hjälpt läsaren att komma närmare originalet även om allt inte går att återge till exempel ickeverbala budskap. De direkta kommentarerna i anknytning till presentationen av lektionssekvenserna har till stor del handlat om att underlätta för läsaren att förstå kontexten. För att vara trovärdig i analysen på den här nivån har jag försökt att vara tydlig med vilka teoretiska utgångspunkter som använts. Att applicera Habermas teori om kommunikativt handlande var riskfyllt eftersom skolan är en institution med sitt institutionaliserade sätt att samtala på (Granström & Einarsson, 1996). Jag har försökt genom att återge ganska långa sammanhängande samtalssekvenser samt beskriva under vilka förutsättningar som lektionerna genomfördes ge underlag till läsaren i viss mån själv kunna tolka. Dessutom har jag försökt att vara tydlig med vad i teorin jag har använt för att beskriva det undervisande samtalet. Det har varit en balansgång att med hjälp av teorin lyfta empirin men ändå våga se och förklara sådant som inte förväntas. Teorin över hur människor samtalar är ett mycket övergripande sätt att förklara något mycket komplext men just därför är teorin så oerhört viktig. I nästa avsnitt kommer jag mera i detalj beskriva hur bearbetningen av resultatet gjordes med hjälp av teorin.

#### **4.10 Bearbetning av materialet**

Inte förrän i slutskedet av mitt arbete kunde jag för mig själv sammanfatta hur jag hade gått tillväga för att bearbeta mitt material. Jag har haft igång ett antal olika processer. Det har inte gått

att beta av frågorna jag ställde mig i syftet. Det första steget var att lyssna på det inspelade materialet för att få ett helhetsintryck. Jag valde efter hand ut några lektioner som kvalitativt skiljde sig från varandra (se 4.4 Urval). Jag transkriberade lektionerna och lyssnade återigen på materialet. Vissa sekvenser valdes ut eftersom de var tydliga och representerade i mångt och mycket det övergripande samtalsmönstret i lektionen. Jag skrev i korta ordalag vad lektionerna handlade om och försökte leva in mig i lektionen men den här gången som en utomstående observatör.

Nästa steg var utifrån mitt övergripande syfte var att studera vad som hände i det undervisande samtalet i skolan. En av mina frågeställningar var hur elever och lärare samtalar och vem som lyssnar, stödjer, tar initiativ eller avbryter. Jag utgick från att samtalet var strukturerat, det vill säga att det finns mer eller mindre rigida sätt att prata på i klassrummet. I turtagningen finns närhetspar vilket kan ses som stimuli som följs av ett svar. Vissa reaktioner är att föredra enligt samtalsanalysen och vi förväntar oss vissa reaktioner när vi talar. Dels tittade jag på hur eleverna tog varandras turer, om det förekom överlappande tal och reparationer då samtalet fallerade. En annan aspekt av samtalet som jag i den första analysen inriktade mig på var hur lärarens initiering mottogs. Vad gjorde eleverna av initieringen och hur utvecklades samtalet utifrån initieringen? Sammanfattningsvis kom jag att fokusera på turtagningen mellan eleverna, överlappande samtal samt lärarens initiering och elevernas respons på denna.

Nästa steg som delvis löpte parallellt med ovan beskrivna process var att undersöka hur läraren och kamrater till den som svarade följde upp svaret på lärarens fråga. Lärarens initiering tillsammans med hur turtagningen organiserades, samtalsutrymmets fördelning och överlappning i samtalet samt antalet aktiva elever i samtalet intresserade mig eftersom dessa efterhand i min studie verkade ha betydelse för inlärningsmöjligheter.

Parallellt fortgick också ett arbete med att svara på fråga vad elever och lärare pratade om och hur detta påverkade och vad i innehållet som påverkade samtalet. Jag skrev ner vilka olika teman som initierades och av vem och om det påverkade riktningen på samtalet. Jag jämförde elevernas inbördes yttrande förhållanden och elevernas yttrande till läraren och tvärtom med fokus på om de gav uttryck för åsikter, värderingar och erfarenheter. Bublitz och Goffmans analysramar och deras tanke med dem för att undersöka vem som påverkade samtalet och vilket ansvar deltagarna tog använde jag mig av till viss del i det här skedet av analysen.

Det sista steget var att utifrån min tredje frågeställning undersöka vilka lärandemöjligheter som

samtalet konstituerade utifrån följande teori:

1. Habermas begrepp kommunikativ rationalitet analysera om samtalen kännetecknades av samförståndsskapande kraft och om eleverna övervann sina enbart subjektiva uppfattningar.
2. Vygotskijs begrepp ”den närmaste utvecklingszonen” att analysera om samtalen i sig gav möjligheter eller hindra inläringen inom zonen.
3. Om samtalet i sig bjöd på möjligheter för många stämmor (Bakhtin, 1986) det vill säga i vilken grad eleverna fick uttrycka sina erfarenheter, värderingar och åsikter och om deras stämmor blandade sig med varandra.

I min analys har jag försökt inta en skeptisk tolkning, vilket betyder att man letar efter syfte som döljer sig bakom det sätt som något sägs eller presenteras (Bryman, 2001). Förutom de samtalsmässiga faktorerna har jag beskrivit den didaktiska ramen med fokus på vem som ska lära sig, vad man ska lära sig, hur man ska lära sig och genom vad man ska lära sig (Uljens, 1997). Anledningen var att jag tidigt såg att läraren spelade en central roll i samtalsprocessen och därmed även indirekt de didaktiska intentionerna.

Under analysen började jag att systematisera informationen. För att få en överblick valde jag att göra en tabell med två kolumner: didaktisk inramning och samtalsstrategier i vilken jag sorterade in mitt material. Jag var inriktad på samspelet mellan deltagarna i samtalet. I analysen har jag utifrån min teori försökt dra slutsatser till varför elever och lärare använde sig av vissa samtalsstrategier. Syftet och därmed analysen ska greppa om mycket som framgår av redogörelserna av de samtalsanalytiska begreppen och hur de användes i bearbetningen. Jag har därför i stycket som följer preciserat vad jag inte har beaktat i tolkningen av empirin.

#### **4.11 Avgränsningar**

Min analys begränsas genom att jag har koncentrerat den till att tolka vad deltagarna uttrycker och hur de uttrycker det. Den yttre sociala och kulturella kontexten finns säkert där i bakhuvudet på mig eftersom jag kände eleverna och det sammanhang de befann sig i ganska väl och i det sammanhanget är det viktigt att diskutera och vara tydlig ifråga om vilka kriterier som används

för att definiera och analysera samtal, vilken form av analys som används och vilka sektioner av lektionerna som fokuserar och varför. Vidare bör man vara medveten om de pedagogiska avsikterna som framhäver olika klassrumsaktiviteter som resulterar i lingvistiska former och mönster i samtalet (Seedhouse, 1994).

Jag har medvetet valt att koncentrera min undersökning till samtalets här och nu. Det innebär att jag inte har samlat in data om elevernas hemförhållande, relationer mellan eleverna, ålder, kön och etnicitet som kunde tänkas påverka elevernas sätt att prata på, med vem, om vad och när. Jag har valt att undersöka samtalsstrategier utan att göra några antaganden om deltagarnas sociala eller kulturella bakgrund. Det snäva kontextbegreppet innebär att jag har studerat pratet före och efter ett visst yttrande. Vidare har jag inte registrerat ansiktsuttryck, gester och betoningar och tvekanden i tal beroende på tidsbrist.

Ämnesstrukturen har beskrivits övergripande och har inte beskrivit hur samtalsämnen har avslutats utan mer vilka samtalsstrategier deltagarna har använt sig av för att etablera ett ämne. Främst har elevernas sätt att tala på varit av intresse: på det sätt de har betonat solidaritet och närhet och hur samarbete och konkurrens har visat sig. Även elevernas sätt att använda rösten och innehållet till att göra framställningen inlevelsefull och dramatiskt har intresserat mig. Att undersökningen avgränsades till årskurs f-2 och 3-6 beror på att högstadieeleverna studerar på distans och har därför mycket få lärarledda diskussioner.

## **5. Resultat**

För att få inblick, överblick och en känsla för vad som händer i klassrummet har jag valt, till att börja med, att presentera en övergripande bild för att visa hur lektionerna generellt gestaltar sig och vilka samtalsmönster som gör sig gällande. I den fortsatta presentationen, efter den inledande övergripande bilden som följer, har jag använt mig av en tabell med rubrikerna didaktisk inramning och samtalsstrategi. Den tredje kolumnen utgör en översikt för lektionsförloppet vilket kan vara till hjälp att sätta in samtalssekvenserna i en helhet. Lektionerna redovisas i den ordning som de är presenterade i metoddelen.

Med didaktisk inramning menar jag vem som skall lära sig, vad, när, med vem, var, hur och genom vad (Uljen, 1997). För att bildliggöra möjligheterna för samtalets förutsättningar för inläring, har jag exempelvis under samtalsstrategier beskrivit vilken funktion lärarens yttrande

har haft i förhållande till eleverna. I det sammanhanget har jag till exempel benämnt lärarens samtalsstrategi som om han vore en balanskonstnär när han samtalar med eleverna. På ett liknande sätt har jag behandlat de samtalsstrategier som eleverna har använt sig för att göra sin och andras stämmor hörda. Min förhoppning är att läsaren ska få bilder i huvudet och att dessa sedan stärks i den löpande texten.

### 5.1. Den större bilden

Utdraget ifrån lektionen ”homooption” visar på hur ett samtal under en lektion kan gestalta och hur jag har arbetat vid transkriberingen. För att identifiera lektionens förlopp och innehåll har jag delat in den i sekvenser utifrån de olika delämnena som har behandlats. Varje yttrande ett nummer och lektionens början har rad ett och som framgår av presentationen här nedan kommer vi in en bit i lektionen.

#### Att ta konsekvenserna

- 58 Andrea jag tycker att ifall man är lesbisk borde man ta konsekvenserna, att man inte kan adoptera  
59 Eva men det kan man inte rå för att man är=  
60 Anna =[nej men]  
61 Andrea [nej man får avstå]  
62 Isa det är liksom ändå barnet, dom växte, dom får inte [vanliga barn]  
63 Anna [dom kan inte ta]  
64 FE (.)  
65 David okej Anders we keep out of this  
66 lärare nä, men jag tänkte på det att du sa att dom får acceptera att dom inte kan få adoptera barn,  
67 Andrea mm  
68 lärare för att dom är lesbiska eller bögar  
69 Andrea ja, dom får väl avstå från det  
70 lärare mm, finns det andra människor i samhället [som du tycker inte bör ha barn]?  
71 Eva [dom kan kanske lära sig?]  
72 SKRATT  
73 Andrea dom får ha barn men dom ska tänka på vad det blir för barn i skolan  
74 Anna ja=  
75 Andrea =och på senare i livet=  
76 David =och utveckling och sånt  
77 Anna ja, dom får förstå att det inte, inte bara är dom bra utan barnet också, liksom förstår du, ((riktat till läraren)) liksom



78 lärare xxx  
 79 Andrea barna kan få problem av det  
 80 lärare att dom skulle bli mobbade i skolan  
 81 Andrea [ja] BULLER  
 82 Eva [då är det inte riktiga vänner]  
 83 lärare vad sa du?  
 84 Eva ifall man blir mobbad i skolan för att ens förälder är homosexuell har man inga äkta vänner  
 85 Andrea ja, ja, [men små] barn förstår inte  
 86 Eva [och]

### **Barnets syn på föräldrarnas homosexualitet**

87 Anna ja men Eva förstår du, själva barnet kan till och med tycka att det är fel,  
 88 FE ja  
 89 Anna tänk om man tycker illa om sin mamma alltså=  
 90 Andrea =man var på barnhem och så kommer man så här och adopterar det där barnet, vem är ni? Är ni typ så där, öh, homosexuella,  
 91 Anna ja  
 91 Andrea ”jag vill inte va med er”  
 92 Anna ja, liksom=  
 93 Andrea =barnet kommer att säga ”jag vill tillbaka till barnhemmet”  
 94 Anna ja liksom, jo det finns dom som ändå, [om det är litet kommer det själv bli], dom liksom lära sig av dom föräldrarna  
 95 Andrea [och barnet kommer att bli (homosexuellt)]  
 96 Lina =ja  
 97 Andrea ja det kommer att xx  
 98 Anna nä men Andrea  
 99 Andrea vad då va

Detta utdrag visar en brett deltagande. Eleverna talar utan att bli tilldelade ordet av läraren (rad 58–67, 84–99) och initierar egna ämnen som primärtalare (rad 58, 73 och 87). De tar ett stort ansvar eftersom åsikterna är deras egna. Därigenom blir de själva mer utsatta och sårbara för kritik. Kanske har deras hårda attityd, i synnerhet Annas, sin förklaring i att hon är uttalare.

Engagemang visas genom överlappande tal och att replikerna fogas samman utan paus. Läraren är inte direkt framträdande och tar rollen som uttydare och lämnar inte ut sig på samma sätt som eleverna. På rad 66 och 68 problematiserar läraren elevernas åsikter och på rad 80 och 83 begär

läraren om förtydligande. Elevernas argument bygger på varandras uttalande (rad 73–77, 85–87) och de har ett ganska stort samtalsutrymme i förhållande till läraren. Vidare ifrågasätter de lärarens indirekta antydning om att homosexuella ska få adoptera (rad 71–77). Lärarens indirekta åsikt verkar till att bidra till att Andrea omformulerar sig (rad 73). Kanske är lärarens stil medveten för att ”inte” skrämna eleverna till att framföra sina åsikter. Lärarens tillbakadragna stil bidrar också till ett mer ungdomligt ej skolmässigt samtalsmönster vilket märks på att samtalsöverskottet överlappar och snabba ämnesbyten.

Riktningen lektionen tar beror i hög grad på eleverna när de tar rollen som upphovsmän. De argumenterar, drar konsekvenser, utgår från egna erfarenheter och kunskaper om att vara barn och att gå i skolan och ger på så sätt sin syn på hur skolsituationen kan gestalta sig för det adopterade barnet i ett homosexuellt förhållande. Med Bakhtins terminologi kan det benämnas som en mångfald av stämmor får göra sig hörda. Elevernas stämmor tar till sig olika röster. De påverkas av kamrater, lärare, föräldrar, massmedia och så vidare. I följande avsnitt som redovisar jag fem olika lektioner och kommer närmare presentera vad som i mina ögon konstituerar samtalen.

## 5.2 Lektion 1a och 1b ”Det fiktiva landet”

Didaktisk inramning	Samtalsstrategier	Samtalsförlopp
<p>Eleverna skulle lära sig om sophantering tillsammans med lärare och varandra i en öppen diskussion. Eleverna spelade landets medborgare och läraren kung.</p>	<p><i>läraren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ”en i gänget”</li> <li>• problemlösande</li> <li>• utmanare</li> <li>• kommunicerade med eleverna både som kollektiv och individuellt</li> <li>• balanskonstnär – läraren bemötte förslag ifrån eleverna samtidigt som han försökte hålla den röda tråden.</li> <li>• bekräftade eleverna</li> <li>• tillrättavisade inte eleverna</li> </ul> <p>Eleverna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kommunicerade med läraren</li> <li>• problemlösande – primär- och sekundärtalare</li> <li>• uttryckte egna åsikter - upphovsmän</li> <li>• samarbetande - uttydare</li> <li>• ställde frågor - uttydare</li> </ul>	<p>Samtalet började med rekapitulering av vilka problem som hade uppkommit i det fiktiva landet. Därefter skedde en inventering av:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hur man löste problemet</li> <li>• olika konsekvenser</li> <li>• vem som skulle utföra uppgifterna</li> <li>• lektionen avslutades med att läraren knöt ihop och delade ut uppgifter inför nästa lektion</li> </ul> <p>Eleverna samverkade och samtalet hade en tydlig riktning mot att lösa problemet som deltagarna hade ställts inför.</p> <p>Elevernas olika roller vävdes in i det problemlösande samtalet eftersom de hade en del i det.</p>

Tabell 4. Redovisning i tabellform av lektionen ”det fiktiva landet”, lektionerna 1a:s och 1b:s didaktiska inramning, samtalsstrategier och samtalsförlopp.

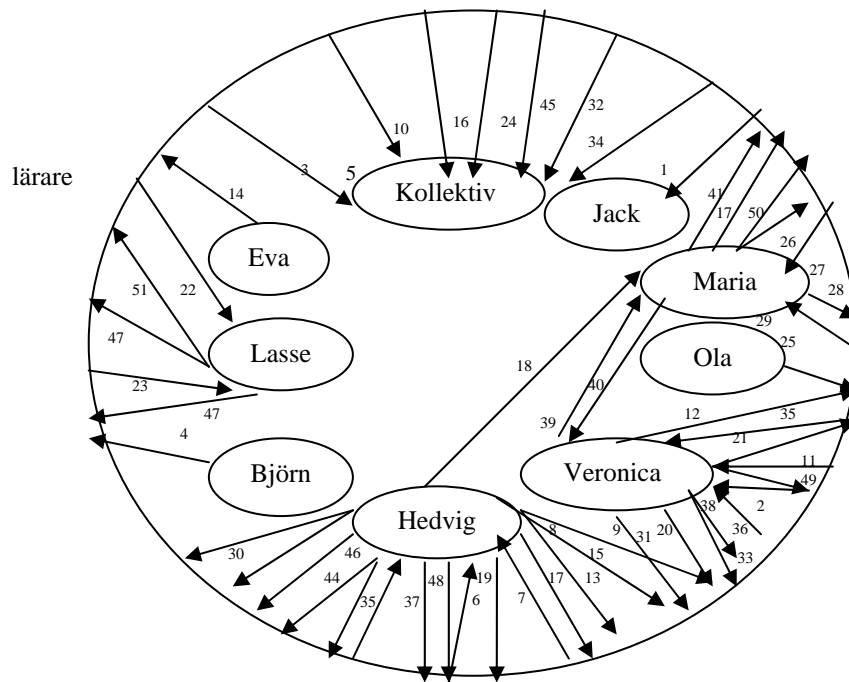
### 5.2.1 Didaktisk inramning

Lektionen utspelade sig i ett fiktivt land där läraren spelade kung och eleverna var medborgare. Varje elev hade fått en roll tilldelad sig som de till viss mån hade fått varit med om att utforma genom att skapa sina egna identiteter. De fick bestämma namn, kön, civilstånd och yrke. För att stärka identifikationen med rollerna fick eleverna göra dockor som gestaltade den person de valde

att vara. De två inspelade lektionerna kretsade kring hanteringen av soporna i landet som hade orsakat sjukdomar bland befolkningen. Medborgarna fick i samråd med varandra och kungen att försöka lösa problemet med soporna genom att komma med förslag på om hur man tar hand om dem på ett vettigt sätt.

### 5.2.2 Samtalsstrategier

Utdraget som analyserats är en del av lektionen men representerar i stort sett det samtalsmönster som var gällande under lektionen. Diagrammet här nedan ger en bild av samtalsfördelning samt en förklaring till hur samtalsstrategier påverkar deltagarstrukturen.



Figur 5. Kommunikationsdiagram över en del av lektionen i det fiktiva landet.

Varje pil motsvarar ett yttrande och pilens riktning visar vem yttrandet är riktat till. Den stora ringen representerar läraren. Utifrån kommunikationsdiagrammet går det att avläsa att eleverna först och främst kommunicerade med läraren och oftast var det läraren som tog initiativet. 47 % procent av yttrande var lärarens och 53 % stod eleverna för. Läraren adresserade också ungefär 15 % av sina yttrande till eleverna som kollektiv. Två flickor stod för den övervägande kommunikationen med läraren vilken utgjordes av 29 % respektive 22 % av hela antalet yttrande i lektionssekvensen. Fem av eleverna yttrade sig tre gånger eller färre. Två yttrande adresserade

eleverna till varandra. Med andra ord var det en jämn deltagarsymmetri ifall man ser eleverna som ett kollektiv. Ser man eleverna som individer fick de i jämförelse med lärarens tjugoen yttrande möjlighet att i snitt yttra sig tre gånger. Deltagarsymmetrin var ojämn med hänseende till deltagandet inom elevgruppen och läraren i förhållande till eleverna som individer. Det viktiga i min resultatredovisning är dock inte hur mycket elever och lärare yttrade sig utan på vilket sätt de inbördes samtalade.

Vad ligger bakom den ovanstående fördelningen av samtalsutrymmet? I egenskap av kung fick läraren en huvudroll och därför gick de flesta yttrande genom honom. Även om det ser ut som om att det är läraren som pratar med eleverna och vice versa ska jag ge exempel som tyder på att även eleverna lyssnade på varandra. I kommunikationsdiagrammet är inläggen numrerade kronologiskt och siffrorna refererar till varje inläggs plats i diskussionen. Pilarna visar att det stundvis är flera inlägg på följd riktade mot läraren. Även om elevernas blickar i de flesta fall var riktade mot läraren kan man utifrån innehållet i samtalet se att elevernas yttrande bygger på varandra, de ställer frågor, svarar på varandras frågor och skapar själva ”samtalet”. Jag har i följande resultatredovisning valt ut ett antal sekvenser som visar på olika genrer i klassrumssamtalet. Samtalssekvenserna är typiska för lektionen i sin helhet men har något olika karaktär. Överlag utgår samtalet ifrån den objektiva världen i det här fallet vad som går att kompostera och hur sophanteringen ska ske. Rollerna som lärare och elever tar skiftar något beroende av genren.

*Vad pratar elever och lärare om och hur?*

*Objektiv värld*

*A. lärare – sekundärtalare, eleverna - upphovsmän och uttydare*  
*genre: problemlösande*

25. Ola: Man kan alltså inte slänga när man har druckit ur (flaskan), det blir bara mer och mer sopor i vårt land, och skicka bort dom hit och dit.
26. Maria: Varför kan ingen bygga papperskorgar?
27. Läraren: Men papperskorgarna blir fulla och problemet är kvar.
28. Maria: Kan ingen komma och tömma den?
29. Läraren: Jo, jo, jo.
30. Hedvig: Var ska dom tömmas?
31. Veronica: Man kan sätta dem i komposten.

Sekvensen inleds av Ola (rad 25) som konstaterar att soporna är ett problem. Även om Ola upprepar lärarens initiering och tar på det sättet rollen som uttydare genom att införliva bekymret med soporna i berättelsen så ger han sken av att det är en egen åsikt. Maria svarar (rad 26) på Olas yttrande och föreslår att bygga soptunnor. Hon tar inget ansvar men däremot lämnar hon ett tydligt bidrag till ämnet som primärtalare och uttydare. Läraren i rollen som sekundärtalare problematiserar förslaget och frågar samtidigt vem som kan bygga soptunnor. Utifrån den didaktiska inramningen fungerar lärarens yttrande som en naturlig del i samtalet, inte som värderande. Lärarens yttrande framkallar Marias respons (rad 28) om att papperskorgarna kan tömmas. Läraren medger att papperskorgarna kan tömmas (29) men Hedvig går ytterligare ett steg och reflekterar över var de ska tömmas (30) vilket resulterar i Veronicas förslag på kompost. Sammanfattningsvis bidrar elevernas stämmor, deras framtoning, både vad gäller kunskapen och sättet att framlägga den, till samtalets utveckling. Olas första yttranden markerar att det rör sig om personlig uppfattning. En kombination av Olas kunskap om kompostering och ett inbjudande samtalsklimat bidrar till att Maria och Veronica tar rollen som uttydare det vill säga de tolkar Olas yttrande samtidigt som de i egenskap av primärtalare har ett visst inflytande över ämnet. I nästa avsnitt som mer har likhet med IRE-genren intar eleverna andra roller.

*B. läraren - sekundärtalare, eleverna – primärtalare,  
genre: IRE-sekvens som övergår till problemlösning*

32. Kungen: Vad är det för något? (angående komposten)
33. Veronica: Det är en låda och så blir det och så kommer maskarna.
34. Kungen: Så man kan slänga allting i komposten?
35. Hedvig: Jaa.
36. Veronika: och sen
37. Hedvig: så blir det.
38. Veronika: men man får inte
39. Maria: Men vi har ingen kompost.
40. Veronika: Vi kan bygga en. Det är en vanlig trälåda.

Läraren utmanar som sekundärtalare i den här sekvensen elevernas erfarenheter genom att fråga vad en kompost är och vad den används till (rad 32). På kungens fråga om man kan slänga allting

i komposten svarar Hedvig jakande. I ett traditionellt lektionssamtal som följer IRE-mönstret tar samtalet oftast slut när lärarens fråga är besvarad men i den här kontexten fortsätter eleverna att diskutera komposten (rad: 36-40). Veronika ifrågasätter Hedvigs svar på rad (38) ”men man får inte” och Maria fortsätter utifrån den fiktiva världens kontext (rad 39). Veronika påverkar genom sina yttranden (rad 33 och 40) samtalets innehåll och inriktning. Veronika tar därigenom rollen som primärtalare genom att argumentera för att bygga en kompost. Det viktigaste verkar inte att svara på lärarens fråga utan att gå vidare och lösa problemet. Läraren hade uppenbarligen för avsikt att reda ut med hjälp av elevernas förkunskaper vad som kan komposteras. Även om sekvensen till en början liknar en IRE-sekvens byter den karaktär. Eleverna fyller i varandras tal (rad 35-38) och blir inte tilldelade ordet i traditionell ordning av läraren utan ändrar diskursen så att samtalet kommer att handla om att bygga en kompost istället för vad som kan komposteras. I sekvens C nedan försöker läraren på nytt och lyckas denna gång med att ta reda på elevernas förkunskaper.

### *C. Hedvig som upphovsman – genre: undervisande, IRE-mönster*

Veronikas kunskaper verkar fortfarande vara begränsade (rad 49) eftersom hon något vagt påstår att det går att slänga allt som ruttnar. Däremot har Hedvig en tydlig egen uppfattning (rad 46) om att det inte går att kompostera allt. De andra deltagarna ger med stöd av Hedvigs uttalande exempel på komposterbart material. Lärarens intentioner om vad eleverna ska lära sig påverkar i hög grad innehållet i lektionen. Genom att vara en ihärdig frågeställare riktas samtalet mot att inventera vad eleverna vet om kompostering och därmed byter samtalet återigen karaktär till det traditionella IRE-mönstret.

45. Lärare: Alltså, den här komposten kan man lägga allt i den?

46. Hedvig: Nej.

47. Lasse: Frukter, äppleskal och banan.

48. Hedvig: Man kan sätta allt ätbart.

49. Veronika: Allting som kan ruttna.

50. Maria: Och maskar och bananer.

51. Lasse: Man kan lägga blommor för dom ruttnar.

*D. lärare - sekundärtalare, eleverna - primärtalare och uttalare*  
*genre: ömsesidigt bekräftande*

Den här sekvensen är intressant eftersom eleverna lever sig in i sina roller. Samtalet får därmed också en annan karaktär.

16. Lärare: Det är så att det bor människor, det är ett litet land och det bor människor i princip överallt. Kanske det finns någonstans (att deponera soporna). Det blir väldigt långt att köra med soporna.
17. Maria: Då blir kanske Mikaela sjuk som kör soporna.
18. Hedvig: Då tycker jag att du borde följa med (riktat till Maria som är läkare i landet, som enligt Hedvig borde åka med och se till Mikaelas hälsotillstånd).
19. Lärare: Du skulle kunna följa med. Du har i och för sig skolan också att sköta.
20. Veronica: Nej hon har sjukhuset
21. Lärare: Sjukhuset?
22. Lasse: Och tretton barn som hon måste ta hand om
23. Lärare: samtidigt.

Läraren har övergett IRE-strategin och försöker få eleverna engagerade genom att bygga upp ett scenario. Uppenbarligen tror läraren att samtalets innehåll påverkar elevernas engagemang. För att leken ska fortgå verkar lärarens strategi vara att bekräfta landets medborgares identiteter och deras sociala liv (rad 19, 21, 23). Deltagarna bekymrar sig för varandras hälsa (rad 17) och hänvisar till varandras sociala situation när arbetsuppgifterna ska fördelas (rad 22). Både Maria och Hedvig tar rollerna som upphovsmän och primärtalare medan läraren i första skedet av sekvensen är primärtalare och sedan sekundärtalare.

### *5.2.3 Sammanfattning*

Läraren ställer frågor och försöker inventera vad eleverna vet om kompostering. Det tar ganska lång tid och några av eleverna är mer intresserade av den praktiska biten och kommer med förslag på hur det ska gå till att kompostera. Det är inte förrän i den här fasen som eleverna på allvar uttrycker egna åsikter och tar ett större ansvar och påverkar samtalets inriktning. I början av lektionen är det läraren som är den stödjande sekundärtalaren. Interaktionsmönstret påminner mycket om IRE-samtalets struktur. I sekvens D är dock inramningen en annan och eleverna känner tydligen en starkare motivation som kan bero på att fantasin stimuleras av läraren. Eleverna intar rollerna som både primär- och sekundärtalare. De lämnar både talarbidrag till



ämnet samt svarar på varandras yttranden. De har också egna åsikter och värderingar om olika handlingssätt. Den annorlunda inramningen ger förutsättningar för en annan stil att diskutera som attraherar eleverna mer. I lektionen som följer dominerar inte läraren samtalsutrymmet och ramarna för eleverna att hålla sig till ämnet är inte lika snäva.

### 5.3 Lektion 2 ”Homoadoption”

Didaktisk inramning	Samtalsstrategier	Samtalsförlopp
<p>Läraren frågade eleverna med bakgrund av en då aktuell diskussion i riksdagen ifall homosexuella ska få adoptera barn.</p> <p>Eleverna diskuterade om homosexuella har rätt att adoptera barn. Lektionen var dels en träning i att debattera men också ett tillfälle för läraren att påvisa de moraliska och etiska aspekter av elevernas ställningstagande.</p>	<p><i>Eleverna:</i> upphovsmän och primär- och sekundärtalare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• allierade sig med varandra</li> <li>• stödde varandras yttrande</li> <li>• dominerade samtalsutrymmet</li> <li>• utövade ett stort inflytande på ämnesstrukturen</li> <li>• subjektivt och normativt styrda stämmor</li> <li>• eleverna gick in och räddade varandras ansikten då de kände att någon hade gått över gränsen över vad man normativt får ha för åsikter</li> <li>• förställde rösten och ”spelade”</li> </ul> <p><i>Läraren:</i> sekundärtalare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utmanande</li> <li>• stödjande</li> </ul>	<p>Läraren initierade diskussionen vilken eleverna dominerade genom att ta initiativ till följande gradvisa ämnesbyten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• barnets situation</li> <li>• barnet kan bli homosexuellt</li> <li>• vad beror homosexualitet på</li> <li>• barnets skolsituation</li> <li>• homosexualitetens konsekvenser</li> <li>• barnets rätt till pappa</li> <li>• skilsmässa</li> </ul>

Tabell 5. Redovisning i tabellform av lektion 2 ”homoadoption”.

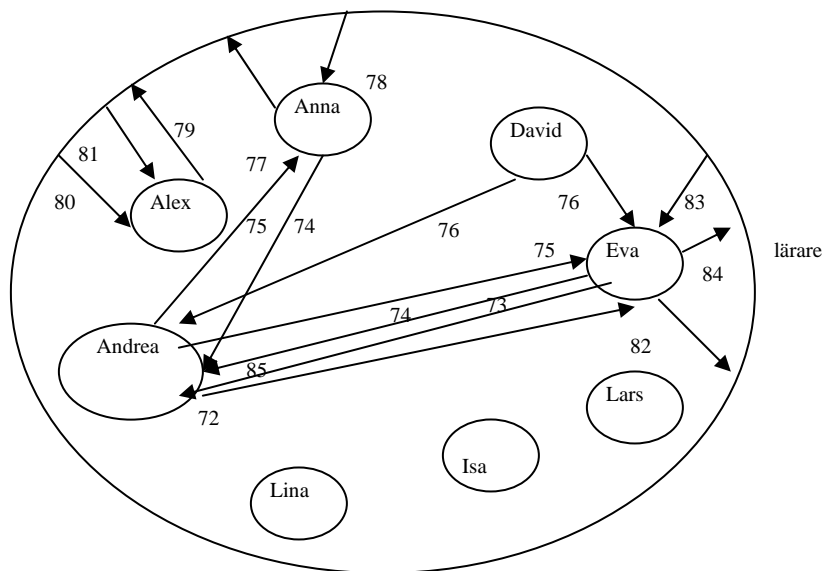
#### 5.3.1 Didaktisk inramning

Läraren initierade diskussionen när han läste en text om den pågående debatten i riksdagen om

homosexuellas rätt att adoptera.

### 5.3.2 Samtalsstrategier

I den här lektionssekvensen utgjorde lärarens repliker 8,2 % av det sammanlagda antalet yttrandena 91,8 % utgjorde elevernas. Antalet yttrandena under en och samma tidsrymd var betydligt fler än i till exempel lektionen ”det fiktiva landet”. Yttrande var korta och sammanbundna med varandra och många gånger bestod diskussionen av samtidigt tal. De få gånger läraren yttrade sig var yttrandet betydligt längre än elevernas.



Figur 6. Kommunikationsdiagram över en del av lektion 2 ”homooption”.

De 91,8 % som utgjorde elevernas samtalsutrymme dominerades till stor del av två flickor; Anna och Andrea. De bidrog med egna åsikter och värderingar, stöttade varandras yttrande och hade ett stort inflytande på ämnesstrukturen. Jag har valt en lektionssekvens vars yttrandestruktur generellt sett representerar lektionens samtalsstruktur. Lektionssekvensen är ett utdrag ifrån lektionens mitt och sträcker sig från yttrande 72 till och med 86 och innehållet består av ”det adopterade barnets skolsituation”. I huvudsak förhåller sig eleverna till den sociala världen. Genrerna varierar men styrs av ett fåtal elevers dominans. Eleverna har oftast rollerna som primärtalare, sekundärtalare och upphovsman. Läraren är oftast sekundärtalare och i något fall

uttydare. Eftersom rollerna är ganska beständiga skriver jag inte ut dem i anslutning till samtalsutdragen. Genrerna varierar något och är intressanta ur samtalsstrategisk synpunkt. Eleverna försöker med hjälp av olika strategier lösa in sina påståenden.

### *Social värld*

#### *A. genre: alliering*

Nedanstående exempel visar tydligt hur Anna, Andrea och Lina stöttade varandras åsikter och strategiskt uteslöt andra i samtalet genom överlappning och samtidigt tal. De har bestämda åsikter om att homosexualitet är något man lär sig från föräldrarna och tar rollerna som upphovsmän. Deras ansvar för uttalandet axlas av dem båda eftersom de som sekundärtalare håller med varandra.

- 94 Anna ja liksom, jo det finns dom som ändå, [om det är litet kommer det själv bli], dom liksom lära sig av dom föräldrarna
- 95 Andrea [och barnet kommer att bli (homosexuellt)]
- 96 Lina =ja
- 97 Andrea ja det kommer att xx

#### *B. genre: föreställande röster: ett redskap i att övertyga och lösa in ett påstående*

Eva är en av de få elever som säger emot Anna och Andrea. Anna och Andrea förställer sina röster och spelar upp en scen som uppenbarligen utspelar sig på ett barnhem. De försöker genom sin teater visa att barnet till det homosexuella paret kan få svårigheter (rad. 90, 91 och 93). För att lösa in sin åsikt hos Eva vädjar de till hennes subjektiva känslor för barnet.

- 87 Anna ja men Eva förstår du, själva barnet kan till och med tycka att det är fel,
- 88 FE ja
- 89 Anna tänk om man tycker illa om sin mamma alltså=
- 90 Andrea =man var på barnhem och så kommer man så här och adopterar det där barnet ”vem är ni? Är ni typ så där, öh, homosexuella”,
- 91 Anna ja
- 91 Andrea ”jag vill inte va med er”
- 92 Anna ja, liksom=
- 93 Andrea =barnet kommer att säga ”jag vill tillbaka till barnhemmet”

*C. genre: subjektiva och normativa stämmor*

I diskussionsutdraget pendlar elevernas åsikter mellan att vara subjektivt och normativt förankrade. Sekvensen inleds med ett antal subjektiva påståenden. David (rad 17) påstår och får medhåll ifrån Alex och Anna (rad 18 och 19) om att det adopterade barnet får en sämre uppväxt med två pappor (rad 18) och kan bli homosexuellt (rad 23). Eva yttrar att det inget fel att vara homosexuell (rad 25) vilket tvingar Andrea och Anna att lösa in sina påståenden på något sätt (rad 26, 27). De ändrar sina åsikter och distanserar sig själva från vad de tidigare påstått (rad 44–46) och säger att det är fel att vara homosexuell. Som jag tolkar det har de själva under samtalsgången förstått att deras åsikter om att det är fel att vara homosexuell inte är normativt riktiga. Sekvensen är ett exempel på hur röster tar intryck av varandra. Även om Eva verkade ensam om sin åsikt vacklar Anna och Andrea något och börjar medge att det är ”inget fel att vara homosexuell” samtidigt skiner det genom att Annas och Andreas åsikter är hårt rotade.

17 David: nej, de får en sämre uppväxt men

18 Alex: det är typ synd om barnen att ha två pappor

19 Anna: jaa

20 David: alltså=

21 Alex: =Vad heter din mamma, eller vad heter din pappa Stina?

22 Anna: [egentligen] det är inget=

23 Andrea: =barnet kan också bli böj när han blir stor [därför han liksom miljön]

24 Anna: jaa

---

25 Eva: +men det är inget fel att vara homosexuell=

26 Andrea: =nej, men jag säger inte

27 Anna: [nej det är inget fel]

---

41 Anna: alltså, jo det är inget fel =

42 Andrea: =nej det är det inte,

43 Anna: men det är inte så (bra)=

44 Andrea: =någon annan tycker det är fel,

45 Anna: ja

46 Andrea: för det är inte alla som tycker kanske som vi att det är (ok) =

#### *D. genre:normativ gränssättning*

##### *eleverna försöker rädda varandras ansikten i förhållande till de yttre sociala normerna*

94 Anna: ja liksom, jo det finns dom som ändå, [om det är litet kommer det själv bli], dom liksom lära sig av dom föräldrarna

95 Andrea: [och barnet kommer att bli (homosexuellt)]

96 Lina: =ja

97 Andrea: ja det kommer att xx

98 Anna: nä men Andrea

99 Andrea: vad då va

Uppenbarligen tycker Anna (rad 98) att Andrea har gått ”över gränsen” (rad 97) för vilka åsikter man får ha. Tyvärr är Andreas yttrande ohörbart. Sekvensen verkar vittna om att eleverna glömmer bort att de befinner sig i skolan och att det finns normer för vad man får säga. I nästa sekvens ger jag ytterligare ett exempel på i motsats till sekvensen ovan hur elever undviker att uttrycka sina åsikter.

#### *E. Att inte ta ansvar*

Egentligen är det endast rad 65 som är av intresse. Varför tar vissa elever inte ställning i diskussionen?

58 Andrea: jag tycker att ifall man är lesbisk borde man ta konsekvenserna, att man inte kan adoptera

59 Eva: men det kan man inte rå för att man är=

60 Anna: =[nej men]

61 Andrea: [nej man får avstå]

62 Isa: det är liksom ändå barnet, dom växte, dom får inte [vanliga barn]

63 Anna: [dom kan inte ta]

64 FE: (.)

65 David: okej Anders we keep out of this

I den här sekvensen säger David (rad 65) till Anders att inte ta ställning och därmed inget ansvar för vad som sägs (Goffman, 1981). Att ta ansvar innebär också att man måste försvara, lösa in sina påståenden (Habermas, 1984) och David bedömer det som ett riskfyllt projekt att ge sig in i

diskussionen utifrån ansvarsbetingelserna. Det går bara att spekulera i varför David väljer att ta ställning. En orsak kan vara att man utelämnar sig själv för bedömning både inför elever och lärare.

#### *F. Läraren som representant för samhällets normer: utmanande och stödjande*

En ganska vanlig strategi som läraren använder sig av i mitt material är att initiera lektionen med en miniföreläsning, i det här fallet en bakgrund till varför diskussionen var aktuell. Lärarens yttrande utgjorde 8,2 % och de få gånger han yttrade sig var när han försökte lyfta fram eller utmana vissa åsikter som han höll med om eller ifrågasatte. De här situationerna säger lite om det vanskliga med att bedriva diskussioner i klassrummet (Liljestrand, 2002). Samtidigt som eleverna ska få diskutera, uttrycka värderingar och åsikter ser vi i det här fallet att läraren försöker förmedla värden som representerar samhällets normer. I exemplet nedan försöker läraren indirekt få eleven att reflektera (rad 70) över ifall det finns andra grupper i samhället som inte bör adoptera barn. Lärarens yttrande får inte Andrea till att reflektera över frågan utan Andrea svarar (rad 73) med att dom, underförstått homosexuella, får tänka på vad det blir för barn.

58 Andrea: jag tycker att ifall man är lesbisk borde man ta konsekvenserna, att man inte kan adoptera

59 Eva: men det kan man inte rå för att man är=

60 Anna: =[nej men]

61 Andrea: [nej man får avstå]

62 Isa: det är liksom ändå barnet, dom växte, dom får inte [vanliga barn]

63 Anna: [dom kan inte ta]

64 FE: (.)

65 David: okej Anders we keep out of this

66 lärare: nä, men jag tänkte på det att du sa att dom får acceptera att dom inte kan få adoptera barn,

67 Andrea: mm

68 lärare: för att dom är lesbiska eller bögar

69 Andrea: ja, dom får väl avstå från det

70 lärare: mm, finns det andra människor i samhället [som du tycker inte bör ha barn]?

71 Eva: [dom kan kanske lära sig?]

72 Eva: SKRATT

73 Andrea: dom får ha barn men dom ska tänka på vad det blir för barn i skolan

### 5.3.3 Sammanfattning

Eleverna var i hög grad engagerade i diskussionen och tog upp ämnen som de hade erfarenhet av. Lärarens både stödjande och samtidigt i viss mån utmanande stil kan ha bidragit till att eleverna fick uttrycka sina åsikter. Dynamiken i samtalet var stor med tanke på att eleverna intog rollerna som både uttydare och upphovsmän. Deras inflytande på ämnet var stort och de stöttade varandras talarbidrag vilket gav liv åt diskussionen att gå vidare även om en varningens finger höjs eftersom syftet att stödja varandras åsikter inte alltid var uppriktiga utan i mina ögon ett sätt att markera en viss grupps sociala ställning i klassen. Det verkade som vissa elever motiverades mer av att uttala sig som kompiserna för att visa solidaritet i relationen än på grund av att de höll med i sakfrågan.

### 5.4 Lektion 3a och 3b ”Responsarbete”

Didaktisk inramning	Samtalsstrategier	Samtalsförlopp
Responsarbetet innebar att eleverna fick i uppgift att skriva om när Titanic gick under utifrån kaptenens eller en av passagerarnas perspektiv. Efter skrivandet läste eleverna upp varandras texter med syfte att de skulle träna sig på att ge varandra respons, och utifrån responsen förbättra texterna.	Läraren - sekundärtalare <ul style="list-style-type: none"><li>• iscensättare</li><li>• socialt taktfull</li><li>• medlare</li><li>• uppmuntrande</li></ul> Eleverna - <ul style="list-style-type: none"><li>• kritiserade</li><li>• vidareutvecklade</li><li>• uppmuntrade</li><li>• delade med sig av kunskap</li><li>• accepterade/ej accepterade</li></ul>	a. läraren nominerade den elev eller de elever som skulle läsa upp sitt utkast b. övriga elever gav respons på texten c. diskussion kring textens trovärdighet utifrån det perspektiv de hade valt d. läraren knöt ihop och bestämde vilka ändringar som skulle göras

Tabell 6. Redovisning i tabellform av lektion 3a. och 3b. ”responsarbete”.

#### 5.4.1 Didaktisk inramning

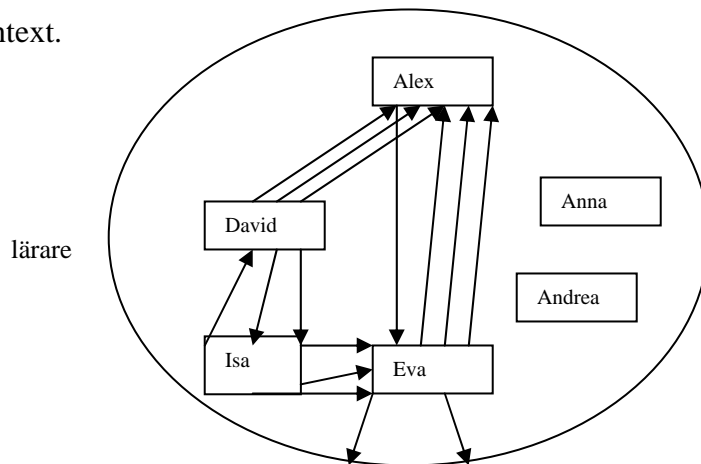
Eleverna delade in sig i par. Varje par skulle skriva om fartygskatastrofen ur någon av följande personers synvinkel:

- En journalist, som var med ombord, skriver en artikel för en kvällstidning.
- Man hittar en dagbok, som en av de försvunna passagerarna har skrivit under sina sista timmar.
- Kaptenen skriver ett sista brev till sin fru.
- Ett barn som räddats ombord på en annan båt skriver ett brev till en kamrat där hemma.

När eleverna skrev fick de välja fakta och stil som passade in på det de skulle föreställa. Det var tillåtet att lägga till fler detaljer, men de skulle passa in i situationen. Eleverna fick tänka sig in i situationen ur den synvinkel de hade valt. De funderade över hur det såg ut på båten och vilka människor som fanns omkring dem. Till sin hjälp fick de antal frågor. Hur reagerade du när du fick veta att båten kolliderat med ett isberg? Vad hände när man insåg att båten skulle sjunka? Vad gör den person vars perspektiv du ska ta? När de hade skrivit färdigt fick de läsa upp berättelser för varandra.

#### 5.4.2 Samtalsstrategier

Under lektionen var ungefär 19 % av yttrandena lärarens. Oftast kommunicerade eleverna med varandra direkt. Vissa elever uttalade sig aldrig om de inte blev tilldelade ordet av läraren. Ibland fördelade den elev, vars text det gavs respons på, ordet. Generellt för den här lektionen är att läraren ger eleverna kritik och eleverna kritiserar varandras texter. I de följande samtalssekvenserna ger jag exempel på vilka konsekvenser kritik medför för deltagarna och samtalskontext.



Figur 7. Kommunikationsdiagram över en del av lektion 3a. och 3b. "responsarbete.



## *Social värld*

### *A. läraren som upphovsman och primärtalare*

1. Lärare: Om alla tänker efter är det här en trovärdig dagbok?  
(De flesta nickar, instämmer och säger ja.)  
-----
6. Lärare: Hur gammal är den här flickan.
7. Eva: Tio, elva
8. Lärare: Om det här är en tioårig flicka så känns det inte som det är en tioårig flicka som har skrivit detta.
9. Eva: Varför det?
10. Lärare: För att språket är så pass avancerat.
11. David: Vi kan ju säga att hon är sjutton.

Läraren börjar med att adressera eleverna som ett kollektiv, ett ganska typiskt drag för lektionen i sin helhet. Genom frågan bekräftar läraren att det är tillåtet att kritisera författaren. Dessutom går läraren ganska hårt åt Eva (rad 8) när han har en bestämd åsikt om att det hon har skrivit inte är trovärdigt. När läraren uttalar sig på det här sättet tar han ett stort ansvar inför elevens fortsatta lärande. Läraren uttalar sig i förhållande till elevens inre självkänsla det vill säga den expressiva världen, Evas förhållande till de andra elevernas sätt också på spel samt hennes subjektiva uppfattning om det hon skrivit. Evas förtroende till läraren måste vara stort eftersom han har mod och fråga vad som är fel och får ett rakt svar. Att som lärare kritisera elever innebär att ta ett stort ansvar elevens lärande å andra sidan är motsatsen ännu värre. Att inte bemöta eleverna innebär att läraren inte tar något ansvar överhuvudtaget. Lärarens starka framtoning tjänar också som modell eftersom lite senare under lektionen upprepar en elev samma fråga som läraren här initierar med.

### *B. läraren som medlare i elevernas sociala värld*

– *elevs (o)förmåga att skilja på sak och person*

En del av kommentarerna som eleverna riktade till varandras texter hade en underliggande betydelse i form av ett socialt ställningsspel mellan dem. Läraren fick ibland gå in och medla för att dämpa den ibland hätska stämningen mellan eleverna. I exemplet här nedan försöker läraren att uppmärksamma eleverna på att skilja mellan sak och person i sina kommentarer (rad 17).

Alex (rad 18) jämför kritiken hon ger, med den hon får, och tycker att det är orättvisst att hon inte

får bemöta kritiken (rad 21). Läraren försöker (rad 24) etablera en norm för hur kritik ska ges och tas emot.

12. Lärare: Nu känns det som om ni ska ge igen på Rebecca.
13. Alex: Nej.
14. Isa: Nej, först sa Eva det, och då frågade jag var deras mamma och pappa var.
15. Eva: Och då sa jag att det behöver ju inte stå där det kan stå i tredje dagsanteckningen.
16. Alex: Men ni sa att vi skulle beskriva saker. (När Alex fick respons på sin text ville några elever att hon skulle beskriva miljön bättre.)
17. Lärare: Ja, men Alex, ni måste skilja på den kritiken och den som Rebecca ger till er. Du ska inte ge igen.
18. Alex: Varför får dom säga att vi ska beskriva?
19. Lärare: Det är väl okej, men du får inte säga att dom sa till oss, och därför tycker jag att er text har brister här och att här finns ingen bra beskrivning. Men ta inte upp vad dom har skrivit, (när ni får respons på er text).
20. Isa: Kan jag bara få fortsätta.
21. Alex: Men dom säger emot. Vi har inte sagt emot.
22. Lärare: Nej.
23. Alex: Jag tycker inte att det är riktigt schysst att säga emot.
24. Lärare: Nej, jag håller med dig. Man kan lyssna på argumenten och ta till sig argumenten. Eva, du får försöka ändra på den här texten ifall dom andra (ohörbart).

### *C. läraren socialt taktfull*

Läraren tilldelar Andrea ordet och ber henne att läsa upp sin text. Andrea vägrar (rad 2) och läraren väljer att läsa sin egen text (rad 3) och låta eleverna ge respons på den. På det sättet förlorade varken läraren eller eleven ansiktet i vad som kunde ha blivit en långdragen maktkamp. Andreas ovilja till att läsa texten kan bero på hennes ängslan för att ta politisk ställning (rad 11 och 14). Lärarens strategi att läsa sin egen text föll ut väl eftersom Andrea kände igen sig i texten och delade med sig av sina egna tankar. Att tilldela någon en uppgift ingår också i lärarens pedagogiska uppdrag. Som i det här exemplet kan konflikter uppstå mellan lärarens pedagogiska uppdrag och elevernas ovilja att dela med sig av kanske ibland högst personliga tankar.

1. Lärare: Jaha, vem vill börja? Andrea?
2. Andrea: Jag vill inte.
3. Lärare: Okej, då kan jag börja och någon annan hänga på. Saddams dagbok. Den sjunde april, Bagdad. Jag vet

att dom vill ha mig levande eller död. Kring mig faller nu bomber. Jag har inte sovit på en hel vecka. Nätternas annars så klara himmel lysas upp av amerikanernas bomber. Människorna, mitt folk lider mer än vad jag gör. Igår stod min dubbelgångare på gatan och lät sig hyllas. Även om amerikanerna säger att Irak kommer att kapitulera, kommer jag och mitt folk aldrig ge oss. Mitt folk tror på mig och Allah och amerikanerna straffar sig själv och Iraks folk kommer få sin upprättelse även om vi tvingas till en förödmjukande kapitulation. Så långt hann jag. Är det någon annan som vill kommentera. Bra eller dåliga saker. David.

4. David: Det var som en historia, det tycker jag.

5. Lärare: Var det en trovärdig dagbok?

6. David: Ja, mm

7. Lärare: Skulle det kunna vara Saddams? Andrea.

8. Andrea: När du sa att han inte kunde sova på nätterna, att det var bomber, det var bra.

9. Lärare: Mmm

10. David: Den annars så mörka himlen lysas upp, det tyckte jag var bra. Det lät också som om han hade tagit längre tid på sig att skriva det.

11. Andrea: Det är kanske så Saddam tänker, fastän USA säger på CNN att han dödar sitt eget folk.

12. Lärare: Men kanske Saddam tycker att dom dödar hans folk. Andrea.

13. Andrea: Jag tänker så här, jag skrev också om Saddam, han dödar sitt eget folk.

14. Lärare: Men han kanske inte tänker så som de som bor i USA.

15. Andrea: Men ändå.

### *Eleverna förhållningssätt till varandra i den sociala normativt styrda världen*

#### *A. samtalsstrategi för social positionering: kritiserande*

När eleverna gav respons på varandras texter hängde de gärna upp sig på detaljer. Jag ska här ge några exempel och sedan diskutera möjliga orsaker. Det första exemplet är en text skriven i dagboksform och eleven har i texten skrivit att dagboken kastas i havet för att den väger för mycket när de ska sätta sig i livbåtarna.

Isa: Jag bara undrar varför just en dagbok. Den är ju rätt så lätt och tar inte mycket plats.

Eva: Men flera saker. Någon hade kanske en tjock tröja. Någon hade kanske.

Alex: En tjock tröja väger högst ett kilo.

Eva: Ja men.

David: Om alla.

Eva: Det är tio, tjugo personer i en livbåt. Så alla kan kasta i något.

Om alla tänker att en liten dagbok inte väger så mycket.

Då kastas ingenting i och tillsammans väger det kanske tio kilo

Isa: Jaha, så det är likadant som ”ska jag kasta i en fjäder då”?

Ungefär så här fortsatte argumentationen, om det var sannolikt att flickan som skrev dagboken kastade den i vattnet. Man kan ana att Alex och Isa är ute efter något annat när de argumenterar. Rebecca genomsådar inte det sociala spelet utan fortsätter att argumentera emot. Alex och Isa verkar pressa Eva till att reagera emotionellt.

### *B. Elevernas förhållningssätt till den objektiva världen - sekundärtalare*

En i mina ögon mer meningsfull kommentar var när Isa ifrågasatte varför Eva i sin dagbokstext inte har skrivit om föräldrarna till flickan som skrev dagboken.

1. Isa: Jag tycker ni ska skriva varför deras mamma och pappa inte var med.
2. Eva: Därför att de väntade vid hamnen.
3. Isa: Bodde dom där?
4. Alex: Du skriver ...
5. Isa: Dom bor här och så skulle dom ta Titanic över dit. (Visar med pennan på sin bänk.)
6. Eva: Ja men Lisa det står ju här: Att hon har använt dagboken fem gånger.  
Den femte är den dagen Titanic skulle åka. Dom (föräldrarna) står det om på tredje dagen.
7. Isa: Då skulle ni sagt att mamman och pappan åkte hem så att de skulle stanna hos sin mormor och morfar, en eller två dagar.

Isa funderade över den tioåriga flickans föräldrar och frågade varför dom inte står omnämnda i texten. Hon undrade också varför en tioårig flicka själv åkte med Titanic. Eva hade svårt att acceptera kritiken (rad 6). Att det är svårt att ge kommentarer och acceptera att ens text har brister förstår man av utdragen. Om det i klassen inte råder ett klimat där man tar och ger kritik på ett öppet sätt är det svårt att skapa meningsfulla lektioner. Kommentarer ska leda till förbättringar av texten och inte till ett socialt positioneringspel.

### *C. Ett reflexivt yttrande*

Erika läser i det här utdraget upp sin dagboksanteckning och får positiv kritik av Lisa. Erika kritiserar sig själv också (rad 3) vilket förvånar Lisa (rad 5). Läraren uppmuntrar självkritiken (rad 6) och Lisa gör det samma (rad 7).

1. Erika: Natten mellan torsdagen och fredagen upplevde jag en av mina hemskaste händelser...  
Hjärtat bultade hårt i mig. Vi försvann längre och längre bort från Titanic som långsamt sjönk mer och mer.  
Jag tänkte att det här var Titanics första och sista resa.
2. Lisa: Det lät faktiskt som en dagbok  
-----
3. Erika: Jag tycker att det lät lite konstigt så här ”långsamt gled mer och mer”.
4. Ville: Men det var du som skrev.
5. Lisa: Du kritiserar dig själv!
6. Lärare: Men det är ju jättebra.
7. Lisa: Men det är bra med självkritik.

Det var väldigt sällan eleverna gav varandra positiv kritik. Det kan bero på att läraren höll en ganska låg profil och inte själv bidrog med positiv kritik. Utdraget ovan visar dock på hur positiv kritik smittar av sig och att deltagarna tar efter varandra (rad 6 och 7).

#### *D. Individuella röster - eleverna delar med sig av varandras kunskaper*

- Erika: Natten mellan torsdagen och fredagen...”Vad står på”, ropade jag.  
”Jag tror att vi sjunker. Fort mot livbåtarna”, beordrade kaptenen...  
- - -
- David: Jag tänkte bara. Beordrar kapten till civilbefolkningen, liksom.  
Ann: Men han säger till.  
David: Han säger till officerarna en till varje livbåt så att han kan visa vad han gör.

Med bakgrund av att Davids far är militär kan vi förstå att David ifrågasätter att en kapten beordrar civilbefolkning. Med inlägget blir eleverna varse om vad beordra har för betydelse. Eleverna ägnar sig inte bara åt att kritisera varandras texter utan samtalet bidrar också till att elevernas individuella kunskaper verbaliseras i sammanhanget.

#### *5.4.3 Sammanfattning*

Att ge respons på varandras texter är en komplexfylld verksamhet. Om kommentarerna ska nå fram måste både elever och lärare enas om vad som ska fokuseras. De ovan citerade lektionssekvenserna bekräftar detta. Lärarens ambition är att eleverna ska kritisera varandras texter inte varandra som personer. Eleverna är involverade i två simultana samtalsförlopp, ett som

angår responsarbetet på varandras texter och ett som rör sig om makt och identitetsarbete i klassen med andra ord den sociala världen. Läraren försöker med sina kommentarer att visa på hur de kan kritisera varandra i sak men inte i person. För eleverna är det känsligt då texterna är personliga. Genom texten har eleverna presterat något och utsätter sig för ett stort ansvar som upphovsmän. De förhåller sig samtidigt både till sig själva: den subjektiva världen, till de andra eleverna i klassen: den sociala värld och den norm som råder bland eleverna men också till den objektiva världen som i det här fallet handlar om hur man framställer en text på ett för läsaren intressant text både till form och innehåll.

### 5.5 Lektion 4 ”bild”

Didaktisk inramning	Samtalsstrategier	Samtalsförlopp
<p>Bilduppgift - informellt samtal mellan elever inbördes och mellan lärare och elever</p> <p>Olika genrer av samtal förekom under lektionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• konversation</li> <li>• problemlösande</li> <li>• berättande</li> </ul>	<p>Läraren - lyssnare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svarade på elevernas frågor.</li> </ul> <p>Eleverna – primärtalare och sekundärtalare, upphovsmän och uttydare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• delade erfarenheter</li> <li>• initierade samtalsämnen</li> <li>• berättade berättelser</li> <li>• vävde samman olika erfarenheter – vardag och skola</li> </ul>	<p>Fem olika delämnen introducerades av eleverna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dagis</li> <li>• transportmedel</li> <li>• skolan</li> <li>• pengahushållning</li> <li>• mormor</li> </ul>

Tabell 7. Tabell över lektion 4 ”bild”.

#### 5.5.1 Didaktisk inramning

Eleverna ägnade sig åt enskilt bildarbete och satt fyra vid varje bord. Läraren hade gett eleverna i uppgift att göra en stadsplanering till ”landets” huvudstad. Eleverna småpratade med varandra under arbetet.

### 5.5.2 Samtalsstrategier

Samtalet i den här lektionen skiljde sig från de övriga lektionerna genom att det hade stora likheter med vardagssamtalets löst sammansatta struktur där ett flertal ämnen initieras.

#### A. Eleverna förhåller sig till den sociala världen och objektiva världen

##### - delar erfarenheter och upprätthåller relationer

1. Lova: När slutar dom (dina barn). Mina barn ska sluta klockan fyra. I Sverige slutar man klockan två.
2. Viktor: I Norge slutar man halv tolv.
3. Frida: Va!
4. Lova: Man slutar två i Sverige och börjar klockan åtta.
5. Viktor: Ibland slutar de halv två och börjar klockan nio.
6. Frida: Lyllos.
7. Viktor: Och när klockan är tre här är den ett i Norge.

Lovas replik (rad 1) bygger på hennes upplevelser i det fiktiva landet. Hon berättar att hennes barn i det fiktiva landet slutar klockan fyra och berättar samtidigt att hennes erfarenheter ifrån Sverige är att eleverna slutar klockan två. Viktors yttrande (rad 2) bygger på Lovas och han berättar om hur det är i Norge. Eleverna preciserar också när eleverna börjar i respektive länder (rad 4 och 5) samt tidsskillnaden mellan Norge och Ryssland (rad 7). Samtalet har drag av vardagssamtal (Liljestrand, 2002) och elevernas skol- och vardagserfarenheter vävs in i varandra. Den här typen av samtal har antagligen också en social funktion. I samtalet bekräftar de varandras upplevelser och delar samtidigt med sig av erfarenheter.

#### B. eleverna – primärtalare och upphovsmän i den objektiva världen

- Viktor: Henrik, jag har en idé med pengaproblemet.
- lärare: En idé med pengaproblemet. Vänta, sätt dig ner.
- Viktor: Du kan se det så, att vi får gratis mat istället för pengar.
- lärare: Ni får gratis mat istället för pengar. Vem ska ni få gratis mat av?
- Lova: Nej dom får inte gratis mat. (Lova äger en butik i "landet".)
- Frida: Emma får pengar och när hon samlat alltihop så går hon runt och ger (mat).

Det informella samtalet signalerar att det är tillåtet att initiera samtal. Viktor återskapar en tidigare diskussion i "det fiktiva landet", och kommer med ett förslag på hur man ska lösa

fattigdomen genom att samla in pengar från alla medborgare, köpa mat för pengarna och sedan dela ut mat till alla medborgare. Allt som har en pedagogisk betydelse är inte initierat av läraren. Utifrån samtalet kan vi förstå att eleverna samtalat om hur alla ska få mat även om man inte har pengar. Viktors förslag att dela ut maten gratis accepteras inte av Lova som äger butiken. Frida förklarar att Emma ska samla in pengar och sedan dela ut maten till landets medborgare. En slutsats är att eleverna tar initiativ till lärande även om läraren inte är närvarande (Edelsky m.fl. 2002).

### *C. Elev som uttydare i den sociala världen*

1. Frida: Min mormor har varit med om ett krig. Ska jag berätta hur det gick till?
2. Lova: Är det här läskigt?
3. Frida: Ja lite. Hon höll på att komma från ett jobb och sen så var det såna där skyddsställen och så sa alla dom människorna ”kom hit, kom hit. du måste komma!”  
”Nej, jag kan inte komma, sa hon. Jag måste ta hand om mina barn.”  
Och så gick hon och hämta sina barn. Och vet du vad? Det var bra att hon inte gick dit.
4. Lova: Varför?
5. Frida: För då skulle bomben kommit på henne. Då hade en bomb redan slagit ner.  
En bomb hade slagit ner på skyddsstället.
6. Hanna: Va!
7. Frida: Dom människorna dom (dog) men hon upplevde (överlevde).

Berättande är ett sätt skapa relationer (Ivarsson, 2001). Frida drar till sig Lovas intresse när hon börjar med att berätta att hennes mormor har varit med om ett krig (rad 1). Frida är en skicklig berättare, hon går inte händelserna i förväg utan frågar Lova (rad 1), om det är okej att berätta om kriget. Elevernas samtal skiljer sig från det som försiggår under lektionerna. De konkurrerar inte om samtalsutrymmet och får på ett naturligt sätt träna sig på att berätta (Norrby, 1996). Samtalssekvensen visar också hur elever med olika erfarenheter och familjehistoria delar med sig. Personliga historier fascinerar övriga elever och i det här materialet kommer sådana berättelser i det lärarstyrda samtalet väldigt sällan fram.

### *D. Lärare och elever som sekundärtalare i den objektiva ”fiktiva” världen*

1. Lena: Jag undrar hur landets flagga ska se ut
2. L: Landets flagga?



3. Frida: Det har väl du bestämt.
4. L: Det gick så dåligt för landet så att vi bestämde oss för att skaffa en ny.
5. Lena: Det får man bestämma själv (hur den ska se ut).
6. L: Ett nytt land med ett nytt namn och en ny flagga.
7. Frida: Det går inte. Det måste va den gamla flaggan.
8. Hedvig: Tänk om han (kungen) inte kommer ihåg den.

Sekvensen kännetecknades av en uppsluppen stämning med en hel del skratt. Vissa av eleverna bestämde sig för att rita landets flagga dock efter att ha frågat läraren. Läraren verkade vara med på noterna och gick in i leken och bemötte elevernas förslag. Lärarens bemötande signalerade att eleverna hade inflytande över undervisningsförloppet.

### *5.5.3 Sammanfattning*

Undervisningens kontext är dels det praktiska arbetet under en bildlektion, men också det informella samtalet mellan elever och lärare och elever sinsemellan. Stilen är ganska informell och påverkas i hög grad av elevernas sätt att samtala. Det verkar till att höra till ovanligheterna att det finns utrymme för personliga berättelser och Fridas personliga berättelse är unik i det här materialet. Att eleven får berätta är kanske på grund av att läraren är frånvarande. Lärarens frånvaro kan för eleverna betyda att det är fritt fram att prata på deras eget sätt. Deras sätt att uttrycka sig med ord som ”lyllos” och fråga varandra om det är läskigt skiljer sig från den stil de använder tillsammans med läraren. I nästa avsnitt är det samma elever men tillsammans med läraren. Till viss del som det i nästa avsnitt ges exempel på kan den annorlunda stilen bero på elevernas ålder.

## 5.6 Lektion 5 ”Stjärnor och planeter”

Didaktisk inramning	Samtalsstrategier	Samtalsförlopp
Eleverna såg en film om en astronoms arbete för att lära sig om begrepp som planeter, stjärnor och galaxer i rymden. Efteråt kontrollerade läraren elevernas förståelse.	Läraren: <ul style="list-style-type: none"><li>• svarade på elevernas frågor</li><li>• föreläste</li><li>• problematiserar</li></ul> Eleverna: <ul style="list-style-type: none"><li>• frågade</li><li>• argumenterade</li><li>• provade sin förståelse</li></ul>	Ett antal olika perspektiv på astronomens arbete diskuterades samt vetenskapens villkor – vad är sant eller falskt om det man vet om rymden idag och hur vet man det.

Tabell 8. Tabell över lektion 5 ”stjärnor och planeter”.

### 5.6.1 Didaktisk inramning

Lektionen ingick i ett rymdtema. Lektionen som föregick den som spelades hade eleverna sett en film om hur vetenskapsmän för länge sedan började utforska rymden. Lärarens syfte med lektionen som följde filmvisningen var att kontrollera hur eleverna hade uppfattat filmen.

### 5.6.2 Samtalsstrategier

Ganska typiskt för hela lektionen var att eleverna hade många frågor. De tog initiativ till att berätta vad de hade förstått och adresserade frågorna till läraren för kommentar. Jag ska här nedan ge några exempel på de olika rollerna och samtalsstrategierna som användes av läraren och eleverna.

#### A. elev initierar – läraren responderar

1. Sanna: Kan man skicka ut signaler (i rymden)?
2. Lärare: Och det har det gjorts, man har skickat ut morsesignaler i rymden.  
Men det är ingen som har svarat på signalerna.
3. Frida: Vilka signaler?
4. Lärare: Det har skickats ut radiosignaler. Tror ni att någon har svarat?
5. Frida: Dom (utomjordingar) vet inte vad signalerna betyder.
6. Lärare: Men dom kan tro så här och att det är någon som har skickat ut signalerna då kan dom skicka.

7. Anna: Men dom har kanske inte sådana apparater som man skickar med.
8. Lärare: Och då får vi inget svar.

Det här mönstret är motsatsen till det som beskrivs som IRE-mönster. I det här exemplet är det eleven som ställer frågor. Egentligen borde det enligt min mening, det naturliga samspelet i undervisningen vara så här. Även om läraren också ställer frågor är det en öppen fråga (rad 4) i den bemärkelsen att det inte finns något givet svar. Eleverna producerar två möjliga förklaringar till varför vi inte har fått kontakt med någon utomjording (rad 5 och 7).

### *B. Inlösen av objektiv fakta*

1. Lärare: Det var ju så att Brahe när han dog gav han alla sina papper till Kepler en annan vetenskapsman så kunde han fortsätta att forska om rymden.
3. Sanna: Jag tror inte på vad hon säger (forskaren på filmen).
4. Lärare: Men Anna.
5. Frida: Några saker är sanna.
6. Elsa: Några är falska
7. Lärare: Om man skulle ta reda på om något är sant eller falskt utan att behöva åka ut i rymden då kan man titta i andra böcker och lyssna på vad andra säger.  
Du måste komma fram till någon slags sanning.
8. Lisa: Om du inte har några bevis på att det inte är sant då kan väl inte tro på något annat heller.
9. Frida: Om det är sant då?

Läraren återberättar en del av filmen (rad 1). Sanna ifrågasätter fakta och läraren bemöter Sannas ifrågasättande, genom att lösa in påståendet (rad 7). Samtidigt vädjar läraren till elevens behov av någon slags sanning. Intressant i sekvensen är att Lisa (rad 8) bemöter Sannas påstående, genom att avkräva bevis för att det som läraren har berättat inte är sant (Habermas, 1981). I exemplet som följer vill jag visa på hur läraren använde sig av en annan elevs argument i sin respons. Exemplet är en fortsättning på ovanstående lektion.

- 10 Lärare: Men lyssna på Lisa då.
- 11 Lisa: Om man inte har något bevis som kan visa att det inte är sant.
- 12 Lärare: Hur kan du veta att det inte är sant? (riktat till Frida).

### *C. Eleverna provar sin förståelse gentemot den objektiva världen*

1. Lärare: Men hon sa att än så länge har det inte kommit några signaler till jorden. Det har varit rent tyst utifrån rymden.
2. Frida: Jo, men raketer kan man väl höra.
3. Lärare: Inget annat än vad människor själv skickat upp. Inga andra varelser som skickat några signaler.
4. Frida: Men hörs det inte när dom snurrar runt.
5. Lärare: Så du menar att det skall höras ljud från galaxerna när dom snurrar runt.
6. Frida: Ja för det finns inget ljud.

Frida kommer med en rad påstående (rad 2 och 4). Hennes påstående är i frågeform och bygger på det hon fått veta utifrån filmen och det som tidigare under lektionen diskuterats. Påståendena var inte bara frågor utan berättade också om hennes förståelse för ljud och om de kan höras i rymden och om galaxerna rör sig runt sin egen axel. Eftersom det inte finns några andra ljud i rymden drar Frida en logisk slutsats (rad 6) om att det borde komma ljud från galaxerna när de snurrar.

#### *5.6.3 Sammanfattning*

Lektionen började med att Frida och Anna ifrågasatte delar av filmens information om dagens vetenskap om rymden. Det verkar som om det ibland de yngre eleverna är det mer tillåtet att ha personliga funderingar och tankar och ställa frågor både till varandra inom gruppen och till läraren. Att dessutom ifrågasätta en forskares berättelse och uttrycka sin förståelse för det som berättats är vanligare bland de yngre eleverna. När eleverna uttrycker sin förståelse är det ett gyllene tillfälle för läraren att utmana förståelsen och få eleverna att reflektera över nya kunskaper utifrån sin nuvarande kunskap. Det kan säkert vara ibland så att elevers kunskap endast blir bekräftad och inte utmanad. Det beror inte på eleven utan på att läraren inte möter eleven där den befinner sig i sin kunskapsutveckling. Vad jag förstår handlar det om att skapa ett öppet samtalsklimat där eleverna uttrycker sin förståelse och ställer sig frågor utifrån lärarens eller andras elevers utmaningar. I nästa avsnitt är det en grupp äldre elever som har fått en uppgift i matematik som de ska genomföra tillsammans.

### 5.7 Lektion 6 ”Gruppuppgift i matematik”

Didaktisk inramning	Samtalsstrategier	Samtalsförlopp
<p>Utgångspunkten var en berättelse om några barn som skulle leta upp en bortsprungen katt. I uppgifterna prövades elevernas förmåga att jämföra, uppskatta och mäta längder och tider samt förmågan att använda ritningar och kartor. De uppmanades av läraren att visa att de tog del av varandras tankar och åsikter genom frågor eller motargument.</p>	<p>Läraren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• organiserade</li> </ul> <p>Eleverna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• samverkade</li> <li>• lyssnade på varandra</li> <li>• tänkte högt</li> <li>• frågade varandra</li> <li>• kommenterade varandras förmåga att lyssna</li> </ul>	<p>Uppgiftsinriktad. Eleverna löste en uppgift i taget. Vid ett tillfälle kommenterade de kamerans närvaro och vad de skulle göra på följande lektion.</p>

Tabell 9. Tabell över lektion 6 ”gruppuppgift i matematik”

#### 5.7.1 Didaktisk inramning

Uppgiften som eleverna hade fått tilldelade sig innebar att de skulle svara på ett antal frågor. Till sin hjälp hade de en karta över staden där berättelsen om några barn som letar efter en katt utspelar sig. All information som eleverna behövde för att lösa uppgifterna fanns i texten. Elevernas samtal var inriktat på att lösa uppgifterna. I den första uppgiften ska de komma fram till när barnen lämnade skolan för att börja leta efter katten. Den andra uppgiften innebar att eleverna skulle komma fram till hur barnen i uppgiften går för att hinna leta på så många ställen som möjligt på väg till skolan efter en bortsprungen katt. Eleverna använde sig av kartan för att bestämma vilken väg de gick för att kunna leta efter katten på så många platser som möjligt under kortast möjligaste tid. Den sista uppgiften innebar att de skulle komma fram till hur långt barnen hade gått. Samtalet skiljde sig från de övriga två eftersom själva görandet var i fokus. För att mäta hur långt barnen i uppgiften hade gått fick eleverna använda bland annat ett snöre. Snöret lade eleverna ut på den väg barnen hade gått. Sedan mätte eleverna den utlagda trådens längd och omvandlade vägens längd på kartan till verklighet. Var och en arbetade för sig själv. Uppgiften avslutades med att de diskuterade om de skulle använda linjalen till att mäta tråden med

## 5.7.2 Samtalsstrategier

### A. uppbackningar

1. Anna: Jag får läsa första.
2. Lina: Mmm.
3. Anna: Hur mycket är klockan när barnen lämnar skolan?
4. Lina: Tio över elva. En halv timme vid skolan. Hon var tjugo över elva när dom gick. Då blir det tio över elva.
5. Eva: Mm. Bra.
6. Lina: Mm.
7. Eva: Skriv det då.
8. Anna: Den var väl tjugo, vänta den var tjugo över när dom.
9. Lina: Nej tio i, vad säger jag tjugo i.
10. Anna: Då måste den väl va tjugo över om dom skulle träffas om en halvtimme.
11. Eva: Vilken tid ska dom vara tillbaka till tant Signe?
12. Lina: Det var efter tre kvart, fyrtiofem minuter.
13. Eva: Vänta lite, tio över elva, plus.
14. Anna: Det är sant Eva, det hon sa, vara tillbaka om.
15. Lina: Det blir tjugofem över.
16. Anna: En.
17. Eva: Fem i halv tolv.
18. Lina: Fem i halv tolv.

Redan på fjärde raden presenterar Lina sin lösning genom att berätta hur hon har tänkt och Eva accepterar svaret (rad 7). På rad åtta ifrågasätter Anna Linas svar och Lina rättar sig själv (rad: 09). Eva frågar om ytterligare information för att kunna lösa uppgiften (rad 11) och tänker sedan högt (rad 13). Anna konfirmerar (rad 14) att det Lina sa var riktigt. Eleverna bekräftar att de är överens på rad (15-18). Lina är den som tar initiativ i samtalet. Hon är först med lösningarna. De andra deltagarna tolkar dem och ifrågasätter. Eleverna ägnar sig åt att beskriva, berätta, fundera, förklara och fråga varandra. Att eleverna upprepar varandras yttranden (rad 17 och 18) tyder på att de signalerar att de rättar sig efter varandra och är överens i samarbetet.

### B. normativt socialt fasadarbete

1. Lina: Då tar jag det med en annan färg.
2. Eva: Eller vänta lite, David och Boel måste ha gått så här (pekar på Annas karta)

- 3 Lina: Ja just det. Då går dom hitåt. (Pekar på sin karta.) Då går dom förbi idrottsplatsen också.
4. Maria: mm
5. Lisa: Är ni säkra? Lina kommer du ihåg att det här provet går ut på att lyssna?

Utifrån lärarens instruktion att eleverna skulle lyssna på varandra, frågar Lisa Lina ifall hon minns uppmaningen från läraren. Den här typen av kommentarer förekom inte i de lärarledda lektionerna. Lisa frågade Lina om hur hon uppfattade sin egen förmåga att lyssna. Även om Lisa uppfattar att Lina pratar mycket är hon noga med att inte påstå det, utan formulerar sitt yttrande som en fråga. Att vara vänlig och visa hänsyn handlar också om det sociala samspelet mellan eleverna. Genom att formulera yttrandet som en fråga tar Lisa inget ansvar. Hon säger inte att hon tycker att Lina inte lyssnar även om det mellan raderna kan tolkas som innebörden är denna (Tannen, 1986).

Hela lektionen innehöll betydligt fler uppbackningar (rad 4) i form av enstaviga ord eller ljud: hm, mm, ja. Uppbackningarna tydde på att eleverna lyssnade på varandra och signalerade att det var fritt fram för talaren att fortsätta. I en lärarledd lektion är det läraren som står för uppbackningarna oftast genom att värdera, följa upp eller bekräfta det eleven har yttrat. Generellt sett verkade det som om eleverna sattes i en mindre passiv roll i jämförelse med ett lärarlett undervisande samtal.

Problemlösning definieras av Dillenbourg (enligt Williams, 2001) som ett ömsesidigt engagemang mellan gruppmedlemmar då de tillsammans försöker lösa ett problem. Samtalet i denna studie hade drag av att barnen omprövade sina egna uppfattningar och omvärderade dem. Enligt Damon & Phelps finns det både kognitiva (ett sätt att ompröva sina egna uppfattningar i samarbete med kamraten) och sociala fördelar (förbättrad kommunikationsförmåga och en större känsla för andras uppfattningar och perspektiv) med att barn lära av varandra (Williams, 2001).

### *5.7.3 Sammanfattning*

En rad omständigheter gör att det här samtalet skiljer sig från de övriga. Eleverna är inte lärarledda men har fått en uppgift av läraren som de tillsammans ska lösa i gruppen. Samtalet är i stort sett bundet till uppgiften och de om hjälpmedel de använder. Det är i hög grad kontextbundet och för en utomstående lyssnare är det väldigt svårt att förstå vad eleverna samtalar om därför är det också svårt att förstå om alla elever förstår varandras sätt att tänka och

lösa uppgiften. När läraren inte är närvarande finns det ingen som mår om att eleverna förstår varandras resonemang. Det finns en viss risk att eleverna inte lär sig det matematiska tänkandet eftersom alla är inriktade på att lösa uppgiften, inte att förklara varandras tänkande. Eleverna visar dock genom att bekräfta varandras repliker genom uppbackningar att det är okej att fortsätta samtalet men de är inga bevis på förståelse. Uppbackningar kan snarare bevisa att det råder en norm att lösa uppgiften och att det är fritt fram att gå vidare i uppgiften och sitt tänkande. Många av oss har säkert varit med om att vi eller vår samtalspartner hummar och nickar även om vi inte har hört eller förstått varandra. Sammanhanget kan vara sådant att det för båda parter inte passar sig att be om en förklaring eftersom då kan då endera parten förlora sitt ansikte. I det här fallet kan eleverna vara rädda för att visa sin oförståelse. Det verkar dock finnas drag av både sociala och kognitiva fördelar av problemlösning i den här gruppövningen. Ett sätt att bättre förstå elevernas tankar och sociala handlande kan vara genom en återkoppling i form av frågor efter gruppövningen både om samarbete och om ömsesidig förståelse.

I nästa de två sista avslutande kapitlen kommer jag att försöka dra några övergripande slutsatser för vilka lärandemöjligheter olika samtalsmönster genererar.



## **6. Tolkning och analys**

Då var det dags att summera och knyta ihop arbetet genom att aktualisera syftet och de frågor jag ställde mig i början av arbetet. Mitt syfte var att belysa samtalsprocesser i skolan och att undersöka om dessa möjliggör för eleverna att uttrycka åsikter och erfarenheter som i sin tur skapar möjligheter för lärande. Jag kommer att beskriva övergripande samtalsstrategier och samtalsmönster för de redovisande lektionerna. Jag utgår från Habermas och Bakhtins diskursiva indelning av samtal för att tolka och ge struktur åt mitt material. Därefter analyserar jag vilka förutsättningar olika diskurser konstituerar för lärandet. Utgångspunkterna kortfattat utifrån min teoridel var:

1. att lärande förutsätter en process där elevens egen röst blandar sig med de röster den hör omkring sig (Dysthe, 2001).
2. att lärande förutsätter att deltagarna har ett reflexivt förhållningssätt både till sitt eget yttrande och de övriga deltagarna samt att samtalet är inriktat på förståelse (Habermas, 2001).
3. att lärande sker i den närmaste utvecklingszonen och att det är en annan mer kompetent som strukturerar verksamheten verbalt (Lindqvist, 1999).

### **6.1 Samtalsstrategier och samtalsmönster**

Samtalen har olika karaktär och konstituerar olika diskurser beroende på innehåll, vem som talar, hur man talar och hur yttrandena bemöts av deltagarna. De olika lektionerna har sorterats in under de tre verklighetsområde som Habermas (2001) menar att vi förhåller oss till när vi samtalar.

1. elevernas förhållningssätt till den yttre objektiva världen,
2. elevernas förhållningssätt till varandra socialt inom gruppen
3. elevernas förhållningssätt till sig själva

I likhet med vad Habermas anser utgick samtalen i den här undersökningen från förhållande i den yttre objektiva världen, från de gemensamma värdena elevgruppen hade samt från elevernas syn på sig själva. Samtalen i undersökningen hade flera framträdande mönster, som orienterade sig mot de olika världarna, men bortser jag från vissa avvikelser och utgår från de mest dominerande mönstren i samtalet är det möjligt att dela in lektionerna på följande sätt:

<b>objektiv värld</b>	<b>social värld</b>	<b>subjektiv värld</b>
Lektion 1a och 1b: ”Det fiktiva landet”	Lektion 1a och 1b: ”Det fiktiva landet”	Lektion 1a och 1b: ”Det fiktiva landet”
Lektion 5: ”Stjärnor och planeter”	Lektion 2: ”Homoadoption”	Lektion 2: ”Homoadoption”
Lektion 6: ”Grupparbete i matematik”	Lektion 4: ”Bild”	Lektion 3a och 3b: ”Responsarbete”: <i>att vara sann mot sig själv, uttryck</i>
Lektion 3a och 3b: ”Responsarbete <i>framställande av fakta, sanning och</i> <i>objektivitet</i>	<i>normativt förhållningssätt</i> <i>etablerande av interpersonella</i> <i>relationer</i>	<i>för subjektiva känslor</i>

Tabell 10. Indelning av samtalen utifrån vad de uttryckte i förhållande till den objektiva världen, normer i gruppen samt elevernas subjektiva världar.

Jag kommer här nedan, att i tabellform översiktligt sammanfatta vad i respektive lektionssamtal som har gjort, enligt min tolkning, att samtalet orienterat sig mot en viss värld utifrån didaktisk inramning, samtalsstrategi och samtalsprocess. I tabellen nedan finns en fjärde kolumn som beskriver de lektioner som orienterade sig mot vad Habermas beskriver som kommunikativt handlande. Kommunikativt handlande är inte en värld i sig, utan kan ses som ett hjälpmedel som mäter verkligheten och hur mycket den avviker. I det här sammanhanget har jag prövat att se i vilken utsträckning de olika samtalen lever upp till det kommunikativa handlandets betingelser.

<b>Objektiv värld</b>	<b>Social värld</b>	<b>Subjektiv värld</b>	<b>Kommunikativt handlande i undervisningen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– framställande av fakta</li> <li>– samtalet fokuserades mot att hitta ett korrekt svar</li> <li>– ett fåtal stämmor</li> <li>– ganska snäv didaktisk inramning</li> <li>– läraren mer föreläsande</li> <li>– läraren ställde färre öppna frågor,</li> <li>– fler uppföljningar av elevernas yttranden i syfte att kontrollera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– samtalen präglades av att de övergripande sociala normerna var starka</li> <li>– stark positionering inom gruppen</li> <li>– strategiskt slutet socialt spel</li> <li>– ett fåtal stämmor</li> <li>– eleverna förhöll sig kritiskt ifrågasättande till varandra</li> <li>– färre uppföljningar ifrån lärarens sida av elevernas yttranden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– eleverna delade i hög grad med sig av sina egna erfarenheter</li> <li>– öppen didaktisk inramning</li> <li>– ett mera jämlikt förhållande mellan eleverna inbördes och elever och lärare</li> <li>– ett öppet socialt spel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– samtalen orienterade sig mer eller mindre mot de övriga tre världarna</li> <li>– flexibel didaktiskt inramning</li> <li>– deltagarna lyssnade på varandra</li> <li>– deltagarna delade med sig av varandras erfarenheter och åsikter</li> <li>– samtalet inriktades mot inbördes förståelse</li> <li>– samtalet hade ett mål för deltagarna</li> <li>– eleverna var engagerade</li> <li>– läraren och eleverna var öppna för olika perspektiv</li> <li>– eleverna tillsammans med läraren gavs möjlighet att höja giltighetsanspråk gällande sanning, riktighet och sannfärdighet</li> </ul>

Tabell 11. Översiktlig sammanfattning av samtals innehåll och deras orientering mot den objektiva, sociala och subjektiva världen samt det innehåll som tolkas som kommunikativt handlande.

### 6.1.1 Kommunikativt handlande

Generellt uppfyllde samtalet i lektion 1, ”det fiktiva landet” de villkor som Habermas (2001) anger för det kommunikativa handlandet och som Englund (1998) anger för det deliberativa samtalet. Min tolkning är att det i hög grad berodde på att samtalet orienterade sig mot Habermas tre världar: den objektiva, sociala och subjektiva världen. Samtalet var *inriktat mot förståelse* och en förklaring kan vara att eleverna kände att lektionen var *meningsfull*. Meningsfullheten kan

bero på att *elever och lärare hade ett gemensamt mål*: att rädda staden från sjukdomar som orsakades av en dålig sophantering. Situationen som eleverna hade försatts i fick dem att värna om varandras hälsotillstånd och *bekräfta varandras sociala identiteter*. Bekräftelsen innebar inte att eleverna hade samma åsikter men att de lyssnade till varandra och försökte föreställa sig vad olika handlingsalternativ fick för konsekvenser för dem (Habermas, 2001). Min tolkning är att den didaktiska ramen som utgjordes av lärarens pedagogiska intentioner till stor del bidrog till att lektionen hade element av kommunikativt handlande. Läraren valde att tilldela eleverna roller och försätta dem i en situation som de endast tillsammans kunde lösa. När eleverna blev tilldelade roller fick rollen i sig en funktion som medium (Lindqvist 1999). Rollen gav dels en möjlighet för eleverna att förstå den andra och dels möjligheter till att förstå den egna personen (Bakhtin, 1997). Läraren själv hade också en roll vilket kan ha bidragit till lekens autenticitet och betydelse för eleverna (Re'em, 2001). Lektionen i sin helhet skiljde sig från det traditionella IRE-mönstret och utgjorde en *alternativ genrer* men som till skillnad från Kamberelis (2002) bekräftades officiellt av läraren.

Även om läraren styrde innehållet i de lägre årskurserna, kännetecknades inte samtalsmönstret av att det var läraren som hela tiden initierade ämnen (Wells, 2003). Till skillnad från de övriga lärarledda lektionerna hade "det fiktiva landet" en fast struktur och ledningen var tydlig. Läraren upprepade elevernas svar, försökte få dem till att vidareutveckla tankarna och lyfte fram deras idéer (Burbules, 1993) vilket kan ha bidragit till att eleverna lärde sig att lita på sina eget omdöme. I likhet med Re'em (2001) verkade läraren vara genuint intresserade av elevernas svar. Eleverna förhöll sig kritiskt ifrågasättande till varandras förslag på sophantering men orienterade sig ändå mot en konsensuslösning med hjälp av lärarens yttrande (jfr. Burbules, 1993). Att läraren lyfte fram olika ståndpunkter kan ha haft betydelse för att antalet stämmor (Nystrand & Garmoran, 1997). Ett redskap som kan användas i att möjliggöra flera stämmor är lärarens frågor (Dysthe, 2000). Lektionens frågor påminde mer om öppna än slutna frågor vilket kan ha bidragit till flerstämmighet. Även om läraren försökte lyfta fram så många stämmor som möjligt så fanns det elever som förblev tysta under vissa samtal. Förutom lektionen det "fiktiva landet" tycker jag mig se drag av kommunikativt handlande i lektion 3 "Responsarbete" eftersom de stundvis intog ett reflexivt förhållningssätt till sina egna texter och när de svarade på kritik (Englund, 2000).

### 6.1.2 Social värld

Lektion 2 "homoadoption" hade en annorlunda karaktär och orienterade sig mer mot den sociala världen. Även om eleverna i högre grad dominerade samtalsutrymmet var det färre frågor som de ställde till varandra. Läraren initierade diskussionen men yttrade sig i det fortsatta samtalet väldigt sällan. Eleverna fick i hög grad uttrycka egna åsikter och värderingar men eftersom samtalsutrymmet dominerades av en grupp elever gavs det ett väldigt litet utrymme för andra åsikter som skiljde sig från den dominerande gruppens. *Den dominerande gruppens deltagare förstärkte varandras åsikter med hjälp av olika strategier.* De stöttade varandras åsikter och överlappade varandras yttranden (Norrby, 1996) och min tolkning är att de *orienterade sig i hög grad mot den sociala världen och de normer som rådde inom den lilla gruppen* (Habermas, 2001). Samtalet fick mer en föreläsande *monologisk* karaktär eftersom andra åsikter inte gavs något utrymme (Bakhtin, 1997). Det verkade som diskussionen i klassen stärkte de uppfattningarna som den lilla gruppen flickor hade innan diskussionen.

Åsikterna som flickgruppen och för den delen även några pojkar hade, tenderade till att ha en specifik riktning. Diskussionen ledde till att tyngden i uppfattningarna förflyttades vidare i samma riktning. Det kan bero på att de åsikterna som kom fram stämde med tidigare åsikter och därför förstärktes (Stenaasen & Sleta, 1996). För eleverna i klassen var det lättare att jämföra sina åsikter med dem som hade liknande, därför stängde de effektivt ute varandras åsikter, medvetet eller omedvetet. Den elev vars åsikter skiljde sig från de övriga i klassen var med Habermas ord "sann mot sig själv" men lyckades inte att lösa in sina argument. Min tolkning är att samtalet ej uppfyllde Habermas krav för kommunikativt handlande eftersom *eleverna var mer inriktade mot en normativt tillskriven överenskommelse än en kommunikativ.* Jag grundar det på att eleverna varken försökte förstå varandras åsikter eller inta en reflexiv hållning till sina egna yttranden (jfr. Englund, 1998). Även lektion 3 "responsarbete" *utgjordes av att yttrandena orienterade sig mot den sociala världen.* Lektionen påminde delvis om lektion 2 "homoadoption". I lektionen allierade sig en liten grupp elever mot en flicka när de gav respons på hennes text. När flickan gav respons på medlemmarna i den lilla gruppen allierade sig eleverna mot henne och gav henne kritik för icke sann kritik mot den lilla gruppens medlemmars texter. Den lilla gruppens medlemmar visade varken ett reflexivt förhållningssätt mot sig själva eller mot den kritik de bemötte eller gav.

### 6.1.3 Subjektiv värld

Resultatet från lektion 4 "bild" visar att de stunder då eleverna inte behövde prata offentligt inför klassen och läraren betydde mycket för eleverna. Eleverna delade med sig av sina högst privata erfarenheter och yttrandena orienterade sig mot den sociala världen, men på ett mer prestigelöst sätt än under lektionen "homooption". Lärarens återhållsamma roll resulterade i att det *sociala arbetet ibland eleverna var framträdande* (Evaldsson, 2001). Det gavs tillfälle att prata om egna upplevda erfarenheter som inte kom fram i undervisningssituationen. *Samtalet skedde inom en annan sfär med andra förutsättningar än klassrummet och gav upphov till andra genrer* (Bakhtin, 1997). Eleverna samtalade om sådant som intresserade dem själva och de andra i gruppen (Ivarsson, 2001). Till skillnad från de lärarledda lektionerna var yttrandena från eleverna betydligt längre (jfr. Granström & Einarsson, 1995).

Det *informella samtalet verkade öppna för många stämmor* (Renshaw & Brown, 1998). I jämförelse med övriga lektioner använde sig eleverna vid betydligt fler tillfällen av "*personliga stämmor*". När Ida skulle berätta om sin mormor använde hon sig av en personlig stämma. "Ska jag berätta hur det gick till?". Eleverna använde inte endast personliga stämmor när de samtalade om privata upplevelser utan även i undervisningssammanhang (Renshaw & Brown, 1998, jfr. Lindblad & Sahlström, 2002). Ett annat exempel på detta var när en av eleverna föreslog läraren hur man skulle lösa ett av problemen i den "fiktiva världen" med följande replik: "Jag har en idé med pengaproblemet"

*När eleverna berättade om erfarenheter handlade det till stor del om framställande av fakta som orienterade sig mot den objektiva världen medan syftet var socialt, det vill säga att göra ett visst intryck på kompisarna* (Garpelin, 1997). I interaktionen var i synnerhet Frida skicklig på att fånga de övriga elevernas uppmärksamhet (5.4). När eleverna berättade om egna erfarenheter i ett informellt sammanhang använde de sig betydligt mer av uppbackningar (Norrby, 1996). Eleverna lyssnade inte bara på varandra utan stundvis ifrågasatte de även sanningen i varandras subjektiva yttranden (Habermas, 2001). Exempel på detta är då Frida berättar om sin mormor som blir utsatt för bomber. Det privata samtalet sker på andra premisser än det lärarledda. Eleverna måste använda sig av andra strategier för att påkalla sina kamraters uppmärksamhet och skaffa tillträde till gemenskapen (Ivarsson, 2001). Samtalet under bildlektion utmärktes också av att eleverna skiftade ämne ett otal gånger. För en utomstående är innehållet svårt att förstå och för att delta krävs det kunskap om elevernas individuella bakgrund och historia samt deras gemensamma

historia (Evaldsson, 2001).

#### *6.1.4 Objektiv värld*

Yttrandena i lektion 5 ”stjärnor och planeter” orienterade sig mot att ifrågasätta antaganden om objektiva fakta och samtidigt provade eleverna de egna antagandenas sanning. När samtalet orienterade sig mot den objektiva världen borde en logisk följd vara att färre antal stämmor men samtalet visade på att eleverna ifrågasatte den etablerade kunskapen och därmed gav det upphov till flera stämmor. Läraren undervisade om att tidigare forskning ligger till grund för vad vi vet om rymden idag, vilket eleverna ifrågasatte. Även om det fanns elever som stödde läraren är det inte säkert att de övriga eleverna förändrade sina åsikter. Samtalet visar också på ett dilemma i undervisningen. Läraren lyssnade till elevernas tankar för att de skulle känna att de var betydelsefylla å andra sidan försökte han också att utveckla förmågan hos eleverna att tänka på det sätt som stämmer med våra konventioner, att eleverna lärde sig ”rätt svar” (Carlgren & Marton, 2000).

Även om samtalet i matematik orienterade sig mot den objektiva världen skapas det enligt min tolkning ändå utrymme för många stämmor på vägen till rätt svar. Eleverna provade olika antaganden om hur man kunde lösa uppgiften. Samtalets karaktär hade några utmärkande drag; alla i gruppen talade, korrigerade, tillrättavisade varandra och var fokuserade på varandra och uppgiften. Eleverna berömde också varandra i högre grad i jämförelse med övriga lektionsamtal. De yttrade också sig om varandras påståenden och lyssnade uppenbarligen på varandras sätt att resonera. Målet med lektionen var ”att lösa uppgiften” med hjälp av gruppens medlemmar vilket säkerligen påverkade samtalsmönstret. Även responsarbetet i lektion 3 orienterade sig mot den objektiva världen. Samtalet kom att handla om skriftspråkets riktighet och framställandet av fakta i texterna. Men även här fanns det utrymme för att diskutera sanningen i texterna, deras trovärdighet som dagbokstexter och historisk trovärdighet. Olika erfarenheter och kunskaper berikade (Bakhtin, 1981) exempelvis då en av pojkarna utgick från sina erfarenheter om huruvida en kapten får befälla civila.

## 6.2 Möjligheter och hinder för lärande

I följande stycke kommer jag att utgå från de samtalsmönster som konstituerades och analysera samtalsens inlärningsmöjligheter. Ett försiktigt antagande är att möjligheterna för inläring varierade beroende av vilken värld eller världar samtalen orienterade sig mot.

Enligt Habermas teori om kommunikativt handlande (1984) förhåller sig det vi yttrar, inte direkt till något i den objektiva, sociala eller subjektiva världen, utan är relativiserat med tanke på att dess giltighet kan ifrågasättas av andra aktörer. Englund (1998) har utvecklat Habermas byggnadsverk över interaktion och menar att om deltagarna använder språket som Habermas har tänkt sig rymmer det en inlärningspotential genom att eleverna ges möjlighet att ifrågasätta olika perspektiv på kunskap. Det deliberativa samtalets karakteristika är samtal där skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme. Vidare innebär de alltid tolerans och respekt för den konkreta andra. Det handlar bland annat om att lära sig lyssna på den andres argument. Slutligen har sådana samtal inslag av kollektiv viljebildning, det vill säga en strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (Englund, 2000, s. 6). Ett andra antagande om lärande är att det förutsätter att samtalet rymmer många stämmor (Bakhtin, 1991, Dysthe, 1996). Bakhtins dialogbegrepp rymmer också mening som skapas genom samspel. Optimal inlärningspotential är beroende av en samverkan mellan mening och gemenskap. För att detta ska ske är det viktigt att det som sägs är öppet och dialogiskt och att skillnader och olika synpunkter kommer fram och tas på allvar. Bakhtins dialogbegrepp sammanfaller med Habermas idé om kommunikativt handlande. När elever refererar till vad andra menar, kommer med andra åsikter eller utvecklar sina egna och andras är det själva kärnan i kommunikativt handlande. Den sista pusselbiten och utgångspunkten för lärandet i den här studien är Vygotskijs idé om att man lär sig i samspel med andra ifall man stöttas inom zonen för ens potentiella utveckling (Vygotskij, 1935). I följande stycken kommer jag att analysera huruvida lektionerna i den här undersökningen har gemensamma beröringspunkter med ovan förda resonemang.

### 6.2.1 Läraren - aktiv eller passiv?

De flesta lektioner i den här undersökningen kännetecknas av att eleverna får ge uttryck för egna åsikter och värderingar men det räcker inte till för att skapa bra inlärningsmöjligheter anser jag. I skolan har man av tradition lättare för att prata om hinder för utvecklingen av en elev än utvecklingsmöjligheterna. Möjligheten för eleverna att konfronteras med varandras åsikter var till



viss del begränsad i de samtal jag har analyserat och därmed begränsades möjligheterna för inläring. Samtalsmönstret i lektionen "homooption" uppfyllde en del av kriterierna för deliberativa samtalet. Eleverna fick i hög grad uttrycka åsikter, diskutera varandras åsikter och de fick i hög grad styra diskussionen (Donahue, 2004). Elevernas möjligheter att initiera olika teman gav dem också möjlighet att koppla diskussionen till egna erfarenheter. Att läraren lämnade en stor del av kontrollen till eleverna innebar också att fördelningen av ordet eleverna inbördes sköttes av dem själva. Det resulterade i att samtalet i hög grad kom att kretsa kring en uppfattning om homosexuellas eventuella rättighet att adoptera. Övriga åsikter som skiljde sig från den dominerande synen lyftes inte fram av läraren (Liljestrand, 2002). Saknaden av lärarens stöd och assistans (Vygotskij, 1934) minskade möjligheterna till en flerstämmig dialog. Att samtalet förhöll sig ganska ensidigt till sociala världen och dess krav på normmässigt riktiga yttrandena bidrog också i mina ögon till att minska inlärningsmöjligheterna för eleverna. Eftersom läraren inte aktivt gick in i diskussionen med att hjälpa eleverna att verkligen sätta sig in i den andres åsikter begränsades möjligheterna i syfte att rubba och i bästa fall få eleven till att reflektera över sin egen kunskap.

### *6.2.2 Gemensamt meningsskapande*

Att eleverna hade ett visst inflytande på undervisningens förlopp i det fiktiva landet kan ha haft en inverkan på engagemanget. Utdragen visar dock på att det inte var alla elever som var engagerade. Bland de engagerade byggde samtalet i hög grad på dialog. En bidragande orsak till det kan vara att deltagarna hade ett gemensamt ansvar för att lösa landets problem (Carlgren, 1999). Det gemensamma ansvaret verkade också till att skapa engagemang. Att eleverna fick i uppgift att skapa ordning i tillvaron i landet kan också ha bidragit till ett gemensamt meningsskapande. Meningsskapande enligt Dewey och Mead sker i förhållande till ett problem och i sociala situationer där problemets olika sidor belyses och ens egen invanda syn utmanas (Englund, 2000, s. 7). För eleverna blev landet med dess befolkning en meningsfull praktik. Att leken förhöll sig till samtliga Habermas (1984) tre världar konstituerade också olika stämmor. Läraren deltog i leken genom och utmanade eleverna både som kollektiv och individer, både på det objektiva planet och det känslomässiga och gemensamma sociala. Leken hade drag av den autentiska världen om än i lekens tecken. Fantasin verkade också bidra till att konstituera, i det här fallet ett samhälle, det vill säga, kontexten hjälpte eleverna till att beskriva och förstå på ett

meningsfullt sätt (Säljö, Schoultz och Wyndhamn, 1999, s. 165). Lektionen var den enda då eleverna yttrade sig som ett "vi". Därmed verkar det som ett gemensamt meningsskapande fanns i leken (Englund, 2000, 1998).

### *6.2.3 En gemensam utvecklingszon*

Enligt Vygotskij finns det hos eleven alltid en möjlig utvecklingspotential (Lindqvist, 1999). Läraren kan stimulera utvecklingen genom att ligga steget före i elevens förståelse och därmed ge förutsättningar för förändring (Lindqvist, 1999). Rimligtvis kännetecknas "steget före" av att undervisaren stimulerar eleven till att koppla olika förståelser till större helheter av förståelse. Inlärningsmöjligheter skapades enligt min tolkning när eleverna fick ny kunskap presenterad för sig i samtalet och när läraren och eleverna hjälpte varandra genom att ställa frågor till varandras påståenden. Frågorna som eleverna ställde varandra förtydligande inte bara för den som ställde frågan utan också för den som skulle svara. De olika stämmorna och frågorna ställde till varandra belystes deras påstående ur olika synvinklar och inlärningsmöjligheter skapades, först främst i lektion ett "det fiktiva landet" och lektion fem "stjärnor och planeter". De inlärningsituationer som läraren försätter eleven i och eleverna försätter varandra i kan liknas vid en tankestötta (Säljö m.fl, 1999). I likhet med Lökenstgard Hoel (2001) vill jag föreslå att begreppet den närmaste utvecklingszonen (Lindqvist, 1999) utifrån den praktik som utvecklades i "det fiktiva landet" kan gälla en gemensam utvecklings- eller tolkningszon. Samtidigt kan ett sådant handlande ifrån läraren hjälpa eleverna att aktivt lyssna och värdera varandras åsikter och därmed skapa ytterligare rum för reflektion.

### *6.2.4 Värdet av att föreställa sig vara någon annan*

Eleverna hade också ett visst inflytande på lektionen. Rollspelet konstituerade ett visst frihandlingsutrymme där eleverna tog egna initiativ och fick utlopp för sin kreativitet. Ytterligare en faktor till elevernas engagemang kan vara att de inte behövde vara sig själva (Lindqvist, 2002). För eleverna innebar också rollspelet att de skiftade tolkningsposition och blev tvungna att uttrycka sig så att de förstod varandra i det gemensamma arbetet att komma fram till en hållbar sophertering. Att spela en roll innebar för eleverna att de också fick använda sin fantasi och kunde utifrån vad de övriga elever och lärare berättade göra sig föreställningar som gick utanför de egna erfarenheterna (Vygotskij, 1995). I den kravlöshet som rollspelet kanske innebar

prövades egna kunskaper på andra villkor. Det kan också vara så att eleverna inte utsatte sig för samma möjlighet att tappa ansiktet inför de andra eleverna (Giddens, 2000). En annan aspekt av att föreställa sig vara någon annan i en påhittad värld, kan knytas samman med Martons och Booths (2000) skilda typer av kunskapsobjekt. En av typerna: "elevens egen strukturering av kunskapsområdet", sammanfaller med de möjligheter som ett rollspel konstituerar för lärande anser jag. Genom att spela en roll i en påhittad värld fick eleverna möjlighet att projicera sitt lärande direkt på "världen". Med andra ord fick de prova sina argument direkt på "den fiktiva världen".

### *6.2.5 Reflektion*

De informella inläringssituationerna tycks ge tid för reflektion. Att leken i det fiktiva landet var betydelsefull framgår av att eleverna samtalande om vad som hände i landet under bildlektionen. I det informella samtalet under bildlektionen uttryckte eleverna också i hög grad sina egna tankar om erfarenheter gjorda hemma och i skolan. Tiden och antalet elever skapade rum för reflektion och bearbetning av erfarenheterna de hade gjort på föregående lektion. Även grupparbetet i matematik gav större utrymme för eleverna att formulera sina tankar i jämförelse med helklass. Att grupparbete är en vanskelig inläringssituation bekräftar bland annat Williams (2000). Att gruppen fungerar bra är avgörande för det pedagogiska resultatet, eftersom det är i samspelet som inläring sker. Ett grupparbete sker oftast utan lärarens närvaro och hjälp och ställer därför högre krav på elevernas förmåga att kommunicera på egen hand. Vilken typ av uppgift, elevernas tidigare erfarenheter av grupparbete och deras förkunskaper inom ämnet inverkar säkert också. Samtalet i den här studien visar på att eleverna bekräftade varandras tankar, utbytte idéer och verifierade varandras idéer (jfr. Williams, 2000). Samtalet i sig tyder på att eleverna har behov av tid för reflektion. Bildlektionen i sig skapade också rum för elevernas lärande då de fick tid att distansera sig från leken och fundera på nya lösningar (Carlgren, 1999).

## **7. Diskussion**

Det finns en utvecklingspotential i alla samtal, och jag anser att det har varit fruktbart att analysera klassrumssamtal utifrån Habermas, Bakhtins och Vygotskijs syn på dialog. Resultatet visar på att eleverna måste lära sig olika samtalsstrategier för att bli lyssnade på och kunna ifrågasätta varandras yttranden. När eleverna uttalar sig om till exempel homosexuellas rätt att

adoptera innebär det att lära sig att uttala sig, inte bara utifrån en subjektiv värld, utan också lyssna av de normer som råder i gruppen och känna till objektiva fakta kring homosexuellas rättigheter. När elever i samtal förhåller sig till de olika världarna utvecklar de olika strategier för att bli förstådda samt förstå andras giltighetsanspråk genom att ifrågasätta, argumentera och dela med sig av egna åsikter och erfarenheter gjorda hemma eller i skolan är det inom ramen för en diskurs. Med hjälp av Habermas idé om kommunikativ rationalitet har jag blivit varse om att det krävs något bortom olika sätt att uttrycka sig och göra sig förstådd. Det krävs en vilja att lyssna, men först och främst en vilja att även ta in andras känslor och värderingar. En diskursteori som saknar denna aspekt är alltför enkel enligt Dyshte (2001). Enligt min mening är det en vilja som läraren också måste utstråla genom öppna frågor, engagemang i elevernas idéer, utmanande frågor samt sammanförandet och förstärkningen av idéer (jfr. Kamberelis, 2001).

En annan försiktig konsekvens som jag drar av mitt arbete är att om den didaktiska inramningen försätter eleven i inläringssituationer där han eller hon får använda språket till att beskriva och förstå begrepp i förhållande till Habermas alla tre världar, öppnas en dörr som möjliggör lärande i högre grad. Exempelvis kan sophantering beskrivas och förstås inom ramen för alla tre världarna. Läraren kunde i rollspelet försätta deltagarnas hälsa på spel och skapa samarbetsituationer och agera som expert som tillsammans med eleverna arbetade fram en återvinningsmodell. För att skapa en förståelse för miljön räcker det inte med att förmedla objektiv kunskap om vad som sker i naturen, utan eleven måste bli berörd känslomässigt och känna mening i det han eller hon gör. Det kan ligga en inläringspotential i den här tolkningen. Marton och Booth argumenterar för "att man bör betrakta sätt att erfara ett visst fenomen som interna relationer mellan den som får veta och det som erfars" (Marton & Booth, 2000). Både lärare och elev har en relation till inlärningsobjektet. Läraren har förutom sin egen relation till inlärningsobjektet även elevens, eller borde i alla fall ha. Alexandersson beskriver fenomenet som en tankekontakt (enligt Marton & Booth, 2000), med andra ord "läraren formar ett undervisningsobjekt mot vilket den studerande riktar sitt medvetande" (Marton & Booth, 2000, s. 229). För att uppnå tankekontakt måste läraren inta den lärandes perspektiv, men samtidigt iscensätta situationer för lärandet där eleven får möta nya förklaringar som skapar ett tillstånd av spänning. Marton och Booth föreslår att man presenterar en "skugglik helhet, en ofullständig förståelse som pockar på fullständigande och som utmanar den lärande att fullborda den" (Marton & Booth, 2000, s. 231). Lärandet ska ta sin utgångspunkt i elevens värld. Pramling och Mårdsjö

(1997) menar att barnens egna frågor kan vara en lämplig utgångspunkt. Oftast så råder det en variation inom barngruppen och lärarens uppgift är att uppmuntra eleverna till att undersöka olika förslag och deras riktighet. På så sätt förvärvar barn också kunskap om hur man på metakognitiv nivå erhåller kunskapen.

Det kommunikativa handlandet och meningsskapande är komplexa fenomen som inte uppnås under en lektion utan kräver ett långt och insiktsfullt arbete från lärarens sida. Jag anser att det behövs en fördjupad förståelse om meningsskapande samtal och lärande. Vi vet ganska lite om elevers lärande och ännu mindre vilka effekter olika metoder har. I den här uppsatsen har jag bara gläntat på dörren. Resultatet i uppsatsen visar på en variation i undervisning som skapar olika rum för lärande. Vad eleverna ges möjlighet att lära sig är inte alltid det läraren har som syfte. Lektionssekvenserna visar även att samtalsprocessen som alla deltagare påverkar skapar olika förutsättningar för lärande och vad eleverna lär sig. Om vi vill veta mer om vad eleverna lär sig bör vi undersöka hur samtalsmönstren som elever deltar i konstitueras, vilka möjligheter deltagarna har att förändra dem och vad de lär sig.

## Referenser

- Anderson, R. (2003). On Dialogue and Its Difficulties School of Communication.  
<http://www.sfu.ca/cstudies/dialogue/ondialogue.htm>
- Aukrust, V. G. (2001). Klassrumssamtal, deltagarstruktur och lärande. I Dysthe O. (red), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Bachtin, M. (1981). *The dialogic imagination four essays*. University of Texas press
- Bachtin, M. (1997) . *Det dialogiska ordet*. Bokförlaget Gråbo: Anthropos
- Bachtin, M. (1997). Frågan om talgenrer. I Haettner & Götserlius (red.), *Genretoeri*. Lund: Studentlitteratur
- Bergqvist, K. (1999). Vardagssamtal i klassrummet. I Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Bergqvist, K. (2001). Skolarbete som interaktion. I: Lindblad & Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Boglund, A. (2000). Strukturalism och funktionalism. I Månsson P. (red.), *Moderna samhällsteorier. Traditioner riktningar teoretiker*. Stockholm: Prisma
- Brandist, C. (2002). The Bakhtin Circle <http://sheffield.ac.uk>
- Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, A. (2001). Samhällsvetenskapliga metoder. Malmö: Liber
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande I Carlgren, I. (red.), *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Cheyne, J. A. and Tarulli, D. (1999). Dialogue, Difference, and the "Third Voice" in the Zone of

- Proximal Development. An revised version of this paper is available in *Theory and Psychology*, 9, 5–28. <http://www.watart.uwaterloo.ca/>
- Crespo, S. (2002). Praising and correcting: prospective teachers investigate their teacherly talk *Teaching and Teacher Education* 18 s. 739–758
- Donahaue, Z. (2004) *Giving Children Control: Fourth Graders Initiate and Sustain Discussions After Teacher Read-aloud*. Networks: An On-line Journal for Teacher Research
- Dysthe, O. (1996): *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Edelsky, Carole & Smith, Wolfe & Karen, Paula (2002) A Discourse on Academic Discourse. *Linguistics and Education* 13(1): s. 1–38.
- Englund, T. (1998). Kommunikation och meningsskapande i fokus – ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande. I *Utbildning och demokrati*
- Englund, T. (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund*. Historiskt perspektiv och aktuella förutsättningar. Skolverket.
- Ericson, F (1986) Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Macmillan
- Evaldsson, A-C. (2001). Språkbruk och alternativa kamratkulturer bland barn i miljonprogramsförorter. I: Lindblad & Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Garpelin, Anders (1997). *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. Uppsala universitet
- Gee, J. P. (2001) Language, Class, and Identity: Teenagers Fashioning Themselves Through. *Language Linguistics and Education* 12(2): s. 175–194.
- Glaser, G. & Strauss, L. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press
- Granström, K. (1996). Private communication between students in the classroom in relation to different classroom features *Magazine: Educational psychology*: December 1
- Granström, K. C. Einarsson, (1995) *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Stockholm:

Skolverket.

Green, J L. & Dixon, C N, (1994) "The Social Construction of Classroom Life

<<http://www.skeptron.ilu.uu.se/broadly/sec/>>", *International encyclopedia of English and the Language Arts*, Vol. 2. Pp. 1075-1078. A. Purves in collaboration with Scholastic Press, New York 1994. <<http://www.skeptron.ilu.uu.se/broadly/sec/p-greendixon.htm>>

Habermas J. (1984). *The theory of communicative action reason and rationalization of society*. The United States of America: Polity press

Habermas, J. (1977). *Zur Logik der Sozialwissenschaften : Materialien*  
Frankfurt am Main: Suhrkamp,

Haworth, A. (2001). Interpersonal Meanings in Small Group Classroom Interaction A Young Childs Discoursal Journey. *Linguistics and Education* 11(3): s. 179–212

Höie, M. (2001). On investigation one's own or others praxises. Might action research show the way when reseraching professions? *Nordisk Pedagogik*, Vol 21, pp. 263–277. Oslo

Ivarsson, (2000) P-M Om barns sätt att använda kulturella verktyg i förskolemiljö. Ingår i S. Lindbland och F. Sahlström (red.) *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Sockholm: Liber

Jank & Meyer (1997) Didaktik – teori, reflektion och praktik Ingår i, M. Uljens, *Didaktik* (red.). (1997), Lund: Studentlitteratur

Kamberelis, George (2001) Producing Heteroglossic Classroom (Micro)cultures Through Hybrid Discourse Practice *Linguistics and Education* 12(1): s. 85–125

Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Liljestrand, Johan (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro: Universitetsbiblioteket

Lindblad, S. & Sahlström F. (2002). From teaching to interaction: in recent changes in the perspectives and approaches to classroom research. Invited presentation at the *Current Issues in Classroom Research: practices, praises and perspectives conference*, Oslo, May 2002

Lindblad, S. och Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1999 årgång 4 nr 1 s 73–92

Lindqvist, G. (red.) (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur

Månsson, P. (2000). Jurgen Habermas och moderniteten. I Månsson, P. (red.), *Moderna*



*samhällsteorier, Traditioner riktningar teoretiker* Prisma: Stockholm

Månsson, P. (red.) (2000). *Moderna samhällsteorier Traditioner riktningar teoretiker*. Stockholm: Prisma

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur

Mehan H. (1991). The school's work of sorting students I (Red.) Boden & Zimmerman. *Talk & Social structure*. Polity Press, Polity Press

Nassaji, H., Wells, G. (2000) What's the use of 'triadic dialogue'?: an investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, Sep 2000; 21: 376 - 406

Nielsen, G. M. (2001). *The norms of answerability social theory between Bakhtin and Habermas*

Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur R. & Prendergast C. (1997). *Opening dialogue : understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*.

New York : Teachers College Press

Permer, K., Permer, L-G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning: iscensättning av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet*. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen, Högskolan.

Pramling Samuelsson, I., Mårdsjö, A-C. (1997) *Grundläggande färdigheter – färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur

Pressick-Kilborn, K. and Weiss, L., B. Ed (2001). A mirror has many faces: Negotiating a classroom community of learners through reflection (Primary) A paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Fremantle, Western Australia, 2–6 December, 2001 <http://www.aare.edu.au/01pap/pre01315.htm>

Re'em, Moshe (2001). Young minds in motion: interactive pedagogy in non-formal settings. *Teaching and Teacher Education* 17 s. 291–305

Reese-Schäfer, W. (1995). *Jürgen Habermas : en introduktion*. Göteborg : Daidalos, 1998

Renshaw, P & Brown A J Raymond (1998) *Voices in Classroom Talk: Author(ity) and Identity*. Paper presented at the annual conference of the Australian association for research in Education,

29 November – 3 December, 1998, Adelaide, <http://www.aare.edu.au/98pap/ren98315.htm>

Rossman, G. B. & Rallis, Sharon F. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications, Inc

Sahlström, F. (2001). Likvärdighetens produktionsvillkor. I: Lindblad & Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv* Stockholm : Prisma

Säljö, R., Schoultz J., Wyndhamn J. (1999). Artefakter som tankestötta. I Carlgren I. (red.), *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, R., Schoultz. J., Wyndhamn, J. (1999.) Artefakter som tankestötta. Ingår i I. Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (1996). *Samtal som kunskapsform* i Brusling, C. & Strömqvist, G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket* Lund: Studentlitteratur

Schoultz, J. (1999). Naturvetenskapligt kunskap I samtal och papper-och-penna-test. I *Miljöer för lärande*. Carlgren I. (red) Studentlitteratur: Lund

Schoultz. Jan (1998). *Kommunikation, kontext och artefakt - studier av elevers behärskning av naturvetenskapliga diskurser* Linköpings universitet

Seedhouse, P. (1994). Linking pedagogical purposes to linguistic patterns of interaction: the analysis of communication in the language classroom *Magazine IRAL*, November 1994

Sidorkin, A. (?) Lyotard and Bakhtin: engaged diversity in education. <http://www.sidorkin.net/Papers/LYOTARDandBAKHTIN.htm>

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research A Practical Handbook*. Sage Publications London Thousand Oak New Delhi

Szymanski, Margaret H. (2003) Producing Text through Talk: Question-answering Activity in Classroom Peer Groups *Linguistics and Education* 13(4) s. 533–563.

Torr, Jane (2000). Thinking and Saying in the Classroom: An Exploration of the Use of Projection by Teachers and Children *Linguistics and Education* 11(2): s. 141–159

- Uljens, M. (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet : Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm
- Vanderstraeten, R. (2001). The School Class as an Interaction Order. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, nr. 2, 267–276
- Vygotskij, Lev S (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Vygotskij, Lev S (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg. Bokförlaget Daidalos AB
- Wells, G. (2003). *Dialogic inquiry in education: building on the legacy of Vygotsky*, Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto  
<http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/NCTE.html>
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra*. Samlärande i förskola och skola Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis
- Williams, P., Sheridan, S., Pramling Samuelson. (2000) *Barns samlärande – en forskningöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Wortham, S. (2003). *Teachers and students as novelists: ethical positioning in literature discussions*. [http://hkr.lub.se/cgi-bin/ftxt/ebSCO/10812004\\_2001\\_45\\_2\\_126-138/6284487](http://hkr.lub.se/cgi-bin/ftxt/ebSCO/10812004_2001_45_2_126-138/6284487)
- Wortham, S. (2004) The interdependence of social identification and learning. *American Educational Research Journal Fall 2004, Vol. 41, No. 3, pp. 715-750*.
- Åsberg, R. (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi: en kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

