



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för:
Grundläraresexamen med inriktning mot arbete i grundskolans
årskurs 4-6
HT 2015

Litteratursamtal i praktiken

En kvalitativ studie om litteratursamtal i
grundskolans mellanår

Mimmi Ly och Rebecka Szemenkár

Sektionen för lärande och miljö

Höskolan Kristianstad | www.hkr.se

Författare

Mimmi Ly och Rebecka Szemenkár

Titel

Litteratursamtal i praktiken: En kvalitativ studie om litteratursamtal i grundskolans mellanår

Handledare

Annette Ewald

Examinator

Håkan Sandgren

Sammanfattning

Föreliggande studie syftar till att undersöka hur litteratursamtal i grundskolans mellanår I kan se ut i klassrumspraktiken. Det övergripande syftet konkretiseras i de två forskningsfrågorna "Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?" och "Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?". Metoden för datainsamling är kvalitativ och utgörs av klassrumsobservationer. Det empiriska materialet analyseras därefter utifrån en teoretisk plattform som utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande samt utifrån tidigare resultat inom det forskningsfält som berör dialogicitet, interaktionsmönster och samtalsfrågors olika karaktär. Studiens resultat visar att det både förekommer öppna, autentiska och slutna frågor i de flesta av litteratursamtalen och att samtalen inte alltid kan relateras till endast en samtalsgenre. Därtill visar dessa samtal på tendenser till både ett dialogiskt och monologiskt samtalsklimat. Studien belyser flera olika exempel på hur litteratursamtal kan se ut i praktiken, samt skillnader i upplägg och innehåll inom dessa. Gemensamt för de studerade samtalen är dock att de alla utgår från huvudfrågor som läraren formulerar.

Ämnesord

boksamtal, interaktion, litteratursamtal, litteraturundervisning, samtalsgenrer

Innehållsförteckning

1 Inledning	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte och forskningsfrågor	8
1.3 Disposition	9
1.4 Litteratursökning	9
2 Metodologisk kontext	10
2.1 Forskningsdesign	10
2.2 Metodval	10
2.2.1 Observationer	10
2.2.2 Beskrivning av datainsamlingsprocessen.....	11
2.2.3 Metodkritik.....	12
2.3 Urval av informanter	13
2.3.1 Urvalsstrategi	13
2.3.2 Urvalets förtjänster.....	14
2.4 Bearbetning och analys av data	14
2.5 Forskningsetiska överväganden	15
3 Teoretisk plattform	17
3.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande	17
3.2 Definition av nyckelbegrepp och analysverktyg	18
3.2.1 Litteratursamtal	18
3.2.2 Öppna, autentiska och slutna frågor.....	19
3.2.3 Hultins samtalsgenrer.....	19
3.2.4 Interaktionsmönster i klassrumssamtal	20
4 Litteraturgenomgång	22
4.1 Litteratururval	22
4.2 Litteratursamtalens förekomst i skolan	22
4.3 Samtalsgenrer i litteraturundervisningen	23
4.4 Dialogicitet i klassrummet	24
4.5 Olika frågor ger olika utfall	25
4.6 Organisatoriska hinder	25

5	Studiens tre skolklasser	27
5.1	Klass 4H på <i>Höstskolan</i>	27
5.2	Klass 5K på <i>Vinterskolan</i>	27
5.3	Klass 5L på <i>Vårskolan</i>	28
6	Analys av de sex litteratursamtalen	29
6.1	<i>Drakskeppet. Ett helklassamtal i klass 4H på Höstskolan</i>	29
6.1.1	Beskrivning av undervisning samt lektionens upplägg	29
6.1.2	Samtalet utifrån studiens forskningsfrågor	29
6.1.3	Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?	31
6.1.4	Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?	32
6.2	<i>De kom från norr. Ett helklassamtal i klass 4H på Höstskolan</i>	33
6.2.1	Beskrivning av undervisning samt lektionens upplägg	33
6.2.2	Samtalet utifrån studiens forskningsfrågor	34
6.2.3	Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?	36
6.2.4	Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?	36
6.3	<i>Inbrott i skolan! Två gruppsamtal i klass 5K på Vinterskolan</i>	37
6.3.1	Beskrivning av undervisning samt lektionens upplägg	37
6.3.2	Samtalet utifrån studiens forskningsfrågor	38
6.3.2.1	Samtal i grupp A	38
6.3.2.2	Samtal i grupp B	39
6.4	<i>Inbrott i skolan! Ett helklassamtal i klass 5K på Vinterskolan</i>	40
6.4.1	Beskrivning av undervisning samt lektionens upplägg	40
6.4.2	Samtalet utifrån studiens forskningsfrågor	41
6.4.3	Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?	42
6.4.4	Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?	43
6.5	<i>Amor anfaller! Ett samtal mellan två elever i klass 5L på Vårskolan</i>	44
6.5.1	Beskrivning av undervisning samt lektionens upplägg	44
6.5.2	Samtalet utifrån studiens forskningsfrågor	44
6.5.3	Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?	46
6.5.4	Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?	47
6.6	<i>Ett hjärta av guld Ett helklassamtal i klass 5L på Vårskolan</i>	47
6.6.1	Beskrivning av undervisning samt lektionens upplägg	47

6.6.2 Samtalet utifrån studiens forskningsfrågor	48
6.6.3 Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?	50
6.6.4 Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?.....	50
7 Avslutande diskussion	51
7.1 Litteratursamtal i praktiken – resultat och slutsatser	51
7.2 Metoddiskussion	53
7.3 Studiens relevans för lärarprofession och undervisningspraktik.....	54
Referenser.....	56
Publicerat material.....	56
Opublicerat material.....	58
Bilaga 1 - Föräldramedgivande
Bilaga 2 - Observationsschema.....
Bilaga 3 – Venndiagram.....
Bilaga 4a - Frågor: Tommy och Flisen
Bilaga 4b – Frågor: Tommy & Flisen
Bilaga 5 – Veras frågor (tillfälle 1).....
Bilaga 6 – Veras frågor (tillfälle 2).....

Förord

Arbetet med att skriva detta examensarbete har varit lärorikt. Inledningsvis vill vi tacka varandra för den uthållighet som har präglat arbetsprocessen trots motgångar. Föreliggande examensarbete är ett resultat av ett gediget samarbete. Vi vill tacka vår handledare Annette Ewald för nya infallsvinklar som har resulterat i en utveckling av arbetet. Flertalet tack till de lärare och elever som har deltagit i vår studie och som därigenom har gjort vårt examensarbete möjligt. Tack till er, Johan och David, för det stöd och den uppmuntran som vi fått under arbetets gång. Ett stort tack riktas även till Kenny, som genom vägledning bidragit till nya perspektiv och därigenom varit en stor hjälp till att komma vidare i arbetet. Därtill vill vi även tacka deltagarna i vår handledningsgrupp som har stöttat och gett oss perspektiv för fortsatt förbättring av texten.

Arbetet har bidragit till att ge oss en större förståelse för vad litteratursamtal kan innebära i klassrumspraktiken. Vår förhoppning är att examensarbetet även för er ska bidra med en större förståelse för litteratursamtal som en pedagogisk och didaktiskt medveten klassrumsaktivitet.

Med hopp om givande läsning!

Kristianstad, januari 2016

Mimmi Ly och Rebecka Szemenkár

1 Inledning

1.1 Bakgrund

I den nuvarande kursplanen för grundskolans svenskämne betonas möjligheten till utveckling av språk, identitet och omvärldsförståelse bland annat genom möten med olika texter (Skolverket 2011). I det inledande syftesavsnittet framgår det också att eleverna genom undervisningen i ämnet ska ”ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (ibid. s. 222). Därtill formuleras ett av kunskapskraven för betyg E i slutet av årskurs 6 enligt följande:

Genom att göra **enkla, kronologiska** sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med **viss** koppling till sammanhanget visar eleven **grundläggande** läsförståelse. Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, tolka och föra **enkla och till viss** del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett **enkelt** sätt beskriva sin upplevelse av läsningen. (Skolverket 2011, s. 233)

Ett av svenskundervisningens syften är således att ge eleven möjlighet att utveckla en förståelse för texters innehåll. Förståelsen ska eleven, enligt ovanstående kunskapskrav, kunna uppvisa genom att sammanfatta det lästa samt göra kopplingar mellan text och liv. Det är även viktigt att eleven kan formulera tankar om den egna textupplevelsen. En förutsättning för att eleverna ska få tillfälle att träna på, utveckla och uppvisa dessa förmågor är dock att undervisningen organiseras på ett sätt som möjliggör detta. En av flera vägar mot detta mål är litteratursamtalet. Utifrån beprövad erfarenhet finns föreställningar om att gemensamma samtal kring det lästa ger elever en möjlighet att utveckla dessa förmågor, liksom en möjlighet att vidga och fördjupa sin förståelse för det lästa.

Litteraturpedagogen och författaren Aidan Chambers idéer om litteratursamtalets värde och potential i skolsammanhang utgör en inspirationskälla för vårt examensarbete. Hans tankar och idéer grundar sig i yrkeserfarenhet och många verksamma år som lärare. Dessa idéer är dock inte systematiskt beprövade och vilar inte på vetenskaplig grund, till skillnad från de forskare som nedan presenteras i litteraturgenomgången, vilket är anledningen till att de istället beskrivs i denna inledande bakgrund. Trots en avsaknad av vetenskaplig grund har Chambers under flera årtionden haft stort inflytande över såväl svensk lärarutbildning som lärares undervisningspraktik. Det ofta återkommande citatet ”Vi vet inte vad vi tycker om en bok förrän

vi har pratat om den” (Chambers 2011, s. 134), efter en åttaårig elevs utsaga, används ibland som slagord i sammanhanget. Det faktum, att Chambers tankar om litteratursamtal har utgjort en viktig bakgrund och inspirationskälla till arbetet, grundas således i att dessa tankar är så pass etablerade och centrala när det praktiseras samtal om skönlitteratur. Likaså har många forskare och ämnesdidaktiker på ett eller annat sätt influerats av dennes tankar i sitt arbete.

Chambers argumenterar för vikten av att lära elever att samtala om böcker som de har läst. Han menar att litteratursamtal utgör en avgörande faktor för elevernas utveckling mot att bli ”reflekterande och kritiskt tänkande läsare som uppskattar böcker” (Chambers 2011, s. 128). Ytterligare en effekt av samtalen, menar Chambers, är att eleverna även lär sig att uttrycka sig om andra ämnen och i andra sammanhang. Chambers betraktar dessa samtal om litteratur som en väg till ett gemensamt reflekterande och som en möjlighet att pröva och gestalta de tankar och känslor som läsningen har väckt, inför såväl sig själv som inför andra. Han menar att samtalet utgör en viktig del av tankeprocessen, medan responsen från lyssnarna sedan bidrar till ytterligare förståelse för den egna tanken. Det gemensamma samtalet om den lästa litteraturen, som en organiserad och formell aktivitet, innebär att elevernas individuella läsningar av texten sammanförs och bidrar till skapandet av kunskaper, insikter och förståelse som inte hade kunnat erövrats enbart på egen hand.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Relativt få forskningsstudier har explicit intresserat sig för litteratursamtal i grundskolans mellanår, det vill säga årskurs 4-6. Vi vill därför i föreliggande examensarbete bidra med ytterligare kunskap kring sådana samtal. Mot bakgrund av de tidigare forskningsresultat som nedan presenteras i litteraturgenomgången (se kapitel 4) framgår det att de frågor som lärare ställer i litteratursamtal påverkar samtalets utfall. Om läraren väljer frågor som ska leda till ett visst mål påverkar det elevernas svar och möjlighet till egen reflektion och eget tänkande. Frågornas formuleringar speglar även vilka samtalsgenrer som litteratursamtalen kan relateras till.

Med denna utgångspunkt är det övergripande syftet med föreliggande examensarbete att undersöka hur litteratursamtal kan se ut i klassrumspraktiken. Utifrån studiens syfte har följande forskningsfrågor utarbetats:

- Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?
- Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?

1.3 Disposition

Närmast följer kapitel 2, där vi redogör för val av metod för studien, det vill säga valet att göra en etnografisk studie med observationer av litteratursamtal i klassrummen. Därtill redogör vi även för urval av skolor och klasser för datainsamling. De forskningsetiska överväganden som gjorts presenteras i slutet av kapitlet.

I kapitel 3 definieras de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för arbetet, samt definition av de centrala nyckelbegrepp som används i analysarbetet. Litteraturgenomgången i kapitel 4 består av en presentation av tidigare forskning inom området litteratursamtal. Eftersom ett flertal av de studier som har gjorts främst fokuserar elever i andra åldrar än mellanåren har vi valt att redogöra för dessa. Ett urval av svensk forskning som behandlar andra aspekter av läsning och litteraturundervisning lyfts också i sammanhanget.

En beskrivning av studiens tre skolklasser görs i kapitel 5. Utöver skolklasserna beskriver vi även lärarnas bakgrund samt hur klassen arbetar inom svenskämnet. I kapitel 6 redogör vi för varje lektions litteratursamtal samt analyserar dessa utifrån våra forskningsfrågor. I arbetets avslutande kapitel 7 diskuteras studiens resultat och slutsatser i förhållande till teori och tidigare forskning. Val av metod samt studiens relevans för läraryrket diskuteras även i kapitlet.

1.4 Litteratursökning

Den litteraturgenomgång som följer bygger på teoristudier av tidigare genomförd forskning som på olika sätt behandlar litteratursamtal i skolans undervisning. Litteratururvalet har skett genom en översiktlig granskning av tidigare läst kurslitteratur, utifrån vilkas referenslistor vi har funnit primärkällor av relevans för ämnet. Beträffande Nystrands och Gamorans forskning har två andrahandskällor däremot använts, då förstahandskällan i detta fall har varit problematisk att finna. Vi är medvetna om den problematik som andrahandskällor medför, men då en avstämning mellan de båda andrahandskällorna har gjorts kan detta tänkas ge en högre tillförlitlighet till materialet än vid användning av endast en andrahandskälla. Därtill har sökningar även gjorts i databaserna Summon och ERIC via Kristianstad Högskolas system. Sökorden 'boksamtal', 'booktalk' och 'talk about books' användes och avgränsades med hjälp av sökfunktionens alternativ till att endast inkludera 'peer-review', vilket innebär ett krav på vetenskaplig kvalitet.

2 Metodologisk kontext

2.1 Forskningsdesign

Studiens övergripande syfte samt de forskningsfrågor som har formulerats förutsätter att datainsamlingen kan ske i den kontext som är av intresse, vilket i detta fall är litteratursamtal i skolans undervisning. Genom att studera litteratursamtalen när de genomförs i klassrummen blir metoden för datainsamling empirisk, vilket innebär att det material som samlas in utgör en förstahandskälla. Eftersom avsikten är att studera hur litteratursamtal genomförs i de tre valda skolklasserna, är en kvalitativ undersökningsmetod att föredra. Studien har därmed ingen ambition att vara heltäckande eller bidra med generella svar kring hur litteratursamtal genomförs i den svenska grundskolan, utan förhoppningen är snarare att bidra med nyanserade historier och en större förståelse för hur denna aktivitet kan se ut i praktiken.

En av de främsta fördelarna med kvalitativa metoder för att genomföra forskning är att de utgår från öppna frågor, vilket gör att de kan betraktas som mer flexibla än dess kvantitativa motsvarighet (Christoffersen & Johannessen 2015). Denna öppenhet innebär en möjlighet att upptäcka även sådana aspekter som befinner sig utanför de primära forskningsfrågorna, vilket vi betraktar som värdefullt i sammanhanget. Studien kan även betraktas som en etnografisk fältstudie, då den har för avsikt att undersöka fenomenet litteratursamtal i verkliga situationer i dess naturliga kontext. Resultatet av studien kommer att mynna ut i en beskrivning, analys och diskussion av den interaktion som sker i de observerade litteratursamtalen. Analys- och diskussionsarbete sker i enlighet med etnografins främsta ambition, där mönster eller kategorier utskiljs i försök att bidra med en djupare förståelse för olika sociala kontexter (ibid.).

2.2 Metodval

2.2.1 Observationer

Valet att använda observation som datainsamlingsmetod grundar sig i ett sociokulturellt perspektiv, som betonar vikten av den sociala kontexten vid lärande. Observationerna gör det möjligt för oss att studera informanterna i klassrummet, som är deras naturliga kontext. Genom denna metod kan relevant information samlas in, samtidigt som betydelsen av studiens omgivning och sammanhang tas i beaktande (Christoffersen & Johannessen 2015). Mot

bakgrund av den teoretiska utgångspunkten vill vi därför undersöka fenomenet litteratursamtal och det sociala samspelet i dess naturliga kontext.

En av de främsta fördelarna med observation som metod är att den gör det möjligt att med egna ögon registrera vad som faktiskt sker i klassrummet. Metoden kan, som en kontrast till exempelvis intervjuer, tänkas ge en annan bild av än lärares och elevers individuella återgivningar (Denscombe 2009). Möjligheten att närvara i direkt anslutning till litteratursamtalen innebär dessutom att iakttagelser kan göras på flera nivåer. Den interaktiva kontexten, som delvis är av intresse för denna studie, inkluderar både planerade, impulsiva, verbala och ickeverbala interaktioner. Dessa interaktioner är möjliga att observera vid direkt närvaro till skillnad från exempelvis enkätundersökningar (Christoffersen & Johannessen 2015).

I föreliggande studie har sex icke-deltagande observationer genomförts, där vi som forskare har antagit rollen som rena åskådare. Vi har under dessa observationer haft som ambition att inte aktivt påverka, involveras i eller på annat sätt träda in i litteratursamtalen, då syftet med studien är att synliggöra de interaktionsmönster samt de samtalsgenrer som går att urskilja i samtalen. Därför har vi eftersträvat att endast närvara som observatörer och studera skeendet som utomstående (Larsen 2009). Trots det finns det givetvis en risk att vår närvaro ändå har påverkat interaktionen i viss mån, då både elever och lärare har kunnat uppleva det som främmande eller nervöst att bli iakttagna och inspelade under samtalet. Observationerna har präglats av en total öppenhet, vilket innebär att deltagande lärare och elever har varit medvetna om vår fältroll som forskare och att de har blivit observerade under dessa tillfällen.

2.2.2 Beskrivning av datainsamlingsprocessen

När vi hade fått kontakt med de tre deltagande lärarna (se 2.3.1) och informerat om upplägget för studien, bokades två skilda observationstillfällen för respektive klass. Vid observationstillfällena har litteratursamtalen i de olika klasserna organiserats på olika sätt och med olika gruppkonstellationer utifrån lärarnas val. Några samtal har genomförts i par eller grupper medan andra samtal har genomförts i helklass. Oavsett organisatoriskt upplägg har vi vid dessa tillfällen närvarat i det rum där de aktuella samtalen har genomförts och då placerat oss på behörigt avstånd för att kunna observera dem.

De observationer som utgör studiens underlag kan betraktas som strukturerade observationer då observationsscheman i samtliga fall har använts för att underlätta datainsamlingsprocessen.

I dessa observationsscheman har ett antal bestämda kategorier utformats utifrån de aktuella forskningsfrågorna, vilket innebär att observationernas primära fokus har definierats och exemplifierats på förhand i så kallade observationsscheman (se bilaga 2). Metoden för att registrera data har använts för att säkerställa att vi som observatörer fokuserar på samma aspekter av samtalen och att dessa aspekter är förenade med aktuella forskningsfrågor.

Anteckningarna som har gjorts under observationerna har vid fem av sex observationstillfällen även kompletterats med ljudupptagning. Ljudupptagning har gjorts i syfte att underlätta citering av specifika sekvenser i litteratursamtalen. Vid ett av observationstillfällena fanns inte möjlighet till ljudupptagning då vi inte hade alla föräldrars godkännande (se bilaga 1). Ljudupptagningen har skett genom inspelning via mobiltelefoner, vilka strategiskt har placerats i olika ändar av klassrummen. Fältanteckningarna i observationsscheman har förts parallellt med att samtalen observerats, samt kompletteras med ytterligare iakttagelser, tolkningar och individuella reflektioner direkt efter dessa tillfällen i syfte att undvika att värdefull information faller i glömska (Christoffersen & Johannessen 2015). Innan litteratursamtalen har kortare informella samtal med respektive lärare förts. Lärarna har i de informella samtalen delgett oss information om klassammansättning, arbetssätt i svenskundervisningen, val av bok samt lektionens upplägg. Vi har dock inte fört samtal med lärarna efter lektionerna, då vi inte ville riskera att deras tankar kring de genomförda litteratursamtalen skulle påverka vår uppfattning om dessa litteratursamtal.

2.2.3 Metodkritik

Insamling, analys och tolkning av data är alltid delvis påverkade av forskarnas individuella uppfattningar av det som studeras, vilket kan grunda sig i olika grad av intresse, engagemang, kompetenser, förkunskaper, förhandsuppfattningar samt förtrogenhet med tidigare genomförd forskning inom det aktuella fältet (Denscombe 2009). Observation som datainsamlingsmetod är särskilt känslig för denna påverkan eftersom två forskare som genomför observationsstudier tillsammans kan uppfatta det som sker på olika sätt, beroende på ovannämnda aspekter. Det är därmed viktigt att poängtera att de data som har samlats in under dessa observationstillfällen endast är att betrakta som representationer av verkligheten, då individuella urval och tolkningar ständigt måste göras för att informationen ska kunna vara hanterbar (Christoffersen & Johannessen 2015). Likaså finns det, som tidigare har nämnts, en risk att vår närvaro i viss mån har påverkat skeendet eftersom deltagare kan uppleva det som främmande att bli observerade och inspelade.

Ett så giltigt och pålitligt datamaterial som möjligt har givetvis ändå eftersträvat i genomförandet av denna studie. Eftersom vi individuellt har fört skriftliga fältanteckningar i observationsscheman, samt använt ljudupptagning, har dessa olika material kunnat jämföras med och komplettera varandra i syfte att bidra med en så tillförlitlig bild som möjligt över de observerade litteratursamtalen. Därtill har observationsstudierna genomförts i respektive klass med samma lärare vid två skilda tillfällen. Även om grupsammansättning och organisatoriskt upplägg har varierat vid dessa tillfällen, kan respektive lärare alltså betraktas som den gemensamma faktorn vid de båda observationerna. Denna upprepning av datainsamling har använts för att säkerställa graden av pålitlighet i den information som har samlats in, då liknande dataresultat kan tänkas visa på en hög reliabilitet (Christoffersen & Johannessen 2015).

2.3 Urval av informanter

2.3.1 Urvalsstrategi

Studiens informanter utgörs av tre yrkesverksamma lärare i grundskolans mellanår samt eleverna i deras respektive klasser. Den strategi som har använts inför urvalet av informanter kan inledningsvis beskrivas som ett *kriteriebaserat urval* (Christoffersen & Johannessen 2015), då det fanns en önskan om att informanterna skulle uppfylla vissa specifika kriterier. Kriterierna var att lärarna skulle arbeta i en mellanstadieklass på en skola inom den valda kommunen och kontinuerligt arbeta med litteratursamtal i sin svenskämnesundervisning. Därtill fanns ytterligare ett krav på att lärarna skulle arbeta med organiserade litteratursamtal i sin undervisning under den aktuella tidsperioden och ha möjlighet att bjuda in oss vid två skilda observationstillfällen. Vi ställde däremot inte upp några specifika kriterier på litteratursamtalens längd, val av bok eller text eller om samtalen var tänkta att genomföras i helklass eller i mindre grupper.

Inledningsvis kontaktade vi ett stort antal skolor med denna förfrågan, men återkopplingen var dessvärre mild och uteblev helt i många fall. Urvalsstrategin övergick således till att istället anta formen av den så kallade *snöbollsmetoden* (Christoffersen & Johannessen 2015), där vi tog kontakt med personer i vår närhet som kunde rekommendera lämpliga kandidater. Den första läraren som rekryterades fick vi kontakt med genom en person i vår närhet. De två andra lärarna är kända av oss sedan tidigare, den ena är en tidigare handledare från den

verksamhetsförlagda utbildningen och den andra är en gemensam kontakt som vi har studerat tillsammans med på grundlärarutbildningen.

2.3.2 Urvalets förtjänster

Förhoppningen var till en början att rekrytera ytterligare en lärare som kunde medverka i studien. Eftersom det inledningsvis var svårt att finna deltagare kom tid och övriga resurser dessvärre att påverka den praktiska genomförbarheten och informanterna fick därför begränsas till tre lärare och deras klasser.

De tre lärarna och eleverna i deras respektive klasser, utgör ett hanterbart material, då tre klasser fungerar bra att ställa mot varandra i samband med analys och diskussion av datamaterialet. Det faktum att varje klass har observerats vid två skilda tillfällen innebär det dessutom att den totala mängden material kommer att utgöras av fältanteckningar från sex olika observationstillfällen. De tre klasserna tillhör skolor som är belägna på olika geografiska platser, men gemensamt för dessa skolor är faktorn att de tillhör samma kommun. De undervisande lärarna är av olika ålder och kön, de undervisar i olika ämnen utöver svenska och har arbetat som lärare under olika lång tid.

2.4 Bearbetning och analys av data

Efter varje observationstillfälle valde vi att kort därefter gå igenom våra fältanteckningar på varsitt håll och samtidigt göra eventuella kompletteringar, eftersom vi då fortfarande hade informationen färsk i minnet. Först efter att enskilda kompletteringar hade gjorts valde vi att utbyta iakttagelser och reflektioner med varandra. Valet gjordes i syfte att undvika att influeras av varandras tolkningar i det första enskilda reflektionsskedet. I samband med den gemensamma reflektionen valde vi sedan omgående att transkribera råmaterialet från ljudupptagningen. Transkriberingen underlättade för att få en överblick över samtalen samt för att senare kunna välja ut de aktuella sekvenser som kunde tänkas exemplifiera de iakttagelser som hade gjorts. Under transkriberingen bearbetades materialet noga och antecknades i ett separat digitalt dokument kategoriserat efter skolklasserna, där klockslag även noterades för att kunna återvända till ljudsekvenserna vid behov. Bearbetningen av ljudupptagningen har inneburit att återgivningen av exempelvis upprepningar, pauser, mummel och talspråkliga uttalanden i viss mån har anpassats till skriftspråkets normer för att underlätta läsningen, men samtidigt har vi eftersträvat att i någon mån behålla materialets autenticitet och trovärdighet.

Direkta citat från samtalssekvenser i resultatredovisningen är hämtade från dokumentet, men eftersom materialet inte är så stort görs inte sidhänvisningar i anslutning till dessa. Råmaterialet, vilket inkluderar både ljudinspelningar och transkriptionsdokument, har av utrymmesskäl inte bifogats i arbetet men finns i författarnas ägo.

Vid observation sker datainsamling, bearbetning och analys ofta parallellt, då analyser av kvalitativa data till stor del består i att bearbeta text, ljud eller bilder (Christoffersen & Johannessen 2015). Ett sådant tillvägagångssätt har delvis präglat vår analysprocess. I syfte att kunna fokusera relevanta aspekter har bedömningar av centrala mönster gjorts redan under de pågående observationstillfällena. Bedömningarna har även skett under transkriptionsarbetet, där den inledningsvis öppna synen efterhand har antagit ett mer begränsat fokus när relevanta samtalssekvenser har valts ut. Inledningsvis har en narrativ analys för respektive skolklass, undervisningskontext och litteratursamtal gjorts i syfte att beskriva de iakttagelser som gjorts utifrån forskningsfrågorna.

Analysarbetet har efterhand antagit ett mer begränsat analytiskt fokus, där materialet från de sex observationstillfällena har jämförts mot varandra och sammanställts systematiskt utifrån de aktuella forskningsfrågorna. I analysarbetet har nyckelbegrepp relaterade till vår teoretiska plattform använts, framför allt utifrån Hultins (2006) samt Nystrands och Gamorans (Bommarco & Parmenius Swärd 2012) forskningsresultat. För att kunna analysera materialet utifrån de två valda forskningsfrågorna begränsades fokus till att främst riktas mot lärarens frågor, samt de interaktionsmönster som synliggörs i samtal mellan lärare och elever. I den avslutande diskussionen lyfts sedan resultat och slutsatser, vilka ställs mot tidigare genomförd forskning inom området.

2.5 Forskningsetiska överväganden

Genomförandet av studien har följt de för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning vedertagna etiska principerna och dess fyra huvudkrav (Vetenskapsrådet 2002). Deltagande lärare och elever har i enlighet med *informationskravet* i förväg informerats om studiens syfte, villkor och genomförande, samt vad som förväntas av dem under observationstillfällena. Informationen har förmedlats såväl muntligt som skriftligt i form av mail till lärarna samt ett kortare informationsbrev som har delats ut till elevernas föräldrar (se bilaga 1). Informationsbrevet innehåller även en förfrågan om föräldramedgivande, då deltagandet i studien samt dokumentation i form av ljudupptagning kräver samtycke från föräldrar eftersom

eleverna är omyndiga. De grundläggande principerna ställer därtill krav på deltagarnas rätt till samtycke och möjlighet att avbryta sin medverkan i studien. I samband informationsbrevet har det därför även tydligt framgått att deltagandet är frivilligt, i enlighet med *samtyckeskravet* (Vetenskapsrådet 2002).

Samtliga deltagare har garanterats största möjliga konfidentialitet i enlighet med *konfidentialitetskravet* (Vetenskapsrådet 2002), vilket innebär att personuppgifter hanteras varsamt och inte görs tillgängliga för obehöriga. Eventuella känsliga uppgifter om deltagande lärare och elever som kan uppkomma under litteratursamtalen och i analysarbetet, liksom uppgifter som kan hänföras till enskilda personer, hanteras även dessa varsamt utifrån *nyttjandekravet* och kommer således inte heller användas för andra ändamål än studien. I strävan efter att säkerställa samtliga medverkandes anonymitet kommer fingerade namn på både lärare, elever, skolor och geografiska platser kontinuerligt att användas i arbetet.

3 Teoretisk plattform

3.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Studiens syfte och forskningsfrågor har sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling, då detta perspektiv är den teoretiska tradition som till största del präglar den nuvarande läroplanen för grundskolan. Samtal, dialogicitet och interaktion kan betraktas ingå i det sociokulturella fältet. De olika studier och den forskning som beskrivs i arbetet är till stor del influerad av ett sociokulturellt perspektiv på lärande och därför beskrivs detta perspektiv och teori i detta kapitel.

Den sociokulturella traditionen utgår främst från psykologen och forskaren Lev Vygotskijs idéer om språkets och tänkandets betydelse för inläringen. Vygotskij levde och var verksam i Ryssland i början av 1900-talet, men hans teorier har fortsatt inflytande på de pedagogiska tankar som det svenska utbildningsväsendet vilar på. Han har i sitt verk *Tänkande och tal* presenterat teorier om språk och tanke som intimt sammanbundna i ett komplext förhållande. Han menar att ”tänkandet förlöper i språket” (Vygotskij 1996, s. 133) och därmed påverkar varandra ömsesidigt. Enligt dessa teorier är den sociala kommunikationen att betrakta som avgörande för att en utveckling av språket och tanken ska kunna möjliggöras. Sociokulturella perspektiv på lärande betonar betydelsen av att lära i sociala samspel med andra, där interaktion och kommunikation utgör ett redskap för utveckling (Säljö 2012).

Även den ryske språk- och litteraturteoretikern Michail Bakhtin, som var verksam under mitten av 1900-talet, har med sina teorier om språk och tänkande haft ett tämligen stort inflytande över det forskningsfält som berör dialog och lärande i ett socialt samspel. Bakhtin menar att dialogen utgör kärnan för att forma såväl språk som tänkande. Enligt dennes teorier kan det mänskliga jaget endast existera i relation till andra människor och dessa parter upprätthållande av en gemensam dialog, varför samspelet med vad Bakhtin benämner som ”den andre” därmed är direkt fundamental (Dysthe 1996). Denna teori innebär således att det mänskliga språket primärt används i syfte att kunna befinna sig i dialog med andra och för att därigenom främja en förståelseprocess. Enligt Bakhtin utgör respons och återkoppling från övriga samtalsdeltagare en grund för förandet av en aktiv förståelse och han uttrycker det som att

[...] Förståelsen kommer enbart till sin rätt i responsen. Förståelse och respons hänger dialektiskt samman med varandra och är ömsesidigt beroende av varandra; den ena är omöjlig utan den andra. (Bakhtin 1981, s. 282, i Dysthe 1996, s. 66)

Bakhtin menar att det framför allt är när de olika rösterna i en dialog både ställs mot och kompletterar varandra som ett lärtillfälle uppstår. Liksom Vygotskij också menar utgör interaktionen med andra en avgörande förutsättning för lärprocessen.

Mot bakgrund av dessa teorier har vi valt att undersöka de olika interaktionsmönster som kan uppstå i litteratursamtal, med fokus på de frågor som ställs kring den lästa litteraturen. Eftersom både Vygotskij och Bakhtin anser att det sociala samspelet är avgörande för elevernas förståelse, lärande och utveckling, kan det tänkas att den möjlighet till interaktion och de frågeformuleringar som ställs också är av betydelse för samtalets utfall.

3.2 Definition av nyckelbegrepp och analysverktyg

3.2.1 Litteratursamtal

Begreppen litteratursamtal och boksamtal har visat sig ha olika betydelse i olika sammanhang och även bland olika forskare och lärare. Det finns således inte en generell definition av vad litteratursamtal i skolan egentligen innebär. En allmän uppfattning skulle kunna vara ett spontant och vardagligt samtal om böcker, exempelvis mellan entusiastiska läsare (Kuick 2005). Det är däremot inte den variant av samtal som kommer att behandlas i föreliggande arbete. I den definition som i det följande kommer att användas betraktas litteratursamtal som ett pedagogiskt organiserat samtal i grupp och som sker i en undervisningskontext. Samtalet handlar om skönlitterära böcker eller texter som samtliga deltagare har läst inför sammankomsten.

Begreppet boksamtal kan betraktas som något missvisande, då prefixet ”bok” kan medföra en risk att begreppet tolkas som ett mer informellt bokprat eller bokpresentation som kan syfta på andra textarter än fiktion. I föreliggande examensarbete kommer således begreppet litteratursamtal att användas framför begreppet boksamtal, med motiveringen att begreppet fokuserar skönlitteratur och inkluderar såväl skönlitterära böcker som kortare skönlitterära textutdrag. Emellanåt används ”samtal” i syfte att ge texten ett mer lättillgängligt flyt.

3.2.2 Öppna, autentiska och slutna frågor

Ett flertal forskare som har studerat klassrumsinteraktion mellan lärare och elever kategoriserar de olika frågor som ställs av lärare. Olga Dysthe (1996) samt Martin Nystrand och Adam Gamoran (Bommarco & Parmenius Swärd 2012), som med sina forskningsstudier kommer att presenteras nedan, använder de tre begreppen *öppna frågor*, *autentiska frågor* och *slutna frågor*. De öppna frågorna kännetecknas av att de inbjuder till flera olika svarsmöjligheter, även om läraren oftast redan innan känner till dessa olika möjligheter. De frågor som benämns som autentiska har inte ett på förhand givet svar. Läraren ställer då inte frågan för att kontrollera elevernas kunskap, utan snarare för att denne har ett intresse av att veta hur eleverna tänker eller uppfattar ett fenomen. De slutna frågorna eftersträvar ett eller flera rätta svar. Dessa svar går oftast att finna i direkt anslutning till exempelvis en läst text och ger inte mycket utrymme till olika perspektiv eller fördjupad reflektion.

3.2.3 Hultins samtalsgenrer

Eva Hultin har i avhandlingsarbetet *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie* (2006) redogjort för sin skoletnografiska studie. I studien har hon undersökt fem gymnasiegrupper som på olika sätt har samtalat om böcker eller texter. Utifrån insamlad data har Hultin definierat ett antal återkommande karaktärsdrag i de olika litteratursamtalen. En kategorisering och sammanställning av dessa karaktärsdrag resulterade i fyra olika samtalsgenrer i litteraturundervisningen, vilka hon presenterar i avhandlingen.

I sin definition av de fyra samtalsgenrerna utgår Hultin (2006) bland annat från samtalsfrågornas karaktär. Hultin använder begreppen *retoriska* och *icke-retoriska* frågor för att kategorisera dess karaktär, men i det följande kommer vi istället att använda begreppen öppna, autentiska och slutna frågor. Valet grundar sig dels i att dessa begrepp är lättare att särskilja samt att flera forskare använder sig av dessa. Den första forskningsfrågan har formulerats utifrån Hultins samtalsgenrer och innefattar även de tre begreppen öppna, autentiska och slutna frågor.

Den första samtalsgenren, vilken Hultin (2006) benämner *Det undervisande förhöret*, syftar till att kontrollera kunskap och läsförståelse hos eleverna. I denna samtalsgenre ställer läraren frågor som kräver ”rätta svar”, vilka går att finna i den lästa texten. Frågorna delas vanligen ut av läraren i början av lektionen och det gemensamma samtalet utgår sedan från dessa. I denna samtalsgenre dominerar de slutna frågorna. *Det texttolkande samtalet* är till skillnad från det

första till för att bidra till en djupare förståelse för texten. Elevernas olika tankar och tolkningar av det lästa uppmuntras, då samtalet ska leda till analyser av texten. Öppna och autentiska frågor kännetecknar främst dessa samtal. Den tredje genren, *Det kultur- och normdiskuterande samtalet*, fokuserar på jämförelser och problematiseringar av kulturella fenomen och normer utifrån den lästa skönlitteraturen. Texten betraktas därmed som en kunskapskälla och används som utgångspunkt för en diskussion om de problem den lästa litteraturen behandlar. Dessa samtal utgår främst från öppna och autentiska frågor, men inslag av slutna frågor förekommer också. I *Det informella boksamtalet* ska eleverna dela med sig av böcker eller texter som de har läst genom så kallade bokpresentationer. Dessa presentationer eller samtal är till för att väcka andra elevers läslust. Bokpresentationerna kan även ske som en dialog mellan elever. De frågor som präglar samtalen är främst öppna eller autentiska, men det förekommer även slutna frågor.

3.2.4 Interaktionsmönster i klassrumssamtal

Den andra forskningsfrågan berör de interaktionsmönster som kan urskiljas i litteratursamtal. Forskarna Nystrand och Gamoran har utarbetat teorier och begrepp kring denna interaktion. Under 1980- och 90-talet genomförde de ett forskningsprojekt där ett hundratal amerikanska högstadielklasser studerades. Forskarna närvarade under lektionerna i de studerade klasserna och dokumenterade interaktionen mellan lärare och elever i samtalen (Tengberg 2014). Syftet med studien var att undersöka fördelningen av en *monologisk* kontra *dialogisk* undervisning. Resultatet visade att det finns både monologiska och dialogiska sätt att leda klassrumssamtal på, men att interaktionen i en övervägande majoritet av klassrummen var monologisk.

Nystrand och Gamoran visade att ett monologiskt klassrum kännetecknas av att lärarens frågor eftersträvar ett eller flera rätta svar. Det monologiska klassrummet kan liknas vid interaktionsmönstret IRE, eller Initiation-Response-Evaluation. Karaktäristiskt för IRE är att den undervisande läraren ställer en fråga som kortfattat besvaras av en elev, varefter läraren kommenterar elevens uttalande och sedan går vidare i samtalet. Läraren bekräftar således elevernas svar framför att ställa utvecklande följdfrågor eller bolla tankarna vidare till andra elever. Samtalet i det monologiska klassrummet är inte fritt, utan läraren har redan en föreställning om vart samtalet ska leda och vilka svar samtalet ska mynna ut i. Elevernas tankar och olika infallsvinklar tas inte tillvara och eleverna betraktas inte primärt som läranderesurser för varandra (Bommarco & Parmenius Swärd 2012). I ett *dialogiskt klassrum* dominerar däremot föreställningen att eleverna utgör viktiga läranderesurser för varandra. Enligt Nystrand och Gamoran (ibid.) kännetecknas ett dialogiskt klassrum av en öppenhet och en möjlighet för

eleverna att utbyta tankar, åsikter och erfarenheter. Klassrummet förutsätter även att läraren ställer framför allt autentiska och öppna frågor, där eleverna uppmuntras till att tänka själva. Det finns därmed inga rätta svar som läraren redan vet och istället för att exempelvis fråga vad författaren menar på ett specifikt ställe i texten, kan läraren istället fråga vad eleverna tror att författaren menar. Läraren följer också upp elevernas svar och integrerar dessa genom att knyta svaren till andra elevers uttalanden i diskussionen. Det kan exempelvis ske genom att läraren ber en elev om en reaktion på föregående elevs uttalande eller att läraren ber eleven att vidareutveckla sitt eget uttalande. Dessutom undviker läraren kommentarer som ”Bra” eller ”Intressant” när denne bemöter elevernas svar och följer istället upp svaren med frågor som ”Det som du tar upp här har jag inte tänkt på tidigare. Vad fick dig att göra den tolkningen?”. Genom ett sådant förhållningssätt uttrycker läraren höga förväntningar på eleverna, vilket bidrar till en högre samtalsnivå.

Senare forskning inom det fält som berör klassrumssamtal och interaktionsmönster har dock till viss del omvärderat strukturen och dess betydelse utifrån andra teoretiska perspektiv. Bland den forskning som utgår från sociokulturella perspektiv inspirerade av Vygotkijs och Bakhtins idéer kan bland annat Dysthes (1996) forskning om klassrumsinteraktionens betydelse för eleverna inläring nämnas, samt Martin Nystrands och Adam Gamorans (Tengberg 2014) forskning kring samtalsinteraktion, vilka beskrivs mer ingående nedan i kapitel 4. Dysthe använder begreppet monologisk klassrumsinteraktion som en synonym till IRE-mönstret, där samtalets frågor och innehåll främst styrs av läraren. Dess motsats benämner hon istället med begreppet dialogisk klassrumsinteraktion, vilken framförallt kännetecknas av en flerstämmighet som utgår från öppna eller autentiska frågor som öppnar för olika tankar och perspektiv. I en dialogisk samtalsinteraktion ställer läraren även följdfrågor och bollar vidare elevernas svar.

4 Litteraturgenomgång

4.1 Litteratururval

Följande litteraturgenomgång av tidigare gjord forskning inom ämnesområdet är delvis hämtad från ett tidigare, av oss skrivet, självständigt arbete (Ly & Szemenkár 2015). Under arbetet med att söka efter tidigare genomförd forskning kring litteratursamtal i skolan, har det visat sig att det befintliga forskningsfältet är tämligen svagt utvecklat mot att fokusera elever i de tidiga åldrarna. Litteraturundervisning och litteratursamtal i grundskolans mellanår, som är av relevans för examensarbetet, tycks inte ha fokuserats inom svensk forskning i lika hög grad som motsvarande för högstadie- och gymnasieåldrarna. Delar av de forskningsresultat som nedan presenteras är således grundade i studier som fokuserar äldre elever, men en övervägande del av dessa resultat kan appliceras på samtalssituationer oberoende av deltagarnas ålder.

Mary Ingemansson och Karin Jönsson har båda genomfört studier kring elevers läsning i grundskolan. Ingemanssons studie, som beskrivs i avhandlingen *”Det kunde lika gärna ha hänt idag”*: Maj Bylocks Drakskeppstriologi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna (2010), fokuserar mellanstadieelevers läsning av Maj Bylocks drakskeppstriologi samt elevernas historiemedvetande. Ingemansson redogör för elevernas syn på historia samt hur läsningen av Bylocks triologi har påverkat deras syn på vikingatiden. Jönsson har i *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3* (2007) bland annat iakttagit, det hon i avhandlingen benämner boksamtal, i en klass på lågstadiet. Jönsson undersöker hur elever läser, väljer litteratur, skapar bilder av det lästa samt diskuterar hur resultaten av detta kan förstås i ett undervisningsperspektiv. I följande litteraturgenomgång kommer vi, delvis på grund av tidsbrist, inte att närma oss de två avhandlingarna något mer, men vi vill uppmärksamma läsaren på att dessa studier av litteraturläsning, samt samtal kring läsning, har gjorts i svenska skolor.

4.2 Litteratursamtalens förekomst i skolan

Annette Ewald är en av få forskare som har studerat litteraturundervisning i den svenska grundskolans mellanstadium. I sitt avhandlingsarbete *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* (2007) redogör hon för en etnografisk klassrumsundersökning som hon har genomfört på fyra olika grundskolor under fyra års tid.

Fokus riktas primärt mot den betydelse som litteraturläsning och litteraturundervisning ges i de undersökta klasserna, samt de olika läskulturer som går att identifiera utifrån materialet. Ewalds studie kan betraktas som ämnesdidaktisk och har framförallt ett kulturanalytiskt perspektiv som teoretisk utgångspunkt.

Resultatet av undersökningen visar framförallt på frånvaron av en didaktiskt medveten litteraturundervisning i de studerade klassrummen. Trots att de undervisande lärarna uppvisar både intresse och engagemang för litteratur, framträder svenskämnet i de fyra klassrummen mer eller mindre som ett färdighetsämne. Grammatik och formaliserade språkövningar dominerar undervisningens innehåll, medan litteraturläsningen framträder som isolerade moment avskilda från resterande aktiviteter i undervisningen. Litteraturläsningen utgör dessutom en tämligen liten del av svenskämnesundervisningen och domineras främst av så kallad ”fri läsning”, vilken sällan följs upp eller ingår i ett större litteraturredaktiskt sammanhang. Ewald konstaterar att ”[...] frånvaron av fördjupad, reflekterande dialog kring de texter eleverna läser och skriver är [dock] genomgående” (Ewald 2007, s. 374) i de klassrum hon observerade. Utrymme ges sällan till mer analytiska reflektioner eller fördjupade samtal kring elevernas möten med litteraturen. Därtill domineras undervisningstiden av lärarnas uttalanden framför elevernas.

4.3 Samtalsgenrer i litteraturundervisningen

Den tidigare nämnda Eva Hultin har i avhandlingen *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie* (2006) redogjort för en etnografisk studie, där hon har undersökt fem gymnasiegrupper som på olika sätt har samtalat om böcker eller texter. Samtliga undervisande lärare i studien ansåg att dessa aktiviteter kunde liknas vid litteratursamtal, men resultatet av studien visade att lärarnas uppfattning om och syfte med sina litteratursamtal skiljde sig åt markant.

Utifrån sitt insamlade material identifierade Hultin ett antal olika karaktärsdrag som var återkommande i studerade samtalen. En kategorisering och sammanställning av de olika karaktärsdragen resulterade i fyra olika samtalsgenrer i litteraturundervisningen, med teoretisk inspiration från språk- och litteraturteoretikern Michael Bakhtins talgenrer. De fyra samtalsgenrererna benämner Hultin Det undervisande förhöret, Det texttolkande samtalet, Det kultur- och normdiskuterande samtalet samt Det informella boksamtalet, vilka har definierats i teoriavsnittet (kapitel 3) ovan. Resultatet av Hultins studie och de genrer som hon har

identifierat visar att det inte finns ett generellt sätt att genomföra litteratursamtal på, samt att lärare inte nödvändigtvis menar samma sak när de talar om litteratursamtal.

4.4 Dialogicitet i klassrummet

Den tidigare nämnda norska språk- och litteraturforskaren Olga Dysthe har, genom utveckling av begreppet *det flerstämmiga klassrummet* och dess betydelse för elevernas kunskapsutveckling, haft stort inflytande över svensk utbildningsdiskurs. I sin bok *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära* (1996), som bygger på hennes avhandling *Writing and Talking to Learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*, redogör Dysthe för resultatet av sina kvalitativa fallstudier i norska och amerikanska klassrum. Hennes forskning, som framförallt vilar på ett sociokulturellt perspektiv på lärande utifrån Vygotskijs och Bakhtins idéer, visar på dialogens betydelse för elevers kunskapsutveckling. I studien upptäckte Dysthe att det som hon tidigare hade betraktat som dialogiska och aktiverande klassrumssamtal, i själva verket visade sig vara tydligt lärarstyrda och kunde betraktas som monologiska snarare än dialogiska. Hennes resultat visade att samtalen som utåt sett antog formen av en dialog, egentligen dominerades av läraren. De frågor som läraren ställde var ofta inriktade på konkreta faktakunskaper och eleverna gavs sällan möjlighet att pröva sina egna tankar och kunskaper. Utifrån resultatet betonar Dysthe dock att användandet av autentiska och öppna frågor visat sig vara en avgörande förutsättning för att eleverna ska engagera sig i samtalen och för att deras uppfattningar och tankar ska kunna utmanas.

Forskaren Lars-Göran Malmgren har, tillsammans med läraren Jan Nilsson, bland annat studerat de roller som lärare och elever intar i ett antal dokumenterade klassrumssamtal. Det material som de har analyserat utgörs av en omfattande dokumentation av två års tematisk undervisning i Jan Nilssons mellanstadieklass. Projektet är ett resultat av ett samarbete mellan lärare och forskare och kan betraktas som ett aktionsforskningsprojekt, vilket intar såväl ett undervisningsperspektiv som ett forskningsperspektiv. I boken *Litteraturläsning som lek och allvar* (1993) redogör Malmgren och Nilsson bland annat för den ”monologkaraktär” som emellanåt tycktes uppstå i interaktionen mellan lärare och elever under lektionerna. Resultatet visade att den undervisande läraren, trots motsatta ambitioner, dominerade samtalsutrymmet under en stor del av lektionstiden, medan eleverna endast tilläts att emellanåt passa in sina svar i dennes löpande resonemang. Elevernas samtalsutrymme begränsades därmed, då läraren återkommande definierade och vidareutvecklade synpunkter och ämnen. Malmgren och

Nilsson drar utifrån denna analys slutsatsen att eleverna egentligen inte bidrar till samtalets innehåll, då de sällan ställer frågor och inte heller interagerar inbördes med varandra.

4.5 Olika frågor ger olika utfall

Forskarna Xenia Hadjioannou och Eleni Loizou har i artikeln *Talking About Books With Young Children: Analyzing the Discursive Nature of One-to-One Booktalks* (2011) redogjort för sin studie om hur blivande lärare genomför litteratursamtal i anslutning till högläsning. De studerade samtalstillfällena genomfördes i två faser och organiserades enligt upplägget att respektive lärarstuderande läste och samtalande om vald bok med en enskild elev. De dokumenterade litteratursamtalen analyserades och utifrån materialet kunde tre primära samtalskategorier identifieras. Hadjioannou och Loizou benämner dessa tre kategorier ”recitation booktalks”, ”true booktalks” och ”awkward booktalks”. Den förstnämnda kan liknas vid det tidigare nämnda interaktionsmönstret IRE. Dessa samtal karaktäriserades av att lärarstudenten ställde slutna och ledande frågor, vars svar gick att återfinna i direkt anslutning till den lästa texten eller illustrationerna. Fokus tycktes ligga på huruvida eleven hade förstått det lästa eller ej. Kategorin ”true booktalks” inkluderade snarare öppna frågor i syfte att inbjuda till reflektion, mer komplexa tankeled och kopplingar till elevernas egna erfarenheter. Fokus i dessa samtal riktades snarare till intresset för vad eleverna tyckte och tänkte om det lästa. Slutligen visade sig ett återkommande mönster i kategorin ”awkward booktalks” vara att lärarstudenterna ställde flerledade frågor som tycktes förvirra eleverna och därmed också deras svar. Majoriteten av eleverna besvarade sådana frågor mycket kortfattat och uppvisade på olika sätt ett ointresse för samtalet.

Det visade sig att av de genomförda samtalen, i både undersökningsfas ett och två, kunde drygt hälften kategoriseras som ”true booktalks”, medan ”recitation booktalks” motsvarades av ungefär 40 procent. ”Awkward booktalks” utgjorde den minsta kategorin med ungefär tio procent. Hadjioannou och Loizou drar dock slutsatsen att endast ”true booktalks” kan betraktas som effektiva för att främja både förståelsen och upplevelsen av det lästa.

4.6 Organisatoriska hinder

Gymnasieläraren och forskaren Stig-Börje Asplund har studerat litteratursamtal som genomförs utan en lärares direkta medverkan. I sin avhandling *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal* (2010) redogör

Asplund för sin studie, som bygger på empiriskt material i form av videoinspelningar och ljudupptagningar av några gymnasiepojkars litteratursamtal i Asplunds egen klass. Han visar genom sin analys av materialet att eleverna, då de utan lärarens närvaro förväntades samtala om de lästa romanerna, istället positionerade sig gentemot varandra och samtalande om sådant som inte hörde till uppgiften. Den aktuella texten behandlades därmed sekundärt, eftersom ett annat innehåll dominerade samtalen.

Katarina Eriksson Barajas har i sitt avhandlingsarbete *Life and fiction: On intertextuality in pupils' booktalk* (2002) undersökt hur litteratursamtal praktiseras på en skola som använder sig av läsecirklar för att diskutera skönlitteratur. Insamlingen av det empiriska materialet i hennes studie har framförallt skett genom videoinspelning, i försök att nå den naturliga interaktion som uppstår vid forskarens frånvaro. Hennes analys av materialet grundar sig framförallt i teorier om receptionsforskning och diskursiv psykologi med fokus på samtal och samspel. Trots potential i den litteratur som lästes och diskuterades i läsecirkelarna, visade det sig att litteratursamtalen sällan uppnådde det djup som forskaren hade förväntat sig. Utifrån analys av resultatet identifierar och diskuterar Eriksson Barajas ett antal problem och som visade sig uppstå under samtalsträffarna. Ett av de problem som hon identifierar berör dilemmat då läraren behöver styra upp och organisera själva läsningen. Det visade sig, genom ett samtalsutdrag, att en stor del av samtalstiden användes till att diskutera fördelningen av antalet sidor som skulle läsas inför nästkommande samtalsträff. Ytterligare ett problem uppstod när mycket samtalstid även ägnades åt att diskutera vad som hade skett i berättelsen och vad som inte fick avslöjas ännu, då samtliga deltagare inte hade läst lika mycket. Resultatet av studien visade även att lärarna återkommande tillförde inslag av andra kursplanemål och undervisningsaktiviteter inom samtalet, för att eleverna även skulle få möjlighet att träna på högläsning, ordkunskap och läsförståelse genom kontroll- och minnesfrågor, vilket resulterade i att litteratursamtalen snarare antog en form av läxförhör.

5 Studiens tre skolklasser

5.1 Klass 4H på *Höstskolan*

Höstskolan, som är det fingerade namnet på den första fältskolan i vår studie, är en kommunal F-9 skola i centrala *Höstbyn*. På skolan går ungefär 550 elever fördelade i åldershomogena klasser i två parallella spår. Byn är belägen två mil utanför *Vinterstaden* i södra Sverige. Klass 4H består av 27 elever, varav 12 flickor och 15 pojkar.

Klassläraren Martin är nyanställd på *Höstskolan* sedan två månader tillbaka. Martin är behörig lärare i samtliga ämnen, men undervisar för närvarande i svenska, engelska, de naturorienterade ämnena samt teknik. Martin har under de senaste åren inte undervisat i svenska. Han är förstelärare och har tidigare varit handledare för lärarstudenter.

Eftersom Martin inte har varit lärare i klassen under en längre tid kan han inte ge oss en helhetsbild av hur eleverna vanligtvis arbetar i svenskundervisningen. Den undervisning han bedriver är dock till största delen baserad på läsning och litteratur och Martin beskriver eleverna i klassen som vana läsare. De är också vana vid litteratursamtal och olika läsprojekt.

5.2 Klass 5K på *Vinterskolan*

Vinterskolan är belägen centralt i *Vinterstaden* i södra Sverige. *Vinterskolan* är en fristående F-9 skola med ungefär 250 elever. Eleverna är fördelade i åldershomogena klasser i ett spår. Klass 5K består av 21 elever, varav 11 flickor och 10 pojkar.

Klassläraren Lotta har arbetat i klassen en och en halv termin, det vill säga sedan vårterminen då eleverna gick i årskurs 4. Lotta utbildar sig till lärare och har arbetat heltid som lärare vid sidan om sin utbildning. I klassen undervisar hon i ämnena svenska, matematik samt de samhällsorienterade ämnena, men hon kommer även att bli behörig i engelska genom sin utbildning.

Svenskundervisningen i samtliga klasser på skolan präglas av ett genrepedagogiskt förhållningssätt där läs- och skrivundervisningen integreras. I klass 5K arbetar eleverna aktivt med läsning och läsförståelsestrategier utifrån projektet *En läsande klass* (Widmark 2014). Klassen har en gemensam högläsningbok samt en annan gemensam ”hembok”. Eleverna är vana läsare av skönlitterära böcker, men har inte så mycket erfarenhet av att arbeta med

litteratursamtal. Arbetet med skönlitteratur i undervisningen kompletteras med material från läromedelsboken *Zick Zack*.

5.3 Klass 5L på Vårskolan

Vårskolan är placerad i en stadsdel som ligger tre kilometer från centrum i *Vinterstaden*. Skolan är en kommunal F-5 skola med ungefär 200 elever. Eleverna är fördelade i åldershomogena klasser i två, respektive tre, parallella spår. Eleverna i klass 5L är 11 stycken, varav 2 flickor och 9 pojkar.

Klassläraren Vera har arbetat i klassen sedan eleverna började i årskurs tre. Vera är förstelärare och samtalsledare på skolan. Hon är även handledare åt lärarstudenter. I klass 5L undervisar hon i svenska som andraspråk, idrott, matematik samt de samhällsorienterade ämnena. Utöver dessa ämnen är hon även behörig i bild, musik och svenska.

Inför varje läsår görs en gemensam plan på skolan över vilka förmågor som ska fokuseras under terminerna. Den här terminen har lärarna på skolan valt att fokusera på läsning och läsförståelse inom både skönlitteratur och faktatexter, samt integrera svenskämnet med So- och No-ämnena. Vera har arbetat en del med läsfixarna från projektet *En läsande klass* (Widmark 2014) och har även hämtat inspiration från genrepdagogen.

6 Analys av de sex litteratursamtalen

6.1 *Drakskeppet*. Ett helklassamtal i klass 4H på *Höstskolan*

6.1.1 Beskrivning av undervisning samt lektionens upplägg

Vid det första observationstillfället i klass 4H på *Höstskolan* behandlas ett kapitel i Maj Bylocks bok *Drakskeppet* (1997). Eleverna läser boken i svenskundervisningen och arbetet integreras med undervisningen i So som för närvarande behandlar vikingatiden, samt No som behandlar olika metaller. Klassen alternerar individuell läsning med högläsning och har genomfört flera litteratursamtal om boken. Inledningsvis låg fokus främst på att förstå och lära känna huvudkaraktären Petite, men nu när klassen har kommit längre in i handlingen kretsar litteratursamtalen kring att sätta sig in i händelserna och reflektera kring hur man själv skulle ha agerat eller reagerat i de olika situationer som Petite upplever.

Klassläraren Martin väljer att under lektionen läsa det kapitel, som det senare ska samtalas kring, högt för eleverna. Alla elever har en varsin bok framför sig och följer samtidigt med i texten. Efter högläsningen börjar litteratursamtalet. Läraren har förberett fyra frågor som han under samtalet visar på projektorn. Varje fråga diskuteras var för sig. Läraren använder sig av modellen EPA, som innebär att eleverna först enskilt får reflektera en kort stund över frågan, sedan diskutera tankarna eller svaren i par, eller tre och tre, för att slutligen lyfta tankar och idéer i helklass. Samtalet pågår under 40 minuter.

6.1.2 Samtalet utifrån studiens forskningsfrågor

Av de fyra frågorna som visas på projektorn slår läraren ihop de sista två, vilket i praktiken leder till att det blir tre frågor. Frågorna är:

- Är detta ett lyckligt eller sorgligt kapitel?
- Hur tror du Åsa känner sig när någon kastar sten mot henne?
- Har du varit med om något liknande?
- Hur hade du gjort i samma situation?

Läraren använder sig, som ovan nämnts, av modellen EPA. Alla elever pratar inte i helklassamtalet, utan läraren ger ordet till de elever som räcker upp handen och visar att de vill

dela sina tankar med resten av klassen. Däremot säger alla elever någonting under lektionens gång, om inte i helklass så i paren.

Under litteratursamtalet ger eleverna intryck av att vara engagerade. Flera elever har mycket att säga och det är många händer i luften, även om det oftast är samma händer som räcks upp. Några av eleverna kan emellanåt uppfattas som lite trötta och ofokuserade under diskussionerna, men visar under lektionens gång ändå på ett visst engagemang och deltagande i samtalen. Många av eleverna ger långa och genomtänkta resonemang där de motiverar sina svar eller tankar med stöd i den lästa texten. Eleverna sätter sig ofta in i karaktärens tankar och känslor i sina resonemang. Nedan följer en elevs tankar som exempel.

Elev Jag tror att hon har en liten dålig magkänsla, såhär att, för att... är det på grund av hur jag ser ut som att jag inte är välkommen, eller... är det av något annat, har jag gjort något, eller, ja, som liksom hon undrar vad är det som har gjort så, och så blir hon lite ledsen och känner sig kanske lite [mummel]

Ibland är dialogen direkt mellan eleverna och läraren behöver inte styra diskussionen mer än att fördela ordet, då eleverna svarar på varandras kommentarer och inlägg. En dialog mellan eleverna är även något som läraren i början av lektionen uppmuntrar eleverna till.

Varje fråga ges tid till att diskutera och prata om, vilket därmed naturligt leder vidare till följdfrågor och ytterligare tankar från elever. Martin bekräftar elevernas svar både genom kommentarer och nickningar. När något i elevernas svar har varit bra eller tydligt förklarar Martin vad i svaret som var bra:

Martin Bra svarat Vilgot, du har både sagt vad du tycker och så har du förklarat varför du tycker så.

Läraren visar intresse av att vilja förstå och veta mer om elevernas tankar och svar, bland annat genom att ställa följdfrågor. Ofta har följdfrågorna karaktären ”vad tror du?” eller ”vad tänker du?”. Utifrån olika elevers svar ställer Martin också följdfrågor till klassen. Martin frågar ofta sådant som det inte alltid går att hitta svar i boken på och poängterar ibland att ”...det har ju aldrig stått, eller hur?”. Martin tydliggör även elevernas svar genom att upprepa vad de har sagt eller sammanfatta vad eleven sa, men med andra ord.

Elev Jag tänkte så att... jag tycker att det är mest sorgligt. Typ sextio procent är sorgligt och fyrtio procent är lyckligt, kanske. Som att det är sorgligt att det kan vara, eh, liksom... att dom, så här, kastar sten och gjorde så att hon ramlade och det kanske inte, det är nog inte så skönt att få heller. Sen

är det lyckligt, för hon skrattade ju, för att hon började lära sig läsa också, ehm, bokstäver.

Martin Vad var det som gjorde att hon skrattade där då, tror du?

Elev För att hon tyckte det var roligt att lära sig saker hon kunde typ göra, alltså hon kunde prata med byborna.

Martin Aha, det blev alltså som en nyckel till och lära sig prata. Det underlättade för henne, ja.

När elever vid något tillfälle svävar ut, till exempel med att berätta om att det har hänt dem själva eller liknande, följer läraren upp och tydliggör svarets relevans för textens innehåll. Nedan svarar eleverna på frågan om de har varit med om något liknande eller vad de skulle gjort i samma situation.

Elev [...] Och sen så, eh, några som jag, liksom känner [mummel] dom där du vet flyktingar, för att, alla typ får väl inte komma in?

Martin Eh, du menar flyktingar som kommer nu, de får inte komma in var som helst? Nej. Dom som har kommit hit, som, det är dom som bor här i *Höstbyn* till exempel, dom har ju blivit mottagna. Dom är ju som vem som helst. Eller det är dom ju inte förstås, för dom är ju alldeles nya, och kanske tycker att det är jättejobbigt och så, men dom får ju komma in var som helst. Det är ju många som flyr hit till Sverige, men det finns ju flyktingar vid gränsen som inte får komma in, är det dom du tänker på?

Elev Aa.

Martin Och dom blir ju inte hitskickade. Tror du att Åsa kan känna sig lite som dom flyktingarna? Hur kopplar du? Vad finns det för likheter?

6.1.3 Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?

De fyra huvudfrågor som Martin ställer kan betraktas som öppna eller autentiska, då de inte utgår från att det finns ett rätt eller fel svar. Eleverna ges, utifrån samtalsfrågornas karaktär, möjlighet till att tänka och spåna fritt, innan dessa tankar och ibland väldigt olika tolkningar sedan lyfts i helklass. Tre av frågorna inleds med fraserna ”Hur tror du...?”, ”Hur hade du gjort...?” och ”Har du varit med om...?”, vilket resulterar i frågor som inte kräver ett rätt svar i förhållande till texten, utan snarare handlar om elevernas upplevelser av det lästa eller hur de relaterar texten till egna livserfarenheter. Den första frågan, ”Är detta ett lyckligt eller sorgligt kapitel?”, är dock formulerad som en ja- eller nej-fråga. Det kan därmed upplevas som att det finns ett rätt svar på frågan, då den börjar med ”är detta...?” och inte ”tycker du att kapitlet

är...?”, men då eleverna börjar fundera över frågan tydliggör läraren att den inte bör betraktas som slutna svarsalternativ:

Martin Och den första frågan som ni ska få, den handlar om, eh, lite allmänt om kapitlet. Sen får ni tänka på vad ni tänkte om det här kapitlet. Och frågan som jag vill att ni ska fundera över... ah, du får berätta. [vänd till en elev 1]

Elev 1 Är det ett lyckligt eller sorgligt kapitel?

Martin Fundera först själv, en liten, liten stund. Jag säger till när ni får börja prata i par. Jag säger till när ni får börja prata. Är det ett lyckligt eller sorgligt kapitel? Tänk på det vi läste, behöver ni bläddra tillbaka har ni boken framför er.

Elev 2 Får man välja typ lite från båda två?

Martin Du får välja precis vilket du vill. Och du får välja att svara på frågan precis hur du vill. Det finns inga regler. Och jag tror det här kan vara en ganska svår fråga att svara på, det är därför det är roligt att ställa den.

Även om denna första fråga kan betraktas som något mer slutna, är litteratursamtalsresterande huvudfrågor främst öppna och autentiska och inbjuder till olika svarsmöjligheter. Hultin (2006) visar i anslutning till resultatdiskussionen i sin studie hur samtalsfrågornas karaktär kan bidra till att urskilja olika samtalsgenrer.

Hultins (2006) resultat visar att öppna och autentiska frågor dominerar den samtalsgenre som hon benämner Det texttolkande samtalet. I denna samtalsgenre antar lärarens frågor en öppen eller autentisk karaktär. Samtalsfrågorna uppmuntrar eleverna till att sätta ord på sina tankar samt att dela med sig av dessa tankar till övriga elever. Liksom Hultin visar, riktas Martins frågor ofta både mot den lästa texten och mot hur eleverna uppfattar eller tänker kring dess innehåll och tema. Litteratursamtalet i Martins klass skulle därmed, utifrån de samtalsfrågor som har kunnat urskiljas vid observationstillfällena, kunna liknas vid samtalsgenren Det texttolkande samtalet. Denna genre präglas av dess främsta syfte; att tolka och analysera den lästa texten, vilket blir tydligt genom de frågor som läraren ställer till eleverna. Emellanåt kan mer slutna frågor förekomma och även alterneras med kortare monologer eller föreläsningar från lärarens sida, vilket ofta uppkommer i samband med att ett förtydligande behöver göras.

6.1.4 Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?

Läraren använder modellen EPA under litteratursamtalet. Eleverna får tillfälle att fundera över frågorna enskilt, diskutera dem i par och sedan får de elever som vill säga någonting möjlighet

att lyfta sina tankar i helklass. Läraren fördelar ordet mellan eleverna som ibland utvecklar sina svar, vilket antingen sker på eget initiativ eller efter uppmuntran från lärarens sida. Läraren bekräftar elevernas svar genom att nicka, säga ”bra” eller att utveckla svaren genom att ställa följdfrågor till eleverna. Följdfrågorna har ofta karaktären ”vad tänker du?” eller ”vad tror du?”. Han uppmuntrar även eleverna till att läsa mellan raderna med uttalanden som ”det har ju aldrig stått i texten, eller hur?”. Vid några tillfällen sker en dialog mellan eleverna, det vill säga att de svarar på eller kommenterar varandras reflektioner. Läraren behöver då inte styra diskussionen mer än att fördela ordet mellan eleverna.

Klassrumssamtalet skulle kunna liknas vid det Nystrand och Gamoran (Bommarco & Parmenius Swärd 2012) benämner som dialogiskt, då eleverna i ett dialogiskt klassrum har möjlighet att utbyta tankar och erfarenheter. Att klassrummet kan benämnas som dialogiskt motiveras även genom, som det nämnts i avsnittet ovan, att de frågor som läraren ställer till större delen är autentiska och öppna. Läraren följer även upp elevernas svar och kopplar svaren till andra elevers kommentarer och reflektioner. Eleverna får även tillfälle att utveckla sina svar. Däremot använder läraren ordet ”bra” eller ”intressant”, men sällan fristående, utan motiverar ofta varför det eleven har sagt är bra.

6.2 De kom från norr. Ett helklassamtal i klass 4H på Höstskolan

6.2.1 Beskrivning av undervisning samt lektionens upplägg

Vid det andra observationstillfället i klass 4H på *Höstskolan* behandlas två textutdrag ur *De kom från norr* (French 2006) som finns i läromedelsboken *Zick Zack*. Martin har i början av lektionen berättat för oss att hans mål med valet av text och lektionsupplägg är att eleverna ska jämföra huvudkaraktärerna i dagens text och *Drakskeppet* (1997) som behandlades vid det förra observationstillfället. Valet grundar sig i att de båda texterna behandlar liknande frågor samt utspelar sig under samma tidsperiod, det vill säga Vikingatiden.

Martin delar ut elevernas *Zick Zack*-böcker och skriver instruktioner på whiteboardtavlan om vad som inledningsvis ska göras. Eleverna läser en kortare text i boken och sedan fortsätter läraren med att läsa högt för eleverna, som samtidigt följer med i texten i sina böcker. Därefter stämmer Martin av med eleverna så att alla förstår och är med på vad som har hänt hittills i texten. Här förs ett kortare samtal mellan Martin och olika elever som ställer frågor kring det lästa. Sedan ger Martin eleverna uppgiften för lektionen. De ska läsa resterande text samt

jämföra de båda huvudkaraktärerna, Hekja i dagens text och huvudkaraktären Petite/Åsa i *Drakskeppet* (1997) som behandlades vid det förra observationstillfället. Eleverna ska i uppgiften använda sig av ett venndiagram (se bilaga 3) där likheter och skillnader konkretiseras. Läraren ger instruktioner till venndiagrammet och ritar ett exempel på tavlan. Sedan börjar eleverna arbeta med uppgiften, till synes engagerat under arbetsro. När lektionen börjar närma sig slutet samlar Martin eleverna och deras nedskrivna tankar lyfts i helklass. Samtalet pågår under 15 minuter.

6.2.2 Samtalet utifrån studiens forskningsfrågor

När Martin efter högläsningen av texten stämmer av med eleverna om de är med i handlingen, uppstår ett kortare samtal. Martins fråga är ”Har ni några frågor nu när vi har läst det här? Är ni med i handlingen och vet vad som har hänt?”. Några elever har frågor kring texten som Martin besvarar, ofta med följdfrågor som bollas tillbaka till eleven som ställt frågan eller vidare till eleverna i klassen.

Elev Dog hennes mamma också?

Martin Ja... Hur tror du det känns?

Elev Dåligt.

Martin Ja, jag tror att det är svårt att känna sig mer ensam än så. Tror ni att hon ångrar sig där hon sitter nu, när hon sprungit nerför berget?

Inför samtalstillfället har läraren inte förberett några uttalade huvudfrågor, då målet med samtalet att jämföra huvudkaraktärerna i de båda berättelserna. I uppgiften ska eleverna fundera på:

- Vad kännetecknar Åsa?
- Vad kännetecknar Hekja?
- Vad har de båda karaktärerna gemensamt?

Under dagens lektionstillfälle räcker tiden bara till att lyfta den sista frågan i helklass, men eleverna har i sina skrivböcker behandlat samtliga frågor skriftligt. Liksom tidigare lektion ger Martin ordet till de elever som räcker upp handen. Vid de tillfällen elevernas frågor leder till sidospår i diskussionen väljer Martin ofta att antingen knyta tillbaka svaren till texten eller utveckla frågorna genom att knyta dem till faktakunskaper inom andra ämnen. Martin rättar sällan elevernas svar och tankar genom att visa att han själv har större kunskap om ämnet, något som exemplifieras genom följande samtalssekvens.

Martin [...] Jag tror att Siri har berättat för er om en viking som hette Leif Eriksson.

[Flera elever säger nej]

Martin Det har hon inte?

Elev Jag vet vem det är!

Martin Ja, vad är det för en?

Elev Det är mannen som upptäckte Grönland och eh... och pappan till den Erik, nej, det var pappan till den som upptäckte eh... Kanada.

[Tystnad]

Martin Är det pappan där som upptäckte?

Elev Ja.

Martin Jag hade för mig att det var Leif Eriksson som upptäckte Kanada också. Då har de kanske ändrat på den historiska, då? Är du säker?

Elev Ja.

Martin Ja. Vi får kolla upp det då [...]

Martin fortsätter sedan berätta om Leif Eriksson och relaterar till den lästa texten. Likt förra lektionen bekräftar Martin elevernas svar på olika sätt, ofta genom följdfrågor eller genom att be eleven att konkretisera vad han eller hon just har svarat. Martin berättar ofta, precis som under det första observationstillfället, för eleverna vad som har varit bra i deras svar, istället för att enbart svara ”bra”.

Elev Båda är lika envisa.

Martin Lika envisa?

[eleven nickar]

Martin Jaha. Berätta hur du tänker om det för den är inte så uppenbar.

[dialog mellan lärare och elev]

Martin Bra, den är lite svår, för det här står ju inte, utan du har tänkt på en egenskap som båda har. Det är bra.

Under observationen av samtalet i klassrummet ser eleverna ut att vara engagerade och tycka att samtalet är intressant och roligt. Eleverna ropar ofta engagerat ”jaa!” eller ”ahaa!” i kör.

6.2.3 Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?

Frågan ”Vad har de båda karaktärerna gemensamt?” kan betraktas som öppen i sin karaktär, då den inbjuder till fler än ett rätt svar. Eleverna kan välja mellan ett antal möjliga svar som de vill lyfta utifrån texten, men svarsalternativen är ändå begränsade till endast sådana som kan styrkas utifrån den lästa texten och motiveras genom båda karaktärerna. Martins huvudfråga kan således upplevas som något mer begränsad än frågorna vid det första samtalstillfället, då den inte är autentisk i sin karaktär, men samtidigt inte helt sluten.

Liksom vid det första samtalstillfället präglas även detta samtal av en ambition att tolka och skapa en större förståelse för texten, vilket framgår av huvudfrågans karaktär som uppmanar till att göra intertextuella jämförelser och att därigenom urskilja likheter mellan de båda karaktärerna. Eleverna uppmuntras till att göra jämförelser eftersom de därigenom också kan sätta ord på sina tankar och iakttagelser och delge varandra dessa, vilket innebär att samtalet kan relateras till samtalsgenren Det texttolkande samtalet. Litteratursamtalet skulle även kunna tillhöra genren Det kultur- och normdiskuterande samtalet, framför allt med tanke på att Martins huvudfråga delvis fokuserar kulturella jämförelser med utgångspunkt i de båda texterna. Enligt Hultins (2006) definition av denna samtalsgenre kännetecknas den främst av öppna eller autentiska frågor som inbjuder till jämförelser eller problematiseringar av kulturella fenomen och normer. Martins fråga riktas primärt mot de två lästa texterna, men inbjuder även till elevernas tolkning av dessa.

6.2.4 Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?

Likt det första samtalet fördelar läraren ordet mellan de elever som vill lyfta sina tankar samt bekräftar svaren genom kommentarer, nickningar eller genom att ställa följdfrågor. Elevernas svar bekräftas även då dessa skrivs på whiteboardtavlan av läraren. Då elever lyfter sina tankar visar läraren att han inte innehar det rätta svaret, vilket exemplifieras i den dialog som förs om Leif Eriksson. En av eleverna har inte riktigt koll på de olika upptäcktsresande och dennes uttalande som förvirrar läraren något. Läraren kommer dock inte med ett korrekt svar, utan bemöter elevens svar med en öppenhet och konstaterar att de får kolla upp det hela.

Detta samtal är svårare att placera in i ett monologiskt eller dialogiskt klassrum. Samtalet är inte helt fritt, eftersom läraren har en föreställning om vad samtalet ska mynna ut i, det vill säga likheter och skillnader mellan två huvudkaraktärer. Däremot har läraren inte från början bestämt vilka svar som är korrekta och samtliga svar lyfts och skrivs på whiteboardtavlan. Läraren följer

även vid detta tillfälle upp elevernas svar, knyter dem till varandra och bollar vidare till andra elever med hjälp av följdfrågor. Vid ett tillfälle ställer han en fråga till en elev som kan liknas vid frågekaraktären ”Det som du tar upp här har jag inte tänkt på tidigare. Vad fick dig att göra den tolkningen?”, vilket är en fråga som Nystrand och Gamoran (Bommarco & Parmenius Swärd 2012) menar uttrycker att läraren har höga förväntningar på eleverna och som därmed leder till en högre samtalsnivå. Mot bakgrund av Nystrands och Gamorans teori skulle samtalet därmed kunna placeras in i ett dialogiskt klassrum.

6.3 *Inbrott i skolan!* Två gruppsamtal i klass 5K på *Vinterskolan*

6.3.1 Beskrivning av undervisning samt lektionens upplägg

Den bok som eleverna i klass 5K för tillfället arbetar med som hembok är *Inbrott i skolan!* (2005). Boken ingår i en bokserie om Tommy och Flisen och är skriven av Lena Lilleste. Valet av bok grundar sig i att den ingår i en serie av fler böcker, vilket kan leda till att eleverna vid intresse kan läsa fler böcker. Boken är även spännande, vilket läraren Lotta hoppas ska engagera eleverna och underlätta för litteratursamtalen.

Eleverna ska inför det första observationstillfället ha läst ut boken hemma, samt ha funderat och svarat på ungefär tjugo frågor från läraren i sina skrivböcker (se bilaga 4a och 4b). Eleverna är indelade i grupper om fem i varje, där de under lektionen ska diskutera frågorna utifrån sina individuellt nedskrivna svar. Anledningen till att eleverna är indelade i grupper är att de inte är vana vid bok- eller litteratursamtal i helklass och därför anser Lotta att eleverna kan behöva stöd i form av förberedelse i grupper inför det större litteratursamtalet i helklass som kommer att infalla två veckor senare.

Eftersom samtalen sker i olika grupper väljer vi en varsin grupp att observera. Vi väljer att stanna vid samma grupp under hela samtalet, då vi vill få en helhetsbild av samtalet istället för små fragment från de olika samtalen i grupperna. Anledningen till att vi väljer att observera två olika grupper är möjligheten till att få en större bredd av samtalen, samt att dessa kan kompletteras med ytterligare material från litteratursamtalet i helklass vid nästkommande tillfälle. Samtalen i grupperna varar i ungefär 40 minuter.

6.3.2 Samtalet utifrån studiens forskningsfrågor

Vi kommer nedan att beskriva de två observerade gruppernas samtal under två olika underrubriker, ”Samtal i grupp A” och ”Samtal i grupp B”. Själva samtalen kommer inte att analyseras då det inte finns en närvarande lärare, vilket krävs för den modell vi valt att utgå ifrån. Däremot kommer frågorna som läraren har formulerat att analyseras utifrån Hultins samtalsgenrer. Analysen görs dock i anslutning till redogörelsen av det andra litteratursamtalet nedan, där de båda avsnitten av frågorna diskuteras.

6.3.2.1 Samtal i grupp A

Grupp A är till synes strukturerad. Alla elever, utom en, har läst boken och förberett svar på frågorna. Den elev som inte har läst sitter under samtalet och plockar med suddgummin, pennor och papper. Eleven visar sitt ointresse och vill inte delta i samtalet, trots uppmuntran från övriga gruppmedlemmar. I övrigt verkar gruppen inte störd av eleven. Gruppen har en ”ordförande” och tillsammans bestämmer de i början av samtalet hur de ska gå till väga kring de olika frågorna. Eleverna svarar på frågorna i tur och ordning. Det faktum att en av dem intagit en ledarroll i samtalet hjälper dem vidare när de behöver lösa problem som uppstår längs vägen. Ett av dessa inträffar när eleverna svarar på första frågan ”Hur många rum är det i lägenheten?”.

- Elev 4 Eh, hur många rum är det i lägenheten? Ehm, om jag tänkte rätt så finns där, eh, sex stycken.
- Elev 1 Jag? Ja, jag tror att jag har missat lite, för jag trodde att det bara fanns ett rum. Om man inte, om man bara räknar med sovrummet, alltså inte köket och det.
- Elev 5 Jag tyckte fyra.
- Elev 2 Jag tyckte fem. Då får vi, det får vi ju kolla.
- Elev 1 Amen, då har jag ju gjort helt fel.
- Elev 5 Också en toalett.
- Elev 4 Toaletten, hallen...
- Elev 1 Ja, men det räknas väl inte som ett rum? Toalett?
- Elev 4 Jo, det gör det.
- Elev 2 Vi, vi kollar i kapitlet.

En av eleverna läser i kapitlet vilka rum det finns, men det står oklart för eleverna vilka rum som räknas till antalet rum, exempelvis om toaletten räknas som ett rum och de kommer inte

fram till något slutgiltigt svar på frågan. Fortsättningen av samtalet innehåller inte diskussioner eller följdfrågor och eleverna bygger inte heller på varandras resonemang. Nedan följer ett exempel på hur eleverna under samtalets gång presenterar sina svar i tur och ordning, utan att ställa följdfrågor eller utveckla varandras tankar.

- Elev 4 Varför blir Tommy glad när han upptäcker att det är taggtråd på stängslet? För att det betyder att skurkarna inte vågar komma över och då kan de stanna där inne och inte [mummel]
- Elev 1 Jag skrev att då så kunde inte Sven och hans company, som jag skrev, eh, kunde komma över, eh, kunde komma över staketet.
- Elev 5 Jag skrev för att inte skurkarna skulle komma över.
- Elev 2 Jag skrev då kan de inte klättra över.

Elevernas svar utvecklas inte djupare. De första tolv frågorna svarar eleverna på utifrån vad de skrivit i sina skrivböcker, där några elever läser innantill och några framför sina svar mer berättande. Några av eleverna utvecklar sina svar något genom att motivera varför de svarat som de gjort och hur de tagit reda på informationen. Den andra delen av frågorna (se bilaga 4b) ska eleverna ha funderat över hemma, men några av dem har skrivit ner svaren i sina böcker. En av eleverna i gruppen reagerar på att det inte uppstår någon direkt diskussion kring den senare delen av frågorna och poängterar att dessa ska diskuteras eleverna emellan. Trots denna uppmaning blir det ingen vidare diskussion, utan eleverna säger fortsatt svaren i tur och ordning.

6.3.2.2 Samtal i grupp B

Eleverna i grupp B är generellt ofokuserade och hamnar ofta i diskussioner långt ifrån frågornas fokus. Eleverna i gruppen ägnar även mycket uppmärksamhet åt andra aktiviteter, som att hämta papper och pennor till varandra. Fyra av de fem eleverna i gruppen deltar i de diskussioner som berör boken. Den femte eleven, som vid flera tillfällen påpekar att hon inte har läst färdigt boken, uttalar sig sällan kring boken men avbryter ofta diskussionerna på olika sätt. Två av eleverna turas om att sitta i knäet på varandra, då det saknas en stol. En av eleverna väljer sedan att sätta sig i ett materialskåp och övriga elever i gruppen övergår då till att fokusera på det framför diskussionsfrågorna.

I Grupp B är det framförallt en elev som leder samtalet och kontinuerligt samlar ihop gruppen genom att återvända till att läsa upp nästa fråga och påminna övriga elever i gruppen om vad de förväntas göra. Det finns ingen överenskommelse kring turordning när eleverna ska dela

med sig av sina svar, åsikter eller tankar och frånvaron av struktur resulterar i att de vid flera tillfällen pratar i mun på varandra.

Alla elever i gruppen ges inte möjlighet att läsa upp sina svar, utan ordet ges oftast till en av medlemmarna i gruppen för att sedan gå vidare till nästa fråga eller samtalsämne. Generellt besvaras frågorna mycket kortfattat, men emellanåt förekommer något längre resonemang med motiveringar. Det är framförallt två av eleverna som emellanåt kommenterar eller ifrågasätter varandras svar, vilket exemplifieras nedan i dialogen där frågan ”Om du stötte på svåra ord i texten eller inte förstod någon mening, hur löste du det då?” diskuteras.

Elev 1 Men jag frågade... Jag frågade... Jag frågade mina föräldrar.

Elev 2 Och om dom inte visste?

Elev 1 Men det gjorde dom.

Elev 2 Men om de inte gjorde det då?

Elev 1 Då hade jag googlat.

Elev 2 Ah, men om Google inte stämde?

Elev 1 Då hade jag kollat i en ordbok.

Elev 2 Om eh... Om du inte hade en ordbok?

Elev 1 Men vad fan Teo! Då hade jag ju åkt och köpt en!

6.4 Inbrott i skolan! Ett helklassamtal i klass 5K på Vinterskolan

6.4.1 Beskrivning av undervisning samt lektionens upplägg

Vid samtalstillfället ska den andra delen av frågorna behandlas (se bilaga 4b). Det är samma bok och frågor som eleverna vid det första tillfället i grupper samtalade om, men denna gång förs samtalet istället i helklass. Eleverna sitter tillsammans med läraren i en ring och de har sina nedskrivna svar från föregående lektion tillgängliga. Lotta får under flera tillfällen under både genomgång och samtal säga till eleverna att koncentrera sig, vara tysta och lyssna. Samtalet varar i en timme.

6.4.2 Samtalet utifrån studiens forskningsfrågor

Lotta utgår från de elva huvudfrågorna och klassen behandlar en fråga i taget. Hon låter varje fråga få ta sin tid och ställer flera följdfrågor knutna till dessa, som sedan leder vidare till diskussion och ibland även till sidospår, som i följande exempel:

- Elev 1 Den avslutade typ mitt i nåt spännande i kapitlena så man ville läsa vidare...
- Lotta Ja! Och vad var det... Det finns ett ord för det. Adam?
- Adam Spännande.
- Lotta Cliffhanger! Ofta avslutar hon ett kapitel med en cliffhanger, och det betyder ju att det är ett spännande avslut på kapitlet. Och varför tror ni författaren använder sig utav dom här cliffhangersen? Vad tror Tea? Varför tror du författaren använder sig av spännande avslut på kapitlet?
- Tea För att man vill läsa nästa del.
- Lotta Ja, eller läsa nästa bok eller läsa vidare.
- Tea Läsa vidare.
- Lotta Ja, precis, författaren vill 'sluta inte läs här nu, nu bygger jag upp en spänning hos er'. [...]

Lotta bekräftar under samtalets gång elevernas svar på olika sätt, vilket ibland sker genom att läraren ställer följdfrågor, men oftast i form av ett bekräftande ord eller genom att upprepa elevernas svar. Lottas följdfrågor börjar ofta med orden "tror du...?" eller "varför tycker du...?".

- Lotta Nu vill jag höra, alla har tyckt nånting om boken här. Vad tyckte Ida mest om i boken?
- Ida Att den var spännande.
- Lotta Den var spännande. Varför tyckte du om det då?
- Ida Jag gillar spännande böcker.
- Lotta Du gillar spännande böcker. Men *varför* gör du det?

Som tidigare nämnts ger eleverna intryck av att vara okoncentrerade under samtalet. De visar sin okoncentration genom att exempelvis småprata med varandra, springa upp och ner, gunga på stolarna, leka med papper och böcker och kommentera sådant som inte hör till boken eller litteratursamtalet. Under samtalet är det ett begränsat antal elever som återkommande frivilligt räcker upp handen när läraren ställer frågor. Lotta bollar ofta frågor vidare även till de elever

som inte räcker upp handen, men pressar inte dem till att svara när de inte vill. Däremot visar sig fler elever engagerade när Lotta frågar vad eleverna tycker om boken. Även de elever som under samtalet koncentrerat sig på andra saker, har vid denna fråga kommentarer och tankar att dela med sig av.

Återkommande under samtalets gång pratar lärare och elever om vilka lässtrategier de har använt under sin läsning. Ett av tillfällena sker i början av samtalet, då de behandlar frågan ”Vilken typ av genre är boken och hur får vi reda på det?”. Eleverna kommer fram till att boken tillhör genren deckare genom att läsa titel och baksida av boken. Läraren frågar vilken strategi de då använt sig av och får svaret ”spågumman”.

Elev 1 På baksidan står det att eh... Tommy och Flisen kommer inbrottstjuvarna på spåren... Så... Då får man reda på att det är en spännande berättelse och en deckare.

Lotta Ja... Man får ju ganska mycket... Vilken strategi är det vi använder här?

Elev 1 Det är spågumman.

Lotta Spågumman, ja, och här ser du... Du sa att... När Tommy och Flisen kommer inbrottstjuvarna på spåren... Då hör man att det är en ganska spännande bok, va?

6.4.3 Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?

Inför det första litteratursamtalet i klass 5K på *Vinterskolan* har Lotta i förväg lämnat ut ett papper med frågorna utifrån den lästa texten samt läsupplevelsen av denna. Eleverna har blivit instruerade att enskilt fundera över dessa frågor och skriva ner sina svar eller stödord till dessa i skrivböcker som de har tagit med sig till samtalstillfället. Samtalen sker i mindre grupper. Eleverna är, då de ska ha läst frågorna och förberett svar, därmed införstådda med det innehåll som samtalet ska behandla.

Lottas huvudfrågor är indelade i två avsnitt, där det första avsnittet främst innehåller frågor som antar en sluten karaktär (se bilaga 4a). Majoriteten av dessa frågor, exempelvis ”Hur många rum är det i lägenheten?” och ”Varför säger Tommy till Flisen att inte äta fler köttbullar?”, ger endast utrymme till ett rätt svar som kan återfinnas i texten. En del av dessa frågor inbjuder dock till en egen tolkning något i högre grad, som frågan ”Varför tror du Flisen valde att ta med just Tommy till sälen?”, där den inledande frasen ”Varför tror du...” bidrar till att frågan antar en mer öppen karaktär.

De frågor som återfinns i det andra avsnittet (se bilaga 4b), vilket även är samma huvudfrågor som behandlas i helklasssamtalet vid det andra observationstillfället, kan i högre grad betraktas som öppna eller autentiska. Frågor som ”Vad tyckte du om i boken?” samt ”Finns det något som du undrar över i texten?” visar på en större möjlighet till olika svarsalternativ som möjliggör olika tankar, tolkningar och perspektiv. Genom frågornas formuleringar framgår det att det inte finns ett rätt svar, utan snarare uppmanar de eleverna att dela med sig av sådana åsikter eller tankar som varken läraren eller texten kan ge korrekta svar på. I samma avsnitt förekommer även enstaka frågor som antar en mer sluten karaktär, som den första frågan ”Vilken typ av genre är boken och hur får vi reda på det?”. Det kan i dessa frågor finnas en del utrymme gällande antalet korrekta svarsalternativ, som i den inledande delen av frågan om där det bara finns ett svar gällande bokens genre. Den senare delen av frågan, vilken fokuserar hur läsaren får reda på vilken genre boken tillhör, öppnar för att det kan finnas flera möjliga svar.

Utifrån de samtalsfrågor som ingår i det första avsnittet kan det första litteratursamtalet, som sker i mindre grupper, närmast betraktas tillhöra samtalsgenren Det undervisande förhåret. Hultin (2006) urskiljer en grundstruktur i sådana samtal som främst består av slutna frågor, vilka i många fall syftar till att kontrollera elevernas kunskap och förståelse för det lästa. Syftet med de samtal som Hultin definierar under denna kategori är främst att förmedla och fastställa kunskap, vilket framgår av de frågor som ställs av läraren och som därigenom styr samtalets innehåll. En stor del av Lottas frågor är slutna och inbjuder sällan till olika perspektiv. Det är också vanligt att huvudfrågor som inledningsvis antar en mer öppen eller autentisk karaktär senare behandlas som en sluten fråga under samtalet. De samtalsfrågor som ingår i det andra avsnittet antar i de flesta fall en mer öppen eller autentisk karaktär, vilket bidrar till ett samtalsmönster som i viss mån kan relateras till genren Det texttolkande samtalet, även om kännetecknen från Det undervisande förhåret förekommer även här. Vid det andra samtalstillfället i helklass riktas fokus dock i högre grad mot dessa öppna och autentiska frågor, där elevernas tolkningar och upplevelser av den lästa texten ges utrymme.

6.4.4 Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?

De följdfrågor som läraren ställer under samtalet i helklass handlar ofta om faktakunskaper, som att definiera vilken strategi eleverna har använt sig av i läsningen eller att definiera ett särskilt ord. Frågorna är alltså inte öppna på så sätt att det kan finnas flera tänkbara svar, utan det finns ofta ett specifikt svar som läraren vill åt. Läraren letar vid ett tillfälle efter ett ord och frågar en elev vilket ordet är. Dialogen mellan Lotta, Adam och Tea återges ovan i avsnitt 6.4.2.

När Adam svarar ”spännande” flikar läraren direkt in ”Cliffhanger”, som är det ord läraren söker. Vidare frågar hon ”Vad tror Tea?” och ”Varför tror du författaren...?”, men vid elevens svar ”rättar” läraren svaret.

Eleverna får vid de flesta tillfällena under samtalet, trots öppna frågor som ”vad tror du” eller ”vad tänker du?”, sina svar rättade av läraren. Lärarens tillrättavisande kan liknas vid det Nystrand och Gamoran (Bommarco & Parmenius Swärd 2012) menar är ett monologiskt samtal, där läraren har en föreställning om vart samtalet ska leda och vilka svar samtalet ska mynna ut i.

6.5 *Amor anfaller!* Ett samtal mellan två elever i klass 5L på Vårskolan

6.5.1 Beskrivning av undervisning samt lektionens upplägg

För tillfället arbetar klass 5L med läsning av skönlitterära böcker i svenskundervisningen. Eleverna är indelade i par efter kunskapsnivå och har blivit tilldelade en bok som kan tänkas passa dessa elever. I paren utformar eleverna självständigt en läsplan där de tillsammans bestämmer hur mycket de ska läsa varje vecka. Vid två tillfällen under veckan pratar eleverna i sina par om det lästa utifrån givna frågor, medan Vera går runt och lyssnar. Dessa frågor är inspirerade av både läsfixarna i *En läsande klass*, Chambers boksamtalsmodell och Langers läsförståelsefaser. Eleverna får olika frågor eller teman vid varje tillfälle. Vera har även enskilda och mer strukturerade litteratursamtal med paren vid några tillfällen under arbetsområdets gång. Vid observationstillfället kommer vi att vara närvarande när Vera har litteratursamtal med två av eleverna. Dessa två elever, Sara och Mio, har läst boken *Amor anfaller!* av Märten Melin (2008). Vera har skrivit stödord utifrån förberedda frågor (se bilaga 5) inför samtalet. Frågorna är del i de frågor som eleverna i klassen vanligtvis arbetar med utifrån böckerna de läser. Samtalet varar i femton minuter.

6.5.2 Samtalet utifrån studiens forskningsfrågor

Vera inleder samtalet med att fråga hur läsningen har gått och hur långt eleverna har läst i boken. Hon poängterar även att hon inte själv har läst boken och ber eleverna berätta vem som är huvudperson. Vera ber sedan eleverna att berätta om handlingen i boken. Båda eleverna får svara på de olika frågorna och i svaren göra tolkningar av det lästa.

Vera Ehm... Handlingen. Var utspelar sig den nånstans?

Mio I skolan.

Vera Du säger skolan. Håller du med? [vänder sig till Sara]

Sara I skolan... Hemma, lite överallt.

Mio Ja, haha.

Vera Vad skulle ni säga, är det nutid eller dåtid, eller?

Mio Nutid.

Sara Nutid.

Dialogen ovan, samt den som följer nedan, är båda exempel på hur Vera genomgående ställer följdfrågor till eleverna under samtalet, samt att hon låter båda eleverna svara på de frågor som hon ställer. Vera fördelar ordet mellan Sara och Mio, men de fyller ofta i varandras meningar och utvecklar varandras uttalanden. De utvecklar och motiverar ofta sina svar, antingen vid tillfällen då Vera ber dem att göra det, eller på eget initiativ.

Vera Hur är han som person då?

Mio Han är... Vet inte, vad man ska säga om det.

Vera Sara, vad tänker du?

Sara Mm... Lite seg av sig kanske.

Vera Hur ve... Asså, på vilket sätt märker du det?

Sara För att han liksom inte vågar säga till Tammy och, och sen vågar han inte... Och sen för hon går i trean så, så tycker han det är helt konstigt att va ihop, eftersom att han, han tycker att det är väldigt stor skillnad med två år.

Vera Ah, okej.

Sara Och han tycker, ja, han tjarar hela tiden om, om att det är så stor åldersskillnad.

Mio Och han är jätteblyg.

Vera Hur märker du det då, att han är blyg?

Mio För, eh, asså, när han ville säga till Tammy att han var kär i henne, han vågade inte och sen han ville bara springa därifrån.

Under samtalet går Vera flera gånger utanför sina huvudfrågor och vid ett tillfälle frågar hon om elevernas läsupplevelse framför själva innehållet av det lästa. Vid ett par tillfällen i slutet av samtalet tar Vera tillfället i akt att förtydliga och ge andra infallsvinklar på sådant som

eleverna har tagit upp gällande texten. Eleverna har tidigare presenterat tankar och upplevelser av det lästa. Vid dialogen nedan diskuteras elevernas upplevelser av att författaren väljer att använda ”fula ord” i boken.

Vera Mm, ehm, det är ju ändå författaren som väljer det här, till exempel att använda fula ord. Varför tror ni att författaren gör det? [tystnad] För Mårten Melin vet ju också att det är fula ord, eller hur? Varför tror ni han väljer att göra, att använda det? [tystnad] Ja, vad tror du? [vänd mot Sara]

Sara Kanske för, ehm... han kanske själv tycker att det är typ roligare med det, när det blir liksom fula ord och så och när han hör dom. Då kanske han tycker att andra också tycker att det är lika roligt.

Vera Mm. Kan det finnas något annat? Vad tänker du, Mio?

Mio För att jag tänkte som Sara.

Vera Mm, för att göra det roligt? Vet ni, att jag tänker ibland att det kan vara för att få dem så verklighetstroga som möjligt. Att eh, barn i den åldern *ibland* säger något fult ord, även om det inte är rätt. Så blir det lite mer verklighetstroget. Jag vet inte, tror ni att det kan vara så?

Eleverna Ja.

6.5.3 Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?

De inledande frågorna som ställs i samtalet kan betraktas som slutna, framförallt vem huvudpersonen är och första delen av frågan om vart handlingen utspelar sig. Dessa frågor går att finna ”rätta” svar på utifrån den lästa texten och inbjuder således inte till olika svarsmöjligheter i särskilt hög grad. Frågor som ”Hur ser platsen ut?” kan betraktas som något mer öppen, eftersom det finns en valmöjlighet för eleverna beroende på vad de vill fokusera på i sin beskrivning av platsen. Det finns därmed något fler svarsalternativ, även om dessa trots allt kräver stöd i vad som går att utläsa ur texten.

De senare frågorna antar en betydligt mer autentisk karaktär. Dessa frågor kräver svar som kan relateras till elevernas läsupplevelse, intertextuella kopplingar samt egna livserfarenheter. Frågornas formuleringar, till exempel ”Hur skulle du reagera om...”, signalerar att läraren som ställer frågorna inte vet vad eleverna kommer att svara och därmed inte heller har de rätta svaren på frågorna. Eleverna uppmuntras därmed till att dela med sig av de tankar, tolkningar och uppfattningar kring texten och läsupplevelsen som inte går att avläsa i direkt anslutning till det lästa, utan som snarare kräver vidare reflektion.

Veras inledande huvudfrågor, som antar en sluten karaktär, kan jämföras med de frågor som Hultin (2006) menar karaktäriserar samtalsgenren Det undervisande förhöret. Frågor av denna art kan besvaras på ett mer eller mindre korrekt sätt, då svarsmöjligheterna ofta är begränsade till endast ett rätt svar. Syftet med sådana frågor är, som ovan nämnts, att kontrollera elevernas kunskap och läsförståelse. Det är dock endast Veras första frågor som antar denna slutna karaktär, vilket kan tänkas bero på att de slutna frågorna kan fungera som en inkörsport för att öppna upp samtalet. När dessa frågor har besvarats av eleverna riktas litteratursamtalet allt mer in på frågor som antar en mer öppen eller autentisk karaktär. Det är framförallt de autentiska frågorna som dominerar andra halvan av litteratursamtalet, där elevernas upplevelser av det lästa får möjlighet att ta plats. De frågor som Vera då ställer kan snarare relateras till samtalsgenren Det texttolkande samtalet.

6.5.4 Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?

Samtalet är, till skillnad från de tidigare, relativt kort och inkluderar endast två elever. Det organisatoriska upplägget resulterar i att samtalet blir mer koncentrerat samt att varje elev får mer tid till att delge sina tankar. Läraren delegerar ordet till båda som eleverna pratar och fyller i varandras meningar, då det vid tillfällena även sker en dialog eleverna emellan. Under samtalet ställer läraren ofta följdfrågor till eleverna, som båda ges möjlighet att svara på. Samtalet kan betraktas som dialogiskt på så vis att eleverna ses som viktiga läranderesurser för varandra (Nystrand & Gamoran i Bommarco & Parmenius Swärd 2012). De frågor som ställs är till stor del öppna, även om det även förekommer en del slutna ”faktafrågor” som ”Vem är huvudpersonen?”. Läraren följer upp elevernas svar genom att ställa följdfrågor till dem eller ge en reaktion eller respons på vad den tidigare eleven sagt. De uppmuntras även ofta till att utveckla sina svar och vid tillfällena får eleverna också förklara hur de kommit fram till sina svar.

6.6 *Ett hjärta av guld* Ett helklassamtal i klass 5L på Vårskolan

6.6.1 Beskrivning av undervisning samt lektionens upplägg

Vid observationstillfället kommer eleverna att samtala om boken *Ett hjärta av guld* i helklass. Vi får vid tillfället veta att inte alla namnunderskrifter med föräldramedgivande om att vi får göra ljudupptagning (se bilaga 1) under samtalet har lämnats in. Eftersom Vera finner det nödvändigt för samtliga elever att delta i samtalet beslutar vi att endast föra anteckningar under

lektionen. Den beskrivning av samtalet som presenteras nedan är därmed grundad i vår uppfattning och sådant som vi kommer ihåg från samtalet. De citat och konversationer som följer är inte ordagrant återgivna, utan är formulerade i enlighet med hur vi minns dem.

Boken som klassen kommer att behandla under lektionen, *Ett hjärta av guld*, är skriven av Åsa Storck (2014). Klassen har boken som gemensam högläsningsbok och vid tillfället har de läst halvvägs i den. Eleverna får en matris (se bilaga 6) med sex frågor som behandlar bokens innehåll och handling. Mallen har inte använts i klassen tidigare, utan är ny för eleverna, men liknande frågeformuleringar har behandlats tidigare. Vera poängterar inledningsvis vikten av att eleverna motiverar och utvecklar sina svar, så att de inte besvarar frågorna kortfattat. Eleverna arbetar först enskilt med frågorna, sedan diskuterar de sina svar i par. Först därefter lyfts svaren i helklass och denna del av samtalet varar i 30 minuter.

6.6.2 Samtalet utifrån studiens forskningsfrågor

De sex huvudfrågorna som behandlas under lektionen är:

- Vad gillade du och varför gillade du det?
- Vad ogillade du och varför ogillar du det?
- Vilka kopplingar gör du till andra böcker du läst?
- Finns det något du inte förstår och varför?
- Hur skulle du själv reagera om du var i en liknande situation?
- Vad tror du kommer att hända sedan och varför tror du det?

Vera går igenom frågorna och svaren i den följd de står på pappret. Varje par får i tur och ordning tillfälle att lyfta de tankar och svar som de delat med varandra under samtalet. Vera fördelar ordet mellan paren och svaren skrivs på whiteboardtavlan, där matrisen visas från projektorn. När eleverna svarar någonting som inte överensstämmer med textens innehåll blir de rättade av läraren, som ofta tar hjälp av en annan elev som vet det rätta svaret.

Vera ställer kontinuerligt följdfrågor till eleverna och dessa präglas ofta av frågan *varför?*, exempelvis ”varför gillade du det?”.

Vera Fanns det något som ni inte gillade, då?

Elev Jag tyckte inte om att mamman blev arg.

Vera Ja, men... Varför tror du att hon blir arg, då? Varför blir hon så arg just denna gången?

Under samtalets gång räcker många av eleverna upp händerna. Eleverna ger intryck av att vara intresserade och visar ett engagemang för frågorna. Frågan ”Finns det något du inte förstår och varför?” genererar dock ett större engagemang än övriga frågor och eleverna har många tankar och funderingar kring denna. Vera bekräftar elevernas frågor och funderingar, men ger sällan definitiva svar. Lärare och elever spekulerar däremot tillsammans om hur det skulle kunna ligga till.

På fem av frågorna svarar en av eleverna i varje par, men på frågan ”Hur skulle du själv reagera om du var i en liknande situation?” låter Vera varje elev svara. När eleverna inte själva knyter sina svar till varandras uttalanden gör Vera ibland dem uppmärksamma på likheter och skillnader, som i följande exempel:

Vera Hur skulle du reagera om du var i en liknande situation?

Elev 1 Jag skulle ha väntat på mamma vid bussen.

Vera Hur skulle du ha gjort?

Elev 2 Jag skulle inte pratat med mamma igen.

Vera Då kan man säga att du och Sofia tycker ganska olika?

Vera bollar ofta frågan vidare till nästa elev genom att säga ”vad säger *du*?”. Även de gånger elevernas svar inte är ”korrekta” visar Vera att de är viktiga, trots att hon frågar och bollar vidare frågan till andra elever. Nedan diskuteras frågan ”Vad tror du kommer att hända sedan och varför tror du det?”. Mamman i boken är inlagd på behandlingshem och för alla elever är det inte klart vad det är för sjukdom hon har.

Elev 1 Jag tror inte att mamman kommer att komma på söndagen för hennes sjukdom smittar och hon vill inte smitta Moa.

Vera Hur var det nu? Kom vi fram till att mammans sjukdom smittar? Vad säger ni andra?

Elev 2 Nej, den smittar inte.

Vera Mm, just det, men jag skriver ditt svar här på tavlan ändå.

En del av eleverna motiverar sina svar och förklarar varför de tycker eller tror som de gör, vilket har poängterats och uppmuntrats av Vera innan samtalets början. Som tidigare nämnts ser eleverna engagerade ut under samtalet och verkar ha många tankar och funderingar. Under den senare delen av helklassamtalet blir de däremot allt mer ofokuserade. Eleverna har svårt för att sitta stilla i bänkarna och gäspningarna blir fler och fler. Samtalet ger inte så mycket utrymme för diskussion eleverna emellan, utan svaren sker i den ordning Vera fördelar talutrymmet.

6.6.3 Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?

Samtliga sex frågor som diskuteras i litteratursamtalet kan betraktas som antingen öppna eller autentiska, då de uppmanar eleverna till att dela med sig av sina uppfattningar av det lästa och öppnar upp för mer än ett rätt svar. Ingen av frågorna är formulerad som en ”ja eller nej”-fråga och de är inte heller slutna i bemärkelsen att det finns ett korrekt svar.

Frågan ”Vilka kopplingar gör du till andra böcker du läst?” är ett exempel på en fråga som kan betraktas som öppen, då eleverna ges möjlighet att välja mellan ett antal olika svarsalternativ, även om dessa måste motiveras och styrkas av den lästa texten. Däremot antar frågor som exempelvis ”Vad gillade du och varför gillade du det?” och ”Finns det något du inte förstår och varför?” snarare en autentisk karaktär, eftersom de fokuserar elevernas uppfattning av och förståelse för det lästa. Dessa frågor kan tänkas syfta till att bidra med en större förståelse för texten i enlighet med samtalsgenren Det texttolkande samtalet. Eleverna ges även här möjlighet att tillsammans tolka och analysera texten genom att delge sina upplevelser inför varandra.

6.6.4 Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?

Lärarens följdfrågor präglas under samtalet ofta av ordet ”varför” och eleverna ges därigenom tillfälle att utveckla sina svar ytterligare. Trots att många av de frågor som ställs kan betraktas som öppna eller autentiska, leder läraren ofta eleverna till ”det rätta svaret”. Frågorna behandlas därmed emellanåt som slutna, vilket synliggörs genom att läraren antingen själv säger det svar som anses vara rätt, eller genom att läraren bollar vidare en tanke till en annan elev som då får möjlighet att korrigera ett uttalande.

Samtalet skulle kunna betraktas som monologiskt i sitt interaktionsmönster, då läraren styr både samtalet och vilka elever som får delge sina tankar. Det blir därmed ingen större dialog eleverna emellan, utan huvuddelen av samtalet sker mellan lärare och elev. Trots att samtalet utgår från frågor som antar en öppen eller autentisk karaktär, rättas ”felaktiga” svar av läraren. Elevernas svar knyts också till varandra då läraren ibland ber en annan elev att utveckla eller svara på vad en annan elev sagt. Dessa delar skulle kunna jämföras med ett dialogiskt klassrumssamtal, men vi anser att dessa inslag inte är omfattande och därför betraktas samtalet framförallt som monologiskt.

7 Avslutande diskussion

7.1 Litteratursamtal i praktiken – resultat och slutsatser

Föreliggande studie av de sex observerade litteratursamtalen har bidragit till ett antal intressanta iakttagelser, resultat och slutsatser. Det har bland annat visat sig att de litteratursamtal som genomförs i grundskolans mellanår ser olika ut i sitt upplägg och sin utformning. Gemensamt för samtalen är dock att de alla utgår från huvudfrågor som läraren formulerar.

Litteratursamtalen i klass 4H på *Höstskolan* präglas av det som kan betraktas som öppna eller autentiska frågor. Genom dessa frågor ges eleverna möjlighet att relatera den lästa texten till sina livserfarenheter, framför allt med formuleringar som ”Hur hade du gjort?” eller ”Har du varit med om...?”. Dessa samtal kan därmed relateras till Hultins samtalsgenre Det texttolkande samtalet, då de framför allt syftar till att analysera och tolka den lästa texten (2006). Samtalen kan liknas vid det som Nystrand och Gamoran (Bommarco & Parmenius Swärd 2012) benämner som dialogiskt, bland annat eftersom läraren ställer mycket följdfrågor till eleverna, vilka ofta inleds med fraser som ”Vad tänker du...?” och ”Vad tror du...?”. Eleverna ges därmed möjlighet att dela sina tankar och uppfattningar med varandra och läraren bollar ofta vidare både frågor och svar till andra elever.

De litteratursamtal som förs i klass 5K på *Vinterskolan* skiljer sig gentemot varandra då dessa inte utformas på samma sätt samt att läraren bara är närvarande vid det andra samtalstillfället. Frågorna som behandlas är av både öppen och sluten karaktär, men de frågor som behandlas vid det andra tillfället tillhör främst det som kan betraktas som öppna eller autentiska frågor. Båda samtalen har tydliga karaktärsdrag av den samtalsgenre som benämns Det undervisande förhöret, vars frågor syftar till att kontrollera elevernas kunskap och förståelse för det lästa. De öppna eller autentiska frågor som förekommer kan till exempel vara ”Vad tyckte du om i boken?”, vilken inte kräver ett rätt svar. De frågor som antar denna karaktär bidrar till att samtalen i viss mån kan relateras till samtalsgenren Det texttolkande samtalet. Trots att ett antal av de frågor som ställs vid det andra samtalstillfället är öppna blir elevernas svar ofta ”rättade” av läraren, som tycks ha ett särskilt mål med de frågor som ställs. En del av de frågor som vid första anblick upplevs som öppna behandlas därmed som slutna frågor i samtalet, då ett särskilt svar som efterfrågas. Utifrån samtalsfrågornas karaktär, samt det faktum att läraren dominerar samtalsutrymmet, kan det andra samtalet betraktas som monologiskt. Resultatet kan jämföras

med Malmgrens och Nilssons studie (1993), där en del av de samtal som ägde rum i klassrummet antog en tydlig monologkaraktär. I dessa samtal dominerar läraren samtalsutrymmet och elevernas svar ska passas in i lärarens löpande resonemang. Med andra ord ska elevernas svar alltså inte hamna utanför lärarens mål med samtalet. Elevernas samtalsutrymme begränsas således och läraren är den som återkommande står för definitioner och vidareutveckling av resonemang. Malmgren och Nilsson (ibid.) menar, i anslutning till resultatet, att eleverna därmed inte aktivt bidrar till samtalets innehåll i särskilt hög grad, vilket kan tänkas överensstämma med de monologiska samtal som vi har observerat.

Även de samtal som förs i klass 5L på *Vårskolan* ser olika ut då upplägget på de två samtalen skiljer sig åt. Det första samtalet, som sker mellan två elever och läraren, inleds med ett antal slutna frågor kring texten. Dessa frågor eftersträvar ett rätt svar. De senare frågorna är att betrakta som mer autentiska. Samtalet kan betraktas som en hybrid mellan de två samtalsgenrerna Det undervisande förhöret och Det texttolkande samtalet. Läraren ställer under samtalet flera följdfrågor till eleverna. Eleverna utvecklar emellanåt sina svar på eget initiativ och det sker en dialog mellan eleverna då de även vidareutvecklar varandras svar. Interaktionsmönstret i samtalet kan därmed betraktas som dialogiskt. Det andra samtalet genomförs i helklass och består av öppna eller autentiska huvudfrågor. Frågor som ”Finns det något du inte förstår och varför?” samt ”Vilka kopplingar gör du till andra böcker du läst?” kan tänkas syfta till att hjälpa eleverna att fördjupa sin förståelse för det lästa. Samtalet kan därför betraktas som Det texttolkande samtalet. Även i detta samtal ställer läraren mycket följdfrågor, vilka ofta präglas av formuleringen ”varför?”. Lärarens följdfrågor har ofta en autentisk karaktär, men elevernas svar leds ändå ofta till ett rätt svar. Eleverna vidareutvecklar emellanåt sina svar, men det sker ingen större dialog eleverna emellan och interaktionsmönstret i samtalet kan därmed betraktas som monologiskt.

Trots den kategorisering som ovan har gjorts utifrån samtalsgenrer och interaktionsmönster, upplever vi det problematiskt att generalisera samtalen, då majoriteten av dessa samtal inte har karaktärsdrag som endast kan relateras till en samtalsgenre alternativt ett interaktionsmönster. I de flesta av samtalen förekommer både öppna, autentiska och slutna frågor, även om dessa behandlas på olika sätt i samtalen. Likaså förekommer följdfrågor i de samtal där läraren är närvarande. Dessa följdfrågor antar i många fall en autentisk karaktär såsom ”Vad tror du?”. Beträffande interaktionsmönstret i de fem litteratursamtal som har analyserats utifrån denna modell, kan tendenser av både ett dialogiskt och ett monologiskt samtalsklimat urskiljas i flera av samtalen. Liksom Dysthe (1996) upptäckte i sin studie av klassrumssamtal, visar det sig att

sådana samtalsmönster som inledningsvis utger sig för att vara dialogiska och aktiverande, i själva verket är monologiska och domineras av att läraren styr samtalet. Utifrån dominans av samtalet, samt att samtalen ofta har drag från både det monologiska och dialogiska, ser vi en svårighet i att kategorisera samtalen.

En ytterligare iakttagelse vi gjorde inträffade under det första litteratursamtalet i klass 5K på *Vinterskolan*. Vid samtalet var läraren inte närvarande, vilket i ett av samtalen resulterade i att eleverna inte diskuterade den lästa texten eller de givna frågorna i särskilt hög grad. Fenomenet har studerats av den tidigare nämnda Asplund (2010), utifrån en grupp gymnasiepojars litteratursamtal. Resultatet av dennes studie visar att lärarens frånvaro i litteratursamtalen leder till att den aktuella texten ofta diskuteras sekundärt.

Vygotskijs tankar om den sociala kommunikationen beskrivs som avgörande för utveckling av språk och tanke (1996). Även Bakhtins idé om den sociala kommunikationen är att dialogen är viktig för att forma språk och tanke (Dysthe 1996). Respons och återkoppling från deltagande samtalsmedlemmar bidrar till en större förståelse och lärande. Utifrån de två teoretikernas tankar, kan det tänkas att ett dialogiskt klassrum är av större betydelse för möjliggörande av utveckling av språk och tänkande. I de fall där ett monologiskt klassrumsklimat tar uttryck i samtalen, samt där lärarens frågor antar en sluten karaktär, finns det utifrån Vygotskijs och Bakhtins tankar inte samma möjlighet till utveckling och lärande som det finns i ett dialogiskt klassrum.

Det övergripande syftet med studien har varit att undersöka hur litteratursamtal kan se ut i klassrumspraktiken. De två forskningsfrågorna ”Vilka samtalsgenrer kan identifieras utifrån samtalsfrågornas karaktär?” och ”Vilka interaktionsmönster kan urskiljas i samtalen?” har utarbetats för att avgränsa och konkretisera syftet. I den studie som genomförts har vi fått se flera olika exempel på hur litteratursamtal kan se ut. Trots skillnader i upplägg och innehåll har samtalsgenrer och interaktionsmönster kunnat urskiljas, även om dessa inte är att betrakta som definitiva. Studien har således gett svar på forskningsfrågorna, men framför allt har den bidragit till att belysa en mångfald av olika syfte, upplägg och innehåll i de litteratursamtal som har studerats.

7.2 Metoddiskussion

Valet att använda observationer som datainsamlingsmetod grundade sig i att detta innebar en möjlighet för oss att observera samtalen i dess naturliga kontext. Genom observationerna har

vi kunnat ta del av litteratursamtal i klassrummen, vilket har varit en fördel vid insamling av ett empiriskt och tillförlitligt datamaterial. I den genomförda studien har sex icke-deltagande observationer genomförts, där vi som forskare har antagit rollen som rena åskådare. Trots åskådarrollen har det funnits en risk att vi med vår närvaro har påverkat samtalsklimatet och då även de resultat som studien har mynnat ut i. Även det faktum att de deltagande lärarna utgör kontakter till oss kan ha påverkat samtalens utfall. Vi har dock, utöver dessa aspekter, eftersträvat att endast närvara som utomstående observatörer och har därför varit noga med att inte gå in i samtalen genom att kommentera eller ställa frågor.

De observationer som har genomförts kan betraktas som strukturerade observationer, då vi har använt ett observationsschema med förbestämda kategorier samt kompletterat datainsamlingen med ljudupptagning. Beträffande ljudupptagningen har vi varit noga med att i förväg informera lärare och elever samt begära ett föräldramedgivande (se bilaga 1). I en av klasserna hade inte alla lappar om föräldramedgivande lämnats in, vilket drabbade det observationstillfälle som genomfördes i helklass. Vi beslutade då att endast föra anteckningar. Frånvaron av ett ljudupptagningsmaterial från tillfället har därmed bidragit till att dialoger i samtalet inte är ordagrant återgivna, utan så som vi minns och har antecknat dem. Denna frånvaro kan i viss mån ha påverkat såväl analys som resultat, då minnet är selektivt liksom perceptionen, samtidigt som det har varit nödvändigt för oss att filtrera och begränsa fokus under observationstillfället.

När vi kontaktade olika skolor med förfrågan om studie ställde vi inga specifika kriterier på samtalets längd, val av bok eller om samtalen skulle genomföras i helklass eller i grupper. Detta resulterade i att ett av de observerade samtalen skiljde sig åt i sitt upplägg gentemot övriga samtal, då läraren inte var närvarande i samtalet. Upplägget medförde att samtalet inte kunde analyseras enligt samma modell som övriga samtal, framför allt gällande interaktionsmönstret mellan lärare och elever. Vi gjorde dock bedömningen att ändå redogöra för samtalet i viss mån, dels med fokus på de av läraren skriftligt formulerade samtalsfrågorna, dels för att visa på att denna variant av litteratursamtal också är förekommande i klassrummen.

7.3 Studiens relevans för lärarprofession och undervisningspraktik

Resultaten av denna studie har bidragit till att ge oss, som blivande mellanstadielärare, perspektiv på såväl lärarprofessionen som den svenskämnesundervisning som vi i framtiden kommer att bedriva. De litteratursamtal som observerats har bland annat visat på vikten av en didaktisk medvetenhet hos de lärare som bedriver dessa. Karaktären på de frågor som läraren

ställer har betydelse för samtalets utfall och är därmed också avgörande för i vilken mån eleverna ges utrymme till att delge sina tankar, åsikter och uppfattningar kring det lästa. Likaså har de följdfrågor som ställs betydelse för den interaktion som sker mellan lärare och elever i samtalet, då dessa inbjuder till ett mer dialogiskt samtalsklimat där eleverna uppmuntras till att utveckla både sina egna och varandras tankar. Frågornas karaktär, såväl som användandet av följdfrågor och uppmuntran till dialog, speglar i många fall det uttalade syftet med litteratursamtalen.

När vi tog kontakt med skolor för att finna informanter till vår studie framförde vi önskemål om att de deltagande lärarna skulle arbeta med organiserade litteratursamtal i sin svenskämnesundervisning. Responsen från de skolor som vi kontaktade uteblev helt i de flesta fall, vilket försvårade datainsamlingsprocessen. Det faktum att återkoppling uteblev kan tyda på ett lågt intresse och engagemang för litteratursamtal. Ewald (2007) visar i en etnografisk klassrumsundersökning att litteratursamtal i grundskolans mellanår sällan förekommer som ett didaktiskt medvetet inslag i litteraturundervisningen inom svenskämnet. I de fall som litteratur ges utrymme i diskussioner fokuserar litteratursamtalen sällan mer fördjupad analys eller tolkning av det lästa. Svenskundervisningen i grundskolans mellanår domineras, enligt Ewalds resultat, främst av grammatik och formaliserade språkövningar. Denna dominans skulle kunna vara en anledning till frånvaron av återkoppling från skolor och lärare att delta i studien.

Referenser

Publicerat material

- Asplund, Stig-Börje (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2010
- Bommarco, Birgitta & Parmenius Swärd, Suzanne (2012). *Läsning, skrivande, samtal: Textarbete i svenska på gymnasiet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bylock, Maj (1997). *Drakskeppet*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Chambers, Aidan (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Ny, rev., utg. Huddinge: X Publishing
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Eriksson Barajas, Katarina (2002). *Life and fiction: On intertextuality in pupils' booktalk*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2002
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007
- French, Jackie (2006). De kom från norr I: Lundenmark, Pernilla & Modigh, Anna (red.) (2011). *Zick Zack: Åk 4, Läsrummet. Textsamling*. Stockholm: Bonnier Utbildning
- Hadjoannou, Xenia & Loizou, Eleni (2011). Talking About Books With Young Children: Analyzing the Discursive Nature of One-to-One Booktalks. *Early Education and Development*, 22(1), ss. 53-76
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2006

- Kuick, Katarina (2005). Delad läsning är dubbel läsning. Om boksamtal. I: *På tal om böcker: Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Lund: Btj förlag
- Ingemansson, Mary (2010). ”Det kunde lika gärna ha hänt idag”: *Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Göteborg: Makadam förlag.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007
- Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Lilleste, Lena (2005). *Inbrott i skolan!* Stockholm: Eriksson & Lindgren
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar: Om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur
- Melin, Mårten (2008). *Amor anfaller!* Stockholm: Eriksson & Lindgren
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Storck, Åsa (2014). *Ett hjärta av guld*. Örnsköldsvik: Argasso
- Säljö, Roger (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I: Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. 2., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Tengberg, Michael (2014). Texten, läsarna och samtalet: Om elevers förhållningssätt till litteratursamtalet som kunskapskälla. I: Boglind, Ann (red.) (2014). *Mötesplatser: Texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf [2015-05-08]
- Vygotskij, Lev (1996) Tänkande. I: Lindqvist, Gunilla (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur

Widmark, Martin (red.) (2014). *En läsande klass*.

Opublicerat material

Ly, Mimmi & Szemenkár, Rebecka (2015). *Litteratursamtal i skolans undervisning*. Högskolan Kristianstad, sektionen för lärande och miljö [självständigt arbete i grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6]

Bilaga 1 - Föräldramedgivande

Till dig som har barn i klass XX på XX-skolan,

Vi är två lärarstudenter från Högskolan Kristianstad som just nu skriver vårt examensarbete inom ämnet svenska. Vi är intresserade av att undersöka hur litteratursamtal fungerar i skolans undervisning.

Vid två tillfällen under vecka XX och XX kommer vi att genomföra en studie i klassen, där vi tar del av de litteratursamtal som genomförs under svensklektionerna. Under dessa två tillfällen kommer vi att observera, föra anteckningar samt använda ljudupptagning.

Materialet från studien kommer att ligga till grund för den analys och diskussion som vi kommer att presentera i vårt examensarbete. Vi kommer då att använda fingerade namn på samtliga deltagare i studien och övriga personuppgifter kommer inte att framgå.

Det är naturligtvis frivilligt att delta i studien och ni får gärna kontakta oss vid eventuella frågor.

Vänligen lämna ert medgivande till klassföreståndaren **senast XX**.

Med vänlig hälsning,

Mimmi Ly, *mobilnummer*

Rebecka Szemenkár, *mobilnummer*

8< - - - - -

Föräldramedgivande

Barnets namn: _____

Ja, mitt barn får delta. Nej, mitt barn får inte delta.

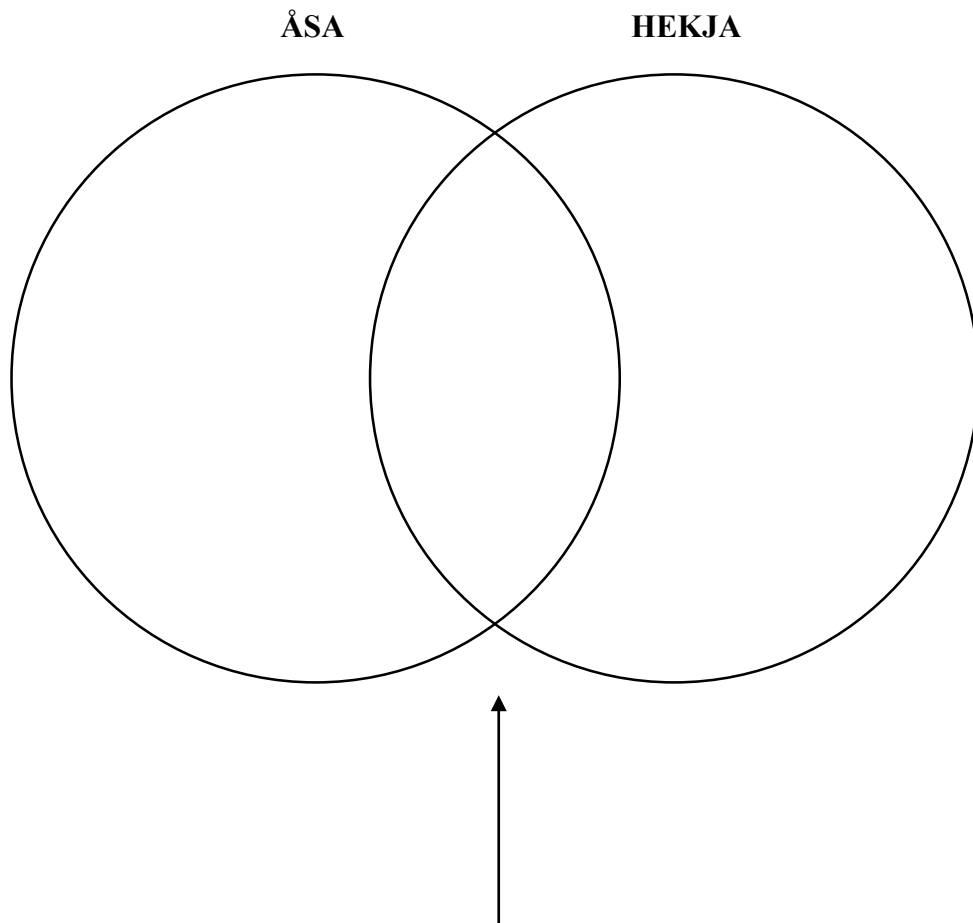
Målsmans underskrift

Datum

Bilaga 2 - Observationsschema

Vilken karaktär har lärarens frågor?
Vilken respons ger eleverna?
Hur följer läraren upp elevernas svar?

Bilaga 3 – Venndiagram



Gemensamt för de båda karaktärerna

Bilaga 4a - Frågor: Tommy och Flisen

Kapitel 21

- 1) Hur många rum är det i lägenheten?

Kapitel 23

- 2) Varför rättar Flisen till glasbordet?
- 3) Varför säger Tommy till Flisen att inte äta fler köttbullar?

Kapitel 26

- 4) Varför tror du Tommy slår till Flisen på armen istället för att säga att han älskar honom?

Kapitel 27

- 5) Varför blir Tommy glad av att Flisen inte ringt till Matilda och berättat att han var sjuk?

Kapitel 28

- 6) Varför tror du Tommy och Flisen sitter tysta på bussen?
- 7) Varför stannar inte Tommy och Flisen och ringer polisen?

Kapitel 29

- 8) Varför blir Tommy glad när han upptäcker att det är taggtråd på stängslet?

Kapitel 30

- 9) Varför ringer Ulle Tommys pappa två gånger under bilfärden?

Kapitel 31

- 10) Varför frågar polisen om varför Tommys pappa inte var hemma på morgonen?

Kapitel 32

- 11) Varför har Tommys mamma vanliga kläder, borstat hår och är sminkad just denna dagen?

Kapitel 33

- 13) Varför tror du Flisen valde att ta med just Tommy till sälen?

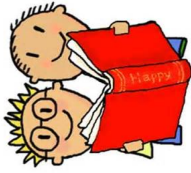
Bilaga 4b – Frågor: Tommy & Flisen

- 1) Vilken typ av genre är boken och hur får vi reda på det?
- 2) Studera framsida och baksida av boken. Vad kan man få reda på innan man läser boken? (Nu vet du vad den handlar om - men försök låtsas som om du aldrig läst den).
- 3) Om du stötte på svåra ord i texten eller inte förstod någon mening, hur löste du det då? Ge förslag på ord/meningar.
- 4) Vilket/vilka budskap har boken?
- 5) Vad tyckte du om i boken?
- 6) Vad tyckte du inte om i boken?
- 7) Var det något som du inte förstod, eller var konstigt? Ge exempel.
- 8) Finns det något som du undrar över i texten?
- 9) Hur gör författaren för att göra boken spännande? Ge exempel på meningar som låter spännande där författaren har använt sig av adverb som förstärker texten (adverb har ni arbetat med i ert svenskahäfte om spännande berättelser).
- 10) Vi har pratat om att spännande berättelser ofta fungerar som att åka berg- och dalbana. Ge exempel på detta i texten (alltså hur spänningen byggs upp och att det sedan blir lugnt en stund).
- 11) Vad är det som gör boken bra/dålig?

Bilaga 5 – Veras frågor (tillfälle 1)

- Vem är huvudpersonen i boken?
- Var utspelar sig handlingen och hur vet du det?
- Hur ser platsen ut?
- Under vilken tid utspelar sig boken och hur vet du det?
- Vilket problem uppstår?
- Hur slutar boken?
- Är huvudpersonen som någon du känner?
- Hur skulle du reagera om du var i en liknande situation?
- Vilka kopplingar gör du med andra böcker du har läst?
- Vad lärde du dig av boken?
- Finns det något i boken som du undrar över?

Bilaga 6 – Veras frågor (tillfälle 2)



Textsamtal

Vad gillade du och varför gillade du det?	Vad ogillade du och varför ogillar du det?
Vilka kopplingar gör du till andra böcker du läst?	Finns det något du inte förstår och varför?
Hur skulle du själv reagera om du var i en liknande situation?	Vad tror du kommer att hända sedan och varför tror du det?