

# ”Är ni med?”

- Lärares frågor som verktyg för att leda

Av: Katarina Pajic

Handledare: Lina Nyroos

Södertörns högskola | Ämneslärarutbildning med interkulturell profil med  
inriktning mot gymnasieskolan

Självständigt arbete på avancerad nivå, 15 hp

Svenska | Vårterminen 2019



**Abstract**

The aim of this study is to highlight the role of the teacher as a leader in the classroom, and the usage of questions in order to manage classroom situations. For this purpose, an investigation of two lessons, in different classes but with the same teacher, were recorded and observed. The material consisted of audio recordings, which were transcribed, along with notes from the observations. The theoretical framework used is Conversation Analysis (CA) and theories of teacher leadership styles. The results show that the teacher alternated between a democratic and an authoritarian leadership depending on the activities and lesson content. Also, the questions used by the teacher had various functions, connected to the different activities. Three main purposes of the questions were outlined; scaffolding, negotiation of meaning and calling to attention.

**English title:**

Are you with me? – A teacher's use of questions as a tool for leadership

**Keywords:** leader roles, conversation analysis, authoritarian leader, democratic leader, questions, classroom management

**Nyckelord:** ledarstilar, ledarskap, samtalsanalys, frågor, klassrumsstyrning

## Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund.....	4
1.1 Syfte och frågeställningar.....	4
2. Tidigare forskning.....	5
2.1 Ledarskap i klassrummet.....	5
2.2 Samtalsanalytiska studier.....	7
2.3 Frågors karaktär och funktion.....	9
3. Teoretiska perspektiv.....	11
3.1 Samtalsanalys.....	11
3.2 Ledarstilar.....	13
4. Material och metod.....	14
4.1 Metodkritik.....	15
4.2 Etiska principer.....	15
4.3 Avgränsningar.....	16
5. Resultat och analys.....	16
5.1 Frågornas karaktär och interaktionella funktioner.....	17
5.2 Relation mellan frågor och ledarstilar .....	23
6. Diskussion.....	26
7. Vidare forskning.....	27
Referensförteckning.....	29
Bilagor .....	30

## **1 Inledning och bakgrund**

Den svenska skolan är en av Sveriges största arbetsplatser med sina nästan 100 000 anställda (Skolverket Rapport 265, 2005). Det är en arbetsplats där lärare dagligen leder elever mot ett flertal uppsatta mål. Det har på senare år forskats mycket om ledarskap i klassrummet och ämnet har idag en central roll för läraryrket samt utgör ett eget moment under lärarutbildningen. Stensmo (2008) skriver att läraren bör leda och organisera verksamheten i klassrummet på ett sätt som matchar skolans huvuduppgift: att lära enligt läroplanen (2008, 7). En lärare ska både ta ansvar för och ha insikt om elevers kunskapsutveckling och samtidigt vara lyhörd för varje elevs förutsättningar och behov, därav spelar lärarens ledarskap och kommunikation i ett klassrummet en stor roll i elevernas utbildning och utveckling.

Ett viktigt inslag under lektionstid och i interaktionen mellan lärare och elever är frågor. Att ställa frågor är väsentligt för en pedagogisk utveckling och det är av stor vikt hur en lärare väljer att använda sig av den typen av språkligt verktyg. De frågor som ställs i klassrummet har ett flertal olika funktioner, en fråga kan exempelvis ha motivet att knyta an till eleverna, få dem att tänka eller försöka få reda på vad dem har förstått och vad som behöver utvecklas. Hur lärare ställer frågor och leder i klassrummet skiljer sig åt betydligt inom skolvärlden och som lärarstudent möter man många olika typer av lärare. Det är ur detta möte som ett intresse för ledarskap och ledarstilar har väckts och som har lett till denna studie. Det är den verksamma läraren som har mandat i klassrummet och hur denne är som ledare berör alla som har någon form av kontakt med skolan, inte minst därför har detta ämne hög yrkesrelevans. Ambitionen med denna studie är att försöka belysa hur ledarskap görs i klassrummet.

### **1.1 Syfte och frågeställning**

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare använder sig av frågor i svenskklassrummet som ett medel för styrning. Förhoppningen är att synliggöra olika typer av frågor och vilka interaktionella funktioner de har, för att bättre förstå lärares ledarskap.

De två huvudsakliga frågorna som denna studie ämnar undersöka är följande:

- Vilka typer av frågor använder läraren och vilka interaktionella funktioner har dessa frågor i klassrummet?
- På vilket sätt utgör frågorna ett medel för styrning, och hur kan ledarstil/skap kopplas till frågorna?

## 2 Tidigare forskning

Den utvalda forskningen har en samtalsanalytisk teorigrund som ramar in den aktuella studien och ger bland annat olika perspektiv på ledarskap och frågor och vad dessa kan ge för effekter och resultat för lärare som ledare i klassrummet.

### 2.1 Ledarskap i klassrummet

I sin sammanfattning av studier om ledarskap i klassrummet hänvisar Malten (2000) till Lewin och Lippits numera berömda undersökning. Under 1930-talet genomförde Lewin och Lippit en studie av ledarskapsstilar som kom att bli vägledande för ledarskapsforskning. Studiens material utgjordes av grupper bestående av fem 11-åriga pojkar, som fick i uppdrag att bygga ett modellflygplan. Varje grupp tilldelades en ledare, som hade i uppgift att växla mellan ett *auktoritärt*, ett *demokratiskt* och ett *låt-gå* ledarskap.

Resultatet visade tydligt att valet av ledarstil påverkade både pojkarnas arbetsprestation och gruppklimatet (Malten 2000, s.63). Arbetet med uppgifterna skedde snabbare när ledaren antog en auktoritär roll, men gruppklimatet präglades bland annat av aggressioner, likgiltighet och dålig trivsel (Ibid s.64). När ledaren tillämpade en demokratisk ledarstil ökade kvaliteten på pojkarnas arbete och klimatet var positivt, med samarbete mellan gruppmedlemmarna som medförde ökad trivsel. Låt-gå-ledarskapet hade en negativ påverkan både på arbetsprestationen och gruppklimatet. Pojkarna presterade lägst, samtidigt saknades trivsel inom gruppen och avsaknaden av tydlig vägledning ledde till konflikter (Ibid s.64).

Dessa resultat har bekräftats i uppföljningsstudier och utvecklats till att skapa fler klassificeringar av ledarstilarna. För den aktuella studien är Lewin och Lippits fynd en utgångspunkt och referensram att bygga vidare på.

Granström (2007) undersökte en specifik aspekt av lärarens roll som arbetsledare och hur denna roll ställer krav på ett flexibelt förhållningssätt till pedagogiska metoder i klassrummet. Utifrån observationer som gjordes över tid på skolor i flera länder samt analys av tidigare forskningsarbeten framkom att ledarskap skiljer sig beroende på kontext och situation. Granström poängterar att ”samhällets rådande ideologi är ett uttryck för en bestämd filosofi i den mening att det inbyggt i samhällssystemet finns vissa värden som fungerar som riktninggivare” (2007, s.16). Vilket kan tolkas som att en kan rikta en situation åt ett håll

utifrån det sätt man agerar på samt att olika handlingar och yttranden förväntas besvaras utifrån gällande normer.

Arbetet som lärare innebär att upprätthålla flera roller, varav Granström benämner de två huvudsakliga som ledarskap och lärarskap. Lärarskap innebär att förmedla samhällets värden och ledarskapet innebär att välja lämpliga metoder för det ändamålet (Granström 2007, s. 16). Granström betonar samtidigt att det egentligen inte går att separera dessa två i skolan, och att följande definitioner inte är heltäckande beskrivningar av lärarskap och ledarskapets innehåll, snarare känsliga indikatorer (Ibid s. 18).

Vidare presenterar Granström en tabell som visar bra och dåligt lärarskap och ledarskap. Tabellen har fyra rutor som Granström avgränsat till fyra varianter av lärarutövande: den ideala läraren, hålligångaren, fackspecialisten och katastrofen. I den första rutan hittar man den ideala läraren, en kunnig yrkesutövare med förmågan att organisera och leda elevernas arbete, i den andra har vi hålligångaren med dåliga ämneskunskaper men med god organisationsförmåga, den tredje rutan förefaller till fackspecialisten, läraren som är kunnig och huvudsakligen undervisar vid katedern och den fjärde och sista rutan tilldelas katastrofen, den lärare som varken kan hålla ordningen eller besitter tillräckligt med kunskaper för att kunna förmedla dem och vars elever lämnas åt sig själva i en ofta kaotisk miljö (Ibid, s.18-19). Granström poängterar att de flesta har under sin skoltid stött på en eller flera representanter för dessa fyra varianter, men att det ofta är de lärare med god berättarförmåga och goda kunskaper, en lärare med ett gott lärarskap, man minns (Ibid, s.19).

Vidare i sin framställning skriver Granström om lärares ledarskap i klassrummet utifrån ett fokus på hur en lärare själv använder sig av de kunskaper om arbetsreformer han eller hon besitter och hur grupprocesser som uppstår i ett klassrum hanteras (Ibid s.19). Granström namnger och reflekterar över specifikt tre olika undervisningsformer: helklassundervisning, grupparbete och enskilt arbete. Helklassundervisningen, även kallad katederundervisning har enligt Granström viktiga psykologiska funktioner både elever och lärare. Han påstår att det upprätthåller en hierarkisk struktur och fungerar som en dämpare i grupprocesser, i och med att eleverna är placerade med ryggen åt varandra och vända mot läraren så minskar chansen för en intern interaktion elever emellan. Det är också läraren som är "ordförande" i klassrummet avgör vem som får tala. Varför en lärare väljer denna typ av arbetsform har inte alltid enbart ett pedagogiskt motiv enligt Granström, i en klass med många elever finns det

också många olika behov och läraren är en måltavla för elevers förhoppningar, fantasier och förtvivlan.

Vad gäller grupparbete menar Granström att fokus ligger på "elevernas eget sökande efter kunskap" (Ibid s.21). Resultaten som han fann visade dock på att denna arbetsform har använts sparsamt i svenska och andra västerländska skolor, på grund av två huvudsakliga orsaker. För det första, menar Granström, saknar läraren kunskap om hur de ska organisera och bedriva arbetsformen i klassrummet (Ibid s.21). Den andra orsaken till att lärare väljer bort grupparbete som arbetsmetod beror på att en sådan process är svårare att kontrollera. Även denna orsak är ett resultat av otillräcklig kunskap om hur grupparbeten fungerar men också om gruppdynamiken som uppstår mellan eleverna.

Den tredje arbetsformen som används i klassrummet är individuellt arbete. Numera har begreppet ersatts av eget arbete, vilket innebär att eleverna ges utrymme för planering av uppgifterna men innehållet bestäms av läraren (Ibid s.22). I sina observationer visades denna arbetsform gynna stökiga klasser, eftersom fokus låg på att lösa arbetsuppgifter. Vidare menar Granström att användandet av eget arbete som metod även speglar en individualistisk ideologi som vinner mer mark i samhället. Han poängterar även att eget arbete kan ha konsekvenser för lärandet i det att uppgifterna begränsas samt att den påverkar möjligheten att samarbeta.

I en annan av hans studier, fann Granström att den mest avgörande faktorn för att eleverna skulle känna social och akademisk tillfredsställelse varken ämnesinnehållet eller klassens storlek, utan vilka arbetsformer som användes. (Ibid s.28). Resultatet visade att inställningen till helklassundervisning var alltså positiv men individuellt arbete uppfattades som mest lärorikt, medan grupparbete gynnade den sociala biten.

## **2.2 Samtalsanalytiska studier**

Adelswärd (1995) redogör för tidigare samtalsanalytisk forskning som har gjorts på institutionella samtal där hon ger en översiktlig bild av studier på interaktion och samtalsstilar som uppstår i institutionaliserade miljöer. Adelswärd hänvisar bland annat till studier om interaktionen mellan professionella och lekmän med betoning på det språkbruk som används mellan parterna dels inom vården men också i rekryteringsprocesser. Ett begrepp som förekommer inom samtalsanalytisk forskning är voice, eller röst, som pekar på att institutionella samtal styrs av vissa regler "för vad som är relevant, för vilken logik som bör

användas” (Adelswärd 1995, s.116) samt kontextberoende procedurer inom olika områden. Ett typiskt sådant mönster som förekommer i institutionella samtal är fråga-svar, exempelvis mellan läkare och patient, där den institutionella representantens främsta roll är att ställa frågor och värdera svaren samt avgöra samtalets längd och innehåll (Ibid s.117). Därför, menar Adelswärd, följer denna form av samtal oftast en specifik mall och tidsram för effektivitet, men syftet är också att fördela rollerna mellan deltagarna i enlighet med demokratiska värderingar (Ibid s.117).

Adelswärd har vidare identifierat fyra typer av institutionella samtal i forskningen som hon redogör för. Den första typen kategoriseras som prototyperna samtal (Ibid s.118), där fråga-svar interaktionen syftar till att den institutionella representanten ska värdera och tolka klientens svar. I den andra typen är det klienten som initierar samtalet, men styr inte den. Den tredje typen initieras samtalet av den institutionella representanten, men ordet är jämt fördelat mellan samtalspartnerna. Slutligen presenteras den fjärde typen där klienten är den som vänder sig till institutionen för hjälp.

Adelswärd poängterar även den forskning som har gjorts på hur personliga berättelser skapas inom ett specifikt kontext, samt den roll som den institutionella representanten spelar i det skapandet genom samtalet (Ibid s.130). Hon utförde en studie på intervjuer av två frikyrkliga vapenfrisökande och intervjuens utveckling genom intervjuarens styrning av samtalet. Där är de språkliga verktyg som används viktiga för att förstå hur den personliga berättelsen påverkas av den institutionella makten, och hur representanten medverkar i en interaktiv process som bygger upp berättelsen. Vad Adelswärds studie resulterade i är att markörer som signalerar återkoppling och förtydliganden var avgörande för att föra berättelsen framåt mot den riktning som representanten önskar.

I en undersökning av lärande i klassrumsinteraktion redogör Liljestrand (2002) för hur olika undervisningspraktiker påverkar kunskapsutvecklingen, genom att bland annat fokusera på dialogen mellan lärare och elever. I studien observeras fem lärare i sex gymnasieklasser i ämnena religion och samhällskunskap. Syftet är att utforska vilka möjligheter som skolan har för att utbilda demokratiska medborgare. Materialinsamlingen bestod av inspelningar från 14 lektioner, tillsammans med fortlöpande observationer och analytiska noteringar (Liljestrand 2002, s.52). Inspelningarna transkriberades och därefter applicerade Liljestrand en



samtalsanalytisk metod för att belysa lärares och elevers interaktion i klassrummet med fokus på ledarskapet och hur detta bidrar till att stärka elevernas bidrag till den offentliga debatten.

Genom att studera diskussionen i helklassundervisning vad gäller både innehåll och form har studien kartlagt vissa mönster som är mer framträdande. Bland annat de medel som lärare använder för att initiera diskussion samt de läroprocesser som uppstår under diskussionen (Ibid s.16). Alltså vilka aktiviteter förekommer och hur mening skapas genom dessa, med vägledning från lärare.

Läraren i studien uppfattade sin roll som vägledare i diskussioner om offentliga och kontroversiella ämnen och behandlade dessa genom att sätta dem i en specifik pedagogisk kontext. Vidare präglades valet av aktiviteter av lärarens förväntningar om vad diskussionerna skulle resultera i, med utgångspunkt i skolans styrdokument och den egna uppfattningen om lärarens professionella roll. Diskussionerna och aktiviteterna som användes konstruerades tillsammans med eleverna under processen, men på grund av ämnets natur har lärandet varit svårt att mäta. Trots detta är denna typ av samtal i helklass, med läraren som vägledare, givande beroende på typen av lärarroller som används.

Vad som framgår av Liljestrands analys är att olika ledarroller påverkar olika aspekter av lärande. Exempelvis lyfts den sokratiske dialogen, vars struktur innebär att läraren intar rollen som diskussionsledare. Eftersom mening skapas i interaktion innebär en sådan demokratisk ledarstil att deltagarna förhandlar och omvärderar åsikter. Samtidigt ställs krav på läraren att vara observant på om något lärs, bland annat genom att styra diskussionen och uppmuntra ”elaboreringar, sammankopplingar eller genom konsekvenser i resonemang” (Ibid s.191).

De presenterade resultaten från tidigare samtalsanalytiska forskning är relevanta för denna studie eftersom skolans värld är en arena för daglig interaktion mellan professionella och klienter, i den mening att läraren innehar expertisen och även makten medan eleven maktmässigt ligger lägre. Adelswärd (1995) bidrar till denna studie då hon beskriver drag i institutionella samtal, en kategori inom vilken klassrumsinteraktionen mellan elever och lärare ingår. Liljestränd (2002) å sin sida synliggör olika ledarroller som uppstår i klassrumsinteraktion, vilket är det som undersöks även i denna studie.

### 2.3 Frågors karaktär och funktion

Den aktuella studien tar även avstamp i Emmanuelssons (2001) forskning om olika typer av frågor som ställs i klassrummet. Emanuelsson genomförde en fallstudie genom att samla material från åtta klassrumskontext och förklara dessa utifrån fenomenografi och variationsteori i syfte att utveckla och tillämpa en modell för att beskriva vilka möjligheter lärare har att upptäcka genom interaktion elevernas kunskapsutveckling (2001, s.37). Studien stöds också av Hägg och Kuoppas (1997) definitioner av typer av frågor.

Det insamlade materialet i Emmanuelssons studie, bestående av ljudinspelningar och intervjuer med studiens åtta lärare, analyserades med fokus på hur lärare framställde frågor och hanterade elevernas svar. Dessa benämner Emanuelsson som ”frågeepisoder”, alltså den inledande frågan och interaktionen den genererar. Bland annat undersöktes interaktioner av stöttande karaktär, *scaffolding*, samt sådana där lärare och elever förhandlar om mening, *negotiation of meaning* (Emanuelsson 2001, s.24-25).

Emanuelssons fallstudie visade på kunskapsvariation inom undervisningsstoffet och att olika typer av interaktion ger lärare möjlighet att upptäcka olika aspekter av elevernas lärande. Emanuelsson konkretiserar bland annat två funktioner som frågorna har när lärare ska utvärdera elevernas kunskaper, som är kopplade till begreppen *scaffolding* och *negotiation of meaning*. Dessa funktioner är att:

1. Vidga elevernas kunskaper.
2. Ge eleverna tillfälle att reflektera och utveckla sitt lärande.

*Scaffolding* och *negotiation of meaning* är två kategorier som är viktiga för förståelsen av den aktuella studiens resultat då de är direkt kopplade till de språkhandlingar som undersöks.

Emanuelsson (2001) skriver vidare att man ofta beskriver frågor i termer av *öppna* respektive *slutna*, och att det då är frågan eller aktiviteten i sig som ligger i fokus, inte den interaktion som följer (2001, s.15). En öppen fråga har produktiva svar som elever själva konstruerar och dess slutna motsvarighet omfattar svar där elever svarar med ett ord eller ges möjligheten att välja bland ett antal givna svar (Emanuelsson 2001, s.15.) Öppna frågor inleds med frågeorden vad, varför och hur bland andra, exempelvis: ”*varför blir det så?*”, ”*vad har...?*” eller ”*berätta om...*”. Vidare menar Emanuelsson att en fråga ses som öppen om den inte på

förhand har ett givet svar men att en slutna fråga däremot endast har ett svar som också är det svar som förväntas av den som ställer frågan (Ibid, s.15).

Även Hägg och Kuoppas (1997) bekräftar Emanuelssons (2001) resultat. De påpekar att den som ställer en öppen fråga ofta inte vet svaret och den som väljer att svara på frågan bestämmer själv vad för typ av svar som ska ges (Hägg & Kuoppas 1997, s.69). Denna typ av frågor kan inspirera elever till att producera mer utvecklade svar då dem inbjuder till både tal- och tankeutrymme (Ibid s.69-70). Vidare går Hägg och Kuoppas (1997) definition av slutna frågor i led med Emanuelssons, att slutna frågor kan besvaras med enkel fakta, de inleds med ett verb eller adverb och genererar ja-eller nej svar (Ibid s.69). Exempel på slutna frågor är: ”Kan du...?” ”Är det...?” eller ”var finns...?”. Hägg och Kuoppas (1997) skriver också att när en lärare använder sig av slutna frågor uppstår risken att elevers svar blir korta samtidigt som det kan påkalla en känsla av förhör hos eleven och att den huvudsakliga funktionen är att få svar på sådant som behöver förtydligas eller kompletteras (Ibid s.70). Om läraren dessutom ständigt är den som ställer frågor kan det skapa en upplevelse av att det är denne som bestämmer och ansvarar för innehållet i samtalet.

Emanuelsson (2001) och Hägg och Kuoppa (1997) lägger grunden för att kunna tolka de olika frågornas funktioner genom att kategorisera dessa. När begreppen *öppna* och *slutna* frågor samt *scaffolding* och *negotiation of meaning* framöver används i denna studie är det dessa definitioner som tas i beaktning.

### **3 Teoretiska perspektiv**

I följande avsnitt presenteras de teoretiska perspektiv som denna studie tar avstamp i.

#### **3.1 Samtalsanalys**

Den aktuella studiens utgångspunkt har varit *samtalsanalys*, på engelska kallad för *conversation analysis (CA)*, som metod för insamling och bearbetning av det insamlade materialet. Samtalsanalys är en teori som utvecklades på 1960 talet med rötter i etnometodologi och fokus på intersubjektivitet, alltså hur samtal mellan människor skapas genom ömsesidig förståelse (Nyroos 2012, s.18). Inledningsvis studeras hur ömsesidig förståelse skapas och hur denna är synlig, men även vilken roll språket och sociala handlingar innehar i specifika, autentiska kontext. För CA är alla yttranden och handlingar som förekommer i naturliga samtal lika viktiga för att förstå hur mening skapas i interaktionen.

Inom CA utgår analysen från ett empiriskt material som utgörs av någon form av samtal, och ett krav är att samtalsanalysen ska bygga på naturligt förekommande interaktion. För att kunna göra analysen spelas materialet in på video- och/eller ljudinspelning, och sedan transkriberas materialet (Norrby 2014, s.36). Nedan följer de fyra grundläggande antaganden som konstituerar CA:

1. All interaktion är strukturerad.
2. Alla bidrag till interaktionen – t.ex. ett yttrande i ett samtal – är såväl kontextberoende som kontextförnyande.
3. Alla detaljer i interaktionen är potentiellt av värde och inget kan således avfärdas som irrelevant, slumpartat eller felaktigt
4. Studiet av social interaktion sker bäst genom att studera naturligt, ”äkta” interaktion.

(Norrby 2014, s.35)

En aspekt inom samhällsanalytisk forskning är talarnas sätt att definiera en situation inom en given kontext. Alltså hur de olika samtalsparterna visar på gemensam förståelse genom att röra sig mellan olika moment. För detta används i dialogen vad som Gumperz kallar för kontextualiseringssignaler, ”ledtrådar” som signalerar det sätt på vilket deltagarna uppfattar och avkodar specifika aspekter inom en kontext (Nyroos 2012, s.20). Hur en talare väljer att uttrycka sig gentemot mottagaren bör förstås inom det specifika kontext där kommunikationen sker. Beroende på situationen kan därför tilltal delas in i *direkta* eller *indirekta*. Det första innebär att språkhandlingen sker utan omsvep, men kan uppfattas som ansiktshotande om den uppstår i fel sammanhang. Däremot kan denna typ av handling vara mer effektiv och tydlig. *Indirekta* språkhandlingar å andra sidan innebär mer försiktiga eller generella yttranden och kan vara passande i situationer som kräver oberoende och distans (Norrby 2014, s.219).

Vidare bör nämnas att CA ofta delas in i ren CA och tillämpad CA. Den förstnämnda behandlar själva processen i samtalsinteraktioner utan vidare fokus på vilken typ av kontext den uppstår inom. Den sistnämnda innebär ett större intresse för ”att applicera sådana allmänna insikter på olika institutionella sammanhang” med inriktning mot hur interaktionen bidrar till upprätthållandet av institutioner (Norrby 2014, s.37).

Den typ av samtal som analyseras i denna studie faller inom kategorin *institutionella samtal*. Till denna kategori hör läkare-patientsamtal, domstolsförhandlingar och klassrumsinteraktion

(Ibid s.37). Fokus ligger därför på att undersöka hur olika institutioner upprätthålls genom interaktion, genom att exempelvis analysera specifika aktiviteter i en viss typ av samtal och hur deltagarna orienterar sig mot deltagarrollerna, situationen och dess krav (Ibid s.37). Ett generellt antagande för studier som belyser institutionella samtal är att synliggöra de mönster och praktiker som lärare följer och hur dessa utmärker institutionen (Ibid s.37-38).

För den aktuella studien förefaller därför tillämpad CA som den föredragna teoretiska utgångspunkten i syfte att förstå lärarens ledarstil inom skolan som institution. CA tillämpas för att belysa hur lärarens ledarskap görs med hjälp av språket, och då mer specifikt genom de frågor som ställs i interaktionen med eleverna.

### **3.2 Ledarstilar**

Stensmo (2000) skriver om lärare som ledare, och menar att man inom forskning och utbildning på senare år har uppmärksammat just hur lärare är som ledare i klassrummet. Stensmo skriver hur begreppet ledare omfattar lärarens uppgift att leda undervisning och lärande (2000, s.7) och presenterar olika typer av ledarstilar.

För styrning av mindre grupper, såsom i fallet med skolklasser, har huvudsakligen tre former av ledarskap framhållits, nämligen det *auktoritära*, det *demokratiska* och *låt-gå*-ledarskapet (Stensmo 2000, s.13). Lärare med en auktoritär ledarstil är de som fattar beslut om arbetssätt, uppgifter och utförandet av dessa. Eleverna får inte vara med och påverka klassrumsverksamheten och läraren bestämmer ensam om vad som anses som ett acceptabelt klassrumsbeteende. En auktoritär ledare anser sig vara den som ska ha kontrollen och makten i klassrummet och ser det som sin uppgift att fostra eleverna till lydnad och gott uppförande. En del elever upplever ofta en lärare med denna ledarstil som sträng och kan känna sig rädda, medan andra kan känna sig upproriska (Ibid s.121).

Ett demokratiskt ledarskap sätter däremot större fokus på att gemensamt förhandla om arbetssätt. Ett sådant ledarskap låter läraren ”medlemmarna bestämma hur de löser uppgiften och samarbetar, samt är neutralt fokuserad på uppgifterna när denne bedömer och kritiserar” (Ibid s.13). Läraren ska fungera som en vägledare och ska tillsammans med elever bestämma acceptabla klassrumsbeteenden och fastställa regler (Ibid, s. 121). Effekter av denna ledarstil är att eleverna har tydliga och klara förväntningar på vad som är acceptabelt, och förväntas ta ansvar för sina handlingar och beteenden (Ibid s.122). Den demokratiska läraren stimulerar

eleverna och bidrar till utvecklandet av en inre motivation, och elever lär sig förmågor så som självdisciplin och socialt ansvarstagande (Ibid s.122).

Den tredje formen, låt-gå-ledarskapet, kännetecknas av att läraren överlåter ansvaret hos eleverna att bestämma vad och hur det ska göras, utan att ingripa för mycket. Ledarstilen kännetecknas av oklarhet kring klassrumsbeteenden, regler och konsekvenser (Ibid s.121) och gör eleverna förvirrade, då de tror att de kan göra vad de vill. Ledarstilen erbjuder inte elever chansen att lära om livets realiteter (Ibid s.121).

Med dessa olika ledarstilar som bakgrund undersöks hur den observerade lärarens ledarskap kommer till uttryck. Teorin tillämpas på lärarens användning av frågor och vilken sorts funktioner dessa fyller, i syfte att synliggöra de olika ledarstilar som intas i klassrummet.

#### **4 Material och metod**

I detta kapitel presenteras de metoder som använts för att samla in relevant data samt tillämpats för analys av data.

Metoden för denna studie är samtalsanalys (CA), applicerad på inspelningar och observationer i klassrumsinteraktion mellan lärare och elever. För studiens syfte observerades en legitimerad svensklärare från en gymnasieskola i Stockholmsområdet under totalt två lektioner. Deltagarens ålder, kön eller särskild erfarenhet har inte tagits i beaktande. Inte heller ställdes krav på årskurs, program eller antal elever i respektive klass. Klasserna och respektive lektioner kommer i fortsättningen benämnas som klass A och klass B.

Innan det var möjligt att observera lektioner inleddes kontakt via mejl där läraren informerades om syftet och tillvägagångssättet för detta examensarbete med en förfrågan om att ställa upp. Därefter sattes datum och tider för observation. Insamling av material bestod av inspelningar och fältanteckningar under observationerna. För ljudinspelningen användes en diktafon som placerades framme vid katedern. Båda lektioner tog plats under samma dag.

Materialet som samlades in har grovtranskriberats och analyserats med fokus på specifika aspekter av lärarens språkhandlingar under två lektioner. Dessa är typen av frågor som studiedeltagaren riktade mot sina elever, samt frågornas funktion. Frågorna har därefter delats in i tabeller utifrån dess karaktär och funktion. Tabellerna bifogas i studien. Slutligen har

relationen mellan frågornas karaktär och funktion och de ledarstilar som läraren intar vid de båda lektionstillfällena analyserats för att besvara studiens frågeställningar.

#### **4.1 Avgränsningar**

För att undersöka det tänkta ämnet observerades två lektioner i olika klasser med samma lärare i ämnet svenska. Det insamlade materialet må vara litet, men i och med valet av en kvalitativ analys var det tillräckligt för att ge resultat som kan visa hur frågor används i klassrummet samt säga något om olika funktioner som frågor kan ha i klassrummet.

Materialet samlades in genom att lektioner spelades in med ljudinspelning med observationsanteckningar som utgjorde kompletterande material. Detta gav mycket information, men det hade varit optimalt med videoinspelning som bidrag. Om filminspelning hade använts hade fler aspekter av kontexten kunnat fångats, samt gett en inblick i lärarens kroppsspråk. Sådant material skulle kunna tydliggöra hur läraren kombinerar gester och ansiktsuttryck som redskap för att leda klassrummet. Beslutet togs dock att enbart fokusera på den muntliga interaktionen och inte presentera hur den fysiska gick till på grund av studiens begränsade omfattning, men också för att minimera eventuell påverkan på verksamheten.

#### **4.2 Metodkritik**

På grund av det begränsade urvalet kan generaliseringar utifrån analysen endast göras med försiktighet. Detta eftersom urvalet endast bestod av en lärare och observationerna gjordes i endast två klasser. Olika faktorer, såsom lärarens personlighet samt klassammansättningen bland annat, påverkar ledarrollen varpå observationer av samma lärare i ett annat klassrum skulle kunna ge annorlunda resultat. Dessutom är två lektioner per lärare inte tillräckliga för att ge en helhetsbild av hur situationen ser ut i längre perioder. En studie som tog i beaktande klassernas uppsättning samt lärarens kön, ålder och yrkeserfarenhet hade även den kunnat generera andra resultat. Det skulle möjliggöra för en djupare förståelse för hur olika parametrar inverkar på den typ av ledarstil som förekommer, samt hur frågor används i klassrumsinteraktion utifrån de olika kategorierna som presenteras i studien.

Ytterligare en faktor som kan ha påverkat deltagarens handlingar och yttranden är det faktum att denne observerades. Detta kallas för *The Observer's paradox*, ett begrepp myntat av Labov redan 1972 (Norrby 2014), och innebär att forskaren kan påverka situationen som observeras - vilket kan ge upphov till nervositet eller att deltagarna förändrar sitt beteende.

Utgången kan då leda till andra resultat. Trots studiens begränsningar utgör dock denna undersökning en språngbräda för framtida forskning, som kan tillföra ytterligare insikter inom ämnet.

### 4.3 Etiska principer

Denna undersökning utgår ifrån de etiska principer som ligger till grund för vetenskaplig forskning och vilar på Vetenskapsrådets (2008) följande fyra forskningsetiska principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa innebär att:

- Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.
- Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.
- Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
- Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.

De två första principerna togs i beaktande genom att informera läraren och eleverna om undersökningens syfte, att deltagandet är frivilligt och att de har rätten att bestämma om de vill delta, på vilka villkor och dra sig ur när så önskas. Ett informationsbrev (bilaga 1) och ett samtyckesbrev (bilaga 2) delades ut till både lärare och elever innan observation och inspelning ägde rum. Där garanterades deras anonymitet samt att inspelningarna endast kommer att användas för undersökningssyfte, vilket angränsar till konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

## 5 Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultatet av den genomförda studien med fokus på *frågeepisoder* initierade av läraren under de inspelade och observerade lektionerna. Analysen har gjorts med hjälp av CA och de begrepp som presenterades i teoriavsnittet samt tidigare forskning. Frågeepisoderna kategoriseras i *öppna* och *slutna*, *direkta* och *indirekta* samt i *scaffolding* eller *negotiation of meaning* baserat på deras karaktär. I analysen redogörs också för vilken interaktionell funktion frågorna fyller. Slutligen presenteras sambandet mellan frågornas



karaktär och funktion i relation till den *auktoritära, demokratiska* och *låt-gå* ledarstil som läraren uppvisar under de två lektionstillfällena.

Läser man frågorna ordagrant kan de vara svårt att förstå, men i detta fall har den lokala kontexten tagits i hänsyn, där man exempelvis kunnat se om läraren avkräver ett svar eller om frågan har en mer igångsättande funktion. Alla frågor under dessa kategorier är därav baserade på kontext, det vill säga att de ställs i relation till hur läraren använder dem och frågans funktion.

## 5.1 Frågornas karaktär och interaktionella funktioner

### *Slutna och öppna frågor*

Antalet *öppna och slutna frågor* som läraren ställde till både klass A och klass B har sammanställts och presenteras i Tabell 1 (Bilaga 5). Tabellen visar att lärarens språkhandlingar bestod av totalt sju *öppna* och 21 *slutna* frågor.

I klass A var den huvudsakliga aktiviteten eget arbete eller omarbetning av tidigare inlämnade uppgifter medan läraren cirkulerade i klassrummet. Eleverna i klass A visade på nära relationer varandra emellan där det fanns utrymme för att föra högljudda privata samtal och skoja med varandra. I klass B förekom det mer helklass- och gruppaktiviteter och diskussioner som varvades med lärarledd högläsning. Klassernas sammansättningar skiljde sig också åt, då eleverna i klass B gentemot klass A var lågmälda och talades enbart vid när det efterfrågades av lärare eller aktivitet.

Under lektionstillfällena gick det att utläsa att *slutna* frågor huvudsakligen har tre funktioner: att förtydliga eller återkoppla, att kontrollera elevers förståelse och att påkalla elevernas uppmärksamhet.

När läraren gick igenom instruktioner för eleverna i klass A om hur talen ska utformas och presenteras, och ville förtydliga kravet på talets längd ställdes den slutna frågan: *”har ni några bud på hur långt talet ska vara?”* varav ingen av eleverna svarade. Detta för att den slutna frågan redan har ett givet svar samt att läraren förväntar sig ett ja eller nej svar av eleverna, för att de bör ha en aning sedan tidigare. Eleverna inväntar därför lärarens

förtydligande. Detta fynd bekräftas av Hägg och Kuoppa (1997) som bland annat skriver att slutna frågor ofta genererar i svar på sådant som behöver förtydligas.

När läraren behövde säkerställa sig om elevers förståelse ställdes frågor så som "*Är ni med?*" och "*är det något som är otydligt?*". Vilket är *slutna* frågor där läraren förväntar sig ja/nej svar för att bilda sig en uppfattning huruvida eleverna vet vad dem ska göra eller om en upprepning krävs för att få dem att sätta igång med arbetet. Dessa frågor förekom upprepande i båda klasserna under tillfällen där en instruktion precis tilldelats.

På ett liknande sätt använde sig läraren av en *sluten* fråga för att återkoppla till en uppgift. När det i en av genomgångarna återkopplades till en inlämningsuppgift som hade lämnats in tidigare under terminen sa läraren: "*kommer ni ihåg att vi haft en uppgift som heter argumenterande text?*", en fråga som leder till att eleverna svarar ja/nej. Frågan, som till sin konstruktion inte bjuder in till ett utvecklat svar då det är en ja/nej fråga, leder inte till någon diskussion, utan fungerar mer som ett verktyg för läraren att rikta elevernas uppmärksamhet mot en av lektionens uppgifter.

I klass A förekom frågor vars funktion var att påkalla elevers uppmärksamhet mer frekvent, då ordningen i klassen ofta eskalerade. Undersökningen visade också på att de frågor vars funktion var att påkalla uppmärksamhet var den typ av *slutna* frågor som dominerade. Vid ett tillfälle blev en grupp på fyra elever i klass A extremt högljudda, varpå läraren gick ifrån en elev som fick feedback på sin argumenterande text, och ställde sig framför den högljudda gruppen och ställde frågan: "*har ni bra fokus här?*". Samtliga elever återupptog lektionsarbetet, och läraren kunde återvända till att ge feedback. Vid tillfällen där läraren skulle meddela klass A något och eleverna inte lyssnade eller la märke till lärarens ansträngningar, tvingades läraren höja rösten och utbrista: "*Hallå hej! är ni med?*". Denna fråga fick eleverna att direkt dämpa sig och rikta uppmärksamheten mot läraren, så att läraren i sin tur kunde framföra det tänkta meddelandet.

I klass B, ställdes *slutna* frågor vars funktion var att påkalla uppmärksamhet eller kontrollera vid färre tillfällen, då klassen som påpekat var lågmäld och gjorde vad läraren förväntade sig av dem. Ett exempel där läraren ställde den slutna frågan "*xx, vill du säga något?*" för att leda fokus tillbaka till den pågående helklassdiskussionen, var när en elev höll på med sin

mobil under en längre stund. Eleven la då snabbt undan mobilen, utan att göra ett ljud ifrån sig. Läraren nöjde sig med det och klassen kunde återgå till diskussionen.

Att dessa tre typer av *slutna* frågor huvudsakligen ställdes under genomgångar där läraren befann sig framme vid katedern kan ha varit ett strategiskt val av läraren, då det enligt Granström (2007) är ett sätt att kringgå elevers ifrågasättande. I båda klasserna fungerade de *slutna* frågorna som stöttande verktyg under genomgången för att förtydliga instruktioner och uppgifter. I en klass som är högljudd, så som klass A, visade det sig också att ett sådant val och användning av *slutna* frågor var ett verktyg för att leda klassens uppmärksamhet tillbaka till lektionen. När instruktioner gavs under genomgångarna till klasserna, vill läraren inte att elever motsätter sig eller börjar föra privata diskussioner. Därav är *slutna* frågor med givna svar, som elever endast kan svara ja eller nej på, ett säkert kort.

De *slutna* frågorna, som utgjorde en majoritet, och dess funktioner som analyserats i denna undersökning, pekar på att användandet av slutna frågor inte ämnar åt att få utvecklade elevsvar, snarare visade det sig vara en effektiv strategi för läraren att använda sig av för att få eleverna att arbeta eller fokusera, vilket även bekräftades i Maltens (2000) studie.

Läraren ställde också en del *öppna* frågor, även om de inte utgjorde en majoritet. Precis som Liljestränd (2002) belyser i sin studie, så föll de öppna frågorna inom den sokratiska dialogen och användes av läraren i de sammanhang där rollen som diskussionsledare intogs (2002, s.191).

Rollen som diskussionsledare intogs främst i klass B för att lektionen utgjordes av olika typer av diskussioner kring en bok. Efter att ha högläst ur den bok klassen läser tillsammans skulle en diskussion ta plats. Tanken var att eleverna i mindre grupper skulle diskutera utifrån frågor som delats ut under en tidigare lektion, men läraren valde att hålla en kortare helklassdiskussion för att leda eleverna in i aktiviteten. Läraren använde sig då av *öppna* frågor som relaterade till det lästa: "*Vad säger ni? skulle ni vilja ha en sådan familj?*" Och "*skulle du vilja ha en sådan pappa som huvudkaraktären har?*" vilket är den typ av *öppna* frågor som ställs för att bjuda in till tal-och tankeutrymme enligt Hägg och Kuoppas (1997), vilket även framträder i frågan "*Vad tycker ni? Vad är spännande?*". I dessa situationer är funktionen med frågorna att få eleverna att producera mer utvecklade svar, och på så sätt sätta igång en lämplig bokdiskussion.

I klass A använde sig läraren av denna typ av *öppna* fråga vid ett tillfälle, frågan riktade sig till samtliga elever i klassen och läraren efterfrågade förslag från eleverna på vad som kan göras under den tid deras klasskamrater håller sina tal, i och med att talen skulle hållas av olika grupper vid olika tillfällen. Frågan lød: ”...*Två, och det här är väldigt viktigt, vad gör du när du inte håller tal?* ” och resulterade i att elever ropade ut olika förslag och argumenterade på varför deras förslag var det mest passande/viktigaste. Läraren tog på sig rollen som diskussionsledare, även om rollen var betydligt mindre och kortvarig i jämförelse med när den intogs i klass B.

Adelswärd (1995) poängterar att lärare använder sig av frågor som språkliga verktyg för att föra lektionen framåt mot den riktning läraren önskar (1995, s.130), vilket visade sig stämma till hög grad med resultatet av denna studie. Läraren använde sig av de *slutna* och *öppna* frågorna för att få klass A och B att utföra de aktiviteter som instruerats, och på så sätt fördes lektionen framåt mot uppsatta mål.

### ***Indirekta och direkta språkhandlingar***

Av de *öppna* och *slutna* frågor som ställdes hade vissa enbart en funktion, de var alltså *direkta* språkhandlingar, medan andra var *indirekta* och hade en djupare funktion. Kategoriseringen av *direkta* och *indirekta* språkhandlingar som användes under både lektion A och B är sammanställda i Tabell 2 (Bilaga 4). Resultatet visar att lärarens frågeepisoder i första hand är *indirekta* språkhandlingar.

De *indirekta* frågorna ställdes av läraren på det sätt som majoriteten av de *slutna* frågorna, för att påkalla elevers uppmärksamhet, men i och med frågans *indirekta* karaktär påkallades uppmärksamheten på ett mindre utpekande sätt. Exempelvis ställer läraren frågan ”*Är du med X? Nu håller du i något annat där?*” under en genomgång. Läraren vill inte ha ett svar av eleven huruvida denne är med eller inte, och inte heller önskas ett svar på vad eleven håller i handen. Frågan ställdes för att påkalla elevens uppmärksamhet och styra elevens fokus tillbaka till genomgången. Alltså, har frågan en djupare funktion än det som är uttalat.

Ett annat exempel på en *indirekt* fråga är när läraren läst färdigt ett stycke för klass B, och frågar: ”*Få höra lite tolkningar?*”. Återigen är inte syftet att få ett ja eller nej till svar, men snarare att ge eleverna tillfälle att utveckla sina resonemang och starta en diskussion kring det

lästa stycket. Det som hände i klassrummet efter att denna fråga ställts var att ett flertal elever räckte upp handen och ville dela med sig av deras tolkningar. Detta påminner om de *öppna* frågor som ställdes, där läraren agerade som diskussionsledare, vilket påminner om de *öppna* frågorna, och talar för även *öppna* frågor kan vara *indirekta*.

De *indirekta* frågorna kan också ses ha ytterligare en egenskap, nämligen att läraren initierar samtalet och att ordet fördelas jämt mellan eleverna. Ett exempel är när läraren ställer *öppna* frågor, bland andra "*Vad tycker ni? Vad är spännande?*", till klass B vid diskussionstillfällena och fördelar ordet för att få dem att reflektera och producera mer utvecklade svar. Vilket är i enlighet med Liljestrands (2002) studier om hur diskussioner konstrueras i samarbete mellan lärare och elever under lektionsprocesser, och går i linje med att läraren kan ses som en vägledare som uppmuntrar elever att delta i diskussionen och styra den framåt.

De *direkta* frågorna ställdes däremot för att få konkreta svar när läraren ville ha klarhet om det fanns anledning att förtydliga något eller om ytterligare stöd behövde ges till en elev eller klassen. När läraren under en helklassdiskussion i klass B exempelvis säger "*varför tänker du så?*" till en elev när eleven svarat på en diskussionsfråga, efterfrågas ett uppvisande av att eleven har förstått meningen med det lästa. Ett annat exempel på när läraren använder en *direkt* språkhandling för att upptäcka oklarheter och fylla igen luckor är precis innan klass B ska svara på diskussionsfrågor i mindre grupper. Frågan löd: "*Kommer ni ihåg förra lektionen när vi pratade lässtrategier?*". Med hjälp av den typen av formuleringar synliggörs tidigare kunskaper och eventuella frågeställningar från elevernas sida kan besvaras. Tillsammans med eleverna kunde då läraren påminna klassen om de strategier de skulle ha i åtanke när de läser och dess betydelse för när diskussionsfrågorna besvarades.

I led med Adelswärds (1995) studie kan språkhandlingar sägas dela samma funktion. Både de *indirekta* och de *direkta* språkhandlingarna är av en prototypisk karaktär där läraren i egenskap av institutionell representant bland annat förväntar sig svar från klassen i syfte att tolka och utvärdera elevkunskaperna (1995, s.118). Utöver detta visade resultatet även att *direkta* och *indirekta* handlingar också används för att kontrollera samtalsutvecklingen, och likt *öppna* och *slutna* frågor, för att påkalla uppmärksamhet och upptäcka oklarheter. Exempelvis så är frågan "*Kommer ni att somna?*" slutna, då den inte ställs med avsikten att diskutera, utan för att få elevers fokus. På sätt är det också en indirekt språkhandling i och med att läraren uttalar att eleverna ska fokusera.

### ***Scaffolding och negotiation of meaning***

Den tredje kategoriseringen av lärarens frågeepisoder som gjorts i denna undersökning är *negotiation of meaning* och *scaffolding*. Av frågorna som läraren ställde ingick elva av dem i kategorin *negotiation of meaning* och fem i *scaffolding*. Frågorna syns i bilaga 3.

I syfte att erbjuda eleverna tillfälle att reflektera över sina kunskaper använde sig läraren av *negotiation of meaning*. Tillsammans med eleverna reflekterade och kontrollerade läraren deras förståelse för innehållet i momentet. Exempel på detta är ”*Förstår du vad jag menar?*”. Genom den typen av frågor fick läraren en inblick i vad som behövde förtydligas och hur väl eleverna behärskade momentet. Detta är ett konkret sätt på vilket eleven får möjlighet att på egen hand reflektera över sitt lärande genom att försöka formulera sin förståelse i ord. Ett annat exempel där *negotiation of meaning* är förekommande är frågor som ”*Xx, kommer du ihåg vad som hände i det vi hade läst? Vill du ge dig på att berätta lite?*” och ”*Vem är huvudpersonen än så länge?*”. I detta fall försöker läraren engagera klassen i en gemensam utvärdering av lärandet, vilket kräver att eleverna reflekterar.

Även frågor av karaktären *scaffolding* hjälpte läraren att föra eleverna framåt i deras tänkande genom att låta dem reflektera över och ta sig vidare med hjälp av tidigare kunskaper. När eleverna tillfrågas ”*Och vad innebär det att vara med i denna bokklubb då?*”, förväntas de tänka utanför sina proximala utvecklingszoner för att komma fram till ett svar. Läraren vill vägleda elevernas förståelse framåt för den aktivitet som väntar. Detsamma gäller frågan ”*Kommer ni ihåg förra veckan när vi pratade lässtrategier?*”. Här kontrollerar läraren att eleverna har baskunskaperna som krävs för att sedan bygga vidare på dessa.

*Scaffolding* förekom också när läraren gav feedback på de tidigare inlämnade argumenterande texterna till elever i klass A. Vid ett tillfälle ombads läraren förtydliga vad det var som behövde förbättras, vilket läraren bemötte med ett uttalande bestående av flera frågor av stöttande karaktär: ”*Förstår du vad jag menar? Hmm... ett vanligt motargument är... så kan du t.ex. formulera. Eller många tycker att... förstår du?*”. Sådana frågor agerar som stöd för eleven, i den mån att det är elevens egen förståelse som leder skrivandet framåt. Läraren använder sig av *scaffolding* för att eleven ska kunna förbättra texten.

Emanuelssons (2001) studie visade att frågefunktionen varierar beroende på den typ av interaktion som eftersträvas, vilket bekräftas av resultatet som talar för att läraren växlar mellan *scaffolding* och *negotiation of meaning* för att leda eleverna och deras arbeten framåt genom att ställa frågor som ”besvarar” frågetecken (*negotiation of meaning*), och frågor som hjälper eleverna på traven (*scaffolding*).

## 5.2 Relation mellan frågor och ledarstilar

Resultatet visar att läraren uppvisade både ett *auktoritärt* och ett *demokratiskt* ledarskap i klass A och i klass B, vilka användes beroende på om läraren exempelvis behövde påkalla elevens uppmärksamhet eller leda dem framåt i den aktuella aktiviteten. *Låt-gå*-ledarstilen var inte signifikant för resultatet, då man enbart kunde se mindre spår av den.

Det *auktoritära* ledarskapet dominerade i klass A då det uppstod ett flertal situationer där läraren behövde korrigera elevbeteenden. I led med detta ställde läraren därför mest *indirekta* och *slutna* frågor, med funktionen att påkalla uppmärksamheten och styra fokus tillbaka till ämnet. Läraren ställde alltså väldigt ofta frågor av varnande karaktär som syftade till effektivt styrande av lektionen. Exempelvis: ”*har ni bra fokus här?*” och ”*Hallå hej! är ni med?*”. Sådana frågor talar för att det är läraren som bestämmer om vad för beteende som är acceptabelt, och är anspelningar på att läraren vill ha både makten och kontrollen i klassrummet. Att dessa typer av frågor är närmast det *auktoritära* ledarskapet bekräftas av Stensmo (2000) som också skriver att den auktoritära ledaren ser det som sin uppgift att fostra eleverna, vilket den mängd frågor av varnande karaktär ställda av denna lärare talar för.

I klass B uppvisade läraren också en *auktoritär* ledarstil, även om det gjordes genom mindre bestämda frågehandlingar och vid färre tillfällen. Ett exempel på en sådan frågehandling är när en elev höll på med sin mobil, och läraren ställde frågan: ”*Är du med X? Nu håller du i något annat där?*” som är både indirekt och slutna. Frågan ställdes för att fånga elevens uppmärksamhet, och en sådan fråga kan få situationen att upplevas som ansiktshotande för eleven. I detta fall reagerade eleven inte negativt, utan förstod intentionen med frågan och rättade sig. Dessutom var lärarens ton inte hotfull och frågan indikerade inte irritation eller ilska, snarare att leda elevens uppmärksamhet tillbaka till lektionen.

Att frågor i kategorin *scaffolding* var en minoritet, visar på en mer *auktoritär* ledarstil, eftersom elevernas kunskaper inte testas för att utvecklas. När läraren exempelvis ställde

frågan ”...vad gör du när du inte håller tal?” förväntas kunskap finnas där och sättas i handling. I sin roll som ledare verkar inte läraren för att ställa frågor för att elever ska utvecklas, snarare för att kontrollera elevernas förståelse för uppgiften och eventuella behov för ytterligare förklaringar. Detta syns även när frågan ”Kommer ni ihåg förra lektionen när vi pratade lässtrategier?” ställs.

Att majoriteten av frågornas karaktär var mer auktoritära betyder dock inte att läraren enbart uppvisar en *auktoritär* ledarstil. Med CA i åtanke om att yttranden är situationsbundna kan man förklara det med att läraren intar den stilen för att kommunikationssituationen kräver ett mer direkt agerande. När läraren tilltalar en grupp elever med frågan ”har ni bra fokus här?” uppfattar inte eleverna situationen som ansiktshotande (Norrby 2014). De förstår att läraren försöker skapa ordning och de riktar åter fokus på lektionen. Att läraren inte pekar ut eleverna med namn eller ger dem en reprimand, utan istället har ett mer indirekt förhållningssätt, visar på viljan att skapa en inkluderande miljö där ingen känner sig kränkt. I den bemärkelsen intas en *demokratisk* ledarstil, där hänsyn tas till eleverna och deras respektive behov.

I klass B hade läraren en mer *demokratisk* ledarstil, vilket blev tydligt eftersom det ställdes fler frågor för att föra eleverna framåt i sin kunskapsutveckling och öppna upp för diskussion. Resultatet visar att ett demokratiskt förhållningssätt från lärarens sida möjliggör för en sokratisk dialog med fler möjligheter för eleverna att reflektera över ämnesinnehållet samt utveckla sin förståelse för det. Vilket bland annat uppvisades i diskussioner mellan läraren och eleverna i klass B, där läraren ställde flest *öppna* frågor så som: ”Få höra lite tolkningar?”, ”Varför tänker du så?” och ”Vem är huvudpersonen än så länge?”. Sådana frågor av demokratisk stil bjöd alltså in eleverna till dialog och reflektion och var av en *öppen* karaktär. De krävde alltså inte ett korrekt ja eller nej svar, utan inbjuder till diskussion av olika åsikter och uppfattningar om det som eleverna har läst (Hägg & Kuoppa, 1997). Således gavs de utrymme att tänka fritt och bidra till lektionsutformningen.

Läraren uppvisade ett *demokratiskt* ledarskap när frågor med funktionen *scaffolding* och *negotiation of meaning* ställdes, genom att öppna in till dialog och gemensam aktivitet där läraren blev en vägledare för klassen (Stensmo, 2000). I frågeepisoden ”Xx, kommer du ihåg vad som hände i det vi hade läst? Vill du ge dig på att berätta lite?” ledde läraren eleven att ta sig ett steg längre i reflektionen och göra detta på egen hand med stöttning, det vill säga *scaffolding*. Ytterligare ett exempel på hur lärarens ledarskap var demokratisk syns i form av



frågor i kategorin *negotiation of meaning*. Eleverna bads förklara ”Varför tänker du så?” samt ”Var finns den ilskan då?”. Med sådana frågor som verktyg blev eleverna mer delaktiga och deras kunskaper användes flitigt genom interaktion med läraren när de fick möjlighet att bidra till diskussionen.

Det kan ses som ett sätt att demokratisera undervisningsprocessen genom att låta eleverna vara delaktiga i processen av metodval, men de kan också skapa förvirring och otydlighet. Exempel på en sådan frågeepisod är när läraren undrar ”ska jag läsa med inlevelse eller hur ska jag göra?”. Den frågan ämnar bjuda in eleverna till att tycka till om lärarens arbete och val av metoder och skapa ett demokratiskt klimat. Å andra sidan kan den också signalera osäkerhet till eleverna, något som riskerar att ge lektionen en riktning mot *låt-gå* ledarskapet trots goda intentioner och viljan att inkludera eleverna. Detta eftersom eleverna ges utrymme att påverka undervisningen, men att det saknas struktur och tydliga riktlinjer från lärarens sida. I detta fall upplevde eleverna inte en osäkerhet hos läraren, dock uppfattades frågan som otydligt. Eleverna visste inte riktigt vad läraren förväntade sig för respons, vilket resulterade i att eleverna istället såg frågande på varandra och inväntande lärarens nästa steg.

Vad gäller Stensmos (2000) olika typer av ledarstilar som läraren uppvisar kan man dra slutsatsen att dessa inte är statiska. Varje situation som uppstår under lektionstiden kräver anpassning gentemot aktivitet, elevernas beteende eller insyn i kunskapsutvecklingen. I likhet med frågeepisodernas karaktär och funktion. Därför kan ledarstilen skifta från *demokratisk* till *auktoritär* och tillbaka när det behövs. Precis detta talar även Granström (2007) om i sin forskning, nämligen att ledarskap skiljer sig beroende på kontext och situation.

## 6 Diskussion

I följande avsnitt diskuteras och kopplas resultatet till forskningens initiala frågeställningar, varpå en slutsats följer.

Av resultatet framgår det att läraren använder sig av olika typer av frågor i olika klassrum. Funktionerna av de frågor som utmärkte sig under båda lektioner var att förtydliga eller återkoppla, att kontrollera elevers förståelse och att påkalla elevernas uppmärksamhet. Det uppstår kombinationer av *direkta* och *indirekta* med *slutna* och *öppna* frågor tillsammans med *scaffolding* och *negotiation of meaning* för att uppnå olika syften.

När läraren vill veta om eleverna har förståelse för ämnesstoffet ställs då frågor för att upptäcka eventuella luckor och förtydliga. De kan användas för att återkoppla till tidigare presenterad information som är relevant för det pågående momentet. I denna kategori faller de *slutna* och *direkta* frågorna, där eleverna mer explicit ombes ge konkreta svar om ämnesstoffet.

Läraren ställer även frågor som uppmanar till reflektion. För att eleverna ska ha möjlighet att fundera över och utveckla sina resonemang behövs frågor som aktiverar tidigare kunskap och stärker förståelsen för ämnet. Då har läraren rollen som vägledare och kan genom *scaffolding* och *negotiation of meaning* föra eleverna vidare i sin kunskapsutveckling. I det syftet ställs *indirekta* och *öppna* frågor, där mer utvecklade svar förväntas vilka baseras dels på tidigare kunskaper men också förmågan att göra mer abstrakta resonemang.

I situationer där läraren behövde påkalla elevernas uppmärksamhet, fungerade frågorna som ett verktyg för att styra tillbaka fokus på lektionsinnehållet. I den kategorin tillhör frågor av *indirekt* och *sluten* karaktär eftersom läraren inte explicit ber eleverna om deras uppmärksamhet. Istället blir de indirekt ledda tillbaka till aktiviteten. De är också slutna eftersom eleverna inte förväntas fundera över något svar, men snarare att följa lärarens instruktioner.

Resultatet visar även på att lärarens ledarstil kan synliggöras av den typ av frågor som ställs till eleverna under lektionerna. Ledarstilen påverkas av vilken klassammansättning som läraren undervisar i, och är oberoende av vilka ämnes- och yrkeskunskaper som läraren redan besitter. Det är också tydligt hur frågorna hjälper läraren framåt i interaktionen och hur en ordning med hjälp av dem kan hållas. Frågor kan underlätta för läraren i situationer då elevernas uppmärksamhet ska påkallas eller när det krävs förtydligande av en instruktion för att föra lektionen framåt.

Läraren använder sig av frågor under båda lektioner, där den interaktionella funktionen är den som kan spåras i interaktionen, och varierar beroende på frågor och kontext. När resultatet kopplas till den teoretiska utgångspunkten som berör typen av ledarstilar som förekommer i klassrummet, framkommer att det finns spår av både *demokratiskt* och *auktoritärt* ledarskap.

Läraren anammar ett mer *demokratiskt* ledarskap under lektionstillfället med klass B, eftersom eleverna är involverade och skapar mening i interaktion. Detta tydliggörs av frågor i kategorin *scaffolding* och *negotiation of meaning*, då eleverna ombes vara delaktiga i lärmomentet genom att reflektera eller använda sig av tidigare kunskaper i en dialog med läraren. Det *auktoritära* ledarskapet syns främst när eleverna blir tillsagda att lyssna på vad läraren säger, och framträder mest under lektionstillfället med klass A. Läraren gör eleverna uppmärksamma på att de bör fokusera på lektionens innehåll genom *slutna indirekta* frågor. Visserligen är den typen av tillsägelse mindre auktoritärt eftersom elever inte pekats ut explicit, men det är ett tydligt tecken på lektionsstyrning från lärarens sida.

Även om det *demokratiska* och *auktoritära* ledarskap dominerar i klasserna, fanns det exempel på situationer då ett *låt-gå* ledarskap kan anas. Exempelvis när läraren ställer frågan ”Ska jag läsa med inlevelse eller hur ska vi göra?” i klass B. En sådan fråga har element av en mer tillåtande karaktär där läraren förhandlar om hur lektionens tillvägagångssätt ska utformas, dock uppstod det oklarheter kring klasrumsbeteendet, vilket enligt Stensmo (2000) ofta händer när en *låt-gå* ledarstil tillämpas.

Resultaten visade att lärarens frågor är ett effektivt språkligt verktyg i syfte att styra ordningen i klassen, samt som metod för att leda eleverna fram till önskat ändamål. Det visade sig att läraren tillämpar framför allt två ledarstilar, nämligen det *demokratiska* och *auktoritära*. Det förra synliggjordes genom diskussioner med elever och *öppna* frågor som manade dem till reflektion och utveckling. Det senare visades genom *indirekta slutna* frågor vars funktion var att påkalla uppmärksamhet och styra fokus tillbaka till stoffet. Dessa båda stilar är inte statiska, utan kan variera under en och samma lektion beroende på vad situationen kräver. Likaså kan frågornas funktion skifta trots att de är formulerade på samma sätt, allt eftersom kontexten i vilken de används kan ändras.

## 7 Vidare forskning

Denna studie har visat hur en och samma lärare, genom språkhandlingar i form av frågor, kan inta olika ledarstilar i olika klassrum. Resultatet är inte representativt för ett större antal lärare, då studiens omfattning har varit begränsad. För att kunna fastställa resultatet bör ytterligare forskning göras med en större urvalsgrupp. Dessutom bör flera parametrar tas i beaktande, såsom klassammansättning samt lärarnas erfarenhet och utbildning. Det bör också nämnas

ingen mikroanalys gjordes, som vanligtvis förekommer inom CA, vilket hade kunnat fördjupa förståelsen för hur frågor används.

Det hade även varit ett komplement till denna undersökning om frågorna hade analyserats utifrån en glidande skala, för att mäta nivån av deras styrande karaktär. På detta sätt hade styrkan av ledarskapet som är kopplat till frågor kunna påvisas mer tydligt, och genererat mer konkreta resultat.

Framtida forskning i ämnet skulle ge ökad förståelse i lärares förutsättningar att utföra ett konstruktivt ledarskap i klassrummet, och stärka deras medvetenhet om den egna ledarkompetensen. Inte minst skulle resultat från en sådan studie gynna nyexaminerade och mindre erfarna lärare i sitt yrkesutövande.

## Referensförteckning

- Adelswärd, Viveka. 1995. *Institutionella samtal - struktur, moral och rationalitet*. Några synpunkter på värdet av samtalsanalys för att studera mötet mellan experter och lekmän. I *Folkmålsstudier* 36. Helsingfors.
- Emanuelsson, J. (2001). *En fråga om frågor: hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in educational sciences, 168). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Granström Kjell (2007) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Kalmar: Lenanders grafiska AB
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund. Studentlitteratur.
- Hägg, K & Kuoppa, S M. (1997) *Professionell vägledning –med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur
- Liljestrand, Johan (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Diss. Örebro : Univ., 2002 Tillgänglig på Internet: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:134875/FULLTEXT01>
- Malten, Arne (2000) *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, Catrin (2014) *Samtalsanalys så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyroos, L., 2012: *The Social Organization of Institutional Norms*. Interactional Management of Knowledge, Entitlement and Stance. (Institutionella normer i samtal. Social organisering av kunskap, berättigande och positionering.) Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 87.
- Skolverket (2005). Beskrivande data 2005. Förskoleverksamhet, skolbarn-omsorg, grundskola och vuxenutbildning. Rapport 265. Bromma: 08 Tryck AB.
- Stensmo, Christer (2008) *Ledarskap i klassrummet*. Studentlitteratur 2008, upplaga 2.
- Stensmo, Christer (2000) *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2008) Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [www] Hämtat från <http://www.vr.se>.

Bilaga 1. Informationsbrev  
Informationsbrev och förfrågan om medverkan i examensarbete

Jag heter Katarina Pajic och studerar på lärarprogrammet på Södertörns Högskola. I mitt examensarbete ingår det att genomföra en studie i klassrumsmiljö, som kommer att presenteras i en skriftlig rapport vid högskolan.

Studiens syfte är att belysa hur lärare kommunicerar i klassrummet.

Deltagandet i studien innebär att två av dina lektioner i ämnet svenska observeras och spelas in. Inspelningarna kommer att behandlas konfidentiellt vilket betyder att inspelningarna kommer att aidentifieras och behandlas i enlighet med bestämmelser i sekretesslagen. Din medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Dina fortsatta ledaruppdrag kommer inte påverkas av om du medverkar i studien eller inte

Hälsningar,

Katarina Pajic

Södertörns Högskola

Alfred Nobels allé 7, 141 89 Huddinge

katarina\_pajic@hotmail.com

Handledare: Lina Nyroos [lina.nyroos@sh.se](mailto:lina.nyroos@sh.se)

**Bilaga 2. Samtyckesbrev****Skriftligt, informerat samtycke till medverkan i studie**

Jag har informerats om studiens syfte, om hur informationen samlas in, bearbetas och handhas. Jag har även informerats om att mitt deltagande är frivilligt och att jag, när jag vill, kan avbryta min medverkan i studien utan att ange orsak. Jag samtycker härmed till att medverka i denna studie som handlar om lärares kommunikation i klassrummet.

Ort/Datum/År

Namnunderskrift

## Bilaga 3. Tabell 3

## Kategorisering av frågeepisoder

Scaffolding	Negotiation of meaning
Xx, kommer du ihåg vad som hände i det vi hade läst? Vill du ge dig på att berätta lite?	Förstår du vad jag menar?
Och vad innebär det att vara i denna bokklubb då?	Kommer ni ihåg att vi haft en uppgift som heter argumenterande text?
Kommer ni ihåg förra lektionen när vi pratade lässtrategier?	Har ni några bud på hur långt talet ska vara?
Förstår du vad jag menar? Hm... ett vanligt motargument är... så kan du t.ex. formulera. Eller många tycker att... förstår du?	Är det något som är otydligt?
...vad gör du när du inte håller tal?	Är det någon annan som känner att den vill säga något lite kort?
	Få höra lite tolkningar?
	Vad säger ni? Skulle ni vilja ha en sådan familj?
	Vem är huvudpersonen än så länge?
	Varför tänker du så?
	Var finns den ilskan då?
	Kommer ni ihåg dem?



## Bilaga 4. Tabell 2

*Direkta och indirekta språkhandlingar*

Direkta språkhandlingar	Indirekta språkhandlingar
Förstår du vad jag menar? Hmm.. ett vanligt motargument är... så kan du t.ex. formulera. Eller många tycker att... förstår du?	...vad gör du när du inte håller tal?
Förstår du vad jag menar?	Kommer ni ihåg att vi haft en uppgift som heter argumenterande text?
Och vad innebär det att vara i denna bokklubb då?	Är du med xx? Nu håller du i något annat där?
Vad tycker ni? Vad är spännande?	Har ni några bud på hur långt talet ska vara?
Vem är huvudpersonen än så länge?	Har ni bra fokus här?
Varför tänker du så?	Xx, är du med?
Var finns den ilskan då?	Hallå hej! Är du med?
Kommer ni ihåg dem?	Är det något som är otydligt?
	Är ni redo att lyssna på högläsning nu?
	Kommer ni att somna?
	Ska jag läsa med inlevelse eller hur ska vi göra?
	Kommer ni ihåg förra lektionen när vi pratade lässtrategier?
	Xx, vill du säga något?
	Är ni med?
	Xx, kommer du ihåg vad som hände i det vi hade läst? Vill du ge dig på att berätta lite?
	Är det någon annan som känner att den vill

	säga något lite kort?
	Xx kommer du ihåg vad som hände i det vi hade läst sist? Vill du ge dig på att berätta lite?
	Få höra lite tolkningar?
	Vad säger ni? Skulle ni vilja ha en sådan familj?

## Bilaga 5. Tabell 1

## Öppna och slutna frågor

Öppna frågor	Slutna frågor
Två, och det här är väldigt viktigt, vad gör du när du inte håller tal?	Förstår du vad jag menar? ehm... ett vanligt motargument är... så kan du t.ex. formulera. eller många tycker att.. förstår du?
Och vad innebär det att vara i denna bokklubb då?	Förstår ni vad jag menar?
Vad tycker ni? Vad är spännande?	Kommer ni ihåg att vi haft en uppgift som heter argumenterande text?
Varför tänker du så?	är du med, xx? nu håller du i något annat där?
Var finns den ilskan då?	har ni några bud på hur långt talet ska vara?

...vad gör du när du inte håller tal?	Har ni bra fokus här?
Ska jag läsa dem med inlevelse eller vad ska jag göra?	xx, är du med?
	Hallå hej! är ni med?
	Är det något som är otydligt?
	Kommer ni ihåg dem?
	Är ni redo för högläsning nu?
	Kommer ni att somna?
	Förstår du vad jag menar? hmm... ett vanligt motargument är... så kan du t.ex. formulera. eller många tycker att.. förstår du?
	...men kommer ni ihåg förra lektionen när vi pratade lässtrategier?
	Xx, vill du säga något?
	Är ni med?

	Xx, kommer du ihåg vad som hände i det vi hade läst? Vill du ge dig på att berätta lite?
	Är det någon annan som känner att den vill säga något lite kort?
	skulle du vilja ha en sådan pappa som huvudkaraktären har?
	få höra lite tolkningar?
	Vad säger ni? skulle ni vilja ha en sådan familj?