

# Den synliga och osynliga maktutövningen i klassrummet

**En undersökning av maktstrukturer,  
undervisningens ramar och normer i ämnet  
svenska i årskurs 2**

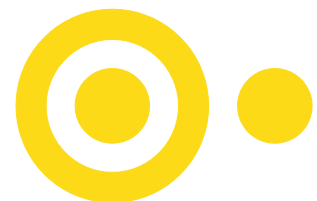
Av: Therése Amrén & Åsa Engman

Handledare: Anna Malmbjer

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 1, 15 hp

Svenska | Vårterminen 2016



## **Abstract**

**Title:** The visible and invisible exercise of power in the classroom. A study of power structures, teaching frameworks and norms in the subject Swedish in second grade.

**Author:** Åsa Engman & Therése Amrén, spring term of 2016.

**Supervisor:** Anna Malmbjer

The purpose of this essay is to highlight the space students receive through teachers' questions in text conversations from a power perspective. The empirical data is based on observations in the classrooms, and student and teacher interviews. The ambition of this essay is to investigate the way power and standards reproduce and are created in classrooms. This is performed through observations. Through interviews with students and teachers the study aims to display their experiences and reflections about the space provided. Methods used in the study are both quantitative and qualitative. The material in this study is represented by two schools and four classrooms in grade two.

The theoretical framework is based on Foucault's theory of power and on Åsa Bartholdsson's concept of "friendly exercise of power". The theoretical framework is also based on exercise of power as it has been analyzed in Donald Broady's "educational frameworks" and the relationship between these frames and power, as well as the analytical concepts of speaking space, action space and interaction space.

The results show that speaking space in the classroom is dominated by closed questions. To answer the teacher's questions the student needs to sit still on a chair and raise the hand and also that teachers do not create enough opportunities for students to refer to each other's reply in conversations about a text.

The conclusion that can be drawn is that teachers teach students through hidden power shapes and democratic forms for students' future roles as democratic citizens.

**Keywords**

Speaking space, acting space, interaction space, teachers' questions, teaching frames, norms, power.

**Nyckelord**

Talutrymme, handlingsutrymme, interaktionsutrymme, lärarens frågor, undervisningens ramar, normer, makt.

## Innehåll

|  |    |
|--|----|
| 1. Inledning och bakgrund.....                                     | 6  |
| 1.2 Syfte och frågeställningar.....                                | 7  |
| 2. Teoretiska utgångspunkter – Foucaults maktteori .....           | 8  |
| 3. Tidigare forskning .....  | 10 |
| 3.1 Tidigare forskning om makt och normer i klassrum .....         | 10 |
| 3.2 Tidigare forskning om frågor .....                             | 11 |
| 3.3 Diskussion .....   | 12 |
| 4. Metod .....   | 13 |
| 4.1 Urval av skolor, lärar- och elevinformanter .....              | 14 |
| 4.2 Genomförande .....   | 14 |
| 4.3 Avgränsningar .....  | 15 |
| 4.4 Etiska aspekter.....   | 16 |
| 4.5 Trovärdighet och generaliserbarhet.....                        | 16 |
| 5. Analysmodell .....  | 17 |
| 5.1 Undervisningens ramar.....                                     | 17 |
| 5.2 Talutrymme .....   | 17 |
| 5.3 Handlingsutrymme .....   | 18 |
| 5.4 Interaktionsutrymme .....                                      | 18 |
| 5.5 Komplikationer.....  | 19 |
| 6. Elevers utrymme i textsamtal.....                               | 19 |
| 6.1 Lärarnas föreställningar om elevers utrymme i textsamtal ..... | 19 |
| 6.1.1 Klassrum 1.....  | 19 |
| 6.1.2 Klassrum 2.....  | 20 |
| 6.1.3 Klassrum 3.....  | 21 |
| 6.1.4 Klassrum 4.....  | 22 |
| 6.1.5 Sammanfattning av samtliga lärarintervjuer.....              | 23 |
| 6.2 Elevers faktiska utrymme i textsamtal .....                    | 24 |
| 6.2.1 Klassrum 1.....  | 24 |
| 6.2.2 Klassrum 2.....  | 26 |

|   |    |
|---|----|
| 6.2.3 Klassrum 3.....   | 27 |
| 6.2.4 Klassrum 4.....   | 29 |
| 6.2.5 Sammanfattning av samtliga observationer.....             | 30 |
| 6.3 Elevernas erfarenheter av utrymme i textsamtal .....        | 32 |
| 6.3.1 Klassrum 1.....   | 32 |
| 6.3.2 Klassrum 2.....   | 33 |
| 6.3.3 Klassrum 3.....   | 34 |
| 6.3.4 Klassrum 4.....   | 35 |
| 6.3.5 Sammanfattning av samtliga elevintervjuer .....           | 36 |
| 7. Analys och diskussion .....                                  | 36 |
| 7.1 Analys av undervisningens ramar .....                       | 36 |
| 7.1.1 Diskussion om undervisningens ramar.....                  | 39 |
| 7.2 Analys av elevers talutrymme .....                          | 39 |
| 7.2.1 Diskussion om elevernas talutrymme.....                   | 43 |
| 7.3 Analys av elevers handlingsutrymme.....                     | 44 |
| 7.3.1 Diskussion om elevernas handlingsutrymme .....            | 47 |
| 7.4 Analys av elevers interaktionsutrymme .....                 | 48 |
| 7.4.1 Diskussion om elevernas interaktionsutrymme .....         | 50 |
| 8. Avslutande diskussion och slutsatser .....                   | 51 |
| 9 Förslag på fortsatt forskning .....                           | 53 |
| 10. Litteratur- och källförteckning.....                        | 54 |
| 10.1 Tryckta källor .....                                       | 54 |
| 10.2 Otryckta källor.....                                       | 57 |
| 11. Bilagor.....  | 58 |
| Bilaga 1 – Presentationsförfrågan .....                         | 58 |
| Bilaga 2 – Deltagandeblankett .....                             | 59 |
| Bilaga 3 - Information till vårdnadshavare och medgivande ..... | 61 |
| Bilaga 4 – Observationsschema .....                             | 63 |
| Bilaga 5 - Intervjumall elev.....                               | 64 |
| Bilaga 6 - Intervjumall lärare .....                            | 65 |

# 1. Inledning och bakgrund

Normerna i skolan internaliseras redan i de tidiga årskurserna och medför tydliga förväntningar på hur lärare och elever ska föra sig i skolan. För bara femtio år sedan talades det om normer som fostran. Då var det en självklarhet att läraren skulle fostra eleverna och även lära dem hyfs och hygien. Den konkreta och uppenbara maktutövningen med explicita regler innebar att överträdelser bestraffades hårt. Aga användes då som en konkret bestraffningsmetod mot ett avvikande beteende. År 1958 förbjöds aga i skolan i Sverige och detta medförde att sättet att straffa eleverna förändrades. Detta gjorde att maktutövningen ändrades med tiden till att bli mer abstrakt och osynlig med implicita regler som eleverna måste lära sig efter hand då maktutövning med hjälp av aga förbjöds. Idag upprätthålls skolnormer med hjälp av disciplineringsåtgärder som att synliggöra avvikande beteenden för allmän beskådan.

Exempel på skolnormer idag kan vara att eleverna förväntas sitta stilla på sin stol och räcka upp handen för att få svara på lärarens frågor eller att eleverna förväntas komma med egna åsikter och resonemang inom det område som läraren anser giltigt. Dessa normer beskriver professor Åsa Bartholdsson med hjälp av Foucaults maktteori som normaliserande, disciplinerande, och då de inte missbrukas, nyttiggörande. Makt utövas inte bara som ett förtryckande självändamål utan kan fungera positivt och produktivt genom att de frammanar vissa nyttiga och förnuftiga handlingar, samtidigt som den ska avvärja handlingar som kan vara destruktiva för en fungerande mångfald (Bartholdsson 2007, s. 28-29). Den makt läraren utövar då hen till exempel uppmanar eleverna att lyssna på den som för tillfället har ordet fungerar som ett maktutövande hjälpmedel. Om elever tillåts prata i mun på varandra blir det ohållbart att höra varandras röster. Åsa Bartholdsson belyser rådande maktrelationer och de särskilda styrningstekniker som används i skolan utifrån ett elevperspektiv (Bartholdsson 2007, s.14).

I klassrum råder en ojämn maktbalans där läraren har all makt att själv avgöra vad som ska diskuteras, varför det ska diskuteras, när det ska diskuteras och hur det ska diskuteras. Barbro Westlund skriver att det är "läraren som håller i dirigentpinnen när olika frågor ställs och har också makten att bestämma *vad* som ska diskuteras *varför*, *när* och *hur*" (Westlund 2015, s. 40). Med bakgrund i detta undersöker vi vilket utrymme eleverna ges att tala, handla och

samspela till följd av lärares olika typer av frågor vid textsamtal i ämnet svenska ur ett maktperspektiv.

Vi vill ta reda på hur lärares frågor påverkar elevernas möjligheter att samtala med varandra, hur dialogen i textsamtal ser ut samt hur ordet fördelas och hur lärares förväntningar speglas i textsamtal i ämnet svenska, där texter och frågor är vanligt förekommande. Anledningen till varför vi vill undersöka detta är även för att vi finner det viktigt i skolans demokrati- och fostransuppdrag och utifrån att undervisningen ska anpassas efter elevers olika behov och förutsättningar. Skolans uppgift är att ge eleverna nödvändiga fakta för att i framtiden kunna verka som aktiva samhällsmedborgare i en demokrati. Utbildningen ska också bedrivas genom demokratiska former (Skollagen 2010:800, kap. 1 § 4). I detta uppdrag ska läraren även förhålla sig till en klass med uppåt trettio elever och lärarens egna normer och värderingar.

Textsamtalets främsta syfte är att ge eleverna läsförståelse oavsett ämne. Det framgår tydligt i Skolverkets satsning ”Läsliften” 2015/16 på elevers läsande och skrivande där universitetslektorn Barbro Westlund fungerar som en nyckelperson (Skolverket 2015). Det finns flera syften med ett textsamtal och olika modeller för hur man kan arbeta. Vi har valt att avgränsa begreppet textsamtal med hjälp av två av Westlunds syften med ett sådant samtal. Syftet med textsamtalet är att läraren ska ge eleven stöd att förstå komplexa texter genom samtal om läst text och att eleverna ska få hjälp att utveckla sitt språk (Westlund 2015, s. 2-3).

## **1.2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna undersökning är att undersöka vilket utrymme som lärarens frågor skapar för eleven i textsamtal inom ämnet svenska och diskutera hur detta utrymme kan länkas samman med gällande klassrumsnormer. Den övergripande frågan undersökningen vill besvara är vilka elever som ges utrymme i textsamtal och vilka förväntningar som skapas på eleven utifrån lärarens frågor. För att få svar på detta väljer vi att utgå från dessa tre frågeställningar.

- Hur beskriver lärare sina frågor i textsamtal och vad menar de påverkar valet av frågor?
- Hur används frågor i den faktiska undervisningssituationen?
- Hur beskriver elever sina erfarenheter av lärares frågor i textsamtal?

Den första frågan av dessa tre frågeställningar besvaras med hjälp av lärarintervjuer. Den andra frågan ges svar på genom observationer, lärarintervjuer och elevgruppsintervjuer i respektive klassrum. Den tredje frågan får vi svar på genom elevgruppsintervjuer. Lärarintervjuernas syfte är att undersöka lärarnas upplevelser och erfarenheter av deras egna ställda frågor betydelse för elevernas utrymme i textsamtal. Det är också för att ge lärarna en möjlighet att beskriva vad som eventuellt påverkar deras val av frågor. Syftet med våra elevgruppsintervjuer är att synliggöra elevernas upplevelser och erfarenheter av deras utrymme i textsamtal. Lärarna och eleverna har själva en roll i det som händer i klassrummet vilket kan påverka deras beskrivning, därför är syftet med observationerna att försöka ge en mer mångfacetterad bild.

## **2. Teoretiska utgångspunkter – Foucaults maktteori**

I den här undersökningen utgår vi från Foucaults maktteori och personer som tolkat hans teori för att synliggöra makten i elevernas utrymme i textsamtal i ämnet svenska. Denna teori och tolkningar presenteras i avsittet nedan.

Filosofen Michel Foucault (1987/2003) vill med en kritisk och utmanande blick visa hur människor genom tiderna har förlikat och anpassat sig efter den styrande maktens syn på det normala. Foucault beskriver därför verkligheten ifrån de utsattas position. Enligt Foucault blir makten synlig först när någon bryter eller gör motstånd mot något allmänt vedertaget. Han menar också att makt är någonting som framträder i interaktionen människor emellan, att makt inte är något man äger utan något man utövar. Motstånd är alltid möjligt men den som har starkast position och byråkratiskt stöd är den som har mest fördel.



Foucault visar på paradigmen genom historien där makt har utövats på olika sätt. Genom detta ifrågasätts och synliggörs den styrande makten och det som anses giltigt och normalt. Straff knyts till människans kropp. Förr utövades makten genom fysiska bestraffningar där bland annat tortyr och avrättning var vardag. I dag utövas makten genom att vi bestraffar kroppen psykiskt med hjälp av disciplineringsmetoder för att ändra människors beteende i önskad riktning. Institutioner har uppgiften att kontrollera och upprätthålla makten och kategorisera vad som är rätt och fel. Makten och kontrollen existerar genom att människan indoktrineras i detta utan att ifrågasätta.

När straffen överläts åt institutioner att utföra så ändrades tortyrstraff till att bli uppfostrings- och disciplineringsstraff. Foucault hävdar att en lärare i skolan blir tvingad att utöva särskilda disciplineringsmetoder för att handskas med och kunna kontrollera många elever samtidigt. I samband med detta skapas rollen som tillsynslärare som klassificerar och bedömer varje individ (Foucault 2008, s. 214-215). Dessa disciplineringsmetoder behövs inte när en lärare endast har en elev att förhålla sig till.

Utbildningssociologen Donald Broady (1981) har översatt Philip Jacksons engelska begrepp *hidden curriculum* och introducerat begreppet som ”Den dolda läroplanen” i Sverige. Den dolda läroplanen bygger på Foucaults maktteori och innebär enligt Broady att det finns normer i skolan som eleverna måste förhålla sig till. Han diskuterar hur eleverna måste lära sig navigera i denna kontext och hur makten utspelas på skolans arena. Broady belyser även den historiska kontexten, hur skolans fostrande uppdrag har gått från att vara synlig till dold (Broady 1981, s. 122, 130).

En senare forskare som under flera år studerat makt, normer och elevskap utifrån Foucaults maktteori är pedagogen Åsa Bartholdsson. Hon beskriver i sin avhandling *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor* (2007) och i sin bok *Den vänliga maktutövningens regim - om normalitet och makt i skolan* (2008) hur elever socialiseras in i maktrelationer med hjälp av den normaliseringsprocess som sker i skolan. Bartholdsson menar att elever måste lära sig ”elevskap”, hur man fungerar tillsammans med andra i skola och i klassrum samt förstå sin egen plats underordnad läraren. Läraren signalerar denna över- och underordning lärare/elever emellan med hjälp av en dold maktutövning, istället för att använda en synlig. När eleverna accepterar och anpassar sig efter lärarens makt, legitimeras den. Detta kallar Bartholdsson för *Den vänliga maktutövningen*. Denna makt är

omsorgsinriktad och välvillig och vilar på liberaldemokratiska värderingar (Bartholdsson 2008, s. 14-20, 186-190).

För att undersöka elevernas utrymme i textsamtal kommer vi utgå från ovanstående teoretiska utgångspunkter utifrån Foucaults maktteori. Detta gör vi för att synliggöra maktrelationer, normkritiskt granska och se interaktion mellan lärare och elever i samband med lärarens frågor i textsamtal. Foucaults (1987/2003) genealogiska ansats innebär att han har studerat maktskiften genom historien för att förstå och ifrågasätta samtiden. Vi använder denna ansats som en förförståelse för att diskutera makt i skolan. Undervisningen i skolan kan man undersöka ur ett historiskt maktperspektiv men vi har valt att studera undervisningen ur ett ämnesdidaktiskt nutida perspektiv.

### **3. Tidigare forskning**

I detta avsnitt kommer vi presentera tidigare forskning som är relevant för vår undersökning. Den forskning vi har använt oss av har studerat undervisningsprocessen, språket, samspelet, maktförhållanden, samt hur lärares olika typ av frågor och betänktetid ger elever utrymme i klassrummet.

#### **3.1 Tidigare forskning om makt och normer i klassrum**

Utbildningssociologen Donald Broady (1981) utgår från Foucaults maktteori när han beskriver den dolda läroplanen. I *Den dolda läroplanen* återger Broady några av hans egna artiklar från tidsskriften *KRUT*. I denna beskriver Broady de oskrivna regler och outtalade krav som finns på elever i skolan utifrån sina egna erfarenheter av skolväsendet och de olika faktorer som påverkar undervisningen.

Något annat som vi också ser påverkar elevernas utrymme är undervisningens ramar. Pedagogerna Kjell Granström och Charlotta Einarsson (1995) har sammanställt en forskningsöversikt *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Översikten ger rön om undervisningsprocessen, språket, könsroller och samspel i klassrummet. Denna sammanställning är en bred översikt över skolans vardag och visar klassrummet i flera perspektiv. Denna översikt är relevant för vår studie då den bland annat diskuterar språket och de faktorer som kan påverka undervisningen vilket vi också gör.

Pedagogen Åsa Bartholdsson har i sin avhandling *Med facit i hand -normalitet, elevskap vänlig maktutövning i två svenska skolor* (2007) och sin bok *Den vänliga maktutövningens regim - om normalitet och makt i skolan* (2008) baserad på denna avhandling, studerat hur maktrelationer mellan lärare och elever ser ut och hur normer påverkar dessa maktrelationer. Bartholdsson har själv observerat och intervjuat elever i två klasser, en förskoleklass och en årskurs fem i Sverige. Hon beskriver både i avhandlingen och i boken många olika exempel på situationer i skolan där hon synliggör de rådande normerna och maktrelationerna. Hennes tes är att lärarna anser att elevers anpassning till skolnormer hör samman med mognad och hennes slutsats är att elever måste förhålla sig till de rådande normerna i skolan för att inte exkluderas. Bartholdssons forskning är relevant till vår studie då den har studerat hur en omsorgsinriktad disciplin fungerar i yngre elevers klassrum.

### **3.2 Tidigare forskning om frågor**

Språkforskaren Martin Nystrand (1986) har under sjuttioalet studerat amerikanska högstadielklassrum. Hans forskningsresultat visade att interaktionen i klassrummen i det flesta fall var monologisk. Interaktionen bestod till största del av en recitativ samtalsform (IRE/IRF-struktur) som innebär att läraren ställer frågor med ett förbestämt svar, eleverna svarar sedan på frågan och läraren utvärderar svaret som rätt eller fel. Nystrand ansåg att denna samtalsform har en låg inlärningspotential. I senare studier gjorda av Nystrand (1997) ändrar han sin tidigare uppfattning om IRE/IRF-strukturens inlärningspotential, nu till en mera positiv inställning beroende på hur uppföljningen på frågor görs. Han menar att inlärningspotentialen kan bli större om läraren bygger vidare på elevernas svar. Denna forskning av Nystrand kommer vi jämföra med vårt empiriska material.

Språkvetaren Kjell Gisselberg (1991) har skrivit avhandlingen *Vilka frågor ställer eleverna och vilka elever ställer frågor. En studie av elevers frågor i naturorienterade ämnen i och utanför klassrummet*. I denna studie har han använt sig av lärarenkäter, observationer och lärar- och elevintervjuer i årskurs 3, 6 och 9 för att studera vilka frågor elever ställer och vilka elever som ställer dessa frågor. I resultaten framkommer problem när läraren måste anpassa sig efter demokratiuppdraget, läroplanens kunskapskrav, en specifik tid och elevantal. Hans slutsats är att det råder ett dilemma mellan skolans kunskapskrav och demokratiuppdraget med elevinflytande över undervisningens innehåll. Denna avhandling finner vi användbar i

vår studie när vi analyserar frågornas påverkan av undervisningens ramar samt när vi diskuterar lärarens dilemma.

Den norska språkforskaren Olga Dysthe (1996) har skrivit *Det flerstämmiga klassrummet*, där hon har studerat undervisningens flerstämmighet i två amerikanska och ett norskt klassrum. I denna avhandling visas flera exempel på olika typer av dialogiska klassrum med olika didaktiska undervisningsstilar. Studien visar även problem och behov av ett demokratiperspektiv i undervisningen och motsättningar mellan monolog och dialog. Hennes resultat visar att flerstämmigheten och dialogen i klassrummet är både en utopi och en nödvändighet. Med hjälp av Dysthes forskning analyserar vi lärarens språk i klassrummet.

Lingvisterna Majid Farahian och Mehrdad Razaee (2012) skriver i sin artikel *A case study of an EFL teacher's type of questions: an investigation into classroom interaction* om klassrumsinteraktion. De har bland annat undersökt vilken typ av frågor som engelsklärare ställer i iranska klassrum och hur lång betänketid eleverna får mellan fråga och svar. Deras resultat visar att lärare behöver bli mer medvetna om sina frågetekniker, ge eleverna en längre betänketid samt att läraren behöver ställa mer öppna och refererande frågor i relation till undervisningens syfte. Deras resultat visar även att eleverna får problem när lärare utgår från frågor som kräver mer förkunskaper än vad eleverna besitter samt att det är lärarna som står för den största delen av språket i klassrummet. Deras forskning använder vi för att göra jämförelser med våra resultat av betänketid och vem som dominerar språket i klassrummet.

### **3.3 Diskussion**

Tidigare forskning har endast fokuserat på ett område i klassrummet, exempelvis elevernas språk, normer eller samspel elever emellan samt ramarna kring detta ur ett lärar- alternativt elevperspektiv. Vi har valt att fokusera på alla dessa fyra områden ur både ett lärar- och elevperspektiv då vi anser att det tillsammans skulle skapa en bredare undersökning. Vid sökning i databaser efter forskning om frågor kommer framförallt forskning fram som är gjord i NO-undervisning kopplat till undervisningssyftet ”att upptäcka”. Vi ser att forskning på frågor kan vara intressant även i svenskämnet och i textsamtal där frågor vanligt förekommer och koppla dessa frågor till elevers utrymme i ett maktperspektiv då tidigare forskning endast belyst makten i en liten skala. Vi saknar också forskning inom detta område i årskurserna F-3 och därför anser vi att det skulle gynna fältet om vi undersökte detta.

## 4. Metod

I detta avsnitt redogörs för val av metod, urval av skolor samt av lärar- och elevinformanter, genomförande, avgränsningar och etiska aspekter. Till sist kommer en redogörelse för studiens trovärdighet och generaliserbarhet.

I vår undersökning har vi använt oss av passiva observationer vilka Lalander definierar som att forskaren håller en låg profil (Lalander 2015, s. 100). För att intervjuerna ska kännas så fria som möjligt har vi använt oss av semistrukturerade intervjuer, vilket enligt Dalen innebär att samtalet inte har en fast struktur (Dalen 2008, s. 34). Vi har även utgått från två intervjuguider, en till lärarintervjuerna och en till elevgruppsintervjuerna (se bilaga 5 och 6). Dalen menar att en intervjuguide ska baseras på de teman och frågor som undersökningen ämnar få svar på (Dalen 2008, s. 35-36).

För att få svar på våra frågeställningar om elevers utrymme i textsamtal utgår vi från en kvalitativ- och kvantitativ metod. När man utgår från en kvalitativ metod får man enligt Ahrne och Svensson en kvalitativ empiri som kan bestå av observationsanteckningar och intervjusamtal, när man utgår från en kvantitativ metod får man en kvantitativ empiri där resultaten mäts och kan bestå av olika beräkningar (Ahrne & Svensson 2015, s. 10). En kvalitativ metod används i elevgruppsintervjuerna och lärarintervjuerna eftersom att vi utgår från deras yttranden om deras upplevelser vilket är förbundet med Ahrne och Svenssons kategorisering av en sådan metod (ibid). I våra observationer använder vi oss av en kvantitativ metod genom att vi redovisar våra resultat i tabellform och diagram. Vi har även använt oss av en kvalitativ metod i våra observationer, då vi redovisar lärare och elevers utsagor med hjälp av observationsanteckningar.

Vi har valt att göra en triangulering som innebär enligt Svensson och Ahrne att man kombinerar flera undersökningsmetoder för att öka tillförlitligheten och objektiviteten i en undersökning men även för att kunna göra en jämförelse mellan dessa för att se om de skiljer sig eller stämmer överens (Svensson & Ahrne 2015, s. 25-26). Vår triangulering innehåller både elevgruppsintervjuer och lärarintervjuer, för att få bådars erfarenheter av lärarnas frågor i textsamtal. Den innehåller även observationer då vi anser det vara ett nödvändigt komplement för att i praktiken se hur elevers utrymme påverkas och för att ge undersökningen en tredje infallsvinkel.

## 4.1 Urval av skolor, lärar- och elevinformanter

I det inledande skedet mailade vi ut vår *Presentationsförfrågan* (se bilaga 1) till tio rektorer på olika skolor i Mellansverige. För att få tag på informanter fick vi möjlighet att besöka fyra av dessa skolor där vi presenterade vår idé och delade ut vår *Deltagandeblankett* (se bilaga 2). När vi presenterade vår undersökning valde vi att tala om elevers utrymme av lärares frågor under textsamtal mer generellt för att i möjligaste mån främja ett så naturligt agerande som möjligt hos våra kommande informanter.

Urvalet som vi sedan gjorde utifrån de nio deltagandeblanketter (bestod av endast kvinnliga deltagare) vi fick in baserades på två kriterier: hur länge de varit verksamma inom yrket och vilken årskurs de för tillfället undervisade i. Syftet med dessa kriterier var för att få så jämförbara och representativa informanter som möjligt, då vi anser att lärarnas erfarenheter och vilken årskurs eleverna går i kan påverka valet av frågor. Utifrån dessa urval kunde vi sedan göra vår undersökning hos fyra kvinnliga lärare som varit verksamma mer än tio år inom yrket. Dessa lärare arbetade vid undersökningstillfället, våren 2016, i två olika förortsskolor i årskurs 2. I de klasser där våra lärarinformanter arbetade delade vi ut blanketten *Information till vårdnadshavare och medgivande* (se bilaga 3). Urvalet till elevgruppsintervjuerna gjordes utifrån de 27 blanketter vi fått in, vi lottade vi fram tre flickor och tre pojkar i varje skola som elevinformanter.

## 4.2 Genomförande

Vi har varit två stycken som forskat i detta arbete och utfört fältarbetet på var sin skola. Var och en av oss har varit i två klassrum i årskurs 2. I respektive klassrum har vi utfört observationer vid två tillfällen. I varje klassrum intervjuades läraren och en elevgrupp. Varje elevgrupp bestod av tre elever. Sammanlagt har vi därmed gjort observationer vid åtta tillfällen, intervjuat fyra elevgrupper med tre elever i varje grupp och intervjuat fyra lärare.

Tillvägagångssättet i undersökningen var först observationer därefter elevintervjuer och slutligen lärarintervjuer. Anledningen till varför vi valde denna ordning var för att undvika att lärarna skulle påverka sin undervisning samt för att ge dem en möjlighet att förklara sina tankar bakom undervisningen vid observationstillfällena.

Ljudinspelning har använts vid alla elevgruppsintervjuer och lärarintervjuer då det enligt Dalen är viktigt vid kvalitativa intervjuer att få med informantens egna ord (Dalen 2008, s.

37). Ljudinspelningarna från intervjuerna har sedan transkriberats av den person som utförde intervjuerna, i syfte att lära känna sitt material vilket Dalen menar är en viktig process i arbetsgången (Dalen 2008, s. 69). Inför intervjuerna gjorde vi testintervjuer, för att testa om frågorna och ljudinspelningstekniken fungerade. I intervjusituationerna följde vi Ulla Eriksson-Zetterquist och Göran Ahrne när de refererar till Hawthornestudiens fem regler vilka bland annat innebär att man för informanterna lämnar tid för eftertanke, inte ger råd, inte avbryter och inte argumenterar (Eriksson-Zetterquist 2015, s. 37).

Lärlarintervjuerna ägde rum i tomma klassrum där läraren och den av oss som utförde den aktuella intervjun fick sitta ostört. Intervjuerna utgick från vår intervjuguide (se bilaga 6). Då intervjuerna spelades in, slapp vi föra anteckningar vilket i sin tur skapade en naturligare känsla i samtalet. Elevgruppsintervjuerna genomfördes i grupprum för att få sitta ostört och för att höra varandras röster samt för att undvika att bli distraherade av andra elever. Inledningsvis gjorde vi en testinspelning tillsammans med eleverna för att de skulle få en chans att känna sig bekväma. Därefter utgick elevgruppsintervjuerna från vår intervjuguide (se bilaga 5), även här undvek vi att föra anteckningar.

Vid observationstillfällena var observatören placerad längst bak i klassrummet utan att delta i undervisningen. Observatören utgick från observationschemat (se bilaga 4) och förde anteckningar. Anledningen till varför vi valde att inte spela in observationerna är för att vi ville skapa en så naturlig observationssituation som möjligt, för att undvika att elever och lärare skulle känna sig obekväma med en ljudinspelning. Vi ser även svårigheter i att placera ljudinspelningen strategiskt för att urskilja samtliga röster i klassrummet. Den person som har samlat in det empiriska materialet har själv transkriberat och sammanställt sitt material. Urvalet ur detta material har vi sedan tillsammans diskuterat och analyserat.

### **4.3 Avgränsningar**

I den här studien har vi avgränsat oss till att undersöka elevers utrymme av lärarens frågor i textsamtal. Det innebär att vi inte har undersökt makt ur ett genusperspektiv eller makt ur ett socialkulturellt perspektiv. Det betyder att vår undersökning inte ger en fullständig bild av maktperspektivet då vi endast studerat makten i textsamtalet och förhållandet mellan lärare och elev. Vi har redovisat resultat från både observationer, lärlarintervjuer och elevgruppsintervjuer i alla klassrum för att ge ett bredare perspektiv. Vi har även valt att

redovisa fler resultat än de resultat vi analyserat för att ge en rättvisare bild av informantens information och observationsanteckningarna. Detta har vi även gjort för att visa att det är fler i undersökningen som säger samma sak. När vi väljer att redovisa alla dessa perspektiv så medför det avgränsningar av vårt material.

#### **4.4 Etiska aspekter**

I enlighet med Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer informations-, samtyckes-, konfidentialitets-, och nyttjandekravet så var vi noga med att informera informanterna om vad principerna innebär både i deltagandebblanketten och informationen till vårdnadshavare med medgivande (se bilaga 2 och 3). Vi påminde även informanterna om dessa principer i inledningen av intervjuerna och observationerna. Vi informerade lärarna, eleverna och vårdnadshavare att deltagandet var frivilligt och att möjligheten att när som helst avbryta sin medverkan fanns. I de fall där vi i vår resultatredovisning använder citat från informanter i observationer och intervjuer är deras namn fingerade för att behålla deras anonymitet. Detta gäller även vid de tillfällen informanterna själva hänvisar till andra elever och lärare i klassen. Vi upplyste informanterna om att deras uppgifter endast skulle användas i uppsatsen.

#### **4.5 Trovärdighet och generaliserbarhet**

Vi valde att inte ge lärarna och eleverna explicit information om det vi ämnade undersöka. Detta var ett medvetet val för att undvika att undervisningen och intervjuerna skulle påverkas och iscensättas.

Lärlarintervjuerna och elevgruppsintervjuerna utgick båda från intervjuguiderna (se bilaga 5 och 6) för att intervjuerna skulle genomföras på så lika sätt som möjligt, då vi utförde dessa var för sig på olika skolor. Syftet med frågorna i intervjuguiderna är att ge svar på vilket utrymme eleven får av lärarens frågor i textsamtal. Vi har försökt hålla frågorna i intervjuguiderna så konkreta och icke ledande som möjligt. Det medvetna val vi gjorde att inte spela in observationerna kan ha medfört ofullständiga svarsresultat i våra observationsanteckningar. Även om vi själva i elevgruppsintervjuerna upplevde ett avspänt klimat mellan oss och eleverna så går det inte att bortse från vad den hierarkiska relationen mellan elevernas som barn och oss som vuxna spelar för roll. Elever kan svara vad som förväntas av dem och känna sig nödgade att svara och därför var det i intervjusituationen extra viktigt att visa eleverna



nyfikenhet, intresse och respekt. Språket i intervjuerna anpassades särskilt för elevernas språkliga nivå.

Studien kan anses för liten då omfånget är relativt begränsat, då den endast är utförd i fyra klassrum fördelat på två skolor. Därför menar vi att det inte går att dra några generella slutsatser utifrån våra resultat. För att kunna generalisera menar Svensson och Ahrne att resultatet från undersökningen ska vara applicerbart på en större population eller i en annan kontext (Svensson & Ahrne 2015, s. 26). Vi anser dock att våra resultat är jämförbara med tidigare forskning inom samma område.

## **5. Analysmodell**

Vi har valt att analysera observationerna och elevgruppsintervjuerna med hjälp av de analytiska begreppen tal-, handling-, och interaktionsutrymme. Vi analyserar lärarintervjuerna med tillägg av begreppet undervisningens ramar. Definitionen av de analytiska begreppen har vi själva utformat med hjälp av andras diskussioner inom samma intresseområde. Här nedan definieras de analytiska begreppen.

### **5.1 Undervisningens ramar**

De centrala undervisningsramar vi har analyserat vid textsamtal är: elevantal, lektionssyfte, undervisningstid och elevgruppens sammansättning utifrån Broadys definition av undervisningens ramar (Broady 1981, s. 138). Anledningen till denna begränsning är att vi anser att dessa ramar är de mest relevanta i vår undersökning och påverkar undervisningssituationen mest.

### **5.2 Talutrymme**

Utrymmet som blir till följd av lärarens olika frågetyper och betänktetid i textsamtal definierar vi som elevens talutrymme.

Patsy Lightbrown och Nina Spada menar att slutna frågor endast ger korta och snabba svar med endast ett rätt svarsalternativ och att öppna frågor i stället har flera möjliga svarsalternativ och bjuder in till längre och mer komplexa svar. De menar även att betänktetiden som eleverna får att svara på lärarens frågor påverkar antalet svar, längden och komplexiteten i svaren (Lightbrown & Spada 2012, s. 147). Med utgångspunkt i Lightbrown

och Spadas resonemang menar vi att öppna frågor ger möjlighet för flera elever att svara och också längre svar, vilket i sin tur ger större talutrymme i motsats till slutna. Vi menar även att elevernas talutrymme påverkas av den betänketid de ges, då längre tid ger fler elever möjlighet att svara och också möjlighet till längre och mer komplexa svar.

Vi utgår från språkforskaren Olga Dysthes kategoriseringar av frågetyper vilka är: autentiska-öppna-, slutna-, och uppföljningsfrågor för att särskilja lärarnas olika typer av frågor. Dessa frågor kan även förekomma i olika kombinationer. Dysthe definierar autentiska frågor som “att läraren inte sitter inne med svaret”, öppna frågor har “inte har ett på förhand givet svar”, slutna frågor har “har facitliknande svar” och uppföljningsfrågor är då läraren ”följer upp ett elevsvar genom att införliva svaret i nästkommande fråga” (Dysthe 1996, s. 58-59).

### **5.3 Handlingsutrymme**

Vi definierar elevens handlingsutrymme som en effekt av lärarens fördelning av ordet. Bartholdsson definierar handlingsutrymme som en normalitet, något som är förutbestämt och avgränsat och förutsätter kunskap om gränser och relationer i en viss kontext (Bartholdsson 2007, s. 14). Hon menar att elevernas handlingsutrymme påverkas av vad läraren anser vara angeläget för alla (Bartholdsson 2007, s. 131). Utifrån Bartholdssons definitioner väljer vi att se handlingsutrymme efter dessa parametrar: svarar eleven rakt ut på lärarens frågor utan att ha tilldelats ordet? Ber läraren eleven att svara på frågan utan att eleven efterfrågat ordet? Hur och till vem ger läraren ordet? Det vill säga att vi studerar hur eleverna gör och förväntas gå till väga för att få svara på lärarens frågor.

### **5.4 Interaktionsutrymme**

Vi menar att interaktionsutrymmet skapas och blir större när eleverna får möjlighet att bygga vidare på varandras svar. Därför har vi valt att använda oss av Dysthes tolkning för vad uppföljning kan innefatta, att “*elever* refererar till andra elevers svar eller inlägg” för att definiera elevernas interaktionsutrymme (Dysthe 1996, s. 59). Utrymmet definierar vi även efter Dysthes beskrivning av två olika typer kommunikationsformer monologisk- och dialogisk undervisning. Den förstnämnda innebär en envägskommunikation, exempelvis radio eller tv. Den andra bygger på att eleverna och läraren samspelar med varandra. Vi menar att båda dessa former av kommunikation inverkar på elevernas interaktionsutrymme, eleverna får

ett större interaktionsutrymme i den dialogiska undervisningen i motsats till den monologiska då eleverna får möjlighet att samspela med varandra (Dysthe 1996, s. 222).

## **5.5 Komplikationer**

Vi anser att de ovanstående analytiska begreppen hör ihop och överlappar varandra vilket kommer att synas i vår analys trots att vi försökt hålla isär begreppen. Vi ser däremot inte något negativt med detta utan ser detta som en illustration av hur nära besläktade dessa begrepp är.

## **6. Elevers utrymme i textsamtal**

I detta stycke har vi valt att presentera vårt material som består av transkriberade ljudinspelningar och fältanteckningar strukturerade med hjälp av ett observationsschema (se bilaga 4). Här nedan följer ett urval av dessa uttalanden och anteckningar.

### **6.1 Lärarnas föreställningar om elevers utrymme i textsamtal**

Här nedan redovisas ett urval av citat och sammanfattande kommentarer från samtliga lärarintervjuer under rubrikerna Klassrum 1-4. Därefter följer en sammanfattning av valda delar av samtliga lärarintervjuer under en egen rubrik.

#### **6.1.1 Klassrum 1**

I klassrum 1 anser sig läraren använda både öppna, slutna, autentiska och uppföljningsfrågor i textsamtal. Läraren beskriver betänketiden mellan fråga och svar som viktig, se exempel 1.

Exempel 1: Lärarens åsikt om betänketid

Det är *jätte viktigt* att ge tanketiden så det pratar vi generellt om i klassen, att andra kan vara så snabba på att tala om, då får man säga stopp! Låt kompiserna få tanketid.

Läraren beskriver olika sätt som hon använder för att fördela ordet mellan eleverna i textsamtal. Ibland använder läraren stickor med elevernas namn där slumpen får avgöra i övriga fall väljer läraren vem som får ordet.

För att bjuda in elever att referera till andra elevers svar beskriver läraren att hon frågar om andra elevers åsikter i samma fråga. Lärarens erfarenhet är även att eleverna lär sig nya saker av varandra, se exempel 2.

Exempel 2: Lärarens beskrivning av vad elevers möjlighet till att referera till varandras svar ger

Jag resonerar på det sättet att man kan se värdet av olikheterna.

Syftet med textsamtalets frågor är enligt läraren att arbeta med strategier för läsförståelse och för att lära sig tolka olika texter, se exempel 3.

Exempel 3: Lärarens beskrivning av syfte med textsamtal

Självklart grundar jag mina frågor på lässtrategierna. Det är syftet med textsamtalet tycker jag.

## **6.1.2 Klassrum 2**

Läraren i klassrum 2 beskriver att hon helst använder öppna och autentiska frågor till eleverna i textsamtal, se exempel 4.

Exempel: 4 Lärarens beskrivning av vad som påverkar valet av frågor vid textsamtal

Jag vill komma åt deras tankar, det viktigaste för mig är att ta reda på, vad de tänker om en textrad. Utifrån elevens svar försöker jag följa dem med följdfrågor. De ska känna att de inte kan svara fel.

Betänketid beskriver läraren som ett måste för den elev som behöver det men ser också problem i detta, se exempel 5.

Exempel 5: Lärarens erfarenhet av betänketids positiva och negativa effekter

Elever som behöver betänketid måste få den. Vissa elever blir osäkra över deras svar om de får lång betänketid.

Läraren säger sig använda strategin handuppräcning för att eleverna ska få svara på lärarens frågor och att det är ett väl medvetet beslut, se exempel 6.

Exempel 6: Lärarens beskrivning av hur eleven går tillväga för att få svara på lärarens fråga

Jag tycker det är bättre att de *vill* svara än att jag *ger* en fråga till någon.

Lärarens erfarenhet är att eleverna själva ofta refererar till någon annans svar i samtalet. I de fall läraren behöver sporra dialogen så beskriver läraren att hon gärna det genom att visa intresse för andra elevers känslor för ett givet svar.

Läraren beskriver att gruppstorlek och text påverkar valet av frågor men också ett problem mellan lektionssyfte och ambitionen att få alla röster hörda, se exempel 7.

Exempel 7: Lärarens beskrivning av saker som påverkar valet av frågor och problem i detta

Vågen väger mellan att hålla samtalet inom det vi pratar om eller att bredda så att många är med i samtalet, där jag följer dem i elevsvaren och deras tankar. Jag tycker att det är en svår balansgång.

### 6.1.3 Klassrum 3

Under intervjun sa läraren i klassrum 3 att hon försöker ställa många öppna och elevrelaterade frågor men inte alltid lyckas. Lärarens erfarenhet av betänketid är att den är individuell och problematisk, se exempel 8.

Exempel 8: Läraren beskriver elevers olika behov av betänketid

Det är självklart att betänketid påverkar och jag tänker att det är högst individuellt, några glömmer ju bort vad dem ska säga om de får vänta och några behöver lite längre betänketid för att tänka.

Läraren beskriver att hon använder strategin handuppräcning för att låta elever svara på frågor vid textsamtal och hur denna strategi internaliseras efter hand, se exempel 9.

### Exempel 9: Lärarens beskrivning av vem som får svara på frågor vid textsamtal

Skriker de bara ut svaren så försöker jag ju verkligen att inte besvara det, man försöker ju uppmärksamma ett bra beteende men å andra sidan om den som brukar skrika rakt ut sitter och tokviftar så är ju det jättebra.

Läraren beskriver att hon skulle kunna bli bättre på att låta elever referera till andra elevers svar, se exempel 10.

### Exempel 10: Lärarens beskrivning av möjligheter för elever att referera till varandras svar

Det kan jag nog verkligen bli bättre på, jag försöker ställa följdfrågor som ska bidra till att de kan referera till varandras svar till exempel genom att fråga: Är det någon annan som varit med om något liknande?

Läraren beskriver att det är flera saker som påverkar valet av frågor som exempelvis lektionssyfte, intresse, ork att lyssna, elevantal och lektionstiden att förhålla sig till.

## 6.1.4 Klassrum 4

Läraren i klassrum 4 beskriver att hon använder olika typer av frågor vid textsamtal där både ett rätt svar och fler är möjliga. Lärarens erfarenhet är att elever föredrar frågor där endast ett svar är möjlig, se exempel 11.

### Exempel 11: Lärarens beskrivning av vad som påverkar valet av frågor vid textsamtal

Barn vill ofta ha frågor där det bara finns ett rätt svar, men jag försöker även ställa frågor som gör att de får tänka lite själva.

Betänketid är något läraren beskriver som varierande utifrån tillfälle och elev. Lärarens erfarenhet är att vissa elever behöver en längre betänketid. Däremot kan en längre betänketid riskera att tappa vissa elever och kan skapa oroligheter i klassrummet.

Läraren säger sig använda handuppräckning där eleven förväntas sitta stilla på sin plats och även ger ordet till elever som inte efterfrågat frågan, se exempel 12.

Exempel 12: Lärarens beskrivning av avvikande beteende och vem som får svara på frågor vid textsamtal

Svara rakt ut, från man inte göra, och sitter man och viftar, tar jag den sist och det vet de så det är det nästan ingen som gör, sen tar jag ju inte bara den som sitter och räcker upp handen utan delger även frågor.

Läraren beskriver möjligheterna att referera till varandras svar är små och att felet kan härledas till läraren själv, se exempel 13.

Exempel 13: Lärarens beskrivning av möjligheter för elever att referera till varandras svar

Jag är inte så imponerad av mig själv, det händer väl att de får möjlighet att referera till varandras svar, men inte så mycket.

Läraren menar att det är flera saker som påverkar typen av frågor i textsamtal, bland annat elevantal och vilken årskurs eleverna befinner sig i.

### **6.1.5 Sammanfattning av samtliga lärarintervjuer**

I intervjuerna framkommer det att lärarna påstår att de använder sig av olika typer av frågor i textsamtal. Majoriteten av lärarna beskriver betänketid som något som bör ges efter behov men ser även en problematik i detta.

I klassrum två och tre svarar lärarna att det endast är de elever som sitter stilla på sin stol och räcker upp handen som får svara på frågorna i textsamtal. I klassrum fyra gäller detsamma med tillägget att läraren delger elever ordet utan att de själva efterfrågat det. I klassrum ett delger läraren eleverna frågor samt använder sig av stickor där slumpen avgör vem som får svara.

Samtliga lärare menar att de på olika sätt ger eleverna möjlighet att få referera till varandras svar. Två av lärarna menar dock att de kan bli bättre på detta. Lärarna menar att det finns flera

faktorer som påverkar valet av frågor bland annat lektionssyfte, elevantal, elevsvar, undervisningstid, årskurs och intresse.

## 6.2 Elevers faktiska utrymme i textsamtal

Utifrån två observationstillfällen i varje klassrum redovisas nedan antal och typ av frågor i form av tabell och diagram under rubrikerna Klassrum 1-4. Under varje rubrik presenteras även ett urval av uttalanden (se bilaga 4). Därefter följer en sammanställning av samtliga tabeller och diagram och en slutsammanfattning av valda delar av samtliga observationer under egen rubrik.

### 6.2.1 Klassrum 1

I observationerna i klassrum 1 kunde man se att läraren utgick från arbetsmaterialet *Diamantjakten* med syfte att arbeta med lässtrategier. Observationstillfällena var vardera cirka trettio minuter långa och ägde rum i halvklass.

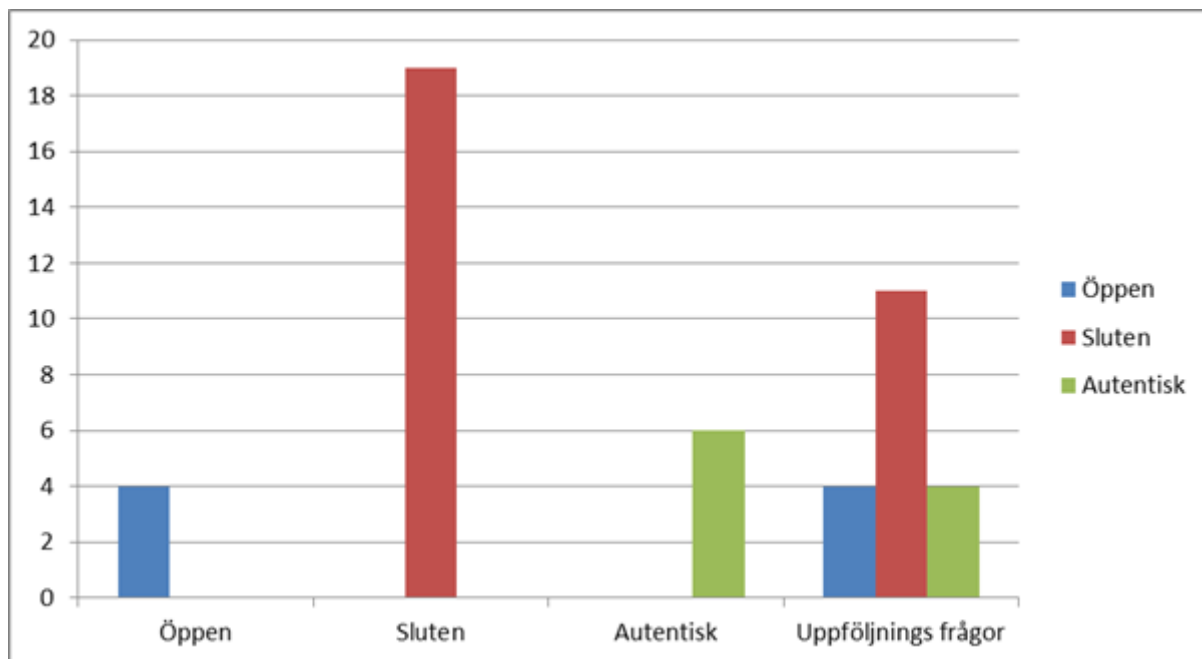
Tabell 1: Antalet och typen av frågor.

| Tabell 1  | Fråga | Uppföljningsfråga |
|-----------|-------|-------------------|
| Öppen     | 4     | 4                 |
| Sluten    | 19    | 11                |
| Autentisk | 6     | 4                 |
| Totalt    | 29    | 19                |

Frågetypen i klassrum 1 var vid de två observationstillfällena: öppna, slutna, autentiska och uppföljningsfrågor, med en klar dominans av de slutna frågorna, se tabell 1 och diagram 1. Eleverna gavs vid dessa tillfällen till största del en relativt liten (ca.1 sekund) betänketid förutom vid ett fåtal tillfällen då betänketiden överskred 3 sekunder.



Diagram 1: Sammanfattande diagram över antal och typen av frågor.



Eleverna i klassen fick svara på lärarens frågor både genom handuppräknning där eleven satt stilla, genom att läraren gav eleverna frågorna samt genom att eleverna spontant svarade utan att först räckt upp handen även då handuppräknning var praxis. De två första sätten att svara på lärarens frågor dominerade, se exempel 14.

Exempel 14: Lärarens respons vid ett tillfälle på elevsvar

Jättebra!

Eleverna fick möjlighet att referera till andra elevers svar vid två tillfällen efter att de först räckt upp handen och av läraren blivit delgivna ordet, se exempel 15.

Exempel 15: Elever refererade till andra elevers svar

Min mamma pendlar.

Det gör min mamma också, hon tar bussen varje dag.

## 6.2.2 Klassrum 2

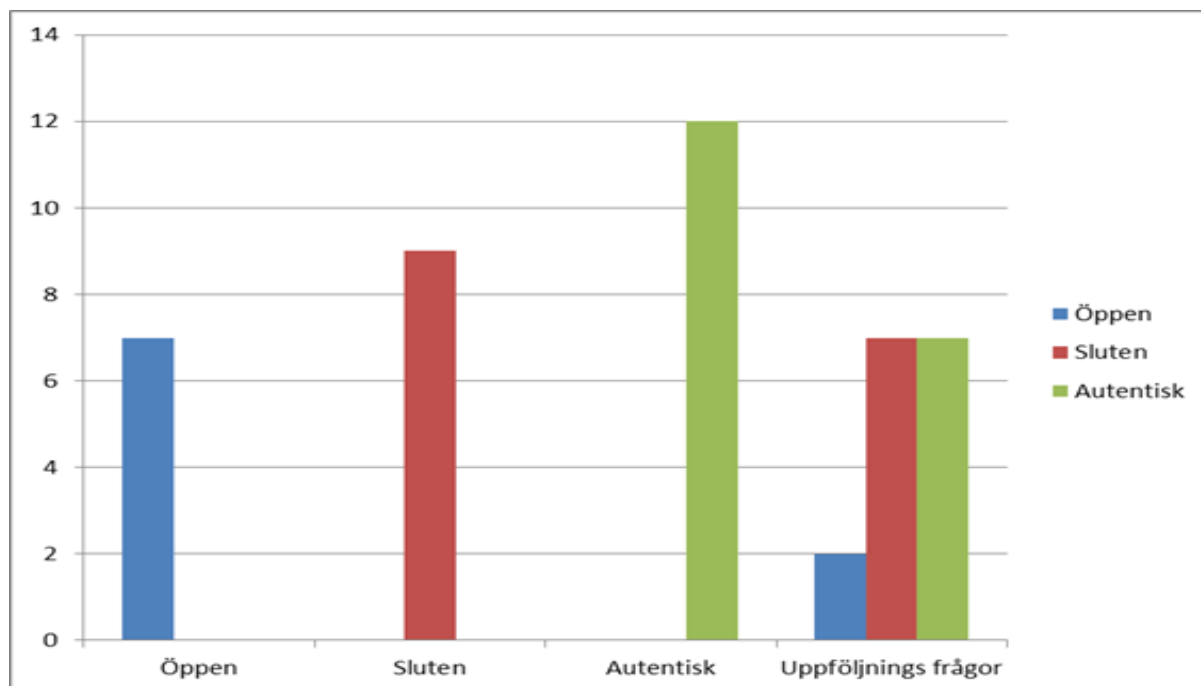
Utifrån de två observationerna i klassrum 2, vardera trettio minuter långa, gick det att utläsa att lärarens ambition var att fånga elevernas tankar och erfarenheter med hjälp av en kort skönlitterär text. Observationstillfällena ägde rum i halvklass.

Tabell 2: Antalet och typen av frågor.

| Fråga     | Uppföljningsfråga |
|-----------|-------------------|
| Öppen     | 2                 |
| Sluten    | 7                 |
| Autentisk | 7                 |
| Totalt    | 16                |

Frågetypen i klassrum 2 var öppna, slutna, autentiska och uppföljningsfrågor med majoriteten autentiska frågor, se tabell 2 och diagram 2. Betänketiden eleverna gavs för att svara på lärarens frågor vid de observerade tillfällena var i de flesta fall relativt liten (ca.1 sekund) dock förekom en betänketid över 3 sekunder vid ett fåtal tillfällen.

Diagram 2: Sammanfattande diagram över antal och typen av frågor.



Läraren delgav de elever som satt stilla och räckte upp handen ordet i alla utom ett fall där läraren delgav en elev ordet utan att ha efterfrågat det. Läraren värderar vid två tillfällen elevsvar som bra, se exempel 16.

Exempel 16: Lärarens återkoppling på elevsvar vid två olika tillfällen

Oj, vilket bra svar!

Oj, en synonym, bra! Vet alla vad en synonym är? Kan ni ge exempel på flera synonymer?

Eleverna fick möjlighet att referera till andra elevers svar vid fyra tillfällen efter att läraren gett eleven/eleverna vid respektive tillfälle ordet genom handuppräckning, se exempel 17.

Exempel 17: Elever refererade till andra elevers svar

En sten som glänsar, ser ut som glas.

En gång fick jag välja att köpa en sten, som också glänsar.

### 6.2.3 Klassrum 3

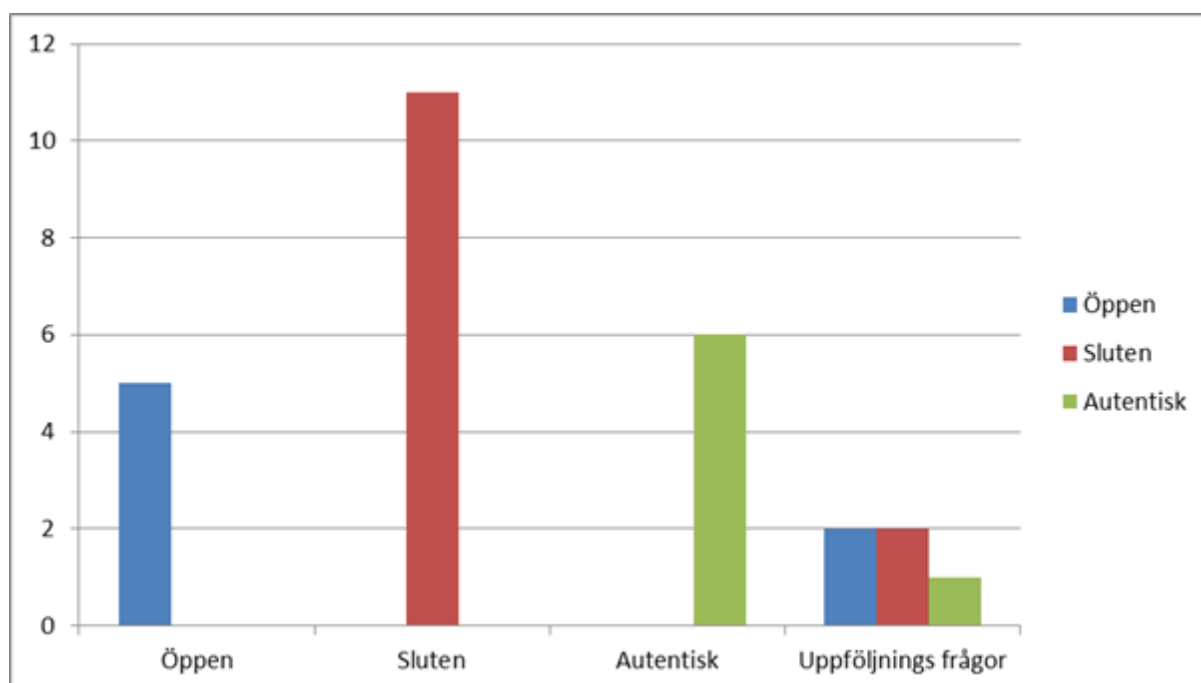
De två observationstillfällena i klassrum 3 var vardera cirka trettio minuter långa och ägde rum i halvklass. Vid observationerna framgick det att läraren arbetade med ett historiskt perspektiv kopplat till ett textsamtal utifrån en text ur *Emil i Lönneberga*.

Tabell 3: Antalet och typen av frågor.

| Tabell 3  | Fråga | Uppföljningsfråga |
|-----------|-------|-------------------|
| Öppen     | 5     | 2                 |
| Sluten    | 11    | 2                 |
| Autentisk | 6     | 1                 |
| Totalt    | 22    | 5                 |

Utifrån tabell 3 och diagram 3 går det att utläsa att läraren ställer till största del slutna frågor men även ställer öppna och autentiska samt få uppföljningsfrågor. Observationerna visade att läraren gav eleverna en relativt lång betänketid (ca 2-3 sekund). Under observationerna framkom inga premierade elevsvar.

Diagram 3: Sammanfattande diagram över antal och typen av frågor.



Läraren lät till största delen de elever som satt fint och räckte upp handen få svara på frågorna i textsamtalet.

Under observationerna refererade även elever till andra elevers svar vid fyra tillfällen efter att de först räckt upp handen och av läraren blivit givna ordet, se exempel 18.

Exempel 18: Elever refererade till andra elevers svar

När jag var i sommarstugan såg jag en mus.

När vi var ute med husvagnen såg jag också en mus.

## 6.2.4 Klassrum 4

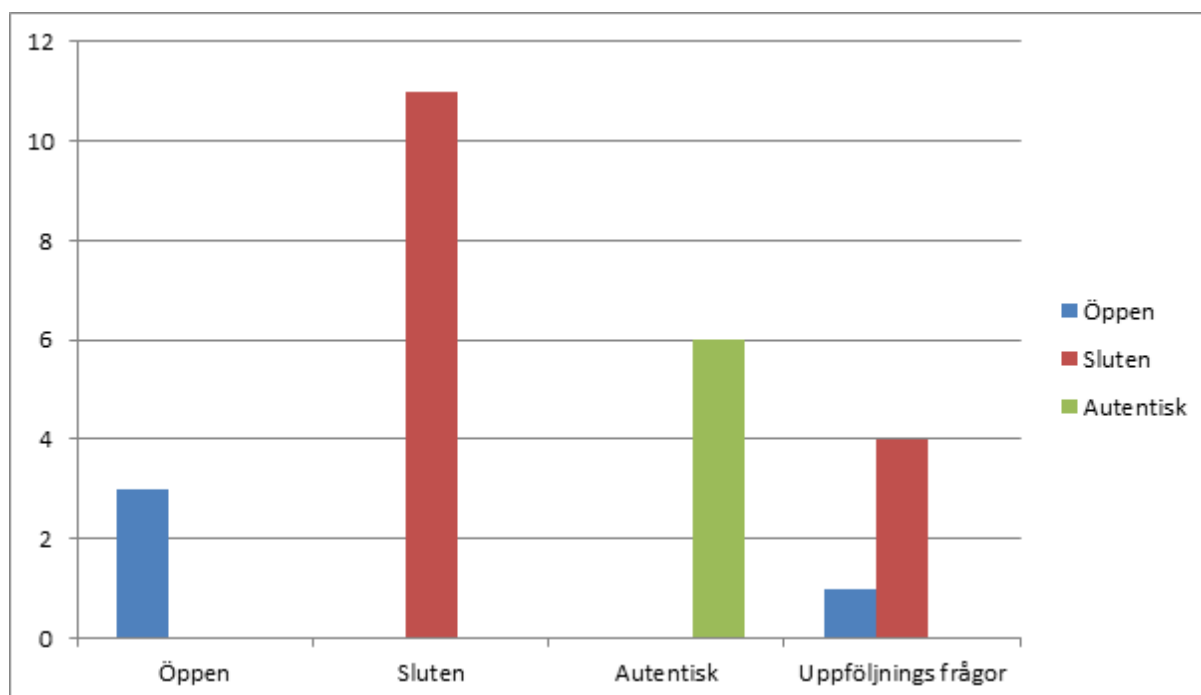
I klassrum 4 ägde två observationer i halvklass rum. I observationerna som vardera var trettio minuter långa framgick det att läraren arbetade med en text om Pomperipossa och diskuterade textens innehåll.

Tabell 4: Antalet och typen av frågor.

| Tabell 4  | Fråga | Uppföljningsfråga |
|-----------|-------|-------------------|
| Öppen     | 3     | 1                 |
| Sluten    | 11    | 4                 |
| Autentisk | 6     | 0                 |
| Totalt    | 20    | 5                 |

Utifrån tabell 4 och diagram 4 går det att utläsa att läraren ställde till största del slutna frågor med liten uppföljning.

Diagram 4: Sammanfattande diagram över antal och typen av frågor.



Läraren använder sig av en relativt kort betänketid (ca 1 sekund). Läraren premierade förväntade svar genom att säga ”bra” vid några tillfällen. Läraren delgav frågor till elever som ej efterfrågat ordet i lika stor utsträckning som läraren delgav frågor till elever som satt fint och räckte upp handen. Vid observationstillfällena förekom inget tillfälle där elever refererade till andra elevers svar.

## 6.2.5 Sammanfattning av samtliga observationer

I nedanstående tabell 5 och diagram 5 sammanställs alla frågetyper och antalet frågor i samtliga klassrum.

Tabell 5: Sammanfattande tabell över antalet och typen av frågor i samtliga klassrum.

| Tabell 5           | Klassrum 1 | Klassrum 2 | Klassrum 3 | Klassrum 4 |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|
| Öppna              | 4          | 7          | 5          | 3          |
| Slutna             | 19         | 9          | 11         | 11         |
| Autentiska         | 6          | 12         | 6          | 6          |
| Uppföljnings f. Ö* | 4          | 2          | 2          | 1          |
| Uppföljnings f. S* | 11         | 7          | 2          | 4          |
| Uppföljnings f. A* | 4          | 7          | 1          | 0          |
| Totalt             | 48         | 44         | 27         | 25         |

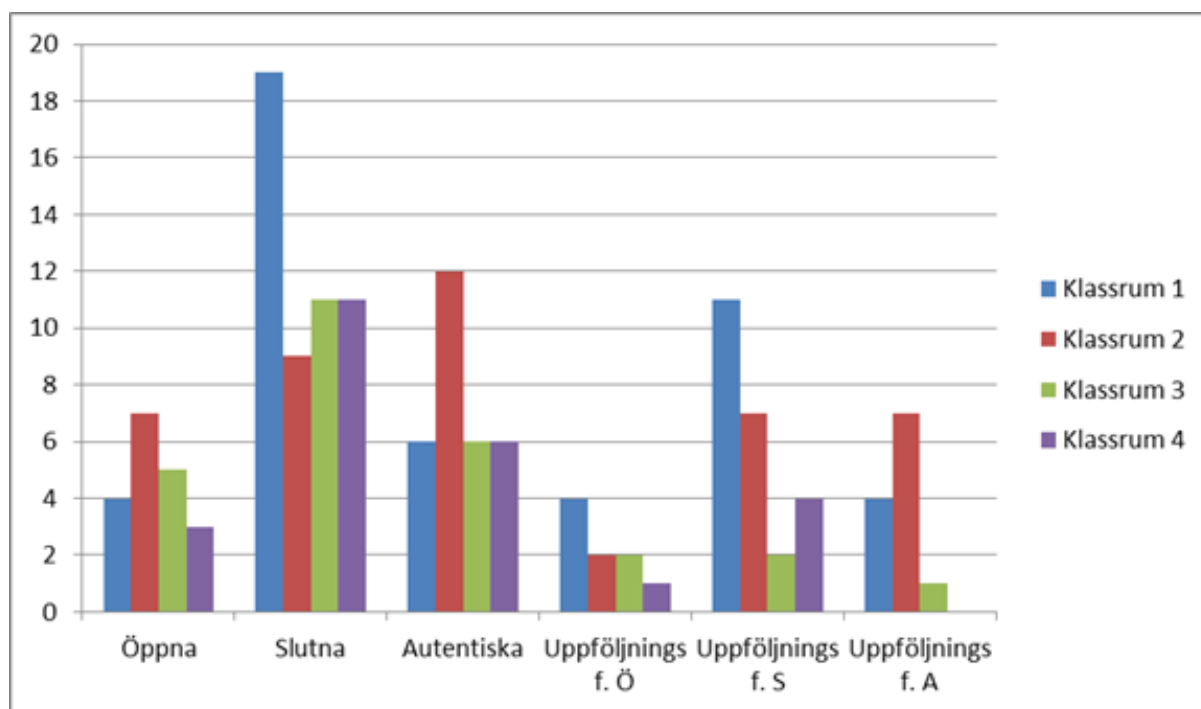
\*Uppföljnings f.Ö = uppföljningsfråga av öppen karaktär.

\*Uppföljnings f.S = uppföljningsfråga av sluten karaktär.

\*Uppföljnings f.A = uppföljningsfråga av autentisk karaktär.

Utifrån tabell 5 och diagram 5 kan man utläsa att de slutna frågorna i textsamtal dominerar i samtliga klassrum. De autentiska frågorna förekommer i relativt stor utsträckning till skillnad från de öppna frågorna som förekommer minst. I klassrum 2 skilde sig lärarens frågor markant från de andra genom att majoriteten av frågorna var autentiska. I klassrum 1, 3 och 4 var majoriteten av frågorna slutna. En minoritet av frågorna är uppföljningsfrågor, vilka också domineras av typen slutna frågor.

Diagram 5: Sammanfattande diagram över antal och typen av frågor i samtliga klassrum.



\*Uppföljnings f.Ö = uppföljningsfråga av öppen karaktär.

\*Uppföljnings f.S = uppföljningsfråga av sluten karaktär.

\*Uppföljnings f.A = uppföljningsfråga av autentisk karaktär.

Observationerna visar att betänketiden i textsamtalen är relativt kort, ca 1 sekund, i de flesta fall med några få undantag där betänketiden uppskattades vara uppåt 3 till 4 sekunder.

Alla lärare väljer övervägande att låta elever som sitter stilla på sin stol och räcker upp handen få svara. I två klassrum delger lärarna eleverna ordet utan att de först har begärt ordet och i dessa klassrum är fördelningen mellan dessa och de elever som sitter stilla på sin stol och räcker upp handen lika. I ett av klassrummen hände det att elever svarade spontant utan att först räckt upp handen och då fick respons av läraren. I tre av klassrummen premierar lärarna elevsvar vid ett fåtal tillfällen.

Eleverna refererade till andra elevers svar vid några tillfällen i tre av klassrummen, till skillnad mot det fjärde klassrummet där de inte refererade andras svar alls.

## 6.3 Elevernas erfarenheter av utrymme i textsamtal

Här nedan redovisas ett urval av citat och sammanfattande kommentarer från samtliga elevgruppsintervjuer under rubrikerna Klassrum 1-4. Därefter följer en slutsammanfattning av valda delar av samtliga elevgruppsintervjuer under en egen rubrik.

### 6.3.1 Klassrum 1

Eleverna beskriver lärarens frågetyper som öppna och autentiska. En elev önskar mer betänketid och hjälp endast när eleven efterfrågat det själv, se exempel 19.

Exempel 19: En elevs önskemål om mer betänketid och efterfrågad hjälp

Jag tycker de ska vänta lite längre, om man vill ha hjälp ska man få det, de (syftar i det här fallet till lärare) ska fråga om man *vill* ha hjälp.

Elevernas erfarenheter av hur och vem som får svara på lärarens frågor är framförallt att den som sitter stilla på sin plats och räcker upp handen. Deras erfarenhet är också, men i något mindre utsträckning, att läraren ger eleverna ordet utan att de själva efterfrågat det, se exempel 20.

Exempel 20: En elevs erfarenhet av vem som får svara

Ibland viftar jag med handen, men då får jag inte ofta frågan.

Eleverna har olika uppfattningar när de beskriver lektioner där frågorna var bra. Två elever uppskattar särskilt slutna frågor och hänvisar bland annat till pianolektioner där exempelvis en särskild ton efterfrågas. En annan elev beskriver att hen uppskattar när läraren ger frågor till elever med bristande uppmärksamhet, se exempel 21.

Exempel 21: En elevs beskrivning av en lektion där frågorna varit bra

När Anton håller på och gör andra saker och inte lyssnar och svarar fel, då brukar hon (läraren) fråga oss och det är bra.



Eleverna uppfattar att de inte får referera till andra elevers svar i någon större utsträckning under textsamtal men däremot i ämnet matematik.

### **6.3.2 Klassrum 2**

Under elevgruppsintervjun framkommer att eleverna upplever att läraren använder frågor som är öppna eller autentiska, se exempel 22.

Exempel 22: En elevs upplevelse av förväntan på svar

Birgitta brukar säga att det finns inget rätt eller fel svar.

En elev önskar mer tid att tänka efter när läraren ställer frågor. En annan ser problem i detta, se exempel 23.

Exempel 23: En elevs erfarenheter av problem med betänketid

Den som skulle säga något kan glömma bort när man sitter och väntar.

Eleverna beskriver att det är de elever som räckt upp handen som får svara på lärarens frågor, se exempel 24.

Exempel 24: Två elevers erfarenheter av vem som får svara

Alla som har räckt upp handen får svara på lärarens frågor.

Man får inte prata rätt ut. Det är några som gör det ändå, det gillar inte Birgitta.

Elevernas erfarenheter av att referera till varandras svar under textsamtal, är att det är något som är otillåtet och inte hör ihop med textsamtalets struktur, se exempel 25.

Exempel 25: En elevs erfarenhet av att referera till varandras svar

Man får inte svara på kompisarnas svar högt, man kan viska lite. Man får lite efter, inte under lektionen, det är fusk, man ska svara på frökens fråga.

### **6.3.3 Klassrum 3**

Eleverna beskriver lärarens frågor som öppna och autentiska, se exempel 26.

Exempel 26: En elevs erfarenhet av lärares frågor

Det finns inga svar som är fel, alla svar är rätt.

Under elevgruppsintervjun framkom det att det råder blandade känslor kring betänketiden, både att betänketiden är tillräcklig och för kort, se exempel 27.

Exempel 27: Två elevers erfarenheter av betänketid

Jag hinner alltid tänka klart.

Jag tycker att det går för fort, jag hinner inte alltid tänka klart.

I elevgruppsintervjun var samtliga elevers erfarenhet att de räcker upp handen för att få svara på lärarens frågor.

På frågan om huruvida eleverna får referera till varandras svar var alla eniga om att de ibland får referera till varandras svar, se exempel 28.

Exempel 28: En elevs erfarenhet av att referera till varandras svar

Det brukar vi få göra.

### 6.3.4 Klassrum 4

Elevernas erfarenhet är att det ofta förekommer frågor slutna frågor men att det vid flera tillfällen förekommer frågor som är öppna eller autentiska, se exempel 29.

Exempel 29: Två elevers erfarenheter av lärares frågor

Det finns bara ett rätt svar, då vet jag vad jag ska svara.

Ibland finns det flera svar än ett som är rätt.

Under elevgruppsintervjun framkom det delade meningar om betänketiden i textsamtal. Den var både för kort och tillräckligt lång.

Alla elever beskriver sin erfarenhet av hur man svarar på lärares frågor som att man måste sitta stilla och räcka upp handen för att få svara, se exempel 30.

Exempel 30: Två elevers erfarenheter av vem som får svara på lärares frågor

Först brukade jag skrika rakt ut i sexårs men nu har jag lärt mig att sitta still och räcka upp handen.

Om man inte räcker upp handen får man inte svara på frökens frågor.

I elevgruppsintervjun sa eleverna att det inte fick möjlighet att referera till varandras svar, se exempel 31.

Exempel 31: Två elevers erfarenheter av att få referera till varandras svar.

Man måste svara på frökens frågor inte på kompisarnas svar.

Det får man inte.

### **6.3.5 Sammanfattning av samtliga elevintervjuer**

Av elevgruppsintervjusvaren framgår det att elevernas erfarenheter av lärarnas frågor i samtliga klassrum är att flera svar är möjliga. De framgår även av intervjusvaren att vissa elever föredrar slutna frågor. Elever har olika uppfattning om betänketiden och beskriver den som både tillräcklig och otillräcklig.

I tre av fyra klassrum uppger eleverna att man måste sitta stilla på sin stol och räcka upp handen för att få svara på lärarens frågor i textsamtal. I det fjärde klassrummet har eleverna samma erfarenhet men med skillnaden av att läraren ger eleverna frågor utan att de efterfrågat ordet. I två av klassrummen ansåg eleverna att de inte får referera till varandras svar. I de övriga klassrummen är elevernas erfarenhet att de får referera till andra elevers svar i viss utsträckning.

## **7. Analys och diskussion**

Här nedan kommer vi att analysera ett urval av våra resultat utifrån de analytiska begreppen undervisningens ramar, tal-, handling- och interaktionsutrymme samt utifrån ett maktperspektiv. De exempel som tas upp i analysen har redan redovisats i avsnitt ”6. Elevers utrymme i textsamtal” men presenteras igen för läsbarhetens skull. I slutet av varje resultatanalys kommer en diskussion.

### **7.1 Analys av undervisningens ramar**

I lärarintervjuerna beskrev lärarna olika undervisningsramar som påverkar deras val av frågor i textsamtal. Det kan bland annat vara elevantal, undervisningstid, elevgruppens sammansättning och lektionssyfte. Dessa ramar menade lärarna blir avgörande för vilka frågor lärarna ställer. Lärarna beskrev exempelvis att gruppens storlek påverkar både hur frågorna delas ut och vilka frågor som ställs.

Tidigare forskning gjord av Granström och Einarsson beskriver olika faktorer som kan påverka lärarens undervisning och hur dessa kan upplevas både positivt och negativt. Det kan bland annat vara läroplaner, kursplaner och scheman som är fasta och oundvikliga. De menar även att dessa faktorer skapar gränser men också främjar undervisningen (Granström & Einarsson 1995, s. 15-16, 20). Gisselberg (1991) belyser i sin avhandling ramarnas nödvändiga behov för att ge eleverna en likvärdig utbildning. Han menar att ramarna

säkerställer att eleverna får samma förutsättningar för att uppfylla kunskapskraven. Han ifrågasätter undervisningens likvärdighet om den enbart styrs av elevernas egna frågor och erfarenheter.

Ett svar hämtat från lärarintervjuerna tolkar vi som att läraren anpassar sina frågor efter sin egen föreställning av att elevernas mognad och årskurs följs åt, se exempel 11.

#### Klassrum 4 lärarintervju, exempel 11

Barn vill ofta ha frågor där det bara finns ett rätt svar, men jag försöker även ställa frågor som gör att de får tänka lite själva.

Läraren i ovanstående citat framhåller att eleverna själva föredrar slutna frågor av enklare karaktär framför öppna, mer komplexa frågor. När läraren anpassar undervisningen efter elevernas årskurs, relaterar vi det till Bartholdssons resultat som visar att lärarna har olika förväntningar på elever utifrån ålder och mognad. Hon menar även att eleverna har olika förväntningar på sig själva utifrån dessa kriterier (Bartholdsson 2007, s. 135-138). Denna undervisningsanpassning ser vi det som en undervisningsram, jämförbar med elevgruppens sammansättning. Dysthes (1996) studie visar att läraren vinner många fördelar med att forma sin undervisning efter elevgruppens sammansättning och intresse. Vi tror att detta kan förklara varför läraren säger att hon anpassar frågorna efter elevernas önskan och den årskurs eleverna befinner sig i.

En annan lärare menar att textsamtalets syfte är att arbeta med strategier för att öka elevernas läsförståelse, se exempel 3.

#### Klassrum 1 lärarintervju exempel 3

Självklart grundar jag mina frågor på lässtrategierna. Det är syftet med textsamtalet tycker jag.

Gisselberg (1991) framhåller lektionssyftet som avgörande faktor för vilka frågor som är relevanta att ställa i undervisningen. Även Broady skriver om de ofrånkomliga krav lärare har att förhålla sig till som hör samman med skolan som institution (Broady 1981, s. 138).

Lärarna i samtliga klassrum beskrev lektionssyftet som en av de främsta faktorerna till valet av deras frågor.

Utifrån observationerna går det att utläsa att elevantalet som undervisningsram påverkar valet av lärarens frågor. När det var färre elever blev frågorna mer öppna och autentiska till skillnad mot om det var fler elever. Detta stämmer överens Broady som menar att elevantalet påverkar valet av frågor. Broady menar när en lärare måste förhålla sig till många elever genererar de i att läraren ställer frågor som är allmänna och ska passa alla elever (Broady 1981, s. 135).

Ett svar hämtat från lärarintervjuerna visar tydligt hur läraren brottas med de krav läroplanen ställer och lärarens egen tanke och vilja med lektionen, se exempel 7.

Klassrum 2 lärarintervju, exempel 7.

Vågen väger mellan att hålla samtalet inom det vi pratar om eller att bredda så att många är med i samtalet, där jag följer dem i elevsvaren och deras tankar. Jag tycker att det är en svår balansgång.

Gisselberg diskuterar lärarens dilemma i att å ena sidan styras av läroplaner och fakta och å andra sidan skapa utrymme för elevernas delaktighet, egna frågor och verklighetsbild. Han menar att detta är problematiskt och gör att gamla traditioner lever kvar (Gisselberg 1991, s. 14, 185). Följden blir att undervisningen inte förändrats tillräckligt till de krav av ökad elevstyrning i upplägg och innehåll som är de senare läroplanernas förväntningar och förhoppningar. Att den gamla formen av undervisning fortfarande dominerar svenska klassrum styrks av Granströms och Einarssons forskningsöversikt som visar att interaktionsmönster och talutrymme har behållit sin ursprungliga form genom tiderna (Granström & Einarsson 1995, s. 13).

Utifrån resultaten av lärarintervjuerna och observationerna kan vi dra slutsatsen att undervisningens ramar påverkar lärarnas frågor i textsamtal vilket i sin tur inverkar på elevernas tal-, handling-, och interaktionsutrymme. Vi menar att undervisningens ramar ligger utanför lärarens kontroll och medför på så sätt en yttre makt där läraren har begränsat inflytande. Läraren är ålagd att följa styrdokumentet samt att få eleverna att nå godtagbara

kunskaper i enlighet med kunskapskraven och detta begränsar i sin tur utrymmet för elevinitiativ. Läraren måste också förhålla sig till de elevantal och den undervisningstid kopplat till respektive ämne som politiker beslutat.

### **7.1.1 Diskussion om undervisningens ramar**

Skolan som institution ger läraren kontroll och makt över undervisningen. Foucault (1987/2003) menar att en institution medför legitimitet åt maktutövningen, det vill säga att de som arbetar där automatisk får en rätt att utöva makt. Vi ser med stöd av Foucault, lärarens behov att utöva disciplinerade metoder, att läraren måste ges möjligheter att utföra disciplinerande åtgärder så länge undervisningen sker i ett klassrum med flera elever än om formen för undervisning hade varit i en-till-en (Foucault 2008, s. 214-215). Däremot är det rimligt att ifrågasätta hur jämbördig makten är mellan lärare och elev i en-till-en undervisning, då faktum kvarstår att läraren som vuxen alltid har en högre maktposition i relation till elev. Vi ser också av vår studie, hur undervisningens ramar utövar makt gentemot läraren. Lärarna har svårt att påverka dessa ramar utan måste förhålla sig till dem, det är en del som ingår läraryrket.

Kunskapskraven är något som är fastställt och något eleverna behöver uppfylla. Detta medför att läraren i sin position är ytterst ansvarig för att organisera undervisningen. Läraren tvingas att göra det som är bäst för en fungerande mångfald, genom demokratiska former där allas röster görs hörda. Hur påverkar då dessa ramar eleverna ur ett demokratiperspektiv? Detta ser vi är problematiskt och en svår balansgång för lärarna. Läraren måste förhålla sig till skollagen, kunskapskraven och demokratiuppdraget. Samtidigt som läraren måste förhålla sig till elevgruppens sammansättning och en klass med uppåt trettio elever. Allt detta påverkar oundvikligt lärarens möjligheter, frågor och undervisning.

## **7.2 Analys av elevers talutrymme**

I elevgruppsintervjuerna beskriver eleverna lärarnas frågetyp vara framförallt öppna och/eller autentiska samt att vissa elever föredrar slutna frågor.

I nedanstående sammanfattande tabell 5 och sammanfattande diagram 5 går det att utläsa en skillnad från elevsvaren då dessa visar att majoriteten av frågorna var slutna.

Tabell 5: Sammanfattande tabell över antalet och typen av frågor i samtliga klassrum.

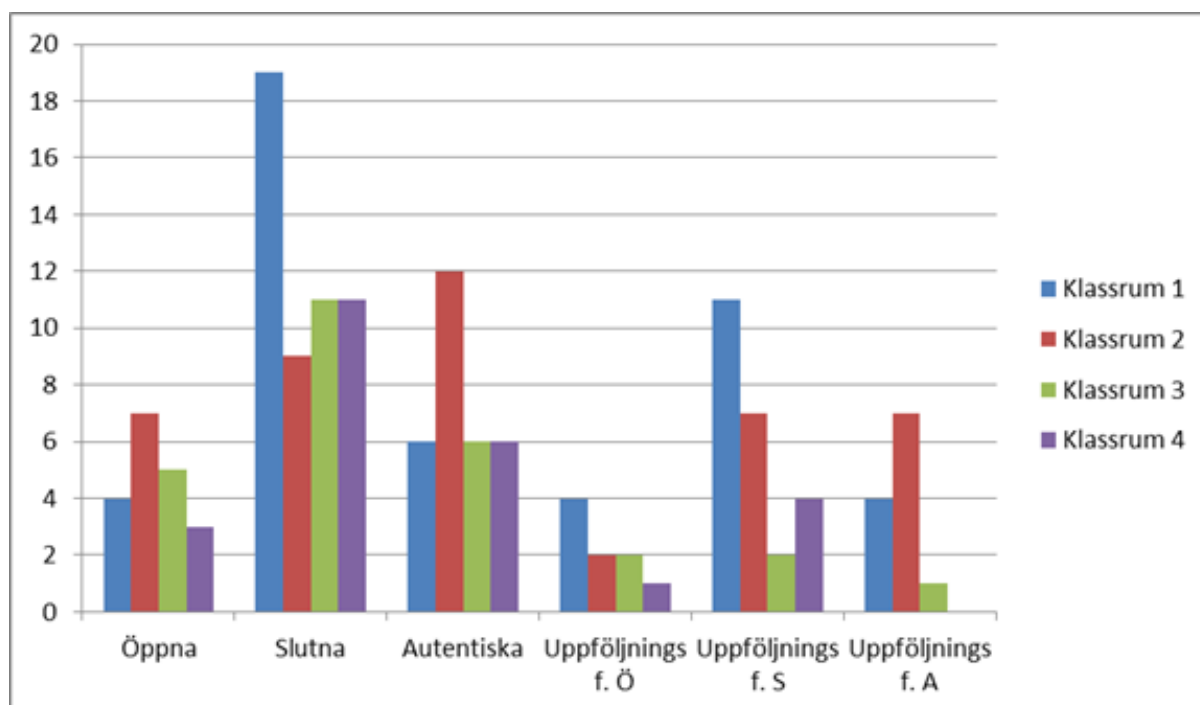
| Tabell 5           | Klassrum 1 | Klassrum 2 | Klassrum 3 | Klassrum 4 |
|--------------------|------------|------------|------------|------------|
| Öppna              | 4          | 7          | 5          | 3          |
| Slutna             | 19         | 9          | 11         | 11         |
| Autentiska         | 6          | 12         | 6          | 6          |
| Uppföljnings f. Ö* | 4          | 2          | 2          | 1          |
| Uppföljnings f. S* | 11         | 7          | 2          | 4          |
| Uppföljnings f. A* | 4          | 7          | 1          | 0          |
| Totalt             | 48         | 44         | 27         | 25         |

\*Uppföljnings f.Ö = uppföljningsfråga av öppen karaktär.

\*Uppföljnings f.S = uppföljningsfråga av sluten karaktär.

\*Uppföljnings f.A = uppföljningsfråga av autentisk karaktär.

Diagram 5: Sammanfattande diagram över antal och typen av frågor i samtliga klassrum.



\*Uppföljnings f.Ö = uppföljningsfråga av öppen karaktär.

\*Uppföljnings f.S = uppföljningsfråga av sluten karaktär.

\*Uppföljnings f.A = uppföljningsfråga av autentisk karaktär.



Dessa ovanstående resultat från sammanfattande tabell 5 och diagram 5 samstämmer med tidigare forskning gjord av Farahian och Rezaee (2012) i EFL klassrum i Iran som också visar att majoriteten av lärarens frågor i undervisningen främst består av slutna frågor. Denna jämförelse med våra resultat och Farahian och Rezaee's resultat går att ifrågasätta då undersökningarna är utförda i olika kulturella kontexter. Observationerna visade flera exempel på slutna frågor, där lärarnas förväntningar i samspelsmönstret var fråga-svar-utvärdering. Detta samspelsmönster kallas för IRE-struktur och kan påverka elevernas inlärningspotential. Denna potential kan öka menar Nystrand (1986/1997) om läraren använder, bygger vidare och utvecklar elevernas svar. I observationerna kunde man se hur lärarna bygger vidare på elevernas svar och att de kan medföra en ökad inlärningspotential hos eleverna.

I två klassrumsobservationer kunde man se exempel på hur lärarna gav olika respons på elevsvaren, se exempel 14 och 16.

Klassrum 1 och 2 observation, exempel 14 och 16

Jättebra!

Oj, vilket bra svar!

Oj, en synonym, bra! Vet alla vad en synonym är? Kan ni ge exempel på flera synonymer?

De två första citaten gör att vidare diskussion avstannar i motsats till den sista som för diskussionen vidare och medför en ökad inlärningspotential i likhet med Nystrands (1997) resonemang. Även Dysthe framhåller fördelar med att lärare diskuterar och bygger vidare på elevernas svar i undervisningen i och med detta visar läraren att elevens svar tas på allvar (Dysthe 1996, s. 60). I alla tre exemplen syns tydligt hur läraren berömmar svaren. Detta kan för eleven medföra en känsla av kompetens. Nackdelen med denna form av återkoppling är att den kan förminska de elever som inte får en liknande respons på sina svar och som i sin tur kan medföra att eleven i dessa fall känner sig förminskad och otillräcklig. När lärarna ställer slutna frågor i textsamtal och berömmar vissa svar innebär det att en stor makt förläggs hos läraren, då det är läraren själv som avgör vad som anses vara rätt svar och om svaret räknas som bra. Här menar vi att läraren utövar makt och har kontrollen över elevernas talutrymme.

Detta stödjer vi med Bartholdsson resonemang om makt, att det är en ”kontroll över andras handlingar” (Bartholdsson 2008, s. 17).

Resultaten visade att slutna frågor dominerade. Under en lärarintervju gavs en förklaring till varför läraren väljer att ställa slutna frågor. Läraren säger att eleverna önskar den frågetypen, se exempel 11. En elev i intervjun beskrev slutna frågor som positiva och önskvärda, se exempel 29.

#### Klassrum 4 lärarintervju och elevgruppsintervju, exempel 11 och 29

Barn vill ofta ha frågor där det bara finns ett rätt svar, men jag försöker även ställa frågor som gör att de får tänka lite själva.

Det finns bara ett rätt svar, då vet jag vad jag ska svara.

Dessa citat kan ge en förklaring till varför de slutna frågorna dominerade i textsamtalet. En förklaring till varför eleven resonerar på detta sätt kan vara att den inte är van att tänka mer självständigt vilket öppna och/eller autentiska frågor kräver. Dysthes menar att elever som är vana vid en särskild sorts samtalsstruktur kan uppfatta en ny struktur som främmande och ovan (Dysthe 1996, s. 116).

Det empiriska materialet visade också att lärarna ställde öppna och/eller autentiska frågor i textsamtal och att eleverna har uppfattningen av att fler än ett svar kan vara rätt. Lightbrown och Spada menar att denna typ av frågor skapar möjlighet för fler elever att svara samt till längre och mer komplexa svar (Lightbrown & Spada 2012, s.147). Resultaten visade att när lärarna använde sig av denna typ av frågor så blev elevernas svar längre i jämförelse med elevernas svar på slutna frågor och därmed ökade elevernas talutrymme.

I ovanstående sammanfattande tabell 5 och diagram 5 kan man tydligt se att de autentiska frågorna dominerade i ett av klassrummen. Resultaten av de autentiska frågornas dominans från sammanfattande tabell 5 och diagram 5 medförde att dialogen mellan lärare och elev var fördelad lika. Eleverna får ansvar och möjlighet att styra över undervisningens upplägg och innehåll. Samtalen bli mer lika ett samtal runt ett middagsbord i stället för klassrum där olika åsikter och erfarenheter delades utan att värderas. Detta resultat motsäger och skiljer sig från

tidigare forskning gjord av både Dysthe och Granström och Einarsson vilka skriver att lärare står för två tredje delar av det offentliga språket i klassrummet (Dysthe 1996, s.10, Granström & Einarsson 1995, s. 27). Även Farahian och Razaee skriver i sin studie att “teacher talk often dominates the classroom” (Farahian & Razaee 2012, p. 1). En förklaring till varför dessa resultat kan vara lektionssyftet läraren utgått från.

I intervjuerna framkommer det att eleverna och lärarna har blandade uppfattningar om betänketiden i de aktuella klassrummen. Informanterna ansåg bland annat att en längre betänketid kan medföra att elever glömmer sina svar men att en längre betänketid också kan medföra att man hinner tänka klart och komma fram till ett svar. Lightbrown och Spada hävdar att en längre betänketid ger större möjligheter för flera att svara och att svaren ofta blir mer komplexa och längre (Lightbrown & Spada 2012, sid. 147). Även Farahian och Razaees (2012) studie visar att en kort betänketid endast ger korta svar. Vi hävdar att läraren utövar makt i enlighet med Foucaults (1987/2003) maktteori, när läraren avgör hur lång betänketid eleverna ska få vilket i sin tur blir avgörande för vilka elever som hinner tänka ut ett svar och få möjlighet att svara.

Vårt empiriska material visar att det förekommer en väldigt kort betänketid i textsamtalen, däremot har vi svårt att avgöra komplexiteten och längden i elevernas svar då vi behöver känna eleverna mer för att kunna avgöra detta. Betänketiden spelar en avgörande roll för vem som kan svara och detta resulterar i att läraren sitter på en avgörande maktposition där den indirekt bestämmer vilka som får möjlighet att svara.

Utifrån våra resultat kan vi dra slutsatsen, liksom tidigare forskning redan gjort, att elevernas talutrymme blir större när lärarna använder sig av öppna- och autentiska frågor samt att elevernas talutrymme blir mindre när lärarna ställer slutna frågor. Resultaten pekar även på att betänketiden kan påverka elevernas möjlighet till talutrymme.

### **7.2.1 Diskussion om elevernas talutrymme**

När läraren ställer öppna och/eller autentiska frågor ger de eleverna ett större talutrymme. Talutrymmet påverkas också av den betänketid läraren ger eleverna för att svara. Detta hänger samman med att fler elever får möjlighet att svara då fler svarsalternativ finns samt att fler elever hinner tänka ut ett svar. När utrymmet blir stort ser vi att makten mellan lärare och

elever blir mer jämbördig, till skillnad om utrymmet är litet. Broady skriver att lärare som regel dominerar talutrymmet i klassrummet och vilken orättvisa detta medför då eleverna som är många får dela på det lilla talutrymme som återstår (Broady 1981, s. 180).

Under rubriken ”7.2 Analys av elevers talutrymme” (s. 41-42) finns sammanfattande tabell 5 och diagram 5 som visar att slutna frågor dominerade. Resultaten visar att de slutna frågorna dominerade, vilket medför ett litet talutrymme för elever. Vi menar att denna typ av frågor stämmer överens med de mönster i samtalsstruktur som Granströms och Einarssons beskriver i sin översikt, där läraren värderar elevens svar, sätter reglerna och styr samtalet (Granström & Einarsson 1995, s 30). Vi anser utifrån Granström och Einarssons resonemang att lärarens makt blir väldigt stor i denna samtalsstruktur och att möjligheter till elevers inflytande är små.

I det klassrum där mestadels autentiska frågor används får eleverna stor möjlighet att påverka lektionens upplägg och innehåll i en demokratisk process där ansvaret för lektionens utformning delas mellan lärare och elever. Detta sätt att undervisa stämmer överens med läroplanens mål som menar att undervisningen ska utgå från elevernas egna erfarenheter, intresse och nyfikenhet samt ge eleverna inflytande över undervisningen. En förklaring till varför resultaten visar att dessa frågor endast var majoritet i ett av klassrummen kan vara svårigheten att planera undervisningen i relation till denna typ av frågor. Autentiska frågor skapas alltid i situationen och går inte att förbereda. När lärarna arbetar med autentiska frågor anser vi att de arbetar efter Skollagen, där det står att “Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter [...]” (Skollagen 2010:800, kap 1 § 10). Däremot ser vi ett eventuellt problem om undervisningen enbart skulle bestå av autentiska frågor, att likvärdigheten i utbildningen kan komma att äventyras och svårigheter i att uppfylla kunskapskraven.

### **7.3 Analys av elevers handlingsutrymme**

I en lärarintervju framkommer tydligt hur motstånd och ett avvikande beteende stävjas av läraren när en elev inte följer gällande normer, se exempel 12.

Klassrum 4 lärarintervju, exempel 12

Svara rakt ut, från man inte göra, och sitter man och viftar, tar jag den sist och det vet de så det är det nästan ingen som gör, sen tar jag ju inte bara den som sitter och räcker upp handen utan delger även frågor.

Detta citat visar exempel på hur Foucaults (1987/2003) maktteori kommer till uttryck, makten görs synlig först då någon gör ett disciplinbrott. I det här fallet blir makten och lärarens förväntningar på elevens beteende synlig genom att läraren nonchalerar den elev som inte följer de gällande normer som styr hur en elev går tillväga för att få svara på lärarens frågor. Detta kan jämföras med Bartholdssons studie som visar hur ett önskvärt elevbeteende införlivas när läraren reglerar vem som får svara och när, samt hur detta måste ske i rätt form (Bartholdsson 2008, s. 79).

Här nedan följer två tydliga exempel från elevgruppsintervjuerna där man kan se hur skolans normer har internaliserats, se exempel 30.

#### Klassrum 4 elevgruppsintervju, exempel 30

Först brukade jag skrika rakt ut i sexårs men nu har jag lärt mig att sitta still och räcka upp handen.

Om man inte räcker upp handen får man inte svara på frökens frågor.

Liknande fenomen belyser även Broady (1981) när han skriver om hur gränserna i skolans värld skapar förväntningar på hur en elev får bete sig. Dessa förväntningar på eleverna menar Bartholdsson inkluderar elever som har lärt sig skolans normer och exkluderar dem som ännu inte lärt sig dessa (Bartholdsson 2008, s. 188-189).

En elevs uttalande i elevgruppsintervjun signalerar att lärarens tillrättavisningar i bland kan vara önskvärda, se exempel 21.

#### Klassrum 1 elevgruppsintervju, exempel 21

När Anton håller på och gör andra saker och inte lyssnar och svarar fel, då brukar hon (läraren) fråga oss och det är bra.

Genom detta uttalande kan man se att eleven reproducerar lärarens förhållningssätt för att markera ett avvikande beteende, att Anton i det här fallet inte var uppmärksam. Hans brist på uppmärksamhet görs synlig för de andra eleverna och hans icke önskvärda beteendet markeras i det här fallet med hjälp av övriga elever i klassen. Detta exempel av normaliserande styrningsteknik överensstämmer med Bartholdssons *vänliga maktutövning* och visar hur den i sin tur har inneburit en form av elevsocialisation och anpassning till gällande maktstruktur. Eleverna lär sig att förhålla sig till skolan och lärarens förväntningar och gör dessa till sina egna (Bartholdsson 2008, s. 18, 188-189). Läraren kan enligt Foucault kontrollera elevernas uppmärksamhet i undervisningsstunden genom att tilltala och ställa den elev som visat dålig uppmärksamhet mot väggen och därigenom visa sin makt (Foucault 2008, s. 215).

Resultaten visar att majoriteten av lärarna använder sig av handuppräknings när eleverna signalerar att de vill tala i textsamtal. Anledningen till detta menar lärarna i intervjuerna är att de känner sig tvungna att använda sig av någon typ av strategi för att undvika en ohållbar situation i klassrummet där alla talar i munnen på varandra. Här går det att se likheter med Broadys (1981) resonemang om hur läraren sätts i en fostrande position vare sig den vill eller inte. Läraren måste enligt honom fostra barnen in i arbetsrutiner och i vett och etikett vilket dels innebär att passa tider och att inte prata i munnen på varandra, dels innebär att det är lärarens uppdrag att upprätthålla detta. Detta går att även att utläsa skolans värdegrund i styrdokumentet där det står att skolan ska fostra eleverna till ansvarstagande och rättskänsla och är något läraren måste förhålla sig till (Skolverket 2011, s. 7). Följaktligen är inte all makt av ondo utan kan enligt Bartholdsson (2008) vara nyttiggörande för att skapa en fungerande mångfald, i det här fallet en fungerande arena där alla får tala och bli lyssnade till.

Vårt resultat av det empiriska materialet visar skillnader i elevers handlingsutrymme. De elever som ännu inte har internaliserat rådande normer om hur man gör för att få svara på lärarens frågor i textsamtal får ett begränsat handlingsutrymme i motsats till de elever som lärt sig dessa normer.

### 7.3.1 Diskussion om elevernas handlingsutrymme

Vi kan konstatera att elevernas handlingsutrymme blir större om eleven har anammat rådande klassrumsnormer över hur man beter sig för att få svara på lärarens frågor. Vi kan också konstatera att dessa förväntningar på hur man ska bete sig är knutna till skolans kontext.

Lärare har genom tiderna haft förväntningar på elevens beteende. Den enda skillnaden är att dessa förväntningar och makten i relation till dessa, är mer kosmetisk och abstrakt idag än förr då den var öppen och konkret. Broady menar att läroplanen blivit allt mer dold för eleverna. Förr var det tillåtet att läraren använde aga för att straffa eleverna för att visa vilka regler som gällde. Idag måste eleverna lära sig dessa osynliga normer genom att avvikande beteenden lyfts fram till allmän beskådan (Broady 1981, s. 120-137). Båda dessa maktutövanden är straffande, men på olika sätt, den första är fysik genom kroppsaga och den andra psykisk genom skamdisciplinering.

Det går att dra tydliga paralleller mellan Broadys dolda läroplan och Foucaults (1987/2003) syn på hur makten genom tiderna getts olika uttryck i skola kontra samhället. I den psykiska och osynliga maktutövningen har eleverna svårare att navigera. Bartholdsson ifrågasätter normalitetens roll i dag när elever i större utsträckning tilldelas en diagnos och neuropsykiatriska handikapp. Det vill säga att när en elev inte kan uppföra sig blir den diagnostiserad. Bartholdsson anser att dessa diagnoser blir synliga först när eleverna börjar i skolan och att detta beror på att abstrakta normgränser aktualiseras (Bartholdsson 2007, s. 9-10).

Vi ser att lärare bedriver undervisningen genom demokratiska former, när lärarna exempelvis endast väljer den elev som signalerar med hjälp av handuppräckning att den *vill* svara på frågan och när en lärare väljer att lyssna och ge respons på de elever som har svårt att anpassa sig till normen "handuppräckning". I det senare fallet anpassar sig läraren efter elevens olika förutsättningar och behov och individualiserar på så sätt undervisningen. Vi ser en paradox i skollagen, när eleverna ska inhämta och utveckla värden samtidigt som hänsyn ska tas till olika behov. Då det står i Skollagen 2010:800 att eleverna ska "inhämta och utveckla kunskaper och värden [...] i utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevens olika behov" (Skollagen 2010:800, kap. 1 § 4). Hur ska en lärare kunna göra detta på en klass uppåt trettio elever utan att använda sig av makt? Detta anser vi vara en omöjlighet.

## 7.4 Analys av elevers interaktionsutrymme

Under lärarintervjuerna framkommer olika uppfattningar om elevernas möjlighet att referera till varandras svar. Två av lärarna menar att de kan bli bättre på att skapa tillfällen för eleverna att referera till varandra, en av lärarna beskriver att det är värdefullt att se elevers olikheter, se exempel 10 och 2.

Klassrum 3 lärarintervju, exempel 10 och klassrum 1 lärarintervju, exempel 2

Det kan jag nog verkligen bli bättre på, jag försöker ställa följdfrågor som ska bidra till att de kan referera till varandras svar till exempel genom att fråga är det någon annan som varit med om något liknande.

Jag resonerar på det sättet att man kan se värdet av olikheterna.

Utifrån dessa exempel ser vi att lärarna är medvetna om att det skapar för få tillfällen för eleverna att referera till varandras svar. Tidigare forskning gjort av Dysthe visar också att det finns en viss problematik i att släppa in eleverna i för stor utsträckning i undervisningen, då man riskerar att tappa fokus från lektionens huvudsyfte (Dysthe 1996, s. 248-249).

Under observationerna framkommer att i tre av klassrummen refererade eleverna till varandras svar, se exempel 18.

Klassrum 3 observation, exempel 18

När jag var i sommarstugan såg jag en mus.

När vi var ute med husvagnen såg jag också en mus.

Dysthe menar med hjälp av Bakhtins teori att samtal där flera röster görs hörda skapar möjligheter för elever att ta del av varandras erfarenheter och värderingar. Dessa samtal kan leda vidare till att eleverna finner sig själva och ett dialogiskt klassrumsklimat där eleverna utvecklas i samspel med varandra (Dysthe 1996, s. 230). I ovanstående exempel kan man se



hur eleverna fått möjlighet att dela sina erfarenheter och hur detta leder till ett ökat interaktionsutrymme.

Elevintervjuerna beskriver ett klimat där interaktionen eleverna emellan anses minimal och i vissa fall otillåten, se exempel 25.

#### Klassrum 2 elevintervju, exempel 25

Man får inte svara på kompisarnas svar högt, man kan viska lite. Man får lite efter, inte under lektionen, det är fusk, man ska svara på frökens fråga.

Detta citat är särskilt intressant för att visa hur makten drabbar de underordnade och är valt för att det också överensstämmer med Foucaults (1987/2003) tankar om maktens påverkan. Ovanstående citat öppnar möjlighet att tänka sig in i elevens perspektiv och visar hur eleverna själva uppfattar verkligheten som den ges. Makten i det här fallet ser vi begränsar elevernas möjlighet att lära av varandra.

Elevernas upplevelser av att få referera till varandras svar motsäger delvis det som kommer fram i observationerna, där man ser att det förekommer. En förklaring som vi ser till detta kan vara att eleverna inte förstod frågan vid intervjutillfället. I lärarintervjuerna framkommer dock att hälften av lärarna tyckte att detta kunde förbättras. Tidigare forskning av Dysthe (1996) visar bland annat att när eleverna inte får möjlighet att samspela med varandra försvåras chanserna för ett dialogiskt klassrum. I monologiska klassrum menar Westlund råder en asymmetrisk maktbalans, läraren bestämmer vad som är tillåtet och inte (Westlund 2015, s. 40). Utifrån Dysthes och Westlunds resonemang anser vi att elevernas handlingsutrymme blir begränsat när eleverna inte får möjlighet att referera till varandras svar.

Observationer, elevintervjuer och lärarintervjuer ger olika svar på om elever ges möjlighet att referera till andra elevers svar. I observationerna kunde vi se att eleverna i vissa klassrum fick möjlighet att referera till varandras svar. Utifrån intervjuerna kan vi se att det råder blandade uppfattningar om denna möjlighet. När eleverna får möjlighet att referera till varandras svar får dem ett större interaktionsutrymme, vilket resulterar i att eleverna får en större makt att styra samtalet i klassrummet.

### **7.4.1 Diskussion om elevernas interaktionsutrymme**

Elevernas interaktionsutrymme visade sig vara relativt litet. Med inspiration hämtad från Foucaults (1987/2003) maktteori ser vi även att läraren utövar en stor makt när hen kontrollerar elevernas interaktionsutrymme och möjligheter till att samspela med varandra. En möjlig förklaring vi ser till detta resultat skulle kunna vara lärarna uppfattar elevernas svar som irrelevanta till lektionens syfte. En annan förklaring kan vara att undervisningens ramar begränsar lärarnas möjligheter att låta elever referera till varandras svar. Elevantalet i relation till den undervisningstid man har till förfogande begränsar elevernas interaktionsutrymme.

Ett litet interaktionsutrymme medför en begränsad möjlighet att skapa en interkulturell kommunikation, vilket innebär att eleverna går miste om att höra varandras olikheter och möjligheter att lära av varandra. Här ser vi en problematik för elevernas möjligheter att lära av varandra då det står i Skollagen att utbildningen ska “främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skollagen 2010:800, kap 1 § 4). Vi anser att elevernas lärande och lust ökar när de får möjlighet att samspela med varandra. Vi menar även att elevernas utveckling och förståelse främjas när de får möjlighet att dela erfarenheter med varandra.

Ur ett demokratiskt perspektiv ser vi ett problem när elevernas interaktionsutrymme är litet och undervisningen sker monologiskt. Den monologiska undervisningen ser vi är en annan form av förmedlingstradition där kunskap ses som något att ska stoppas in i eleverna. I denna typ av undervisning ser vi att innehållet är förutbestämt och fast samt att elevinflytande uteblir. Här ser vi svårigheter att möta Skollagen som säger att “Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor” (Skollagen 2010:800, kap 1, § 5).

Våra resultat visar att lärarna försöker anpassa sin undervisning till Skollagens ovanstående direktiv men att undervisningens ramar påverkar möjligheterna för detta. Vi ser dock att det finns ett visst intresse för att se olikheterna i de svar som ges när eleverna refererar till varandra.

## 8. Avslutande diskussion och slutsatser

I detta avsnitt presenteras avslutande diskussion och slutsatser utifrån våra resultat samt uppsatsens frågeställningar. I slutet av detta avsnitt granskar vi kritiskt våra resultat. För att få svar på vår övergripande fråga har vi utgått från de tre frågeställningar som presenterades i avsnittet ”1.2 Syfte och frågeställningar”. Den övergripande frågan lyder: *Vilka elever ges utrymme i textsamtal och vilka förväntningar skapas på eleven utifrån fyra lärarens frågor?*

Vi kan konstatera att valet av lärarens frågor i textsamtal påverkas av olika faktorer såsom elevantal, elev sammansättning, undervisningstid och lektionssyfte. Detta i likhet med tidigare forskning gjord av Granström och Einarsson (1995) och Gisselberg (1991) som menar att undervisningen i skolan påverkas av undervisningens ramar.

Vår slutsats är att lärarna säger sig använda flera olika frågetyper. Vi kan konstatera att olika typer av frågor ger eleverna olika stort talutrymme. De slutna frågorna ger eleverna det minsta talutrymme, dock anser vi att denna typ av frågor är ofrånkomliga i skolans miljö där lärarna måste förhålla sig till en läroplan och bedöma elevernas kunskaper. Eleverna beskriver skilda uppfattningar om lärarnas typ av frågor i textsamtal. Både lärare och elever upplever betänketiden olika, att den är problematisk och behöver individanpassas. Utifrån våra resultat kan vi se att de elever som får störst handlingsutrymme är de elever som sitter stilla på sin stol och räcker upp handen. Uppfattningarna om interaktionsutrymme överensstämmer ej med varandra, resultaten visar att elevernas möjlighet att referera till varandras svar förekom i tre av klassrummen. Vissa elever och lärare uppfattar denna möjlighet som befintlig i motsats till andra som menar att den är bristfällig. Faktum kvarstår, när eleverna får möjlighet att referera till varandras svar så ökar interaktionsutrymme enligt vår mening.

Slutsaten man kan dra utifrån både observationer, elevgruppsintervjuer och lärarintervjuer är att elevernas utrymme påverkas både av undervisningens ramar och rådande klassrumsnormer. Dessa klassrumsnormer går att knyta till Bartholdssons (2007) och Broadys (1981) studier som visar att eleverna måste förhålla sig till skolans normer samt att dessa normer medför inkludering och exkludering.

Läraren ställs mellan demokratiuppdraget och behovet av att upprätthålla ordningen i klassrummet samtidigt som den ska förmedla fakta. Här ser vi tydligt hur lärarnas uppdrag

blir motsägelsefullt och blir en didaktisk implikation. Läraren är tvungen att göra val och avgränsningar och detta medför ett ofrånkomligt maktutövande. Vi ser att läraruppdraget heller inte blivit enklare i ett mångkulturellt samhälle med olika erfarenheter, normer och förutställningar. Läroplanen är enligt Broady (1981) uppbyggd på medelklassens värden och västerländsk humanism, vilket vi ser bygger på föreställningar att eleven har med sig saker i sin ryggsäck som motsvarar detta. I relation till detta undrar vi vad dessa föreställningar kan innebära för nyanlända elever eller elever från andra samhällsskikt? Här ser vi svårigheter med läroplanens utformning.

Foucault (1987/2003) menar att den disciplinära makten är osynlig så länge man anpassar sig efter den men att den blir synlig när någon bryter mot gällande normer och bestämmelser. Så länge som eleverna anpassar sig efter de gällande normerna så behöver inte läraren utöva auktoritära insatser och makten förblir osynlig. Det är först när eleverna inte anpassar sig till ordningen som makten blir synlig och läraren måste fostra eleverna. Vi ser att lärarna arbetar med att fostra eleverna för att de ska fungera som framtida demokratiska samhällsmedborgare med hjälp av en *vänlig maktutövning*. Det är en maktutövning som vi anser är användbar och disciplinerande i en demokratisk anda, då en lärare är nödgad att utöva någon form av makt eftersom den måste förhålla sig till undervisningens ramar. Inte nog med detta måste läraren skapa arbetsro både för sin egen del och för elevernas del för att orka med skolans miljö och krav. Detta resonemang visar tydliga samband med Bartholdssons resultat som menar att maktutövningen i skolan är omsorgsfull och nyttiggörande (Bartholdsson 2008, s.18). Denna vänliga maktutövning menar Bartholdsson (2007) är självdisciplinerande då eleverna inte ifrågasätter den utan snarare lär sig att eftersträva den, vilket resulterar i att de hjälper till att upprätthålla den, vilket vi också såg i våra resultat från elevgruppsintervjuerna.

Om vi backar tillbaka till uppsatsens inledning och Westlunds (2015) syfte med ett textsamtal så kan man då fråga, hur språkutvecklande dessa textsamtal nu var? Undersökningens huvudfokus var inte att undersöka hur språkutvecklande dessa textsamtal var. Däremot kunde vi i observationerna se att eleverna fick verktyg för att förstå innehållet i en text och möjligheter att bygga ut sitt ordförråd. Utifrån detta vågar vi påstå att dessa textsamtal utifrån lärarnas frågor var språkutvecklande.

Med hjälp av Foucaults (1987/2003) genealogiska ansats kan vi se vissa likheter i undervisningen genom historiens gång, att läraren utövar makt för att upprätthålla ordningen i

klassrummet samt att eleverna måste anpassa sig till denna. Man kan dra en parallell mellan undervisningen förr och idag med hjälp av Einarsson och Granström forskningsöversikt som menar att undervisningen fortfarande leds av en lärare, att det är läraren som sitter inne med den giltiga kunskapen och det är läraren som har den övergripande makten att bestämma vad som räknas vara rätt och fel (Granström & Einarsson 1995, s. 5). Utifrån detta ställer vi oss frågande till undervisningens framtida utformning. Hur pass föränderlig har den möjlighet att bli? Vi tror att den kommer att likna dagens undervisning i stora drag.

Resultaten som framkommer i undersökningen kan bero på många olika saker bland annat hur våra informanter uppfattade frågorna, hur förberedda de var inför vår ankomst och på informanternas egna värderingar. Resultaten kan också ha påverkats av vår egen roll som relativt oerfarna forskare och våra värderingar trots att vi försökt att vara så objektiva som möjligt. Även valen av metoder kan ha påverkat resultaten. Vi har dock försökt att vara så objektiva som möjligt och genomfört undersökningen på det sätt som vi anser bäst. Det finns även rimliga skäl till att misstänka att resultaten eventuellt kan ha påverkats av vår närvaro. Trots att undersökningen haft en klar teoretisk utgångspunkt innan fältarbetet så har empirin från observationer och intervjuer spelat en betydande roll innan allmänna och generella slutsatser drogs. Detta enligt Torsten Thuréns resonemang om hur en induktion och deduktion går till (Thurén 2007, s. 22-26, 28-29).

Avslutningsvis visar våra resultat att lärarna försöker anpassa sin undervisning till Skollagens direktiv men att undervisningens ramar påverkar möjligheterna för detta.

## **9. Förslag på fortsatt forskning**

Under vår forskningsgång har vi funnit flera andra intressanta infallsvinklar att forska kring. Det första förslaget är att undersöka vad lärares frågor gör för elevers identitetsskapande. Det andra förslaget är att undersöka och ifrågasätta vad diagnoser i skolan bygger på, om problemet ligger hos eleven själv eller i kontexten och vad som anses normalt. Intressant vore också en forskning som undersöker språket som följer med frågorna exempelvis ordlängd. Forskning som undersöker rådande normer över lag i klassrummet och inte knyttet till ett specifikt ämne vore även intressant. Den största disciplineringen ser vi sker innan textsamtals början, då scenen förbereds i en form av inramning. Tyvärr hamnade detta utanför vår studie men detta anser vi skulle vara intressant att forska vidare på.

## 10. Litteratur- och källförteckning

### 10.1 Tryckta källor

Ahrne, Göran & Svensson, Peter. (2015). *Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen*. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Bartholdsson, Åsa (2007). *Med facit i hand -normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Universitetservice. AB.

Bartholdsson, Åsa (2008). *Den vänliga maktutövningens regim - om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.

Broady, Donald (1981). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Prinkipo Offsettryck.

Dalen, Monica (2008) *Intervju som metod*. Malmö: InterGraf AB.

Dysthe, Olga (1996): *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson-Zetterquist, Ulla & Ahrne, Göran (2015). Intervjuer I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Farahian, Majid & Rezaee, Mehrdad (2012). A case study of an EFL teacher's type of questions: an investigation into classroom interaction. I: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 47 (2012) p. 161-167. Tillgänglig:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812023671>[Hämtad 2016-03-02]

Foucault, Michel (1987/2003). *Övervakning och straff*. Översättning Bjurström, C.G. Lund: Arkiv Förlag.

Foucault, Michel (2008). *Diskursernas kamp*. Texter i urval av Götselius, Thomas & Olsson, Ulf. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Gisselberg, Kjell (1991). *Vilka frågor ställer elever och vilka elever ställer frågor. En studie av elevers frågor i naturorienterade ämnen i och utanför klassrummet*. Umeå: Pedagogiska Institutionen. Tillgänglig:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:156264/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad 2016-03-30]

Granström, Kjell & Einarsson, Charlotta (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Skolverket publikationer. Tillgänglig:

<http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation>[Hämtad 2016-02-21]

Lalander, Philip (2015). Observationer och etnografi. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Lightbrown, Patsy M. & Spada, Nina (2012). *How Languages are Learned*. Fourth Edition. Oxford: University Press

Nystrand, Martin (1986). *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity Between Writers and Readers*. Orlando, Fla.: Academic Press.

Nystrand, Martin (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.

Skollagen 2010:800 Kap 1§ 4. Tillgänglig:

[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1) [Hämtad 2016-04-04]

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, föreskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2016). *Samtal om text*. Läs- och skrivportalen. Tillgänglig:

[https://lasochskrivportalen.skolverket.se/webcenter/portal/laslyftet/Moduler/?material=Moduler/3-Grundskola/arskurs\\_1-3/000\\_Samtal-om-text&\\_af](https://lasochskrivportalen.skolverket.se/webcenter/portal/laslyftet/Moduler/?material=Moduler/3-Grundskola/arskurs_1-3/000_Samtal-om-text&_af) [Hämtad 2016-04-04]

Svensson, Peter & Ahrne, Göran (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.

Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB.

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer*. Tillgänglig:

[http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf) [Hämtad 2016-04-08]

Westlund, Barbro (2015). *Aktiv läskraft - att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, Barbro (2015) *Textsamtalets förutsättningar och möjligheter*. Läs- och skrivportalen. Tillgänglig:

<https://lasochskrivportalen.skolverket.se/webcenter/content/conn/Laslyftet/uuid/dDocName:MLPROD018226?rendition=web> [Hämtad 2016-02-23]



## 10.2 Otryckta källor

Intervju med lärare 1, klassrum 1, 2016-03-17, 10:58 minuter.

Intervju med lärare 2, klassrum 2, 2016-03-09, 18:53 minuter.

Intervju med lärare 3, klassrum 3, 2016-03-10, 15:35 minuter.

Intervju med lärare 4, klassrum 4, 2016-03-09, 26:55 minuter.

Intervju med elevgrupp 1, klassrum 1, 2016-03-15, 27:37 minuter.

Intervju med elevgrupp 2, klassrum 2, 2016-03-10, 13:59 minuter.

Intervju med elevgrupp 3, klassrum 3, 2016-03-09, 09:45 minuter.

Intervju med elevgrupp 4, klassrum 4, 2016-03-09, 14:56 minuter.

Observationstillfälle 1, lärare 1, 2016-03-14.

Observationstillfälle 2, lärare 1, 2016-03-15.

Observationstillfälle 1, lärare 2, 2016-03-09.

Observationstillfälle 2, lärare 2, 2016-03-09.

Observationstillfälle 1, lärare 3, 2016-03-09.

Observationstillfälle 2, lärare 3, 2016-03-10.

Observationstillfälle 1, lärare 4, 2016-03-09.

Observationstillfälle 2, lärare 4, 2016-03-09.

## **11. Bilagor**

### **Bilaga 1 – Presentationsförfrågan**

Hej, vi är två studenter som studerar till F-3 lärare vid Södertörns högskola. Vi heter Åsa Engman och Therése Amrén. Vi befinner oss nu på termin sju av åtta där vi nu ska utföra en självständig studie utifrån frågor vi finner intressant att forska kring i skolans värld. Vi vill undersöka hur lärares frågor påverkar elevers utrymme i textsamtal. Vi undrar om det finns någon möjlighet för oss att komma ut till er skola då lärarna för årskurs f-3 är samlade och presentera vår idé?

Med vänlig hälsning

Åsa Engman och Therése Amrén

## **Bilaga 2 – Deltagandebblankett**

### **Information om deltagande i studie om frågornas betydelse i klassrummet**

Hej, vi är två studenter som studerar till F-3 lärare vid Södertörns högskola. Vi heter Åsa Engman och Therése Amrén. Vi befinner oss nu på termin sju av åtta där vi nu ska utföra en självständig studie utifrån frågor vi finner intressant att forska kring i skolans värld. Syftet med studien är att öka medvetande hur frågor i textsamtal påverkar elevers utrymme i klassrummet och studera detta ur ett didaktiskt perspektiv. Vår ambition är försöka att ge en bild av hur läraren och eleven uppfattar textsamtalet, vilka förväntningar som synliggörs och vilket lärande som sker i samband med detta.

Vår önskan är att få sitta med och göra deltagande observationer i samband med lärarledda textsamtal under två-tre tillfällen, gjorda antingen i helklass alternativt halvklass under vecka 10-11. Vi önskar också få intervjua läraren i klassen och en elevgrupp på tre personer i nära samband med dessa observationer. Informationsblad till vårdnadshavare med samtycke för elevintervjuer finns färdiga och dessa är vi glad om ni vill dela alternativt maila ut.

Intervjun består av ett fåtal frågor och vi önskar att ljudinspela samtalen. Detta enbart för att underlätta för minnet och att fokus ska kunna vara på personen i samtalet. Vi kommer i övrigt att följa de forskningsetiska principerna vilket innebär att inspelningarna och allt övrigt material i studien endast kommer att användas i studiesyfte och kommer att förvaras så att inga andra än oss själva kommer att kunna ta del av den. Ingen person som deltar i observation och intervju kommer att kunna identifieras i den färdiga texten och eventuella namn som förekommer kommer att vara fingerade. Deltagandet är självklart frivilligt och ni har när som helst rätt att avbryta er medverkan utan någon särskilt anledning.

Vi kommer att fördela oss på olika skolor vilket medför att det är endast en av oss ni kommer vara i kontakt med. Vi är oerhört tacksamma om vi genom er medverkan får möjlighet att utvecklas i vår framtida lärarroll. För er kan vår studie ge den fördelen att ni själva reflekterar över frågors betydelse i samband med textsamtal.

Om ni kan tänka er att delta i denna studie så behöver vi era kontaktuppgifter. Dessa kan ni enklast maila oss alternativt fylla i på baksidan av denna information. Vi önskar även att ni uppger hur länge ni varit verksamma och när ni avslutat er lärarutbildning.

Med vänlig hälsning

Åsa Engman och Therése Amrén

**Våra kontaktuppgifter:**

Åsa Engman

Mail: XXX

Tel: XXX

Therése Amrén

Mail: XXX

Tel: XXX

**Dina kontaktuppgifter:**

Namn: \_\_\_\_\_

Avslutad lärarexamen (år): \_\_\_\_\_

Verksam, antal år: \_\_\_\_\_

Klasslärare just nu i årskurs: \_\_\_\_\_

Mail: \_\_\_\_\_

Telefon: \_\_\_\_\_

## **Bilaga 3 - Information till vårdnadshavare och medgivande**

### **Information till vårdnadshavare och medgivande**

Hej, vi är två studenter som studerar till F-3 lärare vid Södertörns högskola. Vi heter Åsa Engman och Therése Amrén. Vi befinner oss nu på termin sju av åtta där vi nu ska utföra en självständig studie utifrån frågor vi finner intressant att forska kring i skolans värld. Vi har ambitionen att studera vilket möjligt utrymme eleven ges i samband med textsamtal och frågor. Det vi vill studera är bland annat vilka tillfällen det skapas för att lärande och hur talutrymmet fördelas.

Studien kommer att innefatta observationer i klassrummet under textsamtal och intervjuer med både lärare och elever. Elevintervjuerna kommer att vara gruppintervjuer på tre elever i varje grupp. Observationen kommer att ske vid två alternativt tre tillfällen och intervjun endast vid ett tillfälle. Fokus kommer inte att vara på enskilda elever utan på interaktioner exempelvis emellan lärare - elev och elev - elev. Observationerna kommer utföras under tillfällen när klassen har gruppsamtal kring text i helklass eller halvklass.

I intervjuerna och eventuellt i observationerna har vi tänkt använda ljudinspelning främst som stöd för minnet. Det material som samlas in kommer enbart användas för denna studie och inget annat. Viktigt också för er att känna till är att dessa inspelningar och uppsatsen i övrigt inte kommer avslöja några av lärarnas, elevernas, skolan eller ortens namn. Skulle namn förekomma kommer dessa vara fingerade, identifikation av någon person i uppsatsen kommer vara omöjligt. Det insamlade materialet kommer också att förvaras så att ingen annan än vi som genomför studien kommer att kunna ta del av det.

Deltagandet för den här studien är så klart frivillig och ert barn kan när som helst välja att avbryta sin medverkan. Vi vore väldigt tacksamma om ni som förälder ville lämna ert samtycke för denna undersökning. Om ni har några frågor får ni gärna hör av er via mail. [asa.engm@gmail.com](mailto:asa.engm@gmail.com) alternativt [therese.amren@gmail.com](mailto:therese.amren@gmail.com)

Vänliga hälsningar Åsa Engman och Therése Amrén

Elevers namn och klass: \_\_\_\_\_

Vårdnadshavares underskrift: \_\_\_\_\_

Vårdnadshavares namnförtydligande: \_\_\_\_\_

## Bilaga 4 – Observationsschema

| Typ av fråga<br>A, Ö, S* | Frågan | Tid att tänka | Vem får svara? S, RV,RS,P/L,D* | Elevsvar | Uppföljning | Uppföljning mellan elever?<br>Hur? | Gester, ansiktsuttryck, tillsägelser, beröm | Undervisningens ramar* |
|--------------------------|--------|---------------|--------------------------------|----------|-------------|------------------------------------|---|------------------------|
|                          |        |               |                                |          |             |                                    |   |                        |
|                          |        |               |                                |          |             |                                    |   |                        |
|                          |        |               |                                |          |             |                                    |   |                        |

\* Typ av fråga: Autentisk, öppen eller sluten

\* Vem får svara? S = Skriker rakt ut, RV = Räcker upp handen och viftar, RS = Räcker upp handen och sitter stilla, P/L = Pinne eller liknande, D = Delgivits ordet utan elevens efterfrågan.

\*Elevantal, undervisningstid, lektionssyfte och elevgruppens sammansättning

## Bilaga 5 - Intervjumall elev

1. Hur gamla är ni?

2. Hur många är ni i er klass?

3. Berätta vad tycker ni är roligast i skolan?

4. Hur gör ni för att få svara på en fråga under textsamtal?

Förtydligande med hjälp av bildstöd (dra pinne och låta slumpen avgöra/eller liknande, handuppräckning eller skrika rakt ut)

5. Vem får svara på lärarens frågor under textsamtal?

Förtydligande med hjälp av bildstöd (räcka upp handen och sitta stilla och tyst, räcka upp handen och vifta, skrika rakt ut eller väljer fröken vem som får svara utan att ni har räckt upp handen).

6. Vilken typ av frågor ställer lärare? Hur gör lärare när man svarar fel, inte svarar alls, svarar rätt? Inte alls vill delta?

7. Känner ni att ni hinner tänka klart och komma fram till ett svar på lärarens frågor innan läraren eller någon annan elev svarar i textsamtal?

8. Kan ni beskriva en typisk fråga? Frågesituation? Hur tycker ni lärare ska göra? Varför tror ni lärare ställer frågor? Kan ni beskriva en lektion där frågorna var bra?

9. Ge exempel på när ni har fått prata med varandra om era svar på lärarens frågor textsamtal?

10. Är det något som känns oklart?

11. Har ni något att tillägga?



## **Bilaga 6 - Intervjumall lärare**

1. Namn?
2. Ålder?
3. Yrkestitel?
4. Hur länge har du varit verksam inom yrket?
5. Kan du beskriva vilka olika typer av frågor du använder dig av i textsamtal.
6. Finns det något som påverkar dina val av frågor i textsamtal?
7. Hur och till vem fördelar du ordet?
8. Vilka strategier använder du för att fördela ordet under textsamtal?
9. Beskriv hur du tror betänketid mellan fråga och svar kan påverka elevers möjligheter till svar?
10. Berätta hur man kan göra för att få elever att referera till andra elevers svar?
11. Hur gör du när du får flera svar? Rätt svar? fel svar? När elever inte alls vill svara?
12. Berätta hur du anser att dina frågor påverkar elevers utrymme under textsamtal?
13. Är det något som känns oklart?
14. Har du något att tillägga?
15. Får vi återkomma med eventuella följdfrågor?