



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Follow-up

- en betydelsefull del av dialogen mellan läraren och eleven

Josefin Baldock & Anna Thorwaldsson

LAU370, examensarbete

Handledare: Ninni Trossholmen, Göteborgs universitet, Etnologiska institutionen

Examinator: Kerstin Lökken, Göteborgs universitet, Etnologiska institutionen

Rapportnummer: Vt-08-1030-01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Follow-up – en betydelsefull del av dialogen mellan läraren och eleven

Författare: Josefin Baldock & Anna Thorwaldsson

Termin och år: Vårterminen 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ninni Trossholmen, Göteborgs universitet, Etnologiska institutionen.

Examinator: Kerstin Lökken, Göteborgs universitet, Etnologiska institutionen

Rapportnummer: Vt-08-1030-01

Nyckelord: Kommunikation, dialog, pedagog, IRF-strukturen och follow-up

Sammanfattning:

Syftet med vår undersökning är dels att undersöka ett specifikt begrepp och dels att undersöka de komponenter som samspelar för att detta begrepp ska komma till stånd. Begreppet är beskrivet av språkforskarna John McHardy Sinclair och Malcolm R Coulthard och kallas IRF-strukturen, vilken är en beskrivning av den lärarledda klassrumsdialogen. Den del av IRF-strukturen som vi fokuserade på i denna studie var den sista delen som kallas follow-up. Vi utgick i vår undersökning från de tre kategorier som finns inom follow-up-sekvensen och undersökte om dessa stämde överens med lärarnas handlade i vår tid. De komponenter som ligger till grund för vårt arbete är sociokulturellt perspektiv och symbolisk interaktionism vars funktion är att klargöra samspelet och dialogen ur en social och psykologisk vinkel utifrån lärarens perspektiv. För att klargöra de pedagogiska faktorerna som spelar in för att fenomenet IRF ska realiseras i klassrummet har vi valt fenomenografien.

Metoderna som användes för studien var klassrumsobservationer och enskilda intervjuer med våra informanter. Vi observerade nio lektionstillfällen hos fyra lärare vars ämneskompetenser, ålder och arbetserfarenheter från skolans värld var olika.

Ett resultat vi kunde utläsa från vår undersökning var en variation gällande de fyra informanternas sätt att agera samt deras syn angående bemötandet av eleverna i klassrumsdialogen. Vi utläste även att synen på den egna lärarrollen skifta informanterna emellan. Vi såg även variationer gällande lärarnas sätt att ge follow-up. Skillnaderna syntes främst i de enskilda individernas inställningar men även utifrån vilka ämnen lärarna undervisade i.

Vi ser vår studie som en hjälp till att väcka ett medvetande hos lärarna gällande klassrumsdialogen och sitt sätt att bemöta elevernas svar. Detta då deras bemötande sänder ut olika signaler som kan vara viktigt för dem att vara medvetna om.

Förord

Vi vill börja med att hänvisa till ett av Winston Churchills berömda uttalande, då han uttrycker orden: ”blod, svett och tårar”. Dessa ord anser vi visar på hur arbetet har svetsat oss samman. Vi har stundtals känt oss mer som ett gift par än som studiekamrater då vi stångat våra pannor blodiga. Vi har kämpat ihop så svetten har porlat och likt systrar har vi skrattat tills tårarna forsar. Tills döden skiljer oss åt.

Det finns ett antal personer som vi skulle vilja tacka för hjälp, stöd och material. Vi har under hela studiens gång haft god hjälp av vår handledare Ninni Trossholmen, som har varit oumbärlig när frågor och funderingar dykt upp. Genom snabba svar via mail och täta inplanerade träffar har det varit möjligt för oss att vara så effektiva som vi önskat. Vidare vill vi tacka våra informanter som har ställt upp och lämnat ut sina personliga funderingar och åsikter. Utan deras hjälp hade arbetet aldrig varit möjligt. Vi vill även sända ett stort tack till de som hjälpt oss med att läsa igenom materialet under arbetets gång.

Genom detta arbete har vår utbildning konkretiserats. Vi har fått ett vidare perspektiv på den kunskap som vi under åren har tillägnat oss. Nu har många bitar fallit på plats.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
2. Syfte, problemformulering och frågeställningar	6
2.1 Syfte	6
2.2 Problemformulering och frågeställningar	6
3 Styrdokument och utbildningsvetenskaplig relevans	7
3.1 Tankar kring Lpo94.....	7
3.2 Utbildningsvetenskaplig relevans	7
4. Teoretiska infallsvinklar.....	8
4.1 Symbolisk interaktionism.....	8
4.2 Sociokulturellt perspektiv	10
4.3 Fenomenografin	11
4.4 Samspel och dialog.....	12
4.5 IRF – follow-up.....	14
4.5.1 Accept.....	15
4.5.2 Evaluate.....	16
4.5.3 Comment	16
5. Metod, material och tillvägagångssätt.....	17
5.1 Informanter och urval.....	18
5.2 Observationer	18
5.3 Intervjuer	20
5.4 Bearbetning av material	21
5.5 Etisk hänsyn	21
6. Resultat och analys.....	22
6.1 Presentation av lärare och deras lektioner.....	22
6.1.1 Selma.....	22
6.1.2 Karin.....	22
6.1.3 Charles.....	23
6.1.4 Marie	24
6.2 Symbolisk interaktionism i klassrummet	24
6.3 Sociokulturellt perspektiv på social träning.....	25
6.4 Fenomenografisk infallsvinkel på kunskap.....	26
6.5 Samspel och dialog.....	26
6.6 IRF – follow-up.....	27
6.6.1 Accept.....	27
6.6.2 Evaluate.....	28
6.6.3 Comment	29
7. Diskussion	30
7.1 Utbildningsvetenskaplig relevans och vidare forskning	32
7.2 Slutord.....	33
Referenslista	34
Internetkällor	36
Bilagor.....	37
Bilaga 1: Observationsschema	37
Bilaga 2: Sinclair och Coulthards kategorier	38
Bilaga 3: Intervjuunderlag.....	39
Bilaga 4: Medgivandeunderlag	41
Bilaga 5: Lärarunderlag.....	42

1. Inledning

Teacher	Can you tell me why do you eat all that food? Yes.
Pupil	To keep you strong.
Teacher	To keep you strong. Yes. To keep you strong. Why do you want to be strong?

(Sinclair & Coulthard, 1975, s.21)

Har du någon gång funderat över hur många signaler du sänder ut när du uppmärksammar och bemöter en annan persons svar på en fråga du tidigare ställt? Det är troligtvis inte något du ofta har funderat över, men det är något du ständigt gör i dina möten med andra människor. Ibland kanske du bara ger ett kortfattat ja eller nej. Detta gör du då för att visa för den andre att du har förstått vad han eller hon just sagt. Du kanske också har bemött ett svar med ett förvånat utrop då någon sagt något oförväntat, detta utrop kan vara av både positiv och negativ karaktär. Genom ditt uttalande visar du antingen att du håller med eller är av annan åsikt. Det kanske även händer emellanåt att du blir så intresserad av den andre personens svar att du vill veta mer och för att kunna stilla din nyfikenhet ställer du en ny fråga.

Alla har vi troligtvis någon gång varit i en situation där vi har svarat på en fråga och suttit med spänning och väntat på någon form av respons på vårt svar. Denna situation kan uppstå i flera olika forum men de flesta av oss har troligtvis mött detta i skolans värld. Skolan kommer även att vara den plats som är fokus för vår undersökning. Vi har valt att titta på en liten del i klassrumsdialogen där läraren bemöter elevens svar.

Alla minns vi väl Magnus, Brasse och Eva när de skulle lära barn alfabetet eller att räkna till 100 i barnprogrammet *Fem myror är fler än fyra elefanter*. Där finns en scen där Brasse har ställt upp fyra olika saker i fyra olika boxar. När han är klar ropar han på Magnus och Eva. När de kommer fram till honom frågar han dem om de vet vilken av de fyra sakerna som ska bort. De båda tillfrågade står och funderar en stund och när de till slut presenterar var sitt svar får de båda samma bemötande av Brasse: ”*Fel, fel, fel!*” Alltihop slutar med att Brasse presenterar det alternativet som han anser är mest rätt. Då säger Magnus och Eva i kör: ”*Tycker han ja!*” I vår rapport kommer vi fokusera på den del i konversationen där Brasse bemöter Magnus och Evas svar med uttalandet: ”*Fel, fel, fel!*”

Vi liknar vårt arbete vid ett skepp som seglar på ett böljande hav. Detta, eftersom skolan är det forum vi haft som fokus och där ständiga förändringar sker. För att detta skepp ska finna sin väg krävs en tydlig fyr med ett klart sken. I skolan kallas denna vägvisare för *Lpo94*¹. Då vi vill att vår uppsats ska vara väl förankrad teoretiskt har vi valt att bygga upp den utifrån tre olika vetenskapliga teorier. Dessa tre teorier liknar vi vid tre stadiga segel som ska föra vårt skepp framåt. Det första seglet står för *symbolisk interaktionism* vars huvudtes innebär att ett objekts mening först uppstår när vi interagerar med andra. Det andra seglet står för *Sociokulturellt perspektiv* där fokus ligger på samspelet mellan människor och det faktum att vi fungerar som varandras stöttepelare i lärandet. Den sista och tredje teorin är *Fenomenografi* och fyller sin funktion då det är ett fenomen som vi undersöker. Fenomenografin representerar även det faktum att det finns skillnader mellan de olika lärarnas beteenden. Detta resulterar i den variation av bemötande av elevens svar som vi kunnat se på en av dagens skolor. När vi sedan har hissat dessa tre starka segel kommer vi gå ner och presentera vad det är som skeppet ska föra framåt. Nere på däck finner vi *Samspel och dialog* som är beskrivningskapitlet som leder oss vidare till själva kölen för denna rapport, det som är själva grunden till vårt arbete, den så kallade *IRF-strukturen*.

¹ 1994 års läroplan, Lpo94 för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.

2. Syfte, problemformulering och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med vår undersökning är dels att undersöka ett specifikt begrepp och dels att undersöka de komponenter som samspelar för att detta begrepp ska komma till stånd. Begreppet är beskrivet av språkforskarna John McHardy Sinclair och Malcolm R Coulthard och kallas IRF-strukturen, vilken är en beskrivning av den lärarledda klassrumsdialogen. De komponenter som ligger till grund för vårt arbete är sociokulturellt perspektiv och symbolisk interaktionism vars funktion är att klargöra samspelet och dialogen ur en social och psykologisk vinkel utifrån lärarens perspektiv. För att klargöra de pedagogiska faktorerna som spelar in för att fenomenet IRF ska realiseras i klassrummet har vi valt fenomenografien.

2.2 Problemformulering och frågeställningar

I vår studie kommer vi att undersöka om det finns likheter och skillnader lärarna emellan i deras tillvägagångssätt gällande givandet av follow-up². Vi undersöker även om det går att skönja ett mönster i de individuella lärarnas handlande gällande denna aspekt. För att finna dessa mönster har vi utgått från symbolisk interaktionism, sociokulturellt perspektiv och fenomenografi. De frågor som kommer besvaras är:

- Hur ser lärare på sin lärarroll?
- Hur ser lärarna på klassrumsdialogen?
- Hur ser de olika lärarnas givande av follow-up ut?

² Sinclair och Coulthards IRF står för *Initiation, Respons* och *Follow-up*. De benämner F:et i IRF som både feedback och som follow-up. Vi har valt att konsekvent kalla f:et för follow-up för att undvika förvirring, både follow-up och feed-back står för bemötandet av elevens svar. Ordet feed-back används endast då citat från olika forskare presenteras.

3 Styrdokument och utbildningsvetenskaplig relevans

3.1 Tankar kring Lpo94

Hur ett fenomen är och betraktas har med den hegemoniska diskursen³ att göra och sociologen Lars-Erik Berg (1975), skriver i kapitlet: Språkets socialpsykologiska funktioner i boken *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktion*. ”Ett skeende /.../ ses som uttryck för en viss kultur eller ett visst normsystem” (ibid, s. 26). Även Kennert Orlenius (2001), universitetslektor i kommunikation och information, menar i sin bok *Värdegrunden -finns den?* att läroplanerna speglar samhällets strömningar. ”De är en slags kodifieringar av de aktuella värderingar och uppfattningar som finns i samhället...” (s.14). Gällande hur samhället påverkar olika verksamheter påpekar även sociologen Erving Goffman (1998). I sin bok *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik* skriver han att en inrättning kan ”... betraktas ur en *kulturell* aspekt med hänsyn till de moraliska värden som påverkar verksamheten inom inrättningen...” (ibid, s. 208). Roger Säljö (2000), professor i pedagogik, lyfter även han upp att våra dagliga ageranden har med den rådande diskursen att göra. Säljö (2000) skriver i sin bok *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*, att ”Våra sätt att bete oss, tänka, kommunicera och uppfatta verkligheten, är formad av sociala och kulturella erfarenheter...” (s. 35). Den rådande diskursen i skolan är bland annat styrd av Lpo94 som i sin värdegrund säger: ”Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund” (Skolverket, 1998, s.5). Det går även att läsa att ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper /---/ och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället” (Skolverket, 1998, s. 7).

3.2 Utbildningsvetenskaplig relevans

Vi anser att uppsatsens ämne är relevant för alla inom skolans verksamhet då det i allra högsta grad har med relationen mellan lärare och elever att göra. Som blivande lärare är vi medvetna om problematiken kring lärarens maktposition i klassrummet. Detta då läraren fungerar som bedömare av elevernas prestationer. Bedömning sker inte endast vid prov och terminsavslut utan är ett ständigt pågående fenomen. Därför är det viktigt att läraren är medveten om att han eller hon genom att ge uppföljning på ett elevsvar sänder ut flera bedömningssignaler. Om man som lärare inte är medveten om detta faktum finns risken att detta kan leda till en ohälsosam tillvaro för eleverna i klassrummet. Ett av skolans uppdrag enligt Lpo94 är att ”...stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan...” (Skolverket, 1998, s. 14). Genom att bemöta elevens svar med respekt utvecklas deras tro på sig själva.

När vi nu är på väg mot en ny läroplan frågar vi oss om givandet av follow-up kommer att förändras? Kan givandet av betyg i de lägre årskurserna påverka uppföljningen på elevsvaren, detta då lärarens roll troligtvis kommer att vara mer som en kunskapstraderare? Kanske kommer kommande läroplan sätta starkare fokus på skapandet av demokratiska medborgare och kommer i så fall lärarens roll skifta till en socialiserare, vilket också kan komma att bli synligt i givandet av follow-up?

³ Ingrid Sahlin skriver, i kapitlet Diskursanalys som sociologisk metod i boken *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*, att med en hegemonisk diskurs menar man det ”...som svarar mot dominerande värden, föreställningar och uttrycksmönster” (ibid, 1999, s. 86).

4. Teoretiska infallsvinklar

I detta kapitel kommer vi att inleda med att lyfta fram de tre olika teoretiska perspektiven: symbolisk interaktionism, sociokulturellt perspektiv och fenomenografin. Dessa ligger till grund för denna undersökning. I efterföljande avsnitt, *Samspel och dialog*, presenteras vikten av samspelet mellan människor genom dialogen. Vidare har *Samspel- och dialog*-avsnittet en funktion att leda oss vidare till det som är fokus för denna rapport. Vårt fokus ligger på IRF⁴-strukturens F-del, även kallad follow-up, och dess tre underkategorier: accept, evaluate och comment. För att förtydliga och förankra den information vi funnit gällande IRF-strukturen presenterar vi informationen systematiskt. Först presenteras strukturen som en helhet som sedan följs av korta beskrivningar av de tre underkategorierna som finns i follow-up delen.

4.1 Symbolisk interaktionism

Den symboliska interaktionismen har sin grund i sociologin och socialpsykologin och baseras till stor del på George Herbert Meads, en av förgrundsfigurerna i den amerikanska filosofins, tankar skriver Berg (1975). Likt de andra av interaktionismens föregångare kan Mead kallas för en pragmatiker⁵ och som sådan ville han "...förankra filosofiska begrepp som 'medvetande' och 'förnuft' i ett biosocialt sammanhang" skriver Anders Boglind (1975) i kapitlet: Den symboliska interaktionismen: Bakgrund och utveckling i *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktion*. (s. 11).

Herbert Blumer utbildades vid Universitetet i Chicago, sociologins starka fästa på 20-talet, och var en av personerna som förde Meads tankar vidare. Han medverkade till att den symboliska interaktionismen blev en specialiserad gren inom den amerikanska sociologin där hans verk blev en del av dess kanon skriver professor Paul Atkinson och doktor William Housley (2003) i boken *Interactionism*. Blumer formulerade en kodifiering av den symboliska interaktionismen genom ett antal fundamentala principer. Blumer menar att symbolisk interaktionism grundas på tre premisser skriver professorerna Jan Trost och Irene Levin (1996) i boken *Att förstå vardagen – med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Den första premissen innebär att "...människor handlar eller agerar mot objekt utifrån vilken mening dessa objekt har för dem" (ibid, s. 113). För den andra premissen står den sociala interaktionen som bas.

Ett objekts mening härstammar från eller uppkommer i den sociala interaktionen individen har med andra människor i sin omgivning/.../ Meningen är således en social produkt, som härstammar från den sociala interaktionen (ibid, s. 113-114).

Slutligen står den tredje premissen enligt Blumer för att "...meningen används och modifieras genom en tolkningsprocess som individen befinner sig i när hon eller han använder meningen" (ibid, s. 114).

I en symbolisk interaktionistisk ansats försöker man beskriva människors upplevelser och handlingar. Trost och Levin (1996) menar att förståelsen av ett skeende ofta är viktigare än själva förklarandet av skeendet. "Symbolisk interaktionism är ett synsätt, ett perspektiv, en utgångspunkt för en analys av den sociala verkligheten" (ibid, s. 9). I den symboliska

⁴ Sinclair och Coulthard (1975) skriver i *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*: "A typical exchange in the classroom consists of an *initiation* by the teacher, followed by a *response* from the pupil, followed by *feedback*, to the pupil's response from the teacher" (s. 21). Därav förkortningen på strukturen: IRF.

⁵ Pragmatism innebär att "...kunskap konstrueras genom praktisk aktivitet/.../ inom en kulturell gemenskap" (Dysthe, 2003, s. 34),

interaktionismens teoretiska perspektiv finns det ett antal antaganden som hjälper oss att förstå den sociala verkligheten enligt Trost & Levin (1996). De presenterar de fem viktigaste elementen som de anser krävs för att nå förståelse inom symbolisk interaktionism. Det som elementen står för är "...definitionen av situationen, att all interaktion är social, att vi interagerar med hjälp av symboler, att människan är aktiv och att vi handlar, beter oss och befinner oss i nuet" (ibid, s. 11).

Det första elementet som handlar om sättet att definiera situationen innebär enligt Trost och Levin (1996) "...att det en människa varseblir inte bara är hennes verklighet utan att det också styr hennes beteende" (s.12). Det andra elementet handlar om social interaktion och de symboliska interaktionisterna menar att socialiseringsprocessen aldrig är avslutad skriver Berg (1975). Atkinson och Housley (2003) påpekar samma sak då de i följande citat uttrycker att "Processes of socialisation are of fundamental significance to interactionist research. /---/ Processes of socialisation or enculturation do not have a determinate end-point" (s. 89). Trost och Levin (1996) menar att människans sociala förmåga utvecklas då hon samspelar med andra, men "...människorna interagerar också med sig själva genom att tala med sig själva, dvs. genom att tänka, medvetet eller omedvetet" (s. 82). Även Björn Nilsson, universitetslektor i socialpsykologi, och Anna-Karin Waldemarson (1994), universitetsadjunkt, talar om människans medvetna och omedvetna beteende i deras bok *Kommunikation. Samspel mellan människor*. De skriver att det handlar om att "...översätta tankar och känslor till både kroppsspråk och talat språk" (ibid, s.10). "En individ som använder vokala gester påverkar alltså sig själv på samma sätt som han påverkar den andre..." (Berg, 1975, s.46). Berg och Boglind (1975) skriver att "Det är bara genom språket som vi kan uppnå något högre medvetande, och vi får ett språk genom att delta i socialt samspel ..." (s.84).

Det tredje elementet i den symboliska interaktionismen enligt Trost och Levin (1996) är symbolernas funktion i interaktionen. Boglind (1975) menar att "Det sociala samspels viktigaste förutsättning är språket: medvetandets utveckling är hos individen intimt förbunden med språkets utveckling" (s.11). Trost och Levin (1996) skriver att människor genom symbolanvändande interagerar med andra. De menar att "...ett ords betydelse är avhängig definitionen av situationen; utan en definition av situationen är ordet eller termen ingen symbol", vilket betyder att det är först när människor har samma definition av ordet som det blir en symbol (s. 17). På liknande sätt lyfter John Dewey (1997) i boken *Demokrati och utbildning* fram "Att förstå varandra innebär att objekten, inklusive språkljuden, har samma innebörd för de inblandade..." (s.50). Berg och Boglind (1975) påvisar att "Språkforskare har använt termen *indexikala* om de ord och utsagor som inte kan få sin innebörd bestämd utan att man känner till det språkliga sammanhang i vilket det yttrades" (s.88). Inom den symboliska interaktionismen finns det även andra symboler än ordet. Trost och Levin (1996) påpekar "Att interagera är att samtala men inte bara genom att tala med munnen utan också genom kroppens andra rörelser såsom till exempel minspel och handrörelser" (s. 15). De menar vidare att "Alla symboler är *meningsfulla*, eljest är de inga symboler" (ibid, s. 110).

I samspellet med andra individer anpassar människan sin roll efter de andra aktörernas roller menar Goffman (1998).

Ibland kommer individen att handla på ett alltigenom beräknande sätt och uttrycka sig på ett visst bestämt sätt enbart för att åstadkomma det slags intryck som han tror kan framkalla en speciell reaktion hos de andra som han är angelägen om att uppnå. Ibland kommer individen att vara beräknande i sitt handlande, men relativt omedveten om att så är fallet (Goffman, 1998, s. 15).

Per Månsson (1975) poängterar, i kapitlet: Roller och symbolisk interaktion i *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktion*, att interaktionisterna menar "... att rollerna för sin existens måste bäras upp av individer. Utan individer finns inga roller" (ibid,

s.102). Månsson (1975) skiljer på *diffusa* roller och *detaljerade* roller varav den sist nämnda innebär att den är avhängd på att vissa bestämda handlingar utförs. Han skriver: "Lärrrollen innehåller visserligen vissa handlingar som ska utföras, men det ingår även många mer eller mindre specificerade handlingar i denna diffusa roll" (ibid, s.110). Även professor Martin Nystrand (1997) betraktar lärrrollen i boken *Opening Dialogue* med orden:

The roles we establish as teachers and the interactions we undertake with our students, through our questions, responses, and assignments, inexorably set out the possibilities for meaning in our classes and, in this way, the context of learning (ibid, s.9).

Det fjärde och femte av Trost och Levins (1996) elementet handlar om människans aktivitet och hennes handlande i nuet och innebär bland annat att:

Inom symbolisk interaktionism som perspektiv ligger fokus på våra beteenden som sociala varelser. Att vara aktiv innebär att vara med i en process. Inget är statiskt utan vi är alla föränderliga (ibid, s. 17).

Holger Värnlund (1975) skriver i kapitlet Om handlingar och perspektiv i boken *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktion* att interaktionismen menar att människan förändras utifrån olika "...processer där behov, vilja, känslor och målsättningar har stor betydelse" (s. 31). Inom den symboliska interaktionismen anser de att människan är föränderlig och inte statisk. "Människan är inte, människan gör!" (Trost & Levin, 1996, s. 17). Då lärrrollen handlar om att balansera behov och målsättningar kontra vilja och känslor är den symboliska interaktionismen användbar för att undersöka klassrumsinteraktionen.

4.2 Sociokulturellt perspektiv

Inom det sociokulturella perspektivet har samspelet en viktig roll. Säljö (2000) skriver att människan till sin natur är kulturellt formad och genom samvaro med sina medmänniskor utvecklas och tänker hon. Samvaro är att delge sina tankar och åsikter men också att lyssna på andra. Han menar att genom att interagera med andra formas individen in i en social och kulturell verklighet. Sundgren (2005) påpekar att även Dewey⁶ ansåg att det sociala var centralt. Han skriver att "En central utgångspunkt i Deweys pedagogiska filosofi är att människan/barnet är en samhällsvarelse, hon är social redan från början" (ibid, s. 84)."Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är grundtanken i ett sociokulturellt perspektiv" (Säljö, 2000, s.22). I det sociokulturella perspektivet, som grundas till stor del på de teorier som presenteras av den ryske filosofen och pedagogen Lev Vygotskij (2001) i hans bok *Tänkande och språk*, finner man ett starkt samband mellan ord och tanke. "Språkets primära funktion är den kommunikativa funktionen. Språket är framför allt ett medel för social samvaro, ett medel för utsagor och förståelse" (ibid, s.38). Roger Säljö (2005) skriver, i kapitlet: L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär i *Boken om pedagogerna*, gällande Vygotskij's tankar att "Språket spelar en nyckelroll för den sociokulturella utvecklingen" (s. 117) och att det "...är ett kollektivt redskap där viktiga delar av samhällets erfarenheter finns representerade, och där dessa görs tillgängliga för nya generationer" (ibid, s. 111-112).

I ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande och utveckling blir därför *kommunikativa processer* helt centrala. Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Det är genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen, som barnet blir medvetet om vad

⁶ John Dewey är en av pragmatismens förgrundsgestalter och hans arbete sträckte sig från filosofi, psykologi till pedagogik. (Egidius, 2002). Pragmatism innebär att "kunskap konstrueras genom praktisk aktivitet/.../ inom en kulturell gemenskap" (Dysthe, 2003, s. 34),

som är intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation (Säljö, 2000, s.37).

Inom det sociokulturella perspektivet ses språket som "...en mekanism för att bildligt uttryckt lagra kunskaper, insikter och förståelse hos individer och kollektiv" (Säljö, 2000, s.34). Denna kunskapslagring sker när man överför en förtrogenhet från en individ till en annan, men även från en generation till en annan. Dewey (1997) nämner denna överföring och påpekar att den ständigt måste pågå för samhällets överlevnad. "Den sker genom att vårt sätt att handla, tänka och känna förmedlas från de äldre till de yngre" (ibid, s. 37). Denna "...kunskapstradering sker genom att omvärlden *förtolkas* – eller för att använda det begrepp som är grunden för ett sociokulturellt perspektiv: *medieras* /.../ - för barnet genom lek och annan form av samspel med personer i omgivningen"(Säljö, 2000, s.66). Säljö (2005) skriver att "Idén om mediering av sociala handlingar är ett av de grundläggande antagandena inom ramen för ett sociokulturellt perspektiv" (s. 118). Olga Dysthe, filosofie doktor i språkvetenskap, och lektor Mari-Ann Igländ (2003) skriver i kapitlet: Vygotskij och sociokulturell teori i *Dialog, samspel och lärande* att enligt Vygotskij har läraren "...en medierande uppgift där ömsesidigt meningsskapande står i centrum. Det kräver ett aktivt engagemang i stoffet och eleven och ett handledarförhållande i djupaste mening" (ibid, s.89). I samspelet i klassrummet stödjer läraren eleverna och eleverna varandra när de gemensamt bygger vidare på den redan existerande kunskapsbasen. Denna företeelse liknar det sociokulturella perspektivet vid en byggnadsställning, Dysthe och Igländ (2003) kallar den även för *scaffolding*. Sociolingvistikern Courtney B. Cazden (2001) skriver, i *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*, gällande denna term: "Scaffolded assistance that socializes children into the practices deemed important in their culture can start very early, with infants trying /.../ to communicate" (ibid, s. 61). När eleverna hjälper varandra med denna kunskapsinhämtning besitter de ofta olika kunskapsbaser som de bygger vidare på genom stödet från varandra. Det dynamiska området som uppstår mellan en elevs redan existerande vetskap och den kunskap som den kompetente andre bistår med är ett begrepp som inom teorin kallas för *den närmsta utvecklingszonen*. Detta begrepp brukar tillskrivas Lev Vygotskij (Dysthe & Igländ, 2003). Vi lär oss genom att interagera med andra i vår omgivning. Säljö (2000) menar att "Vi lär oss helt enkelt att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar" (ibid, s.66). Det sociokulturella perspektivet ger möjligheter till att skönja mönster i lärarens skiftande roller. Detta syns då han eller hon fungerar som kunskapstraderare när det handlar om mediering och som socialiserare i den närmsta utvecklingszonen.

4.3 Fenomenografin

Fenomenografin är en forskningsspecialisering, ett sätt att betrakta fenomen där "...det *generella* bara kan avslöjas genom det *specifika*" skriver Ference Marton och Shirley Booth (2000, s. 151) i sin bok *Om Lärande*. De fortsätter sin förklaring om fenomenografin genom att förtydliga att "Fenomenografin har sin grund i ett intresse för att beskriva fenomen i världen såsom andra betraktar dem, och att avtäckta och beskriva variationer i det avseendet, i synnerhet i ett pedagogiskt sammanhang..." (ibid, s. 146). De menar att denna forskningsspecialisering fokuserar på pedagogik och företeelser som är intimt förknippade med lärande. Fenomenografin är ett sätt att upptäcka och hantera händelser och ett redskap för att bringa klarhet i vissa forskningsfrågor enligt Marton och Booth (2000). De skriver även att när man forskar utifrån en fenomenografisk vinkel innebär det att man söker fenomenets struktur och försöker ge det en beskrivning så avskalad och fri ifrån ovidkommande detaljer

som möjligt. Man försöker därmed inte beskriva "...de enskilda världarnas specifika nyanser, lukter och färger" (ibid, s. 150).

Pedagogikprofessor Thomas Krokmark (1990) ger sin tolkning av fenomenografin i sin bok *Fenomenografi och lärares didaktik*. Hans tolkning är att fenomenografin "...är en forskningsansats som beskriver aspekter av den uppfattade omvärlden" (ibid, s. 17). För att kunna se de olika aspekterna i hur vi uppfattar omvärlden krävs det att vi försöker se de individuella och personliga variationerna i hur omvärlden eller fenomenet uppfattas menar Krokmark (1990). Nyckelord inom fenomenografin är erfandet av ett fenomen och variationer av erfande av samma fenomen skriver Marton och Booth (2000). Vidare menar de att de studier som är gjorda i fenomenografisk anda "...alla fokuserar på *variationen* i sätten att erfara saker" (ibid, s. 145). För att kunna se olika människors varierade sätt att erfara saker måste man ta ett "...andra ordningens perspektiv..." (ibid, s. 157), vilket innebär att man forskar kring de bakomliggande sätten att erfara världen. Med ett andra ordningens perspektiv anser man att påståendet speglar den som erfar fenomenet. Marton och Booth (2000) skriver att "Under varje stadium i det fenomenografiska forskningsprojektet måste forskaren medvetet ta ett steg tillbaka från sitt eget erfande av fenomenet, och endast använda det för att belysa andras sätt att prata om det, hantera, erfara och förstå det" (s. 159). Fenomenografin menar att den som upplever fenomenet och fenomenet som sådant är sammankopplade i en "...intern relation..." (ibid, s. 148). Även Krokmark (1990) ser den relation som finns mellan en individ och ett fenomen. Han förklarar detta på följande sätt "Fenomenografin antar en omvärld, en verklighet som är samkonstituerad, där människa och värld är oupplösligt förbundna med varandra..." (ibid, s. 17). Marton och Booth (2000) menar att "Ett specifikt sätt att erfara någonting kan alltså syfta på den strukturella och den referentiella aspekten av en persons sätt att förstå sig på ett fenomen vid en viss punkt i tid och rum, men det kan också återspegla ett utmärkande drag för en kultur i det förgångna eller i samtiden" (s. 152). Säljö (2000) skriver att:

Kunskaper och färdigheter /.../ kommer från de insikter och handlingsmönster som byggts upp historiskt i ett samhälle och som vi blir delaktiga i genom *interaktion* med andra människor (s.21).

Fenomen som iakttas kommer att skilja sig åt beroende på när det sker, var det sker och på vem som skapar fenomenet. (Marton & Booth, 2000; Krokmark, 1990). Hur människor erfar fenomenet kommer att skifta eftersom det dels är intimt förknippade med människorna själva men det kan också spegla den rådande diskursen vid forskningstillfället. Lärarens givande av follow-up är därmed bunden till dess avsändare och läraren formar sin egna variation av denna.

4.4 Samspel och dialog

Igland och Dysthe (2003) lyfter fram den ryske filosofen och litteraturkritikern Mikhail Mikhailovich Bakhtins åsikt gällande mening. De poängterar att Bakhtin anser att:

Mening är /.../ inte något som finns i individens medvetande eller skapas av individen. Mening skapas och återskapas av parter som samverkar i bestämda kontexter och får liv av olika interagerande röster (ibid, s.101).

Denna samverkan mellan parter i en dialog beskriver även Berg (1975). Han menar att "Sändaren anpassar sig efter mottagaren, och eftersom båda parter i mänsklig kommunikation vanligen är omväxlande sändare och mottagare, så är mänsklig kommunikation så beskaffad att *båda parter samtidigt kan anpassa sig till varandra*" (ibid, s.55). Även Cazden (2001) poängterar den nödvändiga interaktionen i samtalet. "Like a group of musicians improvising

together, speech events, including classroom discourse, can only be accomplished by the collaborative work of two or more persons” (ibid, s. 40). Sundgren (2005) skriver att Dewey ”...talar om den ’sociala instinkten’ som hör samman med den språkliga, dvs. han ser människans behov att samspela och kommunicera med andra människor som en av de grundläggande egenskaperna hos barnet och människan” (s. 91). I klassrumsdialogen finns det tydliga tecken på denna symbiosa interaktion men i klassrummet har läraren en styrande roll för att föra samtalet framåt. I kapitlet: A Closer Look at Authentic Interaction Profiles of Teacher-Student Talk in Two Classrooms i boken *Opening Dialogue* skriver professorerna Robert Kachur och Catherine Prendergast (1997):

While a teacher certainly has a significant degree of control over what goes on in the classroom, there are, of course, considerable constraints on her that need to be acknowledged in a discussion of class activities (ibid, s. 77-78).

Även Dewey (1997) poängterar att “Lärarens uppgift i undervisningen är att erbjuda en miljö som stimulerar responser och styr elevens studiegång” (s. 227). Vidare säger han att ”När läraren deltar i den direkta undervisningsakten måste han behärska stoffet till fullo och hans uppmärksamhet bör vara koncentrerad på elevens attityder och respons” (ibid, s.229-230). Sinclair och Coulthard (1975) lyfter fram problematiken i *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils* då de menar att ”However, a variety of things can interfere in the working-out of the teacher’s plan in actual discourse” (s. 59).

Igland och Dysthe (2003) lyfter fram den dialogiskt organiserade undervisningen som baseras på en diskussion där förståelse omvandlas till förtrogenhet men även där elevens tolkningar och upplevelser är inkluderade. Forskaren Clotilde Pontecorvo (1997) betonar, i texten *Classroom Discourse for the Making of Learning* i *Encyclopedia of Language and Education. Volume 3: Oral Discourse and Education*, den kulturella aspekten i hur klassrumsdialogen traditionellt ser ut i västvärlden “The special register of classroom talk is very close to what the Western style caregivers’ use with young children during play, problem-solving and book reading activities” (ibid, s. 172). Vårt sätt som vuxna att tala till barn och elever är enligt dem en inlärdd roll vi spelar. De symboliska interaktionisterna menar att vi agerar utifrån roller. ”De allra flesta finns oftast mer eller mindre klart utformade av tidigare generationer eller av människor som agerat i tidigare situationer” (Månsson, 1975, s. 104). Även Pontecorvo (1997) betonar det sätt som läraren är tränad på att bemöta elevens svar. Hon menar att ”The IRE⁷ genre of classroom discourse seems to be almost a sociolinguistic norm (particular in English speaking countries, where teachers are trained to give continuous positive feedback to children)” (s. 175). Hon poängterar lärarens ledande roll i klassrumsdialogen i följande citat: “...the teacher controls the establishing and the maintenance of social relationship” (ibid, s.169).

Noam Chomsky (2000), professor i främmande språk och psykologisk lingvistik, ger ett uttalande gällande avsedd publik i boken *Chomsky on MisEducation*. Han pekar på vikten av att läraren söker sig och vänder sig till den publik som det berör. Det finns en förväntning hos honom eller henne att eleverna vill delta aktivt i dialogen. Detta är grunden till IRF-strukturen. Om läraren inte har aktiva studenter som svara på hans eller hennes frågor kommer det aldrig finnas ett behov för honom eller henne att ge någon follow-up, och då skulle F- delen inte uppstå.

One should seek out an audience that matters. In teaching, it is the students. They should not be seen merely as an audience but as a part of a community of common concern in which one hopes to participate constructively (Chomsky, 2000, s. 21).

⁷ Ett begrepp grundat av Mehan. Det är en utveckling av Sinclair och Coulthards IRF-struktur; initiering, respons, uppföljning, den sista delen kallar Mehan för evaluering därav E. (Mehan, 1979)

Forskare har inte enbart, likt i Sinclair och Coulthards arbete om IRF, fokuserat på den grammatiska/ lingvistiska strukturen i klassrumsdialogen utan har studerat den även ur andra aspekter. Kachur och Prendergast (1997) poängterar att klassrumsdialoger består av mer än bara frågor och svar. De säger att "...classroom interactions between students and teacher do not consist of question-and-answer exchanges alone" (ibid, s. 75). Hugh Mehan (1979), professor i sociologi, använde Sinclair och Coulthards forskning som stöd för sin undersökning och ansåg att den var användbar, men hans fokus låg på den sociala organisationen i klassrumsdialogen som läraren är huvudansvarig för. Då lärare inte är en homogen grupp kommer klassrumsdialogen skifta beroende på vem läraren är men även efter de elever som deltar i klassrumsundervisningen.

4.5 IRF – follow-up

Sinclair och Coulthard (1975) studerade de språkliga funktionerna i "uttalande, fråga och uppmaning" [vår översättning] utifrån en grammatisk diskurs (s.8). I deras forskning använder de rank scale⁸ som modell för att kunna skapa kategorier "We decided to use rank scale for our descriptive model because of its flexibility" (ibid. s. 20). Deras kategorier inom klassrumsdialog är "Lesson, Transaction, Exchange, Move, Act" (ibid. s.24). Sinclair och Coulthard (1975) skriver; "A typical exchange in the classroom consists of an *initiation* by the teacher, followed by a *response* from the pupil, followed by *feedback*, to the pupil's response from the teacher" (s. 21). Därav förkortningen på strukturen: IRF, där var och en av bokstäverna står som initialen för varje moment.

The tree-part sequence of teacher initiation, student response, and /.../ teacher feedback (IRF), may still be the most common classroom discourse pattern at all grade levels. It is certainly the oldest, with a long and hardy life through many decades of formal Western-type schooling (Cazden, 2001, s. 30).

Cazden (2001) skriver att den första bokstaven står för *initiering* för att kunna beskriva alla de skiftade uttalanden som ryms i lärarens första sats. Forskaren Vibeke Grøver Aukrust (2003) skriver i sitt kapitel Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande i boken *Dialog, samspel och lärande* att den andra bokstaven står för elevens svar som är respons. Gällande F:et skriver Sinclair och Coulthard (1992) i Towards an analysis of discourse i *Advances in Spoken Discourse Analysis* att "Follow-up, the third class of move in teaching exchanges, is an interesting category. Its function is to let the pupil know how well he/she has performed" (ibid, s. 24). Om den funktion som lärarens uppföljning spelar för eleven skriver Olga Dysthe (1996) i *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*.

En uppföljning av elevens svar ger för det första en signal om att elevens svar räckte till och var bra, och för det andra för samtalet naturligt vidare på samma spår. Om läraren å andra sidan inte skulle följa upp svaret, skapar detta ett brott i samtalet (ibid, s. 59).

Sinclair och Coulthard (1992) påpekar att det kan finnas anledningar till att läraren inte följer upp svaret från eleven. En anledning kan vara att läraren inte hört elevens svar och istället ställer en ny fråga, vilket då blir "IRI" istället för IRF (ibid. s. 31). "...there will be times when someone does not hear. /---/ Thus instead of feed-back following the pupil response we get a bound initiation" (ibid. s. 30-31). De menar att lärare kan ha flera anledningar till varför

⁸ Rank scale innebär enligt Johansson och Lysvåg (1987) att "Some of the fundamental grammatical term refer to the smaller or larger units which are the building block of syntax" (18). En mening innehåller satser, satser innehåller fraser vilka i sin tur innehåller ord.

de inte ger någon follow-up. Detta kan bland annat bero på att läraren väljer att inte bemöta elevens uttalande även om han eller hon har hört det som sagts.

...feedback is an essential element in an eliciting exchange inside the classroom. Having given their reply the pupils want to know if it was correct. So important is feedback that if it does not occur we feel confident in saying that the teacher has deliberately withheld it for some strategic purpose (ibid, s. 27).

Nilsson och Waldemarsson (1994) betonar också vikten av att bemöta en utsaga. ”Bekräftelse är, [...], viktigt i kommunikation och i relationer. Att inte bekräfta den andre skapar störningar och gör relationen diffus eller dubbelbottnad” (ibid. s. 117).

Professor David Bloom (2005) skriver, i *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events*, att “Analysis of I-R-E structures have also addressed issues of power, locating power with the teacher, creating an unhealthy situation for many students, and potential marginalizing some students” (s. 55) I inledningen till *Att bedöma eller döma* skriver Håkan Andersson (2002), docent i pedagogik, att:

Bedömningar ingår i all mänsklig aktivitet. Det förekommer i olika former i privatlivet och inom officiella institutioner som skolan. Bedömningar kan uppfattas både positivt och negativt. I många fall uppfattas de som en ’dom’ med konsekvenser för den som berörs. I andra fall som en glädjande bekräftelse på framgångsrikt arbete (ibid, s.7).

Dysthe (1996) menar att ”Positiv bedömning...” handlar om lärarens sätt att bedöma elevens svar och arbeta vidare med det i undervisningen (s. 60). Vidare påpekar hon att den traditionella bedömningen ofta sker genom att läraren säger exempelvis rätt eller bra. Det finns dock även en negativ bedömning som Dysthe (1996) lyfter fram då hon menar att ”Om läraren som mottagare reagerar som värderare, felrättare och betygsättare innebär detta i vårt sammanhang ’negativ bedömning’ ” (s. 60). Det som skiljer de två olika bedömningarna åt är att i den positiva bedömningen tar läraren ”...innehållet i det som eleven säger på allvar och använder sig av det i undervisningen” (ibid. s. 60).

Som tidigare nämnts delar Sinclair och Coulthard (1975: 1992) in klassrumsdiskursen in i fem kategorier; ”Lesson, Transaction, Exchange, Move, Act” (Sinclair & Coulthard, 1975, s.24). I move-kategorin finner vi I-R-F. Vidare delas follow-up sekvensen (F) upp i tre grupper. Dessa tre grupper finner vi inom act-kategorin och benämns som ”...accept, evaluate, and comment...” (Sinclair & Coulthard, 1992, s. 24).

4.5.1 Accept

Denna kategori karaktäriseras av uppföljning i form av korta bekräftelser samt repetition av elevens svar som antyder att läraren har uppfattat svaret och bedömt det som adekvat enligt Sinclair och Coulthard (1975; 1992).

Realized by a closed class of items – ‘yes’, ‘no’, ‘good’, ‘fine’, and repetition of pupil’s reply, all with neutral low fall intonation. Its function is to indicate that the teacher has heard or seen and that the informative, reply or react was appropriate (Sinclair & Coulthard, 1992, s.20).

Nystrand (1997) påpekar; ”For level of evaluation to be high, the evaluation must be more than ’Good’, ’Good idea’, or a mere repeating of the student’s answer” (s. 21). Han menar att lärarens uppföljning skall vara adekvat på så sätt att den ger eleven en fördjupad förståelse på vad han eller hon bidragit med.

4.5.2 Evaluate

Evaluate innebär enligt Sinclair och Coulthard (1975; 1992) att en bedömning av elevens svar är subjektiv i den mening att lärarna använder ord så som bra och intressant med en betoning som indikerar ett åsiktstagande hos läraren.

Realized by statement and tag question, including words and phrases such as 'good', 'interesting', 'team point', commenting on the quality of the reply, react or initiation, also by 'yes', 'no', 'good', 'fine', with a high-fall intonation, and repetition of the pupil's reply with either high-fall (positive), or a rise of any kind (negative evaluation) (ibid, 1992, s.21).

Bedömningen som ges på följande sätt handlar oftast om svarets kvalitet "...but evaluation is /.../ implicit (and usually unfavourable)" menar Sinclair och Coulthard (1992, s. 24).

4.5.3 Comment

Enligt Sinclair och Coulthard (1975; 1992) kännetecknas denna kategori av ett uttalande eller en följdfråga.

Realized by statement and tag question. It is subordinate to the head of the move and its function is to exemplify, expand, justify, provide additional information. On the written page it is difficult to distinguish from informative because the outsider's ideas of relevance are not always the same. However, teachers signal paralinguistically, by a pause, when they are beginning a new initiation with an informative as a head; otherwise they see themselves as commenting (ibid, 1992, s.20)

Dess funktion är att få eleven att utveckla sitt svar, ge ytterligare information eller eventuellt rättfärdiga sitt uttalande. "The teacher must push the student's contribution further, validating it in such a way that it affects the subsequent course of the discussion" (Nystrand, 1997, s. 21). Dysthe (1996) menar att "Uppföljning är en mer eller mindre direkt översättning av den engelska termen 'uptaking', som innebär att man fångar upp eller följer upp ett elevsvar genom att införliva svaret i nästkommande fråga" (s.59). Nystrand (1997) skriver om samma begrepp, uptake, med följande ord: "...students' responses and not just teacher questions shape the course of talk" (s. 6). Han menar att denna typ av klassrumsdiallog kännetecknas av att "...it is 'negotiated' and jointly determined..." (ibid, s. 6). Nystrand (1997) menar att lärare ofta tar till vara på elevers svar och utvecklar dessa så att de införlivas i den redan planerade lektionen och ger en djupare förståelse för ämnet. Pontecorvo (1997) menar dock att det kan vara bättre att bekräfta elevens svar än att eleven hela tiden erfordras att vidareutveckla sitt svar. "The issue here is that it may be better in some cases to use a direct declarative form without requesting that children 'discover' everything" (ibid, s. 176).

5. Metod, material och tillvägagångssätt

I detta kapitel kommer vi att presentera vårt val av tillvägagångssätt gällande vår undersökning. Vi kommer nedan att presentera var, när och hur vår studie har blivit genomförd och vilka aspekter vi haft i åtanke under arbetets gång.

Vi har valt att fokusera på en liten del i interaktionen och endast den delen har blivit nedskriven och undersökt. Mikhail Mikhailovich Bakhtin (2002) lyfter i sin bok *Speech Genres & Other Late Essays*, fram den problematik som finns med att enbart plocka ut en liten del i en dialog för undersökning. ”When an utterance is used for purposes of linguistic analysis, its dialogic nature is ignored, it is regarded within the system of the language /.../ and not in the larger dialogue of speech communication” (ibid, s. 118). Vi kan likna vårt undersökningsobjekt vid Barnes⁹ studie då han fokuserade endast på en avgränsad del i klassrumsinteraktionen. Sinclair och Coulthard (1975) nämner hans undersökning:

The work of Barnes (1969) is illuminating. /---/ Formally, his work differs /.../ he does not set out to characterize or analyse all the language in the classroom but simply those aspects which he has found to be interesting and relevant (Sinclair & Coulthard, 1975, s. 15).

Mehan (1979) förklarar hur klassrumsobservationer av detta slaget tidigare har gått till. Observatörerna har då suttit i klassrummet och noggrant fört anteckningar gällande hur ofta och hur det som observeras sker. Han menar att denna sorts materialinhämtning har flera fördelar men också nackdelar. En av nackdelarna är enligt honom att klassrumsdialogen blir uppstyckad i mindre sekvenser och mister sin sanna innebörd som en sammanhängande kedja av interageranden. Mehan (1979) poängterar att man vid denna typ av undersökning av klassrumsdialoger tenderar att belysa vissa delar som viktigare än andra. Han menar att forskare sällan visar sina grunder till varför de valt ut vissa anekdoter eller citat och gör det på så vis svårt för utomstående att kontrollera tillförlitligheten. Då vi i vår undersökning ändå har beslutat att studera en liten del av klassrumsinteraktionen har vi valt att gå tillväga på ett tidigare använt och beprövat sätt. Aukrust (2001) skriver angående de studier som genomförts gällande klassrumsinteraktion att:

De flesta studier erbjuder kvalitativa analyser av begränsade avsnitt av klassrumsinteraktion baserad på detaljerad transkription av utvalda sekvenser. Sådana analyser har legat till grund för dokumentationen av klassrumsinteraktionens rituella grundval och dess stabila deltagarstrukturer (Aukrust, 2001, s. 171).

Vi valde att undersöka den del i IRF-strukturen som handlar om lärarens uppföljning (*follow-up* - F) av elevens svar, detta innebär att vårt fokus ligger på läraren i klassrummet. Då vår undersökning fungerade som en fallstudie valde vi att först genomföra observationer som sedan följdes av intervjuer. Fallstudier beskrivs av Martyn Denscombe (2000), professor i social forskning, i hans bok *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* som en metod för att studera detaljer. Runa Patel och Bo Davidson (1994) universitetslektorer i forskningsmetodik skriver, i *Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, att ”Fallstudie är en beteckning som innebär att vi gör en undersökning på en mindre avgränsad grupp” (s. 44). Genom vårt val att kombinera undersökningsmetoderna, observationer och intervjuer, anser vi att vi kan se både det medvetna och det omedvetna i lärares agerande gällande evaluering av elevers svar. Etnologen Eva Fägerborg (1997) ger sin bild av hur de olika undersökningsmetoderna kompletterar varandra i texten *Intervjuer i Etnologiskt fältarbete*:

⁹ Barnes skrev en artikel 1969 vid namn *Language in the secondary classroom* vilken Sinclair och Coulthard hänvisar till i sin rapport.

Genom observation och deltagande observation kan man få god information om händelser och skeenden i den yttre världen /.../ *Genom intervjun kan man nå de inre världarna*, det universum som varje människa rymmer (s. 65).

Sociologen Diana Mulinari (1999) påpekar i kapitlet: Vi tar väl kvalitativ metod – det är så lätt i *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken* att det finns en grundprincip med att använda kvalitativa metoder som sin undersökningsmetod. Hon menar att "...för att kunna förstå verkligheten, förstå människors egna världsbilder, deras värderingar och erfarenheter måste man vara nära dem" (ibid, s. 51). Genom att kombinera intervjuer och observationer med ett fåtal informanter upplevde vi denna närhet som gjorde det möjligt för oss att få en större bild av personerna i fråga. Undersökningarna genomfördes under två veckor, mellan den 7 april och den 18 april år 2008. De bestod av klassrumsobservationer samt lärarintervjuer och utfördes på en högstadieskola i Västra Götaland.

5.1 Informanter och urval

Bo Johansson och Per-Olov Svedner (2006) skriver i *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning* att "När man väljer intervjupersoner är det lämpligt att ta med personer med olika erfarenhetsbakgrund, eftersom det ökar chansen att finna de viktigaste uppfattningarna och varianterna av dem" (s.51). Vår informantgrupp bestod av tre kvinnor och en man vilket vi anser var representativ för den aktuella skolan, där majoriteten av lärarna var kvinnor. Även Denscombe (2000) påpekar vikten av att "...medvetet välja ut människor så att de utgör ett tvärsnitt av hela undersökningspopulationen" (s.171). Även om vi inte gjorde ett medvetet urval uppkom ändå en stor spridning gällande informanternas ålder, kön och år i yrket.

Vårt förarbete påbörjades den 19:e februari 2008 då rektorn på den aktuella skolan tillfrågades. Vi presenterade vårt syfte och framförde en önskan att få genomföra den undersökning som skulle resultera i ett examensarbete i lärarprogrammet. Undersökningarna skulle bestå av både observationer och intervjuer och vi behövde minst fyra informanter. Rektorn blev informerad om vad som skulle undersökas så att hon sedan vid mötet med lärarna kunde gå i godo för vår undersökning. Rektorn lät oss förstå att det var i skolans och även lärarnas intresse att en sådan undersökning genomfördes. Vi ville att lärarna självmant skulle anmäla sitt intresse då vi hoppades på att detta skulle medföra ett större engagemang hos dem. Efter önskan om informanter hade presenterats anmälde sig fyra lärare direkt. Vid mötet med lärarna nämndes endast att undersökningen skulle handla om samtalet och dialogen i klassrummet och inte att lärarens roll skulle vara i fokus. Vid ett senare tillfälle sattes ett blankt schema upp i lärarrummet. På detta schema fick lärarna skriva upp de lektioner som våra observationer kunde genomföras under. Vi bad de fyra lärarna att var och en av dem skulle sätta upp sig på minst två lektioner på det blanka schemat. Tre av lärarna satte upp sig på två lektioner vardera och den fjärde läraren skrev upp fyra lektioner som vi kunde observera.

5.2 Observationer

Under observationerna valde vi att använda oss av en del av ett redan existerande observationsschema gällande IRF-strukturen. Detta schema har framställts och producerats av Sinclair och Coulthard (1975). Deras sammanställning fungerade som grund till det observationsschema (bilaga 1) som vi använde oss av. Originalschemat innehåller 22 olika kategorier varav vi utifrån vårt syfte endast använde oss av de tre kategorier som beskriver *follow-up* sekvensen. (bilaga 2). Denscombe (2000) skriver att:

Forskaren begränsas av den tid och precision som är nödvändig för att observera och registrera händelserna. Punkterna i schemat måste således inskränka sig till det allra viktigaste och mest relevanta, eftersom det helt enkelt inte är möjligt att ta med allt (ibid, s.169).

Genom att vi använde oss av samma punkter underlättades arbetet för oss som observatörer då vi såg på händelserna med samma fokus och på detta sätt registrerade vi samma information på ett grundligt och systematiskt sätt. (Denscombe, 2000; Öhlander, 1999; Stukát, 2005)

En vecka innan observationerna skulle genomföras gjordes en förobservation för att testa materialet och öva på tekniken. Den lärare som förobservationen genomfördes hos var lärare på en annan skola än den skolan där själva undersökningen skulle genomföras på. Syftet med förobservationen var att se om de tre kategorier som Sinclair och Coulthard placerar under follow-up var representativa och fungerade i vår undersökning. Genom att göra en förobservation visar det på en god reliabilitet och validitet enligt Patel och Davidson (1994; Stukát 2005). ”Dels måste vi veta att vi undersöker det vi avser att undersöka /.../ Dels måste vi veta att vi gör det på ett tillförlitligt sätt...” (Patel & Davidson, 1994, s. 85). Resultatet som vi fick fram från vår förobservation visade att de tre kategorier som vi hade använt oss av fungerade väl för undersökningens syfte och behölls därför utan någon omarbetning.

Observationerna genomfördes under nio lektioner då en föll bort på grund av sjukdom. Dock påverkade inte den bortfallna lektionen nämnvärt vårt resultat då denna lektion var hos läraren som hade skrivit upp sig på fyra lektioner. Då informanterna själva hade fått bestämma utifrån sina möjligheter vilka lektioner som under en och samma vecka skulle observeras, blev det en naturlig spridning över veckans dagar, tider och även ämnen. Denscombe (2000) skriver att:

Om undersökningen t.ex. gäller interaktion i skolans klassrum, så måste forskaren försäkra sig om att observationsperioderna är utspridda över veckans alla dagar, över hela skoldagen och över ett tvärsnitt av skolämnena (ibid, s. 171).

Under observationerna stötte vi på ett par problem. Ett problem var den svårighet som fanns med att höra det som läraren sa då det stundtals var ett sorl av röster i klassrummet. För att minimera detta bestämde vi oss efter första observationen att sitta längre ifrån varandra, om det var möjligt, för att kunna höra det som den andre inte hörde. Detta visade ett tydligt resultat då våra iakttagelser stundtals kompletterade varandra, till exempel då en av oss kunde höra inledningen på en follow-up medan den andre uppfattade slutet. En annan svårighet som vi stötte på under observationerna var de gånger då vi hade nedtecknat samma utsaga men hade placerat dem under olika kategorier. Detta skedde enbart vid ett fåtal tillfällen och berodde då oftast på att någon av oss hade uppfattat exempelvis en axelryckning eller en underton i informantens follow-up. Detta var en subjektiv bedömning från vår sida som inte på ett mätbart sätt kunde bevisas eftersom vi inte hade någon video- eller bandupptagning vid de aktuella tillfällena. Det som underlättade oerhört för oss var då vi efter att varje observation var genomförd hade tid att sammanställa våra transkriptioner. Då detta skedde i direkt anknytning till genomförandet var det lätt för oss att motivera för varandra vad vi baserade vår bedömning på.

5.3 Intervjuer

Fägerborg (1997) skriver:

En intervju görs i ett bestämt syfte, nämligen att intervjuaren söker den andra personens kunskaper, synpunkter, tankar, upplevelser av något. Inte bara innehållet (vad som berättas) utan även formen (sättet att berätta) är betydelsefull (s. 57).

Valet att kombinera våra observationer med intervjuer grundar sig i vår önskan att få se och höra hur medvetna lärarna är om sitt sätt att bemöta elevernas svar. Efter att ha observerat lärarna under två, och med en lärare tre, lektioner gav detta oss tankar och funderingar som vi sedan sammanställde till ett frågeformulär. Detta formulär har vi sedan valt att kalla intervjuguide (bilaga 3) baserat på frågornas öppenhet. ”I en intervjuguide anges de ämnen som är föremål för undersökningen och i vilken ordning de kommer att tas upp under intervjun” (Kvale, 1997, s.121). Vi inledde med frågor för att få bakgrundsinformation om informanten så som namn, ålder, barn och antal år i yrket. Dessa upplevs som neutrala enligt Patel och Davidson (1994) och skall inleda en intervju. Vi valde även att följa Patel och Davidsons (1994) råd gällande avslut på intervjuer då de menar att det ska ske med en fråga där informanten får möjlighet att ge övriga synpunkter och tankar. Angående strukturering och standardisering gällande intervjun skriver Patel och Davidson (1994) följande:

När vi arbetar med frågor för att samla information måste vi beakta två aspekter. Dels måste vi tänka på hur mycket ansvar som lämnas till intervjuaren när det gäller frågornas utformning och inbördes ordning. Detta kallas grad av *standardisering*. Dels måste vi tänka på i vilken utsträckning frågorna är fria för intervjupersonen att tolka fritt beroende på sin egen inställning eller tidigare erfarenheter. Detta kallas grad av *strukturering* (s. 60-61).

Utifrån detta citat tolkar vi att vår strukturering är hög då det fanns stort utrymme för informanten att subjektivt tolka. Vid de få tillfällena då informanten inte förstod frågan eller visste vad det var vi ville veta hjälpte vi dem till vidare insikt genom att förtydliga frågan. Att lärarna tar fenomenet, deras egna follow-up, för givet kan vara ett skäl till de ibland trevande svar lärarna gav då de inte visste vad vi syftade på i intervjun. Marton och Booth (2000) påpekar att det kan vara svårt för den som erfar fenomenet att se det klart, de kanske inte är medvetna om det eller så tar man det för givna. När det handlar om standardisering finner vi även denna hög då vi själva formulerat frågorna och deras inbördes ordning.

Veckan innan intervjuerna skulle genomföras gjordes en förintervju på samma lärare som medverkade i förobservationen. Förintervjun genomfördes för att gå igenom frågorna och se om de fungerade men även för att se om den resulterade i den information vi önskade få. Ett annat syfte var att öva på vår intervjuteknik och att lära oss arbeta med bandspelare. Vi valde efter detta tillfälle att lägga till en kort introduktion innan intervjun inleddes för att informanten skulle få en icke alltför detaljerad men dock tydligare förförståelse för syftet med intervjun.

Fägerborg (1997) skriver att ”Bandinspelade intervjuer har högre värde som källa, de är informationsrikare och ger större möjligheter till analys ur olika synvinklar. Alla frågor och alla svar registreras – liksom alla andra ljud. Väsentligt för intervjun kan vara pauser, tvekan, skratt, gråt och andra reaktioner” (ibid, s. 63). Under transkriberingen av intervjusvaren valde vi att markera pauser med tre punkter (...) och då yttrandena var ohörbara markerades dessa med fyra X (XXXX). Det sista sättet, markerandet av ohörbart, hämtade vi ifrån *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events* av Bloom, Carter, Christian, Otto och Shuart-Faris (2005).

5.4 Bearbetning av material

Det material som vi samlade in under våra undersökningar har format en stabil grund för oss att utgå ifrån i vår analys. Våra observationer sammanställdes till ett gemensamt dokument per lektion. De olika intervjuerna bandades och sedan transkriberades, dessa utgjorde därmed fyra skilda dokument. När vi skulle börja sammanställa ett underlag för analysavsnittet insåg vi att vi var tvungna att stundtals tolka för att kunna utläsa något av situationen eller svaret. Mulinari (1999) skriver, i sitt avsnitt: Vi tar väl kvalitativ metod – det är så lätt i *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*, att "[t]olkning innebär att utforska variationer och likheter i informanternas berättelser för att förstå när och varför och hur deras berättelser skiljer sig åt" (s.45). Vidare påpekar Mulinari (1999) att "[t]olkning är ett försök att länka det individuella ödet och den djupa personliga berättelsen med teorier om samhällsstrukturer och samhällsförändring" (s.45). Detta såg vi som en naturlig del för vår analys eftersom Lpo94 finns som en viktig del i lärarens arbete men även för att vi skulle kunna knyta informanternas svar till de tre teoretiska perspektiv som utgör basen för rapporten: symbolisk interaktionism, sociokulturellt perspektiv och fenomenografi.

5.5 Etisk hänsyn

Eftersom vi valde att genomföra vår undersökning på en skola där eleverna skulle delta och vara aktiva fanns det flera etiska aspekter vi fick ha i åtanke under förarbetet. Johansson och Svedner (2006) menar att "Om deltagarna inte är myndiga skall målsmän informeras och tillfrågas om barnen får medverka" (s.30). I de klasser där det fanns barn som var under 15 år fick eleverna veckan innan observationerna skulle genomföras medgivandelappar som de skulle få underskrivna av sina målsmän. (bilaga 4). Detta ser vi är i enlighet med Vetenskapsrådets rekommendation, regel nummer 2, som handlar om att samtycke ska hämtas från målsman om barnet är under 15 år (www.vr.se). Då ett par elever hade glömt lappen hemma men påpekade att de hade fått godkännande valde vi att även låta samtliga lärare fylla i en lapp där de gav sitt tillstånd för observation i klassrummet. (bilaga 5). Patel och Davidson (1994) skriver att "Ibland kan det räcka med att ledaren i gruppen ger sitt tillstånd, t.ex. läraren i en skolklass" (s. 82). Vi ansåg att detta var ett bra komplement till de saknade föräldralapparna. Vi insåg även att medgivandelapparna fyllde en annan funktion då vi flyttade fokus från läraren till eleverna. I de klasser där eleverna var över 15 år lämnades inga medgivandelappar ut. Vi informerade om vår närvaro i början av lektionen och svarad på eventuella frågor. I dessa klasser togs endast lärarens underskrift in som godkännande för observationen.

Inför vårt genomförande av intervjuerna kände vi att det var viktigt att informanterna var medvetna om undersökningens syfte så att de förstod åt vilket håll vi skulle vinkla intervjun därför valde vi att ge dem en kort introduktion. Vi ville dock inte att de skulle veta det fullständiga syftet då detta kanske skulle kunna påverka deras svar. Steinar Kvale (1997) skriver i *Den kvalitativa forskningsintervjun* att "I vissa intervjuundersökningar undanhålls de intervjuade det specifika syftet med undersökningen för att de ska ge sina oförfälskade åsikter om ett ämne och inte styras till specifika svar" (s. 107).

Vi garanterade våra informanter anonymitet vilket innebär att deras personliga uppgifter inte kommer att kunna spåras (Kvale 1997; Patel & Davidson, 1994). Detta visar sig i vår analys genom att vi har använt oss av fingerade namn och anonymiserad skola.

6. Resultat och analys

I detta kapitel kommer vi att bearbeta den information som vi insamlade under våra intervjuer och observationer samt knyta samman med vårt kapitel vid namn *Teoretiska infallsvinklar*. Vi inleder med att först ge en kort presentation av varje lärare och de lektioner vi observerade hos var och en av dem. Därefter väver vi samman information som vi utläst hos de fyra informanterna med de tre teoretiska perspektiven som vi har som grund för denna rapport. Efter det går vi över till *Dialog och samspel*. Avslutningsvis presenteras lärarnas åsikter och ageranden gällande IRF med fokus på dess follow-up och vidare i underkategorierna accept, evaluate och comment.

6.1 Presentation av lärare och deras lektioner

6.1.1 Selma

Selma är en 42-årig tvåbarnsmor som har arbetat som lärare i 3 år. Hennes ämnen är svenska och SO men hon undervisar även i engelska. För att beskriva sin egna roll som lärare valde hon att lyfta fram orden "...lyhörd...flexibel...ja, positiv". Lyhörd menar hon att hon är då hon säger "att dialogen får vara anpassad efter också elev och situation". Ordet flexibel införlivas när hon vandrar från att vara samtalspartner till eleverna i dialogen till att ställa sig som en auktoritet i klassrummet när det behövs. Hon påpekar att när auktoritet saknas i klassrummet och "dom inte [tar] det på allvar och då tvingas man ibland att liksom, ja, nu gör du bara det här". Det positiva förhållningssätt lyfter hon fram genom att nämna den utbildning som hon under den senaste tiden har deltagit i. Det är en SET¹⁰-utbildning som innebär *Social och Emotionell Träning* (<http://www.fhi.se>) vilket har hjälpt henne att jobba utifrån ett positivt förhållningssätt som förespråkas av denna pedagogik. Hon säger att hon "försöker att ha, vara positiv i min dialog, att prata om saker som dom gör bra /... /och tala om att jag förväntar mig det för dom är så duktiga". Hon säger själv att hon försöker bemöta elevernas svar med orden "ni kan, eller du kan" men hon är också medveten om att hon inte alltid lyckas med detta men hon har en ständig strävan efter att uppnå detta handlingsmönster. Selma har enligt oss en stor självinsikt då hon säger att "vi är ju inte perfekta nån av oss va, så man stöter på det där ibland, när man märker att jaha det där gick inte så bra".

Vi observerade två lektioner hos Selma. En av lektionerna var i svenska med en klass i år 7. Under denna lektion behandlades övernaturliga fenomen. Under den andra lektionen, som var en SO-lektion i religion med en klass i år 6, pratade klassen om olika sätt att utöva religion på. Båda lektionerna genomsyrades av en öppenhet, där allas åsikter tolererades. Även de sidospår som eleverna kom in på i sina uttalanden accepterades och lyftes vidare in i nästa initiering. Alla elever fick svara och inget svar bemöttes med ordet *fel*. Detta stämmer väl överens med hennes egen utsaga under intervjun då hon uttryckte att "jag säger aldrig, nej det var fel".

6.1.2 Karin

Karin är en 62-årig tvåbarnsmor som har jobbat 40 år i läraryrket. Under sina år inom yrket har hon hunnit med flera olika saker. Hon har i grunden en slöjdläroutbildning men har även läst konstvetenskap vilket innebär att hon även har jobbat med ämnet bild. Hon nämner även

¹⁰ Följande kommer från Statens folkhälsoinstitut: "Syftet med Social och emotionell träning (SET) är att utveckla barn och ungdomars sociala och emotionella förmåga. Detta främjar i sin tur psykisk hälsa och förebygger t.ex. alkohol- och droganvändning genom att skyddsfaktorer på individ-, grupp- och klassrumsnivå stärks. Programmet är universellt, dvs. det vänder sig till alla elever i grundskolan från skolår 0 till skolår 9. Det finns även ett material för gymnasieskolan." (http://www.fhi.se/templates/fhischoolpage___8486.aspx)

att hon har ”jobbat många år som metodiklektor på lärarutbildningen” men valde till slut att gå tillbaka till grundskolan. Idag kombinerar hon sin halvtidstjänst som slöjdlärare med att arbeta som didaktisk ledare i den stadsdelen hon verkar i.

Karin anser sig vara en lärare med gedigna kunskaper inom sina ämnen. Hon nämner att hon med lätthet skulle kunna bestämma över allt praktiskt arbete som eleverna gör i klassrummet men hon prioriterar elevernas egna utveckling. Hon beskriver sig själv som en lärare med en helhetssyn som strävar efter att eleverna ska arbeta självständigt och hon kräver också ett stort ansvarstagande av eleverna. Karin har en medvetenhet om att elever kan lära av varandra i vad som kallas den ”närmsta utvecklingszonen” (Dysthe & Igland, 2003, s. 81). Hon säger att hon tycker att det är viktigt att ”börja med att de är självständiga och jobbar efter sin beskrivning och jag försöker säga så här att häng inte upp alla tillit till mig det finns andra härinne som kan”.

Lektionerna vi observerade var två slöjdslektioner, en i år 7 med nio elever och en i år 8 med tio elever. Båda kännetecknades av ett lugn och arbetsglädje bland eleverna. Efter en kort gemensam genomgång började elevernas självständiga arbete. Karin gick då runt i klassrummet och hjälpte dem att komma vidare när problem eller frågor dykt upp.

6.1.3 Charles

Charles är 40 år och han har ett barn. Han har avbrutit sin lärarutbildning och är därför ännu inte utexaminerad lärare men har tre års arbetslivserfarenhet från skolans värld. Han undervisar i NO, matte, idrott och svenska. Charles beskriver sig själv som en snusande, kaffedrickande och glad lärare som gillar barn. Vid slutet av intervjun presenterade vi vilka ord som vi skulle välja om vi skulle beskriva honom baserat på det som vi kunnat utläsa från observationerna och intervjun. Vi gjorde detta för att få en bekräftelse på vad vi hade upptäckt under observationerna och intervjuerna. De två första ledorden som vi presenterade för honom var att han krävde mycket av eleverna och att han lärde dem att leva i en social grupp. Dessa ord ansåg han passade in på honom som lärare men han reserverade sig med uttalandet ”det är att jag försöker, sen om jag lär dom anpassa sig till en social grupp...”. Det tredje ledordet var om hans sätt att anpassa undervisningen efter eleverna och situationen då poängterade han att han försöker anpassa sitt arbetssätt: ”...till situationen mer, till eleven det är, det är en ju en omöjlighet, /.../ du kan aldrig någonsin nå alla elever det är, det är ju helt omöjligt, det är så många”.

Charles är den sortens lärare som anser att eleverna skall socialiseras och han anser sig vara annorlunda än vissa andra lärare då han vill distansera sig från dessa. Detta menar han då han uttrycker att ”vissa går loss fullständig på att man ska lära någon någonting, men det är, jag är ju här för att jag gillar barn, eller ungdomar, tonåringar”. Han säger vidare att skolans uppgift är att få eleverna att bli medvetna om sin roll i ett samhälle. De ”viktigaste sakerna är ju att fungera socialt i en grupp, det kan du inte göra någon annanstans än i skolan”.

Hos Charles observerade vi två lektioner som kännetecknades av en öppenhet, där alla var delaktiga i klassrumsdialogen. Han krävde ständig fokus från eleverna och riktade frågan till de elever som inte räckte upp handen:

...jag försöker få alla vakna hela tiden om dom nickar så får dom en fråga och det vet alla ganska fort att det gäller att vara, att va vaken, att jag håller, mmm, att jag höjer ribban ganska mycket så att dom är tvungna att vara koncentrerade.

Vi observerade två lektioner i NO hos Charles och vi upplevde att klassrummet var Charles scen där han framförde ett budskap till eleverna. Han var utåtriktad, personlig, rak och hade utåt sett full kontroll över situationen. Vi uppmärksammade tendenser hos honom att vara ironisk i givandet av follow-up på elevernas svar.

6.1.4 Marie

Marie är 48 år och mamma till ett barn. Hon har arbetat som lärare i 5 år inom ämnena NO och matematik. Hon ser sig själv som en mycket kompetent lärare med en gedigen kunskap i sina NO-ämnena. Då vi bad henne beskriva sig själv som lärare med tre ord valde hon att poängtera hur viktigt hon anser det är att läraren besitter kunskap i sitt ämne, hon påpekade även vikten av att ständigt söka efter förändring och variation, detta genom att hon gärna vill utvecklas och variera sitt sätt att arbeta på. Som tredje ord valde hon professionalismen, hon menade att det var viktigt för henne att ”inte ha kompisrelationer med elever, eller rättare sagt jag vill åtminstone ha tydlig struktur” detta menar hon påverkar eleverna på ett positivt sätt då det lugnar ner eleverna och de kan känna sig trygga. Marie anser att dialogerna skiljer sig åt beroende på vilken klass det är och under vissa lektioner säger hon att det är lättare att ha en dialog än under andra. Hon säger att hon ”skulle vilja /.../ prata om saker och försöka få alla med sig”. Hon säger att hon ”skulle vilja ge dom möjlighet att delta i, hur vi gör, men då måste man hålla käften när jag säger att dom gör det”. Med detta citat ser man att Marie, precis som de andra lärarna, anser sig behöva vara den som leder klassen och är ledaren som bestämmer spelreglerna. Det finns en önskan hos henne att vara en auktoritet i klassrummet och hon ser sig själv som den självklara ledaren då hon kallar sig själv för ”polis”. Hon menar att det är viktigt ”att dom vet vem bestämmer”.

De lektioner vi observerade hos Marie var två i kemi och en i matematik. Alla tre lektionerna inleddes med att Marie introducerade ny information och eleverna lyssnade. Därefter fick eleverna arbeta självständigt och Marie gick runt och hjälpte de elever som behövde hjälp. Lektionerna kännetecknades av hög ljudvolym och varierat engagemang från eleverna.

6.2 Symbolisk interaktionism i klassrummet

Efter att ha analyserat intervjuerna och observationerna kunde vi utläsa ett mönster gällande lärarnas syn på sin ledarroll. Gemensamt för de fyra lärarna var att de fann ett behov av att vara en auktoritet i klassrummet dock med en viss variation. ”Läraren måste som ledare utöva disciplin! /---/ Disciplin behöver dock inte bara förknippas med auktoritär maktutövning utan kan också innebära god ordning under ledning av någon som åtnjuter respekt som given auktoritet” (Orlenius, 2001, s. 183). Orlenius (2001) menar att ”Ordning skapar trygghet för lärandet. Lärarens uppgift är därför /.../ att vara en gränssättare...” (s.193). Lik de andra lärarna har Karin ett behov av att uppvisa en viss auktoritet och att leda klassen. Hon säger följande: ”jag bestämmer, jag bestämmer vilken arbetsmiljö vi ska ha här allihopa, det är ingen annan som får bestämma, det, så på det, en del kan nog uppleva mig som ganska diktatorisk där då, men jag är ju faktiskt ansvarig för alla”. Hon menar dock att eleverna måste vara delaktiga i ansvaret i klassrummet. Med andra ord är det inte hon som helt ensam bestämmer i klassrummet utan det sker i samverkan med eleverna. Selmas ledarroll i klassen visualiseras med orden: ”jag vill inte ha någon som sitter i mitt klassrum och är rädd för att svara”. Av detta kan vi tolka att Selma vill vara en ledare. Hon inser att hon bör vara en auktoritet men vill inte vara auktoritär. Följande citat handlar om hur hon känner när ett fåtal elever i klassrummet inte fungerar i dialogen och menar att det blir stökigt och okoncentrerat ”när det inte är något tvång med i bilden, eller när det inte e nån, liksom, auktoritet, ska jag säga, tillräckligt med auktoritet”. Vi tolkar detta citat som om Selma inte vill vara mer auktoritär än nödvändigt. Marie är den av de tre kvinnorna som har tydligast auktoritärt förhållningssätt som ledare i klassrummet. Vi har tidigare, i presentationen, nämnt att hon ser sig själv som en ”polis”. I Charles roll ser vi en annan typ av NO- och mattelärare. Han har samma ämnen som Marie, men anser till skillnad från henne att eleverna inte måste sitta tysta

på mattelektionerna. Han anser att eleverna skall vara delaktiga även där och våga prata. Han påpekar att han inte vill att eleverna ”inte bara sätter sig, håller käft och räknar”.

6.3 Sociokulturellt perspektiv på social träning

Inom det sociokulturella perspektivet belyser man människors beteende och handlingar. Orlenius (2001) skriver; ”Barn och ungdomar ska utveckla både en intellektuell, social och en moralisk kompetens. Skolans uppdrag handlar dels om ett ämnesinnehåll, dels om att lära sig leva tillsammans och anpassa sig till livets villkor och förutsättningar” (s. 130). Pedagogikprofessor Gunnar Sundgren (2005) lyfter i *Boken om pedagogerna* fram Deweys åsikt gällande att ”Pedagogen skall kunna möta elevens behov, intressen och rikta hans/hennes aktiviteter så att han/hon tillägnar sig samhällets och kulturens värden, ackumulerade kunskap och förmågan till uttryck” (s. 94). Med andra ord skall eleven socialiseras in i samhället genom lärarnas försorg. Charles är den sortens lärare som, vilket tidigare framgått, anser att eleverna skall socialiseras i skolans omsorg. Han menar att lärarens funktion är att förbereda eleverna för samhällets förväntningar. Han säger vidare att skolans uppgift är att få eleverna att bli medvetna om sin roll i samhället samt att lära sig interagera med andra. Han påpekar skolans viktiga roll i elevens socialisering då han menar att det kan man inte göra ”någon annanstans än i skolan”. Även Selma anser att den sociala träningen är viktig i skolan och implementerar detta i sin undervisning. Det sätt som hon utgår ifrån nämns under presentationen av henne och innebär en sociala och emotionella träning.

Likt Selma och Charles anser även Karin att den sociala träningen är viktigt. Detta poängterar hon genom att påpeka vikten av att eleverna hjälps åt och gemensamt finner lösningar. Hon uttrycker att hon ofta ber eleverna ta hjälp av varandra och säger ”fråga en kompis, slå er ihop flera stycken”. Karin nämner den *närmsta utvecklings zonen* vid namn, hon säger att genom att jobba tillsammans lär sig eleverna av varandra samt att det inte nödvändigtvis måste vara hon som lär dem. I likhet med Karin nämner Charles den närmsta utvecklingszonen, men han nämner den dock inte vid namn utan pekar på att den finns då elever arbetar i grupp tillsammans och på så vis lär sig av varandra. Charles nämner de tysta elevernas brist på interaktionsvilja och anser att han ”kan få dem att medverka på andra sätt, /.../ om man gör grupparbeten eller någonting och så där då placerar jag in dom i en grupp där dom kanske egentligen är lite duktigare än, än dom andra”. Men det han mer specifikt säger om den närmsta utvecklingszonen gällande dialoger med klasskamrater är att de lär av varandra. Charles menar att detta kan ske vid situationer där ett nytt ämne introduceras och eleverna tillsammans ”får /.../ tänka lite själv, och så säger någon nått och så säger en annan något, och helt plötsligt är det 5 stycken som säger nått”. Även Marie nämner den närmsta utvecklingszonen med orden ”jag tror att det som är jobbigast det är att eleverna befinner sig på olika nivå, och då det är väldigt svårt att ha dialog med hela klassen så att hela klassen, eh, samtidigt, är, nae, i proximala zon”. De andra lärarna nämner den närmsta utvecklingszonen som ett potentiellt lärandeverktyg. Marie däremot uttrycker att det finns en konflikt mellan å ena sidan vilja och målsättning gentemot möjligheterna å andra sidan. Hon menar att för att alla elever ska vara i den proximala zonen måste hon ha enskilda dialoger med var och en. Hon menar att konflikten uppstår då hon säger att det är ett ”väldigt stort slöseri med tid, min tid”.

Samtliga lärare nämner att tankeprocessen är en viktig del i elevens utveckling. Selma säger att det är oerhört viktigt att man inte tar bort elevernas lust till reflektioner. Hon menar att även ett felaktigt svar ändå kan visa att eleven har tänkt. Att få eleverna att tänka är ett primärt mål även för Marie. Hon säger att det är viktigt att reflektera över ”hur dom formulerar frågor, hur dom formulerar svar, hur dom funderar, det här är någonting som, som jag försöker göra det klart att det här lyfter dom, så att dom inte är rädda att ställa dumma

frågor”. Likheter mellan Marie och Selma är att de båda anser att bara för att en elev svara fel betyder inte det att hon inte har tänkt, utan tänkandet är också viktigt att lyfta upp och inte bara de rätta svaren. Charles menar också att det är viktigt att eleverna lär sig att tänka, han vill inte att eleverna bara skall sitta tysta i klassrummet. Han säger att ”om dom kommer hit och aldrig tänker då, då är det ju meningslöst, fullständigt meningslöst”. Tänkandet är viktigt även för Karin då hon ofta säger till en elev att först ”börjar tänka själv” hon menar att det är viktigare att eleven själv kommer fram till svaret. Hon arbetar på ett sätt där hon sällan ger svar på elevens fråga utan kontrar med en motfråga. Vi upptäckte under observationerna att hon frekvent använde detta sätt att bemöta elevernas frågor och ett exempel kan vara ”Kan du se det från något annat håll”. Vilket vi tidigare belyst i hennes personbeskrivning, besitter Karin gedigna kunskaper i sitt ämne med vilka hon med lätthet hade kunnat ge eleven det önskade svaret men eftersom hon vill utmana elevernas eget tänkande avstår hon medvetet från detta.

6.4 Fenomenografisk infallsvinkel på kunskap

Inom fenomenografin försöker man åskådliggöra variationer av hur ett fenomen upplevs. Gällande lärarnas syn på den kunskap som finns i ett klassrum kunde vi utläsa en viss spridning. Alla lärare förefaller medvetna om sin egen och elevernas kunskap och i vilken mån deras gemensamma kunskaper påverkar dialogen i klassrummet. Selma anser att eleverna har kunskapen inom sig och att hennes uppgift är att skapa gynnsamma förhållanden så att eleven kan finna svaren: ”även om man inte svarar rätt så har man ändå tänkt, kring det och det tycker jag är liksom många gånger, huvudsaken”. Selma utgår i allra högsta grad från elevens kunskap och använder den som bas för fortsatt undervisning. Marie däremot säger sig kunna

...företse vad eleven ska svara, och då ska svara rätt, fel, eller oväntat så om du svarar rätt eller fel då kan vi gå vidare på något sätt och det är ju för mig ganska självklart vad jag ska göra men om det kommer några oväntade svaren ja men då är det fråga om ja, deras kunskaper.

Elevernas svar ger med andra ord Marie en guidning till vad hon skall fortsätta med. Svaren fungerar som en bekräftelse på var eleverna kunskapsmässigt befinner sig. Charles är medveten om att eleverna har en kunskap inom sig och han vill locka fram den genom att utmana dem ”därför ger jag också sällan svar utan dom får komma på det själv så kan vi ju gå halva vägen var”. Karins syn på kunskapen är att hon själv är väl medveten om sin egen kunskap men lika väl medveten om det behov som finns hos elevernas av att själva få utvecklas och utmanas ”jag vill att dom ska känna liksom att det är deras design och deras grejer men det går ju jättelätt med min kunskap att köra över dem och säga men vi gör så här”. Lärarnas skiftande syn gällande kunskap återspeglas i deras olika syn på klassrumsdialogen.

6.5 Samspel och dialog

Dialoger är något som finns i alla klassrum, dock är det upp till de olika lärarna att bestämma hur stor plats denna dialog får ta. Vissa lärare är fullt medvetna om hur de vill att denna dialog skall se ut, medan andra lärare inte är det. Gemensamt för samtliga är dock att de är medvetna om att det finns en dialog och att det är deras ansvar att föra dialogen framåt. Efter intervjuerna och observationerna kunde vi utläsa markanta skillnader gällande lärarnas varierande dialogtyper. Vi mötte Selma som i klassrumsdialogerna är en samtalspartner med eleverna. Hon är väldigt öppen i sitt sätt att bemöta elevernas uttalanden och finner mycket

sällan behov att korrigera det som eleverna bidrar med. Hennes arbetssätt gällande dialogen baseras till stor del på elevernas kunskaper och engagemang och hon menar ”det som jag tycker är, är viktigast de e ju att eleven nästan själv får komma på, alltså att man i dialogen är sådan att man låter eleven komma...eh, med lösningarna”. Här fanns även Karin som utmanar eleverna i dialogen. Hon menar att ”Först så är det ju jätteviktigt att man får eleverna att förstå att det finns ett språk för alla aktiviteter man gör” och detta språk kallar hon syspråk, vilket hon sedermera inte gav någon klar förklaring på vad det innebar. Syspråket använder hon flitigt vilket innebär att eleverna måste kunna terminologin för att kunna delta och ha en fungerande dialog med henne i klassrummet. På skolan fann vi även Charles, en ledargestalt med personlig och stundtals ironisk klang i sitt sätt att bemöta eleverna. Hans klassrumsdialoger kännetecknades av högt tempo och ett överhängande krav på eleverna att vara delaktig. Han vill inte att eleverna bara kommer in i klassrummet och är tysta utan är aktiva i dialogen med honom. Här fanns även Marie vars arbete med dialogen karaktäriserades av ett styrande från hennes sida. Med orden, ”man måste anpassa sätt att bemöta elever och sätt att, eh, arbetsformer till och med efter hur gruppen fungerar men samtidigt man kan inte ge upp helt” menar hon att eleverna måste anpassa sig efter hennes sätt att föra dialogen. Hon låter inte eleverna bestämma premisserna för dialogerna.

6.6 IRF – follow-up

Klassrumsdialogerna vi observerade var oftast av IRF-strukturskaraktär där läraren initierade, eleven gav en respons, som sedan följdes av lärarens follow-up. Vi kunde dock se ett avvikande mönster hos Karin, vår slöjdlärare, då dialogstrukturen under hennes lektioner oftast såg ut på samma sätt. Lektionerna inleddes utifrån en IRF-struktur där det var hon som initierade samtalen. Efter den korta genomgången som inledde lektionen övertogs initieringen istället av eleverna då dessa frågade Karin om hjälp och råd. Detta skifte gällande vem som initierade frågorna skedde då eleverna satt vid sina bänkar och arbetade med sina projekt. Karin gick då runt och svarade på *elevernas* frågor. Eftersom hon lämnade sin framträdande fysiska position vid tavlan och istället fyllde funktionen som ledsagare då hon gick runt i klassrummet försköts initieringen naturligt över till eleverna. Detta mönster kan man även se under andra lektioner, under Maries matematiklektion skedde ett liknande förlopp men hos henne är det inte ett systematiskt upplägg. Istället för att vara en IRF-struktur blev det en IR-struktur. Att eleverna dock inte ger någon follow-up på lärarens svar tar Sinclair och Coulthard (1992) upp när de säger; ”The crucial difference between teacher and pupil elicits is that the pupil provides no feedback – an evaluation of a teacher reply would be cheeky. Thus the structure is IR” (s. 27).

Vi kunde även urskilja en skillnad gällande Maries sätt att arbeta med IRF angående hennes sätt att ge follow-up. Vid ett fåtal tillfällen fann vi att Marie undvek att ge någon follow-up på elevens svar och istället upprepade samma fråga tills dess att hon fann det rätta svaret. Detta var hon ensam om att göra i vår undersökning. Hon sade själv att ”man märker inte elevernas svar/.../ därför att det är inte alls svar på mina frågor”. Mehan (1979) skriver att läraren ibland ignorerar elevens svar då detta är felaktigt, ”...if the reply is incorrect, the teacher employs various continuation strategies. She either prompts, rejects, or repeats the elicitation until a correct reply is obtained” (s.88). Genom detta citat presenteras en möjlig förklaring till hennes beteende.

6.6.1 Accept

När det handlade om accept i follow-up sekvensen kunde vi utläsa två varianter inom denna del. Den första varianten är det ordinarie accepterandet där läraren ger ett kort bekräftande på att svaret var antingen ja, nej eller rätt. Den andra delen återkom relativt frekvent hos våra

informeranter och bestod av att läraren upprepade det eleven just sagt. Detta sätt fungerar då både som ett förtydligande så alla skulle höra, men även som ett bekräftande av det svar eleven precis givit. Eftersom Selma tycker att det är viktigt att ha en positiv stämning i klassrummet samt att uppmuntra eleverna till att försöka, ser hennes follow-up oftast ut som accept. Hon ger respons på elevens svar genom att ofta upprepa det korrekta svaret så att andra eleverna hör det samt att eleven som svarar skall veta att hans eller hennes svar var värt att höras av de andra. Även Marie, vår NO-lärare, använde accept frekvent i sin follow-up. Hennes accept gavs dock oftast i form av endast korta bekräftelser som svar, men emellanåt upprepade även hon elevens svar.

Charles lektioner kännetecknades av ett snabbt tempo och att han konstant frågade frågor som han ville att eleverna snabbt skulle svara på. Genom att ställa frågor anser Charles att han håller eleverna vakna. För att kunna hålla ett snabbt och effektivt tempo krävs det att läraren ställer många frågor och att elevernas svar snabbt skall kunna gå att göra en follow-up på. Genom att använda sig av enkla fraser så som ja, nej, precis och så vidare skapas det tempo som Charles är ute efter. Vid den första lektionen uppfattades inte mindre än 89 stycken accept, jämfört med ett snitt på 30 stycken i de övriga åtta lektionerna.

Det finns tydliga exempel i Karins accept som visar hennes tankegångar kring den *närmsta utvecklings zonen*. Hon säger: ”Du kommer inte ihåg, då får vi ta hjälp av någon annan”. Detta signalerar att svaret som eleven gav var otillräckligt, hon vände sig då till de andra eleverna vilka hon ansåg kunde bidra och hjälpa klasskamraten att finna rätt svar. Effekten av detta kan dock vara att eleven känner sig dum och otillräcklig.

6.6.2 Evaluate

Evaluate skiljer sig från accept genom att det finns en subjektivitet i givandet av lärarens follow-up. Denna subjektivitet kan vara varierande i sin tydlighet vilket har visats sig under våra observationer. Ett tydligt exempel där lärarens åsikt gällande elevens svar är märkbar finner vi i följande citat: ”okej, så kan du göra men jag skulle inte föredra det själv”. Ett mindre tydligt exempel där lärarens åsikt gällande elevens svar endast lyser igenom när lärarens röstläge eller hans eller hennes kroppsspråk säger något annat än hans eller hennes utsaga. Subjektiviteten kan även utläsas då läraren blir extremt tydlig i sin evaluering. Ett exempel på detta uppkom under en lektion hos Karin då hon frågade en elev vilken sladd som ännu inte var inkopplad. Eleven svarade flera gånger fel på den fråga som Karin upprepade ett par gånger. Till slut gav hon upp och uttryckte ”Nej, nej, nej det var trampan!”

Ingen av lärarna bemötte elevernas svar under våra observationer med ordet: FEL! Under intervjun med Selma visade hon sin medvetenhet gällande bemötandet av felaktiga svar som kom upp då hon påpekade att hon aldrig säger att ett svar var fel.

Under Selmas lektioner blev elevernas svar emellanåt så fria och hade tillsynes inget med ämnet att göra. Selma behövde då styra upp diskussionen genom att säga att det sagda inte hörde till ämnet. Hon sade själv under intervjun att det fanns stunder då eleverna inte tog klassrumsdialogerna på allvar. Hon menade då att hon tvingades till att styra upp dialogen.

Marie uttryckte att hon inte har någon önskan att vara kompis med eleverna. Detta kan man se i det relativt stora antalet evaluate i hennes follow-up som vi fann under de tre lektioner som vi observerade hos henne. Hon var inte rädd för att vara subjektiv i sin bedömning som när hon sade följande: ”Bra, då tycker jag att du gjorde bra!” eller ”Det var en väldigt bra slutsats”. Charles ansåg att det var viktigt att känna sina elever och vilka fritidsintressen de hade. Genom att han ansåg att han kände eleverna gav det honom en trygghet som visade sig i de tendenser han hade att uttrycka sig ironiskt då han gav en follow-up på elevernas svar. Vid ett tillfälle då dialogen handlade om människokroppen gav eleven ett otillräckligt svar och fick som bemötande: ”199, vadå? Nu pratar vi enheter, det trodde jag vi gjorde igår!”. Detta

indikerar ett tydligt ställningstagande hos Charles gällande elevens svar då han genom sitt tonfall och kroppsspråk signalerade besvikelse.

6.6.3 Comment

Comment innebär som tidigare förklarats en form av följdfråga eller ett uttalande som har som syfte att hjälpa eleven komma vidare i sin förklaring och utveckla sitt svar. Detta kunde vi utläsa som en återkommande del hos alla fyra lärarna. Det vi upplevde efter observationerna var att vissa ämnen gjorde det lättare för läraren att be eleven utveckla sitt svar medan andra ämnen stod ganska statiska och där var det inte så ofta som elevens blick vidareutvecklade sitt svar. Inom ämnen så som matematik kan det stundtals vara ganska svårt att be eleven vidareutveckla sitt svar medan i svenska kan det vara lättare där elevernas egna tankar utmanas på ett annat sätt. Vi kunde även utläsa en skillnad beroende på de olika lärarnas attityd gentemot den fakta som förmedlades om det fanns utrymme för tolkning. Selma menar att det är viktigt att det finns ”en lust också hos eleverna då och i den lusten så kommer ju också utvecklingen, /.../ mycket av det som man lyfter upp som diskussioner de är ju också elevernas egna tankar om saker och ting va”. Selma menar att genom att ge följdfrågor till de ”trevande” eleverna hjälper hon dem vidare i sitt tänkande medan då hon ger följdfrågor till de ”duktiga” eleverna har det som syfte att utmana dem och få dem att fördjupa sina svar.

Då Karin vill att eleven skall tänka själv är det i hennes follow-up vanligt med comment. Vissa comment är tillsynes mer som en ny initiering då hon i sin follow-up säger saker som: ”Kan du se det från något annat håll?”. Detta citat kan verka ge en ny fråga till eleven, men vi anser att det är en follow-up då hon istället för att säga att eleven svarade fel låter honom eller henne veta att svaret inte var korrekt och uppmanar honom till att försöka tänka på ett nytt sätt.

De comment som Marie gav som follow-up på elevens svar gavs tillsynes oftast för att Marie inte ansåg att svaret var tillräckligt bra och att eleven kunde försöka ge ett bättre svar. Ett exempel är ”Positivt, men hur positivt?”. Dessa var då snarlika en ny initiering men tolkades som en comment då de gavs enbart till den elev som svarade och inte till hela klassen.

Precis som de övriga lärarna anser Charles att det viktigaste är att eleverna lär sig att tänka, han vill inte att eleverna bara skall sitta tysta i klassrummet. Genom att ge en uppmaning till fördjupning av svaret, comment, fördjupas kunskapen och han har nått sitt mål, att få eleverna att tänka.

7. Diskussion

Nu när vi snart ska kasta ankar vill vi lyfta upp några tankar till ytan. Detta kapitel kommer att presenteras efter samma manual som övriga delar, vi börjar på djupt hav för att söka oss in mot säkrare vatten. Rutten kommer dock att se lite annorlunda ut då vi nu kan se broar mellan de olika teoriöarna vilket gör det möjligt för oss att knyta ihop deras skatter. Som en fågel har vi svävat över våra informanter och iakttagit, avlyssnat och analyserat det som gjorts och yttrats.

Orlenius (2001) menar att Lpo94 konkretiserar samhällets riktningar. Den kan därmed ses som ett bevis på den rådande hegemoniska diskursen. Sundgren (2005) påpekar detta genom att uttrycka att "Samhälle, skola och individ måste utgöra en helhet om vi vill nå pedagogisk framgång" (s. 84). Charles uttryckte att en av skolans viktigaste uppdrag var att lära barnen att umgås i sociala sammanhang. Men likt Sundgren menar vi att även samhället och familjen måste fylla sin funktion i socialiseringsprocessen. Om enbart lärarna står för socialiseringen ger detta ingen trygg ram för eleverna att förhålla sig till. I läroplanen kan vi läsa att "Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar" (Skolverket, 1998, s. 5-6). Detta tycker vi går hand i hand med det vi funnit under våra observationer och intervjuer.

I det sociokulturella perspektivet intresserar man sig för människors beteenden och handlingar vilket har varit fokus under denna färd. Vi har funnit att socialiseringen av den enskilda individen anses viktigare för vissa av våra lärare än för andra. Men alla var överens om att den var viktig och att dess funktion var en av grundstommarna för ett fungerande klassrum. Orlenius (2001) säger dock att "Lärare, främst i senare årskurser, har inte sett fostran och socialisation som ett huvudsakligt uppdrag i sin verksamhet. Fokus har varit riktat mot kognitiv utveckling" (s.112). Lärarens dubbla roller nämner Cazden (2001) när hon säger att; "Teacher and students may have different visions of how the performance should be performed, so the teacher assumes the dual role of stage director and chief actor" (s. 40). Som en "stage director" står läraren för den styrning som behövs för att eleverna skall finna den rätta vägen mot ny kunskap. Hon ser sig då som en kunskapsförmedlare som leder eleverna mot det önskade målet. Om läraren istället tar rollen som "chief actor" är hon visserligen huvudrollsinnehavare i klassrummets föreställning, men agerar då jämsides med de andra aktörerna. Efter att vår undersökning är avslutad och litteraturen är behandlad anser vi att man kan utläsa att läraren har två roller som måste fungera som kugghjul, vilka gemensamt driver skeendet framåt. De två rollerna utgörs av socialisering och kunskapstradering. Dessa roller som läraren måste gestalta är signifikant skilda. Socialiseringsrollen innebär en nära relation till eleven som stundtals indikerar vänskap. Den andra rollen, kunskapstraderingsrollen, handlar om överföring av kunskap från en generation till en annan. En annan aspekt på skillnaden dem emellan kan vara att under socialisering går läraren bredvid eleven som ett stöd. Under kunskapstraderingen går läraren framför och visar vägen. Vid ett tidigare tillfälle har vi använt ett citat av Dysthe där hon påpekar lärarens medierande roll i vilken hon måste engagerat stötta eleven och fungera som handledare. Att vara handledare innebär att man bildligt håller sin adept i handen och leder och stöttar henne vidare i hennes utveckling. Detta nämner det sociokulturella perspektivet som mediering. Mediering ses oftast som en överföring av kunskap från den äldre generationen till den yngre. Vi undrar dock om detta då alltid måste ske från den äldre till de yngre? Besitter inte våra yngre medmänniskor även de en kunskap som är värd att tillvarata? Vi tolkar det som att lärare inte besitter all kunskap och dagens elever har egen kunskap de kan bidra med. Ett område som ofta eleverna besitter större kunskap än lärare är inom IT och teknologi. Under Selmas lektion om övernaturliga fenomen såg vi en jämbördig tradering av kunskap. Orlenius (2001) menar att en förändring i

lärarens roll är i process då ”Förutsättningarna för överförande av grundläggande värderingar från generation till generation, såsom under tidigare sekler, har starkt förändrats under senare tid” (s. 112). Om denna förändring som Orlenius (2001) nämner har skett betyder det att vår hegemoniska diskurs är under förändring och kommer troligtvis påverka kommande läroplan vilket förmodligen sedermera kommer bli synbart i lärarrollen. Inom fenomenografin talar de om erfandet av ett fenomen. Fenomenograferna menar att fenomenet och den som erfar det är förknippade i en intim relation. Detta betyder att alla fenomen, i detta fallet follow-up, är individuella. Sätten att ge follow-up kan bara förändras om läraren förändras, vilket han eller hon enligt oss med största sannolikhet kommer att göra när den nya läroplanen träder i kraft.

I vår behandling av det symboliska interaktionistiska perspektivet har vi behandlat lärarnas syn på sina egna lärarroller. Våra roller är förutbestämda enligt interaktionisterna och de menar i likhet med det sociokulturella perspektivet att vi anpassar våra roller efter våra medaktörer. Vårt sätt att vara lärare är format av tidigare generationers lärare som gett oss handlingsmönster för oss att rätta oss efter. Men lärarrollen är inte statisk utan anpassningsbar till kontexten. Utifrån Deweys (1997) tankar om att överföring av kunskap sker från en äldre person till en yngre vill vi lyfte fram en annan åsikt. Vi menar att det borde vara lika naturligt för läraren att anpassa sig till eleverna i samma utsträckning som det förväntas av dem att anpassa sig till läraren.

En annan aspekt som vi fann under vår resa var att olika lärare bestämmer hur stor plats den gemensamma dialogen får ta i klassrummet. Denna skillnad anser vi beror på vilken syn man har på sin lärarroll. Ser man sig själv som en kunskapsöverförare finns det föga behov av att höra elevernas tankar och därmed kan en förklaring ges till varför vissa lärare sällan ger follow-up i form av comment. Om man däremot anser att det är utvecklande för eleverna att själva finna svaren är den gemensamma dialogen ett frekvent återkommande moment i undervisningen. ”Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana” (Skolverket, 1998, s. 6). Utifrån detta citat anser vi att dialogen spelar en stor och viktig roll i alla klassrum i utvecklande syfte. Utan dialogen blir eleverna passiva mottagare som aldrig tvingas ifrågasätta sina egna åsikter.

I ett klassrum där dialogen fyller en del av undervisningen är IRF-strukturen en naturlig del. Dock iakttog vi tillfällena då en follow-up inte gavs. Detta ledde till en obalans i flödet enligt oss. Vi kunde se besvikelse och förvirring hos eleven då ett av hans eller hennes svar inte bemöttes. Men det finns även andra tillfällen då lärarens agerande ger upphov till en osäkerhet hos eleven. Goffman (1998) menar att:

Oavsiktliga gester, olägliga intrång och felsteg ger upphov till förvirring och dissonanser som den person som åstadkommer dem i allmänhet inte har avsett och som kunde ha undvikits om den individen hade vetat i förväg vilka konsekvenserna av hans handlingar skulle bli (s.184).

I IRF-strukturens givande av follow-up har vi kunnat se en variant av denna dissonans. Detta genom användandet av subjektiv bedömning på elevens svar, även kallad evaluate. Uppföljningen av elevens svar kunde vara ett kort ja, vilket tyder på ett accepterat svar i IRF kallad accept. Men om detta åtföljdes av en axelryckning eller ett ansiktsuttryck som visade förvåning eller missnöje indikerade detta ett ställningstagande hos läraren. Goffman (1998) lyfter fram detta då han säger ”Själva kärnpunkten i den dramaturgiska disciplinen ligger kanske ändå i konsten att behärska röst och ansiktsuttryck” (s.189). Utifrån det sociokulturella perspektivet ser vi tecken på det faktum att tanke och ord hör ihop men även att det finns en dikotomi mellan ord och handling.

Under vår undersökning har vi funnit att den del av givandet av follow-up som kallas comment är enligt oss kanske den mest intressanta och laddade. Den fyller sin funktion då den erfordrar att eleven vidareutvecklar och förklarar sitt svar. Den kan vara tvetydig i sitt

utlåtande då den kan vara av både accept och evaluate karaktär. Comment i en skepnad av accept upplevdes då läraren höll med eleven om att svaret var korrekt men att läraren vill att eleven skulle utveckla svaret, detta för att hela klassen skulle komma till insikt. Comment i form av evaluate innebar i vår tolkning att läraren inte alls förstod vad elevens svar betydde och därför ville att eleven skulle förtydliga eller rättfärdiga sitt uttalande. Vi såg även att comment fungerade som *scaffolding* då läraren fungerade som stöd för eleverna och hjälpte dem till vidare insikt genom att ställa följdfrågor som utmanade dem. I vissa ämnen kan det vara svårare för eleverna att hålla det tempo som läraren kräver av eleverna. I dessa ämnen kan comment fylla en viktig funktion då man genom att ställa följdfrågor håller elevernas intresse uppe istället för att tappa de elever som inte var uppmärksamma på den initierade frågan. Då läraren visade intresse för elevens svar gav detta en trygghet åt eleven att vidareutveckla sina tankar. Då eleverna lyssnade på varandra och lärde sig av de andra som hade en annan kunskap skedde detta i det som det sociokulturella perspektivet kallar för *den närmsta utvecklingszonen*.

7.1 Utbildningsvetenskaplig relevans och vidare forskning

Då läraryrket handlar om relationen mellan lärare och elever fyller denna studie en funktion då den har som ambition att klargöra för vissa aspekter som spelar roll i klassrumdialogen. Dels beror klassrumdialogen på lärarens syn av sin egna lärarroll och dels på sin syn av dialogen i klassrummet. Vi har tidigare nämnt de intentioner som finns gällande lärarens agerande i Lpo 94 (Skolverket, 1998), där det går att läsa att skolan ska fungera som ett forum där eleven utmanas och lär sig känna tilltro till sin egen förmåga. Därför är det viktigt att läraren visar eleven den respekt som förväntas men även att läraren är medveten om den maktposition han eller hon hamnar i när det handlar om bedömning. Som vi tidigare nämnt är det viktigt att som lärare vara medveten om att bedömning även sker då läraren ger follow-up på elevens svar.

Om vi nu tänker framåt och försöka se möjligheter på vidare forskning kan vi direkt peka ut ett antal sådana. Först så skulle det kunna vara intressant att genomföra en jämförande studie för att se om det finns några skillnader gällande follow-up givandet i andra stadier. En möjlig frågeställning kan vara: Har lärare på gymnasiet lättare för att ge follow-up i form av evaluate? Orlenius (2001) menar att lärare för äldre åldrar primärt ser sig som kunskapstraderare och därmed lättare kan distansera sig från eleverna. Har i så fall lärare för yngre åldrar svårare för att ge evaluate, då deras roll ses mer som en socialiserande lärare?

Vi kan även se en intressant vinkel utifrån vårt fenomenografiska-avsnitt där vi poängterar att fenomenet är beroende av den rådande diskursen. Om vi ser tillbaka historiskt kan vi se förändringar på flera plan. Förr i tiden var eleverna tvungna att ställa sig upp bredvid bänken innan de fick ge sitt svar. Svaret bemöttes oftast med ett kort ja, nej, rätt eller fel. Gällande dagens sätt att bemöta elevs svar visar vår studie, som vi tidigare nämnt, att ingen av våra informanter bemötte ett elevsvar med ordet: fel. Bara här har det skett en stor förändring. Vi undrar därmed vad som kommer att ske inom det närmsta då en ny läroplan är under produktion. Kommer den nya läroplanen att lägga ännu större fokus på elevens utvecklande till en demokratisk medborgare? Kan detta leda till att läraren mer kommer att fungera som en samtalspartner än som dagens ledare i dialogen? Eller kan det vara tvärtom? Kommer den nya läroplanen lägga större vikt gällande lärarens kunskapsförmedlande då dagens diskussion handlar om att införa betygsättning i yngre åldrar?

7.2 Slutord

Vi ser skolan som ett skepp med vind i segel. I klassrummet är det viktigt att lärarna är väl medvetna om att det krävs en kapten som lyssnar på besättningen och tillsammans med dem för skeppet säkert i hamn. Det är viktigt att kaptenen är medveten om sin dubbla roll, han eller hon är både ledaren och en i manskapet. En missnöjd besättning kan göra myteri och då måste kaptenen vara stark i sin roll och ifrågasätta sitt agerande vilket har lett fram till besättningens missnöje. Orlenius (2001) menar ”Att arbeta som lärare kräver mycket god självkänedom och en inre trygghet, eftersom man måste lära sig att leva med en känsla av otillräcklighet” (s.128). Vi menar att genom att använda sig av dialogen kommer man närmare sina elever och kan lättare förebygga problem och avläsa situationen. Då man bemöter elevernas svar visar man intresse inte bara för vad de sagt utan även för deras personliga ställningstaganden vilket ger klassrumsdialogen en harmonisk prägel.

Referenslista

- Andersson, Håkan (2002). Inledning. I Skolverket (red.) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Liber
- Atkinson, Paul & Housley, William (2003). *Interactionism*. London: Sage publications
- Aukrust, Vibeke Grøver (2003). Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande. I Olga Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich (2002). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press
- Berg, Lars-Erik (1975). Medvetandets uppkomst: En tolkning av G H Meads socialpsykologi. I Lars-Erik Berg, Anders Boglind, Tom Leissner, Per Månsson & Holger Värnlund (red.) *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktion*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Berg, Lars-Erik & Boglind, Anders (1975). Språkets socialpsykologiska funktioner. I Lars-Erik Berg, Anders Boglind, Tom Leissner, Per Månsson & Holger Värnlund (red.) *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktion*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Bloom, David (2005). *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc
- Boglind, Anders (1975). Den symboliska interaktionismen: Bakgrund och utveckling. I Lars-Erik Berg, Anders Boglind, Tom Leissner, Per Månsson & Holger Värnlund (red.) *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktion*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Cazden, Courtney B. (2001). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann
- Chomsky, Noam (2000). *Chomsky on MisEducation*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Dewey, John (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Diados
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Olga Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga & Igland, Mari-Ann (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I Olga Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

- Egidius, Henry (2002). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur
- Fägerborg, Eva (1999). Intervjuer. I Lars Kaijser & Magnus Öhlander (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur
- Goffman, Erving (1998). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Prisma
- Igländ, Mari-Ann & Dysthe, Olga (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I Olga Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Bo & Svedner, Per-Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Johansson, Stig & Lysvåg, Per (1987). *Understanding English Grammar. Part 1: An Overview*. Scandinavian University Press
- Kachur, Robert & Prendergast, Catherine (1997). A Closer Look at Authentic Interaction Profiles of Teacher-Student Talk in Two Classrooms. I Martin Nystrand, Adam Gamoran, Robert Kachur & Catherine Prendergast. (red.) *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers Collage Press
- Kroksmark, Thomas (1990). *Fenomenografi och lärares didaktik. Konturer till en innehållsbeskrivning av lärares undervisningskompetens*. (Rapport nr: Läk 1:90 i projektet LÄRARKOMPETENS). Göteborg: Göteborgs Universitet
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Mehan, Hugh (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press
- Mulinari, Diana (1999). Vi tar väl kvalitativ metod – det är så lätt. I Katarina Sjöberg (red.) *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Månsson, Per (1975). Roller och symbolisk interaktion. I Lars-Erik Berg, Anders Boglind, Tom Leissner, Per Månsson & Holger Värnlund (red.) *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktion*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Nilsson, Björn & Waldemarsson, Anna-Karin (1994). *Kommunikation. Samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur
- Nystrand, Martin (1997). Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. I Martin Nystrand, Adam Gamoran, Robert Kachur & Catherine Prendergast. (red.) *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press
- Orlenius, Kennert (2001) *Värdegrunden -finns den?* Stockholm: Runa Förlag

Patel, Runa & Davidson, Bo (1994). *Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Pontecorvo, Clotilde (1997). Classroom Discourse for the Making of Learning. I B. Davies & D. Corson (red.): *Encyclopedia of Language and Education. Volume 3: Oral Discourse and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Sahlin, Ingrid (1999). Diskursanalys som sociologisk metod. I Katarina Sjöberg (red.) *Mer än kalla fakta. Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Sinclair, John McHardy & Coulthard, Malcolm R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press

Sinclair, John McHardy & Coulthard, Malcolm R (1992). Towards an analysis of discourse. I M. Coulthard (red.) *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London: Routledge

Skolverket (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Västerås: CE Fritzes AB

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Sundgren, Gunnar (2005). John Dewey – reformpedagog för vår tid. I Anna Forssell (red.) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Säljö, Roger (2005). L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I Anna Forssell (red.) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber

Trost, Jan & Levin, Irene (1996). *Att förstå vardagen –med ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

Vygotskij, Lev (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Diadalos

Värnlund, Holger (1975). Om handlingar och perspektiv. I Lars-Erik Berg, Anders Boglind, Tom Leissner, Per Månsson & Holger Värnlund (red.) *Medvetandets sociologi. En introduktion till symbolisk interaktion*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Öhlander, Magnus (1999). Deltagande observation. I Lars Kaijser & Magnus Öhlander (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur

Internetkällor

www.vr.se/downloads/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf

Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning: 2008- 03- 31

www.fhi.se/templates/fhischoolpage___8486.aspx

Folkhälsoinstitutets förklaring till SET-metodiken: 2008-04- 29

Bilagor

Bilaga 1: Observationsschema

IV 8. Comment (com). Realiserade v följdfrågor som: Hur menar du då?

IV 9. Accept (acc). Neutrala acceptanden.

IV 10. Evaluate (e). Läraren lägger en subjektiv bedömning i evalueringen.

Dessa är enligt Sinclair och Coulthard i *Towards an analysis of discourse* i boken *Advances in spoken discourse analysis* IV.8: Comment, realiserade av följdfrågor typ Hur menar du då?

IV.9: Accept som är neutrala acceptanden samt IV.10: Evaluate som innebär att läraren lägger en subjektiv bedömning i evalueringen.

Ort: _____

Datum: _____

Tid: _____

Observatör: _____

Var befann jag mig i klassrummet: _____

Hur många elever: _____

Tidsangivelser:

Bilaga 2: Sinclair och Coulthards kategorier

IV.8 Comment, com,

Realized by statement and tag question. It is subordinate to the head of the move and its function is to exemplify, expand, justify, provide additional information. On the written page it is difficult to distinguish from informative because the outsider's ideas of relevance are

IV.9 Accept (acc)

Realized by a closed class of items – 'yes', 'no', 'good', 'fine', and repetition of pupil's reply, all with neutral low fall intonation. Its function is to indicate that the teacher has heard or seen and that the informative, reply or react was appropriate.

IV.10 Evaluate (e)

Realized by statement and tag question, including words and phrases such as 'good', 'interesting', 'team point', commenting on the quality of the reply, react or initiation, also by 'yes', 'no', 'good', 'fine', with a high-fall intonation, and repetition of the pupil's reply with either high-fall (positive), or a rise of any kind (negative evaluation).

Bilaga 3: Intervjuunderlag

Intervjuguide

Kort introduktion: Det som denna undersökning går ut på är att vi vill titta på hur du arbetar med samtalet i klassrummet och hur du arbetar med att föra samtalet framåt.

Namn?

Ålder?

Barn?

Antal år i yrket?

Kan du beskriva dig själv som lärare med tre ord?

.....

.....

Hur arbetar du med dina dialoger med eleverna i klassrumssituationer?

.....

.....

.....

Vilka svårigheter har du mött i arbetet med denna dialog, underförstått elever i klassrummet?

.....

.....

.....

.....

Arbetar du medvetet med att bemöta elevens svar?

.....

.....

.....

Hur då?

.....

.....

.....

.....

På vilka olika sätt tror du att man kan främja elevers utveckling genom bemötandet av deras svar?

.....

.....

.....

.....

Kan det finnas en konflikt mellan ditt sätt att bemöta elevens svar och det önskade sättet?

.....

.....

.....

.....

Är det någonting du vill förtydliga eller tillägga?

.....

.....

.....

.....

Då tackar vi dig för din medverkan!

Bilaga 4: Medgivandeunderlag

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i maj 2008. Examensarbetets syfte är att studera samtalen och dialogerna i klassrummet. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom observation av elevernas lektion/lektioner.

På XXXXXskolan kommer undersökningen att genomföras under vecka 15. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De lärare och klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan senast den 7 april. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

Josefin Baldock XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Anna Thorwaldsson XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Handledare för undersökningen är Ninni Trossholmen, fil. dr., Göteborgs universitet,
Etnologiska institutionen

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen
031 786 4792

Bilaga 5: Lärarunderlag

Tillstånd för observation

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i maj 2008. Examensarbetets syfte är att studera samtalen och dialogerna i klassrummet. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom observation av elevernas lektion/lektioner.

På XXXXskolan kommer undersökningen att genomföras under vecka 15. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De lärare och klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Härmed ger jag mitt tillstånd att eleverna i klass:..... får delta i observationer.

Datum

.....
Lärarens underskrift

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

Josefin Baldock XXXXXXXXXXXXXXXXX
Anna Thorwaldsson XXXXXXXXXXXXXXXXX

Handledare för undersökningen är Ninni Trossholmen, fil. dr., Göteborgs universitet,
Etnologiska institutionen

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen
031 786 4792