



”TÄNK NU INTE ATT DETTA ÄR EN SKOLA”

Om svensklärarens och elevers responsdialoger under ett skrivmoment i klassrummet

Namn: Sofia Ström

Program: Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan



| | |
|----------------|---|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Kurs: | LGSV1A Självständigt arbete (examensarbete) 2 för gymnasielärare |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | HT/2016 |
| Handledare: | Pernilla Andersson Varga |
| Examinator: | Per Holmberg |
| Kod: | HT16-1150-004-LGSV1A |

Nyckelord: respons, responsdialog, klassrumsinteraktioner, det flerstämmiga klassrummet, dialog, dialogisk undervisning, skrivande, skrivundervisning, literacy

Abstract

Denna uppsats är riktad till att försöka förstå hur en svensklärare arbetar med sin muntliga respons under ett skrivmoment i svenska. Syftet med uppsatsen är att undersöka samtalet mellan lärare och elever i klassrumskontexten. Jag vill lyfta hur läraren och eleverna uttrycker sig under ett skrivmoment i svenska genom att dokumentera de interaktioner som jag kallar för *responsdialoger*. Studien tar avstamp i en sociokulturell teori genom att utgå från samtalets medierande funktion. Den teoretiska utgångspunkten utgår från att kunskap byggs upp i samspelet med varandra i en social kontext. Fokus läggs på lärande genom kommunikationshandlingen samtal, vilket bottenar i teorier om en dialogisk undervisning.

Metod och urval bestod av två klassrumsobservationer på 29 elever i årskurs två på ett samhällsvetenskapligt program, samt en semistrukturerad djupintervju med deras undervisande lärare. Observationstillfällena hanterade samma skrivmoment, vilket erbjöd ett bra tillfälle att följa skrivprocessen och dialogen mellan elever och lärare.

Förord

När jag påbörjade denna studie hade jag en klar bild i huvudet av vad jag skulle undersöka. Jag trodde jag skulle få se ett klassrum där elever arbetade självständigt med en tydligt genrebestämd skrivuppgift. Jag trodde jag skulle få se en lärare som gjorde stora åtskillnader i hur hen gav respons till enskilda elever kontra elevgruppen i sin helhet. Jag trodde fel. Till min förvåning fick jag chansen att undersöka ett klassrum fullt av rörlighet och diskussion, där skrivtiden snarare användes som en tankesmedja för läraren och eleverna.

Jag vill tacka min handledare Pernilla Andersson Varga för hennes stöd och förståelse. Utan dina kommentarer hade jag aldrig kommit in på denna spännande inriktning. Utan din handledning hade jag inte fått så roligt material som jag fick.

Jag vill även tacka min lärarinformant och eleverna som deltog i studien för chansen att få del av deras klassrumsvardag.

Jag vill sist tacka mina kurskamrater för allt stöd genom kaffe, svett och tårar.

Innehållsförteckning

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Inledning..... | 1 |
| 1.1 | Syfte och frågeställning | 1 |
| 1.2 | Disposition..... | 2 |
| 2 | Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp..... | 3 |
| 2.1 | Sociokulturell teori | 3 |
| 2.2 | Literacydiskurser | 4 |
| 2.3 | Dialogisk undervisning..... | 4 |
| 2.4 | Respons och responsdialog..... | 4 |
| 3 | Tidigare forskning | 6 |
| 4 | Metod | 9 |
| 4.1 | Forskningsetiska överväganden..... | 9 |
| 5 | Material | 11 |
| 5.1 | Urval | 11 |
| 6 | Resultat och analys | 13 |
| 6.1 | Klassrumsklimatet och skrivuppgiften | 13 |
| 6.2 | Responsdialogerna..... | 16 |
| 6.2.1 | Mellan lärare och enskild elev | 16 |
| 6.2.1.1 | Uppmuntran | 17 |
| 6.2.1.2 | Rådgivning | 22 |
| 6.2.1.3 | Läraren som bollplank..... | 27 |
| 6.2.2 | Mellan lärare och flera elever | 31 |
| 6.2.2.1 | Det öppna klassrumssamtalet | 31 |
| 6.2.2.2 | Läraren som diskussionsmedlem | 35 |
| 6.3 | Sammanfattning av resultat och analys | 40 |
| 7 | Diskussion..... | 42 |
| 7.1 | Framåtblick | 43 |
| 8 | Referenslista | 44 |
| 9 | Bilagor | 46 |

1 Inledning

”Det här är ju ingen naturlig situation. Man sitter ju aldrig 30 personer så och sysslar med litteratur i ett rum på det sättet. Men då måste man ju ändå tänka att det får bli ändå en normal (...) som om vi hade suttit och diskuterat.”

Som läraren uttrycker i citatet ovan så är ett av lärarens stora uppdrag att försöka skapa en läromiljö som har någon mening för eleverna. Men vad händer egentligen i ett klassrum när en skrivuppgift ska utföras? Hur hanterar lärare och elever denna onaturliga situation där de ska sitta och skriva tillsammans? En stor del av skolvardagen för eleverna består av det läroplanen beskriver som ”bearbeta sina egna muntliga framställningar och texter, efter egen värdering och andras råd.” (Skolverket 2011:160). Detta går ihop med det lärarinformant hävdar, och som vi kommer få se exempel på i denna studie, vikten av en naturlig diskussion mellan lärare och elever när de ska anamma en skrivuppgift. Avsikten med denna studie är att stiga in i ett klassrum och presentera ett stickprov på de dialoger som bedrivs mellan svenskläraren och eleverna under ett specifikt skrivmoment i svenska. Genom inspelningar, observationer och intervju har jag försökt att lyfta fram en aspekt av skrivrespons som ter sig mer informell och svårfångad. Detta är ett område som är relativt outforskat i svenskdidaktisk forskning. Vi kommer få se exempel på några av de spontana samtal som kan uppstå under lektionstimmarna. Vi kommer även se hur en enskild svensklärare och hans elever hanterar klassrumssamtalet. Genom denna studie har jag fått chansen att få en flyktig inblick i ett klassrum som eftersträvar diskussion och det genuina samtalet, snarare än den följ samma tystnaden.

1.1 Syfte och frågeställning

Skrivna texter ligger ofta till grund av mycket av lärarens bedömningsmaterial. Jag vill lyfta att det är av intresse att undersöka lärares professionella handlande i klassrummet för att få syn på vad som händer när dessa texter skrivs. Denna interaktion av en muntlig, och i många fall dialogisk karaktär, kan lätt glömmas bort när man talar om respons. Om förmågan att få ner sina tankar i skrift ligger till grund för bedömning av elevers kunskap, kräver det lika mycket skriftlig kompetens som faktiskt kunskap från elevens sida. Om eleven får chans att verbalisera sina tankar och resonemang för läraren, även inom skrivande, så öppnas ytterligare en dörr in till

elevens faktiska förmågor. Jag tror att genom att öppna upp samtalet så tar man ett steg bort från synen att skrivande måste vara en solitär aktivitet.

Syftet med studien är att undersöka hur samtalet mellan lärare och elever kan ge sig uttryck under ett skrivmoment i svenska. Jag vill fånga upp det som jag kallar för *responsdialoger* mellan lärare och elever. Detta genom att undersöka den muntliga växelverkan av elevfrågor och lärarens bemötande av dessa. Mitt mål är även att undersöka lärarens egna resonemang kring respons och dess koppling till lärandet. Mina frågeställningar är således följande:

1. Hur utformar en svensklärare sin muntliga interaktion med elever under en lektionsförlagd skrivuppgift?
2. Hur kan man kategorisera de responsdialoger som sker mellan lärare och elever?
3. Hur resonerar svenskläraren kring responsdialogerna roll för att främja elevernas skrivande?

1.2 Disposition

Resterande delar av detta arbete är uppdelat i fem kapitel. I kapitel 2 kommer jag att presentera vilken teori jag har utgått från, samt förtydliga ett antal centrala begrepp. I kapitel 3 kommer jag att redogöra för var jag positionerar mig i förhållande till relevant skrivdidaktisk- och responsforskning. Jag beskriver sedan min metod i kapitel 4. Sedan förtydligar jag mitt tillvägagångsätt och definierar mitt material i kapitel 5. I kapitel 6 sätter jag upp klassrumskontexten och skrivuppgiften, och delar in resultatet tematiskt mellan *lärare och enskild elev* och *lärare och flera elever*. Kapitlet avslutas med ett kort förtydligande av lärarens responssyn och undervisningsfilosofi. Arbetet avslutas med en diskussion om studiens lärdomar, samt en framåtblick för framtida forskning.

2 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

Jag kommer i detta kapitel att beskriva min teoretiska utgångspunkt. Ett antal centrala begrepp för analysen av mitt material kommer även presenteras och definieras.

2.1 Sociokulturell teori

När man ser på lärandet som en social aktivitet vilken byggs upp i samspelet med omgivningen, så antar man ett sociokulturellt perspektiv. Denna pedagogiska teori är starkt kopplad till Lev Vygotskijs teori om lärande. Vygotskij tog avstånd från synen att lärande var en individuell aktivitet, utan menade att den utvecklas i individernas interaktion med varandra och sin omgivning (Säljö 2016:91). Om människan inte bara var en biologisk utan även en social och kulturell varelse, så borde inläring också vara beroende av social och kulturell kontext. Det teoretiska bidrag som ett sociokulturellt perspektiv ger är tanken om att lärande blir till i en social praktik, och att kunskap alltid är situerad i ett större sammanhang (Dysthe 2011:34). I detta samspel med vår omgivning använder vi vad Vygotskij kallade för olika *redskap*, som vi använder för att *mediera* vår kunskap mellan varandra. På så sätt kan vi tillägna eller *appropriera* ny kunskap. Av dessa redskap menade Vygotskij att språket erhåller en särställning som ”redskapens redskap”. Att det inte är med hjälp *av* kommunikationen som vi lär oss, utan att det är *genom* kommunikationen (Säljö 2016:93). Med ett sociokulturellt perspektiv så fastställs alltså både interaktionen och språket som fullständigt avgörande för lärandet.

Två nyckelbegrepp i att förstå lärande genom ett sociokulturellt perspektiv, är *den närmaste utvecklingszonen* och *scaffolding*. Med den närmaste utvecklingszonen syftade Vygotskij på den punkt i lärandet där eleven har erövat en viss färdighet eller kunskap, och har förmågan genom scaffolding (hjälp från lärare eller andra elever) kan ta sig till en högre nivå (Säljö 2016: 110-101). Detta är viktiga begrepp att ha i åtanke när man talar om lärandepotential i klassrumsinteraktionen.

2.2 Literacydiskurser

Begreppet literacy har ingen omedelbar översättning i svenskan. Ofta talar man om läs- och skrivfärdigheter eller litteracitet, vilket kan vara missvisande då literacy inte bara syftar på dessa färdigheter utan snarare en allmän språkkompetens. I denna studie använder mig av Roz Ivanics (2004) ramverk över literacydiskurser för att kategorisera den språksyn som läraren har när det gäller skrivande. Med en literacydiskurs syftar på sättet att se på skrivande och hur det ger sig uttryck i undervisningen (Ivanic 2004:224). Ivanics kategorier översätter Caroline Liberg (2009) till: *färdighetsdiskursen* (fokus på stavning, syntax, grammatik), *kreativitetsdiskursen* (fokus på stil och innehåll), *processdiskursen* (fokus på elevens kognitiva process), *genrediskursen* (fokus på textens funktion i en social kontext), *diskursen om sociala praktiker* (fokus på texten och den sociala interaktionen) och *den sociopolitiska diskursen* (fokus på identitet och politiska perspektiv) (Liberg 2009:17). Dessa olika literacydiskurser hamnar således mer eller mindre textnära beroende på vilken syn man har på skrivaktiviteten och dess syfte.

2.3 Dialogisk undervisning

En dialogisk undervisning bygger på att både lärare och elevers röster få ta plats och samspela för att kunna lära av varandra i klassrummet. Ursprungligen från Michail Bakhtins litteraturvetenskapliga teori om människans dialogism, men sedan anammats av pedagogikforskare som t.ex. Olga Dysthe. Hon utvecklade konceptet av ett *flerstämmigt klassrum*, vilket bygger dialogbegreppet i en vid bemärkelse i interaktionerna i skolan (Dysthe 1996:62). Dialogbegreppet kommer här att innefatta både skriftlig och muntlig dialog mellan allt från lärarens samspel med helklass, till mellan enskilda elever och mellan elever och olika texter.

2.4 Respons och responsdialog

Jag har valt att använda begreppet respons som en samlingsterm som även innefattar begreppen *feedback* och *återkoppling*. Detta för att samtliga behandlar en reaktion från läraren som ska försöka främja lärandet hos eleven. När man talar om lärarens responsarbete, tenderar man att fokusera på det som ges *efter* t.ex. skrivuppgiften är färdigställd. Eleven skulle alltså vara en passiv mottagare av responsen. Men ur ett dialogiskt perspektiv så är samtliga yttranden en del i en dialog, vilket måste mena att även respons kan användas till att trigga igång motreaktioner

hos eleverna. Utifrån detta synsätt så handlar respons om att utveckla elevens kognitiva färdigheter, och ger tillfälle att undersöka vilka förmågor eleverna har tillskansat sig *genom* en dialog.

I likhet med det som Per Holmberg och Kristina Wirdenäs kallar för *textsamtal* så syftar i detta fall dialogerna till att beskriva de samtal om texter som bedrivs inför, under och efter skrivarbetet (Holmberg & Wirdenäs 2010:111). Jag har valt att använda mig av en kombination av begreppen respons och dialog i denna studie. Detta för att poängtera det samspel mellan läraren och elevens röster under responsgivandet på elevens texter och resonemang. Med *responsdialog* syftar jag alltså på den dialog som uppstår mellan läraren och eleverna i klassrummet när de talar om texten och skrivandet.

3 Tidigare forskning

Eftersom denna studie har kopplingar till forskning om klassrumsinteraktion och skrivdidaktisk så kommer jag att presentera de tidigare studier som jag har tagit del av. Samtliga har en sociokulturell utgångspunkt. Den tidigare forskningen är uppdelat i responsforskning och skrivdidaktiskforskning, även om de vid flera tillfällen går in i varandra.

Fokus på dialogens roll för lärande är något som återkommer inom ett flertal olika studier och artiklar inom responsforskning. Den norske forskaren Olga Dysthe (1996) presenterar i *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära* är en kvalitativ etnografisk studie på klassrumsobservationer på två amerikanska och en norsk gymnasieklass i historia. Studien bedrevs under flera år och innefattade material så som lärar- och elevintervjuer och elevtexter. Genom på detta material utförde hon sedan samtalsanalyser. Genom sin studie ville hon ge praktiska exempel på hur lärare i en autentisk undervisningsmiljö försökte skapa ett flerstämmigt klassrum. Hon visar flera exempel på hur dialogiskt respektive monologisk undervisning kan ge sig uttryck, men poängterar att den mesta undervisning har någon form av kombination. I sin analys så använder Dysthe sig av begrepp i översättning från den amerikanska pedagogikforskaren Martin Nystrand (1997). I hans omfattande studie *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* undersökte det dialogiska samtalet i klassrum i USA.

Svenska studier som behandlar klassrumsinteraktion är b.l.a. Maria Tanners (2014) avhandling *Lärarens väg genom klassrummet*. Hon undersökte det hon kallar för *bänkinteraktioner* med en mellanstadieklass under en geografielektion. Hon analyserade sitt material med en epistemologisk ansats där hon genom observation och samtalsanalys skapar en djupare förståelse för de förutsättningar för interaktion som finns i ett klassrum. Hennes resultat visar på hur att den ökade individuella formen av arbete har inneburit att elever lämnas åt mycket lärande utan läraren. Men resultatet visar även på hur klassrummet fungerar som en kollektiv kontext där eleverna samspelar med varandra.

Responsens vikt vid klassrumsinteraktionen kan man även läsa om i Karin Wirdenäs (2013) artikel *Hjälpa eller stjälpa*. Där hon följde tre lärare, två på gymnasiet och en i årskurs sju. Hon undersökte lärarens undervisningsupplägg med verksamhetsanalytiska, interaktionsanalytiska och textanalytiska redskap. Artikeln presenterar analyser av språkliga val som läraren gör i sina muntliga och skriftliga instruktioner, och vilka konsekvenser detta får i responsen. Hennes studie visar att en undervisning måste vara explicit för att vara effektiv. Liknande forskning kan man ta del av i Görel Bergman-Claesons (2003) rapport *Tre lärare – tre världar: Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Hon undersökte tre verksamma lärares skriftliga respons på elevtexter under tre terminer. Syftet med denna studie var att ge en bild av hur lärare kommunicerar med elever via texter. Hon kunde konstatera att man kunde sätta upp två kategorier: *Den korrigerande normväktaren*, med en mer traditionell rättningssyn, och *den kommunicerande responsgivaren* som arbetade mer med formativ respons. Hon beskrev sedan sina lärarinformerter och deras arbetssätt i relation till dessa kategorier.

Skrivpedagogiska studier som lutar sig mot Ivanics (2004) teori om literacydiskurser kan man b.l.a. hitta i TOKIS-projektet (Text- och kunskapsutveckling i skolan). I Per Holmberg och Karolina Wirdenäs (2010) artikel *Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum* presenteras skrivförlopp i tre svensklärares klassrum. En i årskurs sju och två i första året i gymnasiet. Lärarinformerterna arbetade processinriktat och hade visat intresse för att utveckla skrivpedagogiken. Genom att undersöka det de kallade för *skrivförlopp* för att belysa följderna av olika skrivpedagogiska strategier.

Vidare forskning inom klassrumsinteraktion och responskultur kan läsas i Anette Kronholm-Cederbergs (2009) studie *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Hon behandlar och problematiserar responskulturen i den svenska skolan. Hennes syfte var att undersöka huruvida ”eleven äger eller inte äger koderna för skolans skriftkultur, eller mer specifikt skoluppsatsens skriftpraktik.” (Kronholm-Cederberg 2009:297). Hon utgick b.l.a. från dialogismen, men kunde konstatera att dagens skola genomsyras av en monologisk och enstämig responskultur. Ett mer elevperspektiv kan man se skrivuppgifter i Susanne Parmenius Swärds (2008) studie *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Även hon har ett särskilt fokus på skoluppsatsen. Hin undersöker känslor och attityder kring skrivande och bedömning.

Bedömningen problematiseras med de laddade känslor som kan förekomma vid en bedömningssituation, samt problematiken med att bristtänk vid bedömning av elevers texter.

4 Metod

Denna studie är gjord med en kvalitativ etnografisk metod. Mitt fokus var att undersöka hur den muntliga responsen mellan lärare och elever ger sig uttryck under arbetet med en individuell skrivuppgift under två svensklektioner. Eftersom detta kräver en insikt i det samtal som lärare bedriver med eleverna på bänknivå, så valde jag att spela in samt observera två lektionstillfällen. För att kunna undersöka det personliga samtalet mellan lärare och elev utrustade jag min lärarinformant med en ljudinspelningsutrustning som hängandes runt hens hals. Detta gjorde att jag kunde höra elevernas frågor kring textskrivandet, lärarens respons och elevernas reaktioner. Jag satte även upp en extern ljudinspelningsutrustning för att kunna spela in klassrumssamtalet i sin helhet. Eftersom det handlar om ljudinspelningar fanns tillfällen då elever antingen talade för tyst eller i mun, vilket gjorde att vissa delar dessvärre inte kunde transkriberas.

Jag gjorde två fokuserade observationer, vilket innebär att det var observationer för att vidareutveckla mina hypoteser kring klassrumssamtalet (Kaijser & Öhlander 2011:128). Som observatör hade jag klart för mig att det var elevernas frågor kring skrivarbetet, och hur läraren bemötte dessa som skulle undersökas och inte övriga fenomen. Valet att närvara i klassrummet och föra anteckningar var för att kunna lättare förstå ljudinspelningsmaterialet och få en känsla för klassrumsklimatet. Varje interaktion mellan lärare och elever som behandlade skrivuppgiften klockades, och en kort beskrivning av händelsen skrevs ned för att underlätta bearbetningen av ljudinspelningarna. Jag gjorde valet att inte spela in lektionerna, då detta kunde ha skapat obehag hos eleverna.

Sista observationstillfället följdes upp med en semistrukturerad djupintervju på 43 minuter. Detta gjordes för att kunna undersöka hur läraren resonerade kring responsarbetet under lektionerna. Frågor ställdes som behandlade lärarens uppfattningar om olika former av respons, reflektioner från lektionerna och hur hen resonerade kring vilken tidpunkt under skrivarbetets gång som respons bör ges, samt dess inverkan på skrivprocessen (se bilaga).

4.1 Forskningsetiska överväganden

I denna studie har jag tagit hänsyn till Vetenskapsrådets (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. De fyra huvudkraven har uppföljts på följande sett:

Informationskravet, d.v.s. att informanterna ska ha fått information om sitt deltagande i studien. Elevinformanterna fick veta varför jag närvarade vid klassrummet, och att om de inte ville delta i studien så ströks deras inslag i inspelningarna. Eleverna hade också valet att sitta på annan plats att arbeta. Den färdiga studien kommer även att skickas till läraren så hen kan dela med sig av resultatet till eleverna. *Samtyckeskravet*, d.v.s. inhämtningen av informanternas samtycke gjordes innan första lektionen, och underlättades då elevinformanterna var över 15 år och själva kunde avgöra om de ville medverka. *Konfidentialitetskravet* som ska skydda informanternas personuppgifter uppföljdes genom att samtliga medverkande är anonymiserade, och ljudinspelningarna raderades efter undersökningen var avslutad. På så vis följdes även *nyttjandekravet* d.v.s. att informationen endast används i forskningssyfte (Vetenskapsrådet 2002:5–14).

5 Material

Mitt material utgörs av observationer av två svensklektioner under samma vecka. Eftersom de båda lektionerna behandlade samma skrivuppgift, där första lektionen användes för att starta upp momentet och andra lektionen för att officiellt avsluta momentet, så kommer jag gruppera exempel på responsdialoger tematiskt från båda lektioner i min analys. För att förtydliga från vilken lektion exemplen kommer från kommer jag vidare att referera första lektionen som *L1* och andra lektionen som *L2*. Transkriptionerna som förekommer är både fullständiga samtal från början till slut. I de fall där utdraget är taget från en del av en längre dialog markeras transkriptionen med en inledande eller avslutande pausmarkör (se figur 1).

| | | | | |
|-----------------|---------------------------------|-------------------|---------------------|--|
| E = Elev | E2/3/4... = Andra elever | L = Lärare | (...) = Paus | ~ Kursiv ~ = Förtydligande av situationen |
|-----------------|---------------------------------|-------------------|---------------------|--|

Figur 1. Kodmarkörer för transkribering av dialog mellan lärare och elever.

Lärlarintervjun och samtliga inspelningar transkriberades ordagrant. Därefter valdes 13 exempel på specifika responsdialoger ut djupanalyserades. Urvalet gjordes för att det matchade vissa uttalande lärarinformaten gjorde under intervjun, eller representerade vissa drag som återkom ofta i inspelningarna och gick att koppla till aktuell forskning.

5.1 Urval

Studien är utförd på en större gymnasieskola i en mindre stad i Västsverige. Det är en kommunal skola som erbjuder ett stort spektrum av yrkes- och högskoleförberedande program. Den undersökta elevgruppen hade en klassuppsättning på 29 elever och gick i årskurs två på ett samhällsvetenskapligt program. Klassen hade nyligen avslutat ett moment om språkförhållanden i Norden, och skulle nu påbörja ett moment om litteratur. De hade parallellt med svenskundervisningen arbetat med att läsa Alice Munros engelska novell *Gravel* ur boken *Dear Life* på engelskalektionerna med en annan undervisande lärare, och skulle nu bearbeta denna läsning skriftligt även under svensklektionerna. Novellen ska sedan recenseras under

undervisningen i engelska. Lärarinformanten hade varit verksam lärare i många år på skolan i både yrkes- och högskoleförberedande program. Läraren undervisade klassen i kursen Svenska 2 under två 80 minuters lektioner i veckan. Mitt val av undersökningsobjekt var grundat i ett bekvämlighetsurval, då jag hade en redan upprättad relation med lärarinformanten och klassen.

Det finns både för- och nackdelar med en sedan tidigare relation till elever och lärarinformant. En vanlig kritik mot observation som metod är att det kan skapa en konstlad miljö, där elever och lärare reagerar på att de observeras av en utomstående person och därför inte är bekväma att agera som de skulle under ett typiskt lektionstillfälle. Här vill jag mena att denna risk minskade eftersom jag redan var en naturlig del av klassrumsmiljön. Eleverna såg inte mig som ett utomstående inslag i klassrummet. En annan problematik vid enskilda observationer är att det är svårt att argumentera för generaliserbarheten, då detta endast undersöker två enskilda tillfällen vilka kan vara påverkade av ett flertal olika faktorer. Här spelar saker som elevernas allmänna skolbörda, schemaläggning och tidigare undervisning i den specifika genre som den individuella skrivuppgiften ska behandla. Här vill jag lyfta att intentionen med denna studie var att skapa en inblick i ett isolerat skrivmoment, och därför fungerar mer som ett stickprov där jag undersöker och presenterar specifika händelser.

Djupintervjun av lärarinformanten har liknande problematik. Lars Kaijser och Magnus Öhlander beskriver intervjuproblematiken som ”I en intervju beskrivs ibland den subjektiva bilden av de egna handlingarna eller idealen, hur man tycker och hoppas att man agerar i vissa situationer” (Kaijser & Öhlander 2011:115). Denna vinkling är dock något av en fördel i denna studie, då det ger mig chansen att ställa lärarens egna föreställningar om vad som sker under hans undervisning mot det faktiska handlandet. På detta sett blir den subjektiva intervjuinformationen ett intressant komplement till de fokuserade observationstillfällena.

6 Resultat och analys

Jag kommer i detta kapitel presentera delar av transkriptioner från lektionstillfällena och lärarintervjun. Dessa utdrag kommer kontinuerligt varvas med relevant forskning under analysarbetet.

6.1 Klassrumsklimatet och skrivuppgiften

Stämningen under lektionerna med denna samhällstvåa kunde sammanfattas som gemytlig och pratglad. Då klassrummet stundvis fungerade som en öppen diskussionsarena, fick lärarinformaten frågan om detta kunde tänkas störa elever när de satt och skrev. Enligt hen så övervägde fördelarna nackdelarna. Elever hade alltid valet att sätta sig på valfri plats utanför klassrummet för att skriva eller ha hörlurar i öronen. Uppskattningsvis en tredjedel valde att jobba utanför klassrummet under de observerade lektionerna, men det förekom även att elever kom tillbaka till klassrummet. Det var tydligt att de hade en benägenhet att ställa sina frågor rakt ut, snarare än att räkna upp handen. Även om frågor ofta ställdes högt och spontant, så var det ändå en strukturerad studiemiljö. Vid de tillfällen då elever talade för högt med varandra om irrelevanta ämnen, sade läraren till vänligt men bestämt. Läraren förklarade i intervjun att hen inte såg ett problem med att eleverna pratade med varandra, förutsatt att det handlade om ämnet.

Så länge de diskuterar litteraturen så tycker jag det är okej. Och de gjorde de ju, de blev ju rätt högljudda där liksom när de pratade om metaforer (se transkription 11: L2) och gör de det då tycker jag det är bra. (Utdrag ur intervju 2016-11-18)

Sammanfattningsvis var det en klass som var trygg i att både diskutera sinsemellan och med lärare, och på så vis hade byggt upp en trygg klassrumsmiljö.

Skrivuppgiften presenterades under de inledande 32 minuterna av L1 med hjälp av en presentation på tavlan. Inledningen av novellen visades på tavlans ena sida och begrepp som *problem*, *miljö* osv. visades på den andra. Läraren använde röda pilar för att dra kopplingar från begrepp till var man kunde hitta indikationer på dessa i texten. Därefter visades ett antal framsidor av Alice Munros böcker, där läraren bad en utvald elev att resonera med hen om vilka tankar som framsidor kan skapa och hur de kan tillföra reflektioner vid läsande och skrivande.

Läraren förde en relativt ledande diskussion och lät eleven ”figurera” i beskrivningen, och bjöd även in tolkningar från eleven och övriga klassen.

Transkription 1: L1

(...)

L: Ja och vad gör du sen E? Jo du tänker dig där, lyssna nu, du tar ju inte vilken scen som helst från boken. Som illustratör så tar du ju sen scenen som du tycker är viktigast, eller hur?

E: Du vill ju få folk att läsa boken.

L: Mm. Så det väljer du ju inte av en slump, så omslaget tycker jag är jättebra att gå på. Så här såg det ut då på ett omslag, Dear Life (...)

E2: Det kan ju vara något som upprepats mycket i boken?

L: Det kan det vara, upprepas mycket ja, hur då?

E2: Som typ Gatsby, som de där stora ögonen, den stora skylten, det upprepas ju gång på gång och finns ju med på framsidan.

L: Ja, eller hur!

(...)

Lärarens handlade under denna interaktion kan kopplas till det som Dysthe lånat (och översatt) från Nystrand och kallar för *uppföljning* (Dysthe 1996:58). Hon beskriver det som när läraren bygger vidare på elevsvar och integrerar det i nästa fråga. Detta kan ses i utdragets när läraren driver samtalet framåt genom upprepningen av elevens uttalande om upprepningar. Genom detta sätt så gör läraren en ansats att bjuda in eleverna i samtalet, även vid ett mer klassiskt

redovisningsformat. I detta utdrag från introduktionen kan man se ett försök till att involvera eleven genom mana hen till att sätta sig in i rollen som illustratör. Frågan som ställs kan också klassas som en vad Dysthe benämner *autentisk fråga*, då det inte finns ett givet svar på hur eleven skulle agera i en sådan situation (Dysthe 1996:58).

Läraren delar emellertid inte ut någon detaljerad skriftlig eller muntlig instruktion för skrivuppgiften. Det enda som eleverna får om hur skrivuppgiften ska utföras är att den kan vara varierande lång och ska vara en "liten reflektion" Detta skapar något av en förvirring hos eleverna om vad denna reflektion innebär och vilket format den ska ha. Detta blir ett vanligt ämne för frågor under L1. Kopplingen till genren *recension* dras ofta, och elever frågar om det är detta läraren vill ha ut från skrivuppgiften (se utdrag från responsdialogen i transkription 9: L1). Trots förvirringen från eleverna fortsätter läraren att hålla uppgiften vag, men trycker på att de ska reflektera i den. Lärarens undervisningsfilosofi tenderar att favorisera skrivande som ett sätt att tänka, till den grad att utifrån observationerna av klassrumsdiskursen helt frångå att precisera textens format. Parmenius Swärd beskriver att informellt skrivande just som en reflektion är en vanligt förekommande form av tanke skrivande i svenskämnet (Parmenius Swärd 2008:89).

Skrivandets roll under dessa lektionstillfällen kan kopplas till Ivanics *kreativitetsdiskurs* vilket bygger på uppfattningen om personligt meningsskapande genom skrivande, och lyfter innehåll snarare än språklig korrekthet (Ivanic 2004:230). Läraren motiverar skrivaktiviteten för eleverna med att den är till för att de ska börja tänka. Funktionen ska vara att de ska ha en repertoar av tolkningar att använda sig av när de ska skriva recensionen i engelskan. Det fanns alltså ett praktiskt syfte med skrivuppgiften, men det som lyfts fram som centralast är elevernas kognitiva processer när de ska utveckla en tolkning av novellens mening. Skrivuppgiften var placerad i en form av *textkedja* (Holmberg & Wirdenäs 2010:109–110). Holmberg & Wirdenäs beskriver en textkedja som de läs- och skrivaktiviteter som binds samman mot ett specifikt mål. Skrivuppgiften stod i koppling till novellen och skulle sedan fungera som ett mentalt stöd till recensionsskrivandet under engelskalektionerna. Läraren beskrev i intervjun att detta var ett vanligt ämnesöverskridande tillvägagångsätt, som hen och engelskaläraren har prövat vid ett flertal tillfällen. Men att idén om textkedjans sammankoppling med undervisningen i engelska är något som eleverna möjligen missar.

De tänker ju kanske på det som en ny uppgift på tisdag då när de ska göra denna bokrecension, men det är ju egentligen bara en fortsättning på den här och sen så fortsätter vi ju ytterligare på torsdag och fredag nästa vecka, fast det är ju egentligen "samma" uppgift. Det är ju som första och andra världskriget nästan, det bara fortsätter. (Utdrag ur intervju 2016-11-18)

Sammanfattningsvis är skrivuppgiftens format odefinierad, och klassrumsklimatet lugnt och öppet. Läraren förstärker klimatet i att ofta och gärna tilltala hela klassen med skämt och beröm, och slår sig ned lite ledigt på borden snarare än att stå bredvid eller sätta sig på en stol. Detta gjorde att läraren på ett naturligt sätt behöll helklasskontakten genom att visa sig som tillgänglig. Under L2 förblev läraren något mer stillasittande mellan frågor än under L1, Detta för att kontakten mer initierades av eleverna under den senare delen av skrivprocessen, kontra inledningsfasen där läraren mer aktivt cirkulerade klassrummet.

6.2 Responsdialogerna

Responsdialogerna är uppdelade mellan lärare och enskild elev och mellan lärare och flera elever. De delas sedan upp i ett antal underkategorier och analyseras utifrån vad som händer i interaktionen mellan parterna.

6.2.1 Mellan lärare och enskild elev

Att särskilja individuellt samtal och klassrumssamtal är svårt att i denna studie. Läraren väljer under majoriteten av interaktionerna att svara på enskilda elevers frågor högt så att hela klassen kan höra. I Tanners studie visar hon en tydligare distinktion mellan det hon kallar för *bänkinteraktion* och helklassundervisning, något som är svårare i detta fall (Tanner 2014:239). Men även Tanner noterar exempel på hur övriga elever "(...) lyssnar in när en kamrat i närheten får hjälp, för att tidsmässigt avpassa en handuppräknings eller på annat sätt fånga lärarens uppmärksamhet." (Tanner 2014:228). Läraren beskrev att elever ofta lystrar när hen har en dialog med en enskild elev och drar nytta av den andre elevens resonemang. Detta var något man enligt läraren tydligt kunde se i elevernas slutprodukter. Handuppräknings var relativt ovanligt i detta klassrum, utan eleverna frågade gärna rakt ut i liknande stil som när läraren besvarade frågorna medvetet högt och klasstillvänt.

Det är ju bra att de inte räcker upp handen, det är bra att det är ett personligt samtal, jag pratar inte om deras text liksom, vi pratar på jämna styrkeförhållanden om deras text och de andra lyssnar. För det såg jag ju när jag läste att mycket av de vi pratade om det kom tillbaka i olika texter. (Utdrag ur intervju 2016-11-18)

Tanner visar hur elever vid närliggande bänkar tenderade att få hjälp först från läraren när hen rörde sig mellan elever i klassrummet (Tanner 2014:229). Elever som satt i närheten av den elev som läraren hade ett samtal med hade alltså större chans att få hjälp. I denna undersökning var det svårt att se ett sådant mönster, då sådana samtal nästan aldrig skedde utan att resterande elever bjöds in att lyssna eller prata. De få tillfällen då läraren har ett privatere samtal med eleverna är när de kommer fram till läraren med sina datorer för att hen ska läsa igenom det som de ha skrivit och få respons på det. Skillnaden mellan dessa transkriptioner från responsdialoger mellan lärare och flera elever, ligger främst i att det endast är en elev som aktivt talar med läraren.

6.2.1.1 Uppmuntran

En vanligt förekommande responsdialog mellan lärare och enskilda elev behandlade uppmuntran. Under kategorin uppmuntran hamnar också beröm och bekräftelse av elevernas prestationer. Man kan se exempel på detta i nästintill alla former av responsdialoger, men tydligast i exempel där eleven uttryckligen visade osäkerhet över sin egen förmåga. I exemplet nedan så närmade sig läraren eleven vid bänken efter hen räckt upp handen.

Transkription 2: L1

L: E, du vill ställa en liten fråga?

E: Ah, ingen intelligent fråga, det blir det ju aldrig.

L: Jo, det blir det från dig.

E: Blir det?

L: Jag tycker du har ändrat dig på det sättet, det tycker jag mycket.

E: Har jag gjort det?

L: Mm!

E: Tack! Nu var datorn seg här (...) Här. Ja, här ska jag strukturera upp det lite.

(...)

Eleven visar här på en väldigt dålig tillit till sin egen förmåga att ställa frågor, något som läraren tydligt bemöter med bekräftelse av att elevens kunskaper har utvecklats under skoltiden. Dysthe beskriver hur en viktig grundsten i att skapa ett dialogiskt klassrum är att parterna har självförtroende och respekt (Dysthe 1996:64). Hon förklarar att en förutsättning för att gå in i en äkta dialogsituation, är att eleven ha uppnått en nivå av självförtroende. Eleven i denna responsdialog uppvisar ett steg mot en bättre självförtroende, vilket vi kan se i elevens kommentar om tacksamhet för lärarens förtroende till hennes förmågor. Både Parmenius Swärd (2008) och Bergman-Claeson (2003) tar också upp denna aspekt i sina studier. De understryker att undervisningsmiljön måste vara trygg och positiv. Parmenius Swärd utvecklar detta med att förutsättningen för en positiv undervisningsmiljö existens ligger i om läraren och eleverna har upprättat stabila sociala relationer mellan varandra (Parmenius Swärd 2008:154). Försök till detta kan utläsas i denna studie genom att läraren genomgående upprätthåller den personliga relationen till eleverna genom att skämta och upprepa deras namn i samtal.

Självförtroendet försöker läraren bygga upp genom att ofta och högt påpeka vad som är positivt med elevens arbete. Läraren var noggrann att poängtera i intervjun att hen själv inte skulle bli så glad om någon kom och bara påpekade bristerna i hans text och tolkning. Vidare var det ett vanligt problem att eleverna har svårt att känna tillit till egna resonemang. Detta tror läraren kan kopplas till att skolsituationer av tradition brukar söka efter ett rätt svar. Även i skrivsituationer där elevernas egna tolkningar eftersöks, tror de att de ska försöka lista ut den ”korrekta

tolkningen”. Tolkningen riskerar då att bli ett försök att komma underfund med vad läraren anser, snarare än att lita på sina egna spekulationer.

En fallgrop som man kan utläsa från nästintill samtliga responsdialoger är att läraren tenderar att ge den tvetydiga responsen ”bra”, istället för att konkretisera det som är bra i texten. Kronholm-Cederberg skriver i sin studie att lärarens roll som medskapare av text bör liknas vid en skrivhandledare, där hen bemöter textens styrkor, möjligheter och alternativ (Kronholm-Cederberg 2009:296). Läraren går ibland in på och förhandlar om alternativ i tolkningarna, vilket kan skapa en motsättning om elever väljer att ställa sig mot hans tolkningsförslag (se exempel i transkription 7: L2). Men generellt så väljer läraren på ett övergripande sätt konfirmera textens styrkor med ett allmänt ”bra” i olika format. Läraren tryckte på vikten av positiv respons i intervjun och hur hen använder den muntliga responsen för att eleverna ska fokusera på meningsskapandet och uppfatta skrivandet som en positiv händelse.

Jag försöker för det första vara hyfsat positiv, det är nästan inga negativa kommentarer jag ger där. Och så sparar man det formella resonemanget till slutet, då kan de se över det. Det är svårt att det lite input här och där hur de kan vidareutveckla sitt resonemang som de har börja på. De tänker ju ofta grejerna som det är tror jag när det gäller litteratur, de tror att de ska fästa på papper resultatet av tankegången inte själva tankegången och om man kan få de att även fästa den, hela resonemanget då är man ju hemma på ett sätt. (Utdrag ur intervju 2016-11-18)

Bristen på denna explicita respons kan dessvärre skapa irritation hos elever som uppskattar konkret kritik. I responsdialogen sedan kan vi se tydliga exempel på detta. Vi kan också se att även efter den uttryckliga uppmaningen till kritik, velar läraren och upprepar en ganska tvetydlig respons.

Transkription 3: L2

(...)

L: Och du gör ju lite kommentarer här redan. Här är det typ reflektion och de om de förvirrade människorna, det är en reflektion. Det skriver ju inte Alice Monroe att de är
~ läser högt från elevens text ~

”och de försöker hitta stabilitet”, ja men det är väldigt bra. Det är nästan så du skriver så svårt att (...)

E: Så man inte kan läsa?

L: Jojojo, alltså det är svårt när du håller den stilnivån, man får ju tänka.

E: Jaja.

L: Men det är jag ju inte (...) men det är bra!

E: Du måste ge mer kritik L!

L: Nej, men jag tycker som sagt att språket var lite komplicerat så man fick stanna till där. Jag tänker såhär om jag ska ge dig då lite kritik E, så kan jag tycka så här att (...) fast du gör ju det (...) alltså ibland är det bra att gå upp och ner på abstraktionsstegen. Att inte vara där uppe och skriva väldigt abstrakt hela tiden utan gå ner och skriva lite konkret va. Du pratar inte bara om fordon och nästa steg är bilar och sen så är det naturligtvis Alfa Romeo som är väldigt konkret va. Så att man liksom går upp och ner, sen kan du gå upp och prata om fordon igen va, förstår du hur jag tänker?

E: Ja, absolut.

Läraren använder sig vid upprepade gånger av ordet ”bra”. Efter uppmaningen om kritik så gör läraren dock en längre utläggning som konkretiseras genom metaforer. Läraren exemplifierar hur eleven ska förhålla sig till texten med uttalanden som att gå upp och ned för abstraktionsstegar, samt liknelsen med relationen mellan fordon och bilar. Bergman-Claeson tar upp den svåra

balansgången mellan beröm och konkretisering men poängterar att det är genom det specifika berömmet som eleven utvecklar ett större självförtroende (Bergman-Claeson 2003:29).

I följande responsdialog finns ytterligare exempel på hur eleven har låg självförtroende till sin egen fråga, och vid upprepade gånger söker bekräftelse. Detta var ett vanligt förekommande fenomen för de mer tystlåtna eleverna. Läraren närmade sig ofta just dessa elever utan att de själva sökt kontakt. I intervjun bekräftar läraren denna observation. Hen beskrev att hen hade strategin att försöka läsa av elevernas ansiktsuttryck, och när hopplösheten stod skrivet i deras papper valde läraren att starta upp samtal.

Transkription 4: L2

(...)

E: Men jag ska inte ändra?

L: Nej, jag tycker du ska skriva (...) skriv så. Det var inte dåligt, absolut inte.

E: Var det inte bra, var det okej?

L: Det var (...) vilket ord tycker du jag ska säga något om?
Jag tycker det var bra.

E: Men jag kan göra det bättre?

(...)

I denna responsdialog ger sig inte eleven med att hans text var bra, och ger uttryck att få konkreta exempel på vad hen kan ändra i sin text. Bergman-Claeson beskriver två olika positioneringar hos lärare vid textrespons: *den korrigerande normväktaren*, som lägger fokus på den språkliga ytan där innehållets roll snarare är för att kontrollera faktainhämtning, och *den kommunicerande responsgivaren*, vilken lägger fokus på processfokuserad respons där berömmen är konkreta och vikt läggs i vad eleven vill förmedla (Bergman-Claeson 2003:23,26). Självklart passar ingen lärare

perfekt in i endast en av dessa ytterligheter, men läraren i denna studie passar endast delvis in i rollen som den kommunicerande responsgivaren. I likhet med Bergman-Claesons lärarinformant Anita så fokuserar läraren främst på beröm och agerar som uppmuntrare för elevers självkänsla och skrivlust (Bergman-Claeson 2003:99). Den explicita berömmen poängteras dock som avgörande för elevers skrivutveckling. I likhet med Bergman-Claesons lärarinformant tenderar denna läraren att ge allmänt och svepande beröm. Detta är särskilt påtagligt i responsdialogerna mellan lärare och enskild elev.

6.2.1.2 *Rådgivning*

En annan vanlig interaktion mellan lärare och enskild elev är rådgivning. Till skillnad från sökandet av allmän kritik på stilnivå, så eftersöker elever här bekräftelse på konkreta delar i sin text. Utmärkande för dessa responsdialoger är att de oftast initieras av eleven själv genom att uppsöka läraren med sin bärbara dator. I responsdialogen nedan så inleds interaktionen med att eleven har en konkret fråga om titel, men glider gradvis in på att hen försöka utröna vad som ska vara med i skrivuppgiften.

Transkription 5: L2

E: Jag funderar lite på sådär titeln och sånt. Och sen eh (...) vad heter det (...) amen skitsamma. Måste man liksom ha allting? För det var ju massa punkter du hade.

L: Alltså vad jag är ute efter är ju din upplevelse av boken.

E: Ja.

L: Hur du tänker dig det här på ett, inte på ytan planet utan under ytan. Och då blir det ju jättefel om jag säger "E att nu ska du reflektera över sju saker".

E: Ah, jo.

L: Det funkar inte.

E: Det jag menar är att alla de grejerna som miljö, personer och de punkterna.

L: Nej, vi struntar i det. Tänk nu inte att detta är en skola, utan vi tänker att det är en seriös diskussion. Du har läst den seriöst och jag är seriöst intresserad av vad du tänker.

E: Ah, vi två?

L: Du gör inte en skoluppgift, utan du gör en seriös (...) du är intresserad av att berätta om den novellen för mig, okej?
(...)

De avslutande replikerna av denna dialog ringar in en grundpelare i denna lärares undervisningsideologi: eleven inte ska tänka att det är en skolsituation, utan en autentisk dialog mellan två jämlikar. Läraren poängterar på sitt genuina intresse av vad eleven har att säga. När läraren blev tillfrågad om denna responsdialog, beskrev hen detta som ett sätt att försöka få bort eleverna från att tänka att det bara finns en korrekt lösning på skrivuppgiften.

[...] de ska tycka att deras egna tankar är värda någonting också, och att de inte ska skriva så att de funderar på vad jag tänker att de ska skriva liksom. Det är ibland att de siktar på mig så där som målet och de ska ju skriva det som de själva tycker. [...] Det var ju många som pratade och de sa väldigt intressanta saker men de trodde inte att det dög, utan att jag ville komma fram till något annat som ett svar på ett prov eller någonting. (Utdrag ur intervju 2016-11-18)

Det genuina samtalet som läraren efterfrågar förutsätter användandet av Dysthes *autentiska frågor*, då dessa signalerar vilken roll som läraren vill att eleven ska ha i en dialog (Dysthe

1996:58). Hon menar att genom denna inställning till eleven som jämlik dialogpartner öppnar upp för elevens egna tankar och resonemang, något som läraren explicit påpekar till eleverna är hens syfte med deras interaktioner (Dysthe 1996:59). Men även om läraren själv försöker lägga sig på en jämlik nivå med eleven, finns det alltid en asymmetri i klassrummet enligt Wirdenäs (2013). Hon tar upp den asymmetri som har kritiserats av forskare som Dysthe, och menar att den är oundviklig i klassrumskontexten och med lärarens ansvar i att organisera undervisningen (Wirdenäs 2013:69). Denna lärares arbete säger sig eftersträva en utjämning av denna asymmetri, men ändå finns det exempel på situationer där läraren ändå tar på sig en väldigt dominant roll i samtalet (se utdrag ur transkription 7: L2).

Det finns även exempel på responsdialoger att läraren går mer textnära in i sin respons. Dessa faller uteslutande under rådgivningskategorin och uppkommer då eleven uttryckligen ber om råd angående skriftens form. Denna form av responsdialog sker endast när eleven själv uppsöker läraren med sin bärbara dator, och när texten börjar närma sig sitt slutformat.

Transkription 6: L1

(...)

L: "sin egen" skulle jag vilja säga där om jag ska vara petig. Men dig ska jag ju vara petig med, det har jag ju lovat, jag har ju hotat med det?

E: Ja, det får du vara.

L: Jag har varit för mild

E: Haha, ja, nästan.

L: "Annan gång" det blir dubbel bestämning där också ja (...) Okej. Fin kommaterering där också du.

E: Mm.

~ Läraren läser vidare ~

E: "Han bodde ensam (...)"

L: Jag ändrar det ja.

~Läraren läser vidare ~

L: Här har du två meningar som börjar ungefär likadant, ser du det?

E: Ja.

L: Ja, det tycker jag är bra. Nu borde du ha lite mera det som den gode E2 inne på här va, han är ett föredöme för oss alla. Du vet det här med metaforik och liknelser och lite sådana saker?

E: Symboler?

L: Ja, det är väldigt bra (...) Alltså du är lite under ytan men inte med hela kroppen.

(...)

Läraren avdramatiserar rättningen med interna skämt, och lyfter elevens text genom att läsa utdrag ur den högt och låta eleven själv fylla i och ge kommentarer. Ett explicit exempel på hur läraren vill att eleverna ska lära av varandra kan anas i att hen uttryckligen refererar till en diskussion hen haft med en tidigare elev (E2). Både läraren och eleven är alltså medvetna om att samtliga troligtvis har hört den enskilda responsdialog som förts tidigare. Läraren beskriver i intervjun att hen föredrar att ge all respons muntligt på det här sättet, vare sig det handlar om under skrivprocessen eller slutprodukten. Parmenius Swärd (2008) lyfter att de känslor som uppstår när läraren ska värdera elevtexter. Hon menar att respektsystemet mellan de båda

parterna är avgörande för elevens uppfattning om skrivhandlingen (Parmenius Swärd 2008:155–156). I intervjun berättar läraren att hen sparar formalia till sist, då det lägger uppgiftsfokus på att rätta elevens språkliga tillkortakommanden. Läraren fick frågan om elever hade lättare att förstå respons kring konkreta aspekter som språkfel, något som hen ställde sig tvekande till.

Jag tror liksom att när det gäller formalia så tycker jag inte att de förstår de bättre heller. De har ju inte delat in i stycken och så jättebra. Formalia är ju väldigt svårt när de har gått i tio år i skolan och sen inte lärt sig styckesindelning än så sannolikheten rätt liten att de gör de på några lektioner i svenska. Det är ju internaliserat hos dem nu hur det ska vara så jag tycker inte att det är speciellt (...). Men när man väl kommenterar formalia så räcker det med fyra, fram grejer. Det räcker med standardgrejer överhuvudtaget. Tjatar man om de grejerna så kommer allt annat att ge sig trots allt. De kommer att lära sig. Det räcker med styckesindelning, lite stavning, lite meningsbyggnad, satsradning, skiljetecken sen räcker det. (Utdrag ur intervju 2016-11-18)

Läraren menar alltså att det fungerar att ge praktisk respons på den handfull saker som är de mest grundläggande för språkriktighet, och att resten ger sig i och med detta när eleverna ska producera en läsbar. Detta bekräftar att lärarens språksyn hamnar inom ramen för Ivanics (2004) *kreativitetsdiskurs*, där språkriktighet ses som mindre viktigt i jämförelse till textens innehåll.

Slutligen är givandet av ”första meningar” en vanligt förekommande responsdialog mellan enskilda elever och lärare. Under skrivuppgiftens inledande skede går hen omkring och ger några inledande meningar till elever som behöver och vill ha det. Detta kommer från en situation där eleverna har svårt att förstå hur skrivuppgiften ska utformas, vilket har paralleller till Wirdenäs (2013) studie där det uppstår liknande situationer. Hon beskriver en situation som uppstod direkt efter den lärarledda introduktionen, eftersom eleverna behövde hjälp med att komma igång. I hennes studie konstaterar hon att mycket tid läggs då på att hjälpa enskilda elever eftersom helklassinstruktionen inte varit tillräcklig (Wirdenäs 2013:62). När läraren fick frågor om denna teknik berättade hen att detta är något som hen brukar få göra, speciellt för vissa elever. Men menade att det är ett genomgående problem, och att många elevfrågor behandlar rådgivning om att komma igång.

Men det som de alltid har svårt med, som man såg hos flera tjejer där idag, är att de har svårt med att komma igång. Skriver man som jag gjorde för en fem, sex stycken första meningar, de behöver inte vara speciellt begåvade, då funkar det. (Utdrag ur intervju 2016-11-18)

I likhet med Wirdenäs (2013) studie kan man se hur en implicit instruktionsdel gör att mycket av lärarens arbete egnas åt att ge enskilda instruktioner. Läraren hade denna strategi med ”första meningar” för att försöka få vissa elever att komma över den inledande tröskeln i skrivprocessen.

6.2.1.3 Läraren som bollplank

En annan form av responsdialoger sker när eleven använder läraren för att ventilera sina resonemang. Denna kategori har mycket gemensamt med kategorin *läraren som diskussionsmedlem*, men skiljer sig genom att endast ha en aktivt talande elev. En stor del av responsdialogerna hade denna karaktär. Eleven använde läraren för att tänka högt och försöka verbalisera sina tankar. I dessa interaktioner så testade eleverna hypoteser eller idéer, vilket ofta utmynnade i djupare diskussioner med läraren om novellens tolkningsmöjligheter.

Kronholm-Cederberg beskriver att det dialogiska mötet fungerar bäst i samspelet mellan *det villiga godkännandet* och *det nödvändiga motståndet* (Kronholm-Cederberg 2009:288). Elevens roll blir att vara ett aktivt talarsubjekt som bemöter responsgivarens uttalanden, något som vi ser spår av i responsdialogen nedan. Eleven har påkallat lärarens uppmärksamhet genom att ropa hans namn högt. Den inledande delen av samtalet bestod av att eleven prövade sig fram med att formulera sina tankar, och lärarens svarade genom att omformulera elevens uttalanden i frågeform för att försäkra sig att de förstod varandra.

Transkription 7: L2

(...)

E: Alltså det är ju så här, att slumpen, det är med hur det är att (...) alltså något oväntat som slumpen med saker som kan vara så livsavgörande för personen. Hur det kan förändra personen så mycket (...)

L: Aaah, jag fattar!

E: Som berättarpersonen inte själv kan, det är inte den som kan kontrollera det, det är en slump på så sätt för den personen

L: Alltså du menar såhär, det blir väldigt svårt (...) Amen det du skriver måste du (...) det du säger måste du (...) för du tänker så här att man fattar, personerna fattade massa beslut i sina liv som de inte kunde se konsekvenserna av? Är det så du tänker?

E: Alltså jag tänker som till exempel systemens bortgång, en sån där sak. Jag tycker mer att de här stora sakerna (...) för hon tar väl upp det i flera andra noveller att det ofta såhär, alltså det här är ju ingen speciell novell egentligen, det är ju som en vanlig liten berättelse, men så går systemen bort och så.

L: Jag envisas med min tolkning like grann där. För då är det ju att det beslutet hon tar runt affären, det är ju ett beslut hon fattar, men hade hon inte fattat det beslutet så hade inte systemen dött i den dammen, eller hur? För de flyttade dit och de var tvungna (...) och hon kunde inte se konsekvenserna av det beslutet.

E: Nej, det kan man ju inte göra.

L: Men det är inte det du menar där?

E: Alltså det är också en tanke, absolut. Jag var mer inne på att när då hon dog systemen att (...) hur ska jag förklara det (...) det gäller ju inte bara novellen utan överlag också, att hur slumpartade saker kan ha en så

stor betydelse i ens liv. Samma sak som att ja, hon dog, det var inte så att hon (...) det är ju ungefär som om när någon blir skjuten liksom och dör, det är något som man inte kan liksom (...) det är ju en slumpartad sak som kan vara så livsavgörande för andra personer.

(...)

Även om läraren försöker utveckla elevens resonemang med frågor om hen har förstått rätt, så tar läraren här på sig en relativt dominant roll i samtalet. Uttalande som ”Jag envisas med min tolkning” visar på en tendens hos läraren där hen försöker påvisa en korrekt tolkning. Detta trots att läraren vid upprepande tillfällen berättar för eleverna att hens tolkning inte är det rätta svaret och att de måste tänka själva. Detta sätt att ställa frågor där det rätta svaret lurar i bakgrunden kallar Dysthe för *kvasi-autentisk frågor* (Dysthe 1996:58–59). Trots detta visar eleven på en stor självtillit genom att möta lärarens tolkning med ”Alltså det är också en tanke, absolut”, och som en aktiv samtalspart stå fast vid sitt resonemang och föra diskussionen vidare.

Fler diskussioner där elever ber om råd om specifika saker förekommer. Dessa ropas oftast rakt ut i klassrummet och man kan se exempel på hur elever imiterar lärarens sätt att vända sig till en individ, men samtidigt hålla samtalet öppet för alla att ta del av. Responsdialogen nedan är intressant då den inledningsvis behandlade en rätt ytlig rådgivning om något eleven hade noterat, som sedan återkom under flera tillfällen under båda lektioner (se utdrag från responsdialogen i transkription 13: L2). Detta visar hur flera olika elever hade snappat upp ingången och ville diskutera sina tolkningar.

Transkription 8: L1

E: L! Alltså jag insåg nu att jag inte vet om det är en tjej eller en kille!

L: Nä.

E: Jag kollade inte så mycket, men man kanske kan ta upp det typ?

L: Det är typiskt sånt som du ska ta upp och skriva om, hon är ju ganska identitetslös.

E: Alltså genom hela novellen, i slutet då också.

L: Ja, och det är ju ingen slump att Alice Monroe väljer att skriva så här, det är ju nästan som du säger att man inte vet om det är en tjej eller en kille. Det blir ju mer allmängiltig på något sätt. Det är ju inte speciellt den tjejen eller den killen.

E: Mm.

L: Det är jättebra, det skriver du också!

E: Men jag vet inte om (...) jag vill ta upp så mycket saker.

L: Jo det gör du, det gör du så bra!

Eleven tar upp en aspekt av sin tolkning med läraren, vilken bemöter detta med att konfirmera att hen har upptäckt något relevant, och utvecklar med att författaren kan haft en baktanke med att hålla huvudpersonen könlös. Detta är en grundsten i lärarens funktion som bollplank. Läraren bemöter elevernas resonemang och låter dem verbalisera dem högt, för att sedan mana dem till att skriva ner det i sina texter. Hen tar upp detta i intervjun och förklarar hur viktigt det är med den muntliga responsen, då det gynnar elever som annars inte skulle få chans att visa hur väl de kan prestera. Detta är viktigt för att skapa en rättvis bedömningssituation för samtliga elever.

På något sätt är det ju en bedömningssituation. för det är ju så att man ska ta tillvara på allt man vet om eleverna när man sätter betyg och det är ju klart att som t.ex. E där, då han utmärkte ju sig genom att säga en rad klyftiga kommentarer och det har han gjort under hela året för mig. Det är ju klar att han i skrivsituationen

sen inte gör så bra ifrån sig och han får lite attityd och sådär. Det är ju många lärare som klagat på honom, men jag vet ju att han är klyftig och en god analytiker och han kan litteraturvetenskapliga begrepp och sådana saker. Det kan han ju och han använder ju de när vi pratar. Han pratade metaforer, han pratade allusioner, han pratade om lika saker här och på ett rätt sätt och då vet jag ju att han kan det. (Utdrag ur intervju 2016-11-18)

Lärarens arbete med att prata med eleverna under skrivprocessen gav alltså en praktisk inblick i elevernas faktiska förmågor, bortkopplat från skrivförmåga.

6.2.2 Mellan lärare och flera elever

Det är svårt att dra en linje mellan vad som är interaktion mellan lärare och flera elever då även tysta eleverna ofta har positionen som aktiva lyssnare även under de individuella diskussionerna. Till skillnad från Tanners studie så väntade oftast inte eleverna på att läraren skulle bli ”ledig”, utan ställde sina frågor rakt ut även när läraren var upptagen med en elev (Tanner 2014:229). Vid vissa tillfällen skapade detta irritation och läraren sa vänligt men bestämt till eleven att vänta. Skillnaden i responsdialogerna från föregående kategori är att i responsen mellan lärare och flera elever är det fler än en elev aktivt tar deltar i samtalet. Utmärkande för responsdialogerna mellan lärare och flera elever är att det skedde på elevernas initiativ och uppstod spontant och utan handuppräkring.

6.2.2.1 *Det öppna klassrumssamtalet*

En version av responsdialoger mellan lärare och flera elever var det öppna klassrumssamtalet. Detta var en av de mest frekventa interaktionsformer som uppstod, och framstod som ett vanligt inslag i klassrumsmiljön. I Parmenius Swärds studie konstaterar hon att ”Elever i de flesta fall vill delta i ett offentligt samtal i klassrummet, vara kreativa, anta utmaningar och ta del av både språkliga och litterära frågor.” (Parmenius Swärd 2008:232). Detta är något som konfirmeras i denna undersökning. Den öppna och trygga klassrumsmiljön gjorde att elever ofta och gärna använde sig av sin omgivning för att fråga saker som var svåra att förstå. I exemplet nedan kan vi se hur eleverna tog över diskussionen efter lärarens introduktion var avklarad.

E: Har du någon idé på hur man kan börja på en sån här text?

L: Ja alltså, jag skulle (...)

~ Lärarn vänder sig till hela klassen ~

Hur ska man börja, ungdomar? Det kan vi ju ta också litegrann!

E2: Men det sa du ju typ "Alice Munros novell inleds med en motsättning".

L: Ja, det är alldeles bra. Alltså E, förklara något intressant med novellen.

E3: Så det är typ en recension vi ska göra?

L: Alltså, reflektion.

E3: Reflektion, recension?

L: Ja, du får kalla det vad du vill, jag vill att du ska tänka kring den novellen. Och du ska ta tillvara vad andra personer har tänkt, till exempel konstnären, så det blir som en träning till det vi ska göra sen på engelskan. Sen så kommer jag hjälpa er här, springa runt och kommentera mina intressanta kommentarer, E3.

~ Klassen instämmer ~

L: Som kanske inte alla uppskattar riktigt.

~ Klassen skrattar ~

L: För att svara på din fråga E, så tycker jag som E2 sa att "Alice Munros novell *Grus* inleds bla bla bla (...)". Vad tycker ni, ska man kanske sammanfatta innehållet på en mening eller två?

~ *Klassen instämmer* ~

L: Ja, jag tror det kan vara en bra grej. Vad är det som händer?

E4: Hon är otrogen.

L: Hon är otrogen. Hon får ihop det med en konstnär. Hon flyttar ut vid en grusgrop, vad händer vid grusgropen?

E5: Eeh (...) Hennes två barn, ett barn dör.

L: Och hunden drunknar i dammen också, va?

~ *Klassen instämmer* ~

L: Så, så ni sammanfattar där i början på bara några meningar, och sen kommer era begåvade kommentarer. Tror ni att detta skulle kunna funka?

(...)

Här kan vi se hur läraren väljer att ta elevens fråga och vända den till hela klassrummet. Eleverna bjuds alltså in att själva stå för den information som de behöver för att hjälpa varandra att komma igång. En vanlig fråga som ställdes under L1 var angående skrivuppgiftens form, vilket kan kopplas till lärarens vaga uppgiftsinstruktion. En elev frågar till och med vad som är skillnaden på det som läraren kallar för reflektion och den mer bekanta genren recension. Läraren väljer att besvara på detta genom att precisera syftet med skrivuppgiften, i stället för att uttryckligen beskriva

vad som hen anser är skillnaden mellan de båda. Det finns alltså en brist på explicit undervisning om textens innehåll och form. Detta speglas i att det är just detta som ofta diskuteras högt av elever och lärare under lektionstillfällena. Dysthe (1996) tar upp att klassrumsdiskussion inte per automatik bidrar till ett flerstämmigt klassrum, och att risken finns att de elever som är vana att höras är de som för plats. Hon menar att de tystare eleverna då inte lyssnar eller förväntas lära sig något av de högljudda eleverna. Även om det är en handfull elever som mer aktivt deltar i det öppna klassrumssamtalet, så följer resterande med i att lyssna och reagera på det som sades genom instämmande och skratt.

I dialogen nedan kan vi se ytterligare ett exempel på hur en elev initierar en fråga som läraren väljer att lyfta i helklass. Detta tillför det flerstämmiga klassrumssamtalet, då det ger signaler om att läraren inte sitter inne med facit och det eleven säger går att använda sig av i undervisningen för alla (Dysthe 1996:58).

Transkription 10: L2

E: Hur lång tid har gått mellan hon träffar han sen, hur gammal är berättaren då?

L: Hur gammal berättaren är? Alltså det står (...) det får vi väl inget besked om heller? Men alltså (...)

E: Typ tio, tjugio år?

L: Alltså vi slänger ut frågan här (...)

~ *Läraren vänder sig till hela klassen* ~

Hur gammal är berättaren här när hon träffar (...)?

E: När hon träffar Neal.

E2: Det är ju typ att hon, jag vet inte (...)

E3: Gick inte i skola typ.

E2: Att hon var lärare.

L: Ja, det hade hänt i hennes liv.

E4: Det står typ att han bodde i närheten där personen utbildade, alltså i skola (...)

L: Mm, men i vilken fas av lärarkarriären? Det var inte så tydligt.

E2: Ny tror jag.

L: Jag fick lite känslan (...) jag tänkte nästan precis tvärt om där att det här var en gammal människa, hyffsat gammal människa som satt och tänkte tillbaka (...) hade träffat eller sett den där Neal liksom. Många år hade gått och (...)

E2: Ah, eller inte så många år.

L: Men jag är inte facit här.

I denna responsdialog antar läraren åter igen en dominant roll genom att trycka på sin egen tolkning. Läraren avslutar dock med att poängtera att hen inte hade det korrekta svaret på frågan.

6.2.2.2 Läraren som diskussionsmedlem

Interaktioner mellan elever där läraren bjuds in under samtalet var vanligt förekommande under L2. Denna kategori har mycket gemensamt med elevens sätt att använda läraren som ett bollplank, men skillnaden är antalet elever som aktivt talar i diskussionen. Läraren tar här en passiv roll, svarar på elevernas tilltal, men låter de sedan själva föra diskussionen framåt. Ett

tydligt exempel på detta är exemplet nedan där läraren inledningsvis blev tillfrågad att utveckla en kommentar hen hade sagt under föregående lektion. Elev hade svårt att greppa metaforbegreppet, och riktade en fråga till läraren men fick den sedan besvarad med hjälp av sina klasskamrater.

Transkription 11: L2

E: Hörre du L, du sa ju att relationen är (...) att titeln är en metafor?

L: Ja, jag antydde det ja.

E: Ah, typ såhär vad som händer med grus när det kommer in i maskineriet?

L: Ja.

E: Jag vet inte hur jag ska få in det i texten

L: Jag vet inte riktigt hur jag tänkte där, jag tyckte det lät väldigt klyftigt då.

~ Lärare och elever skrattar ~

E: Jag vet inte hur jag ska formulera det.

E2: Tänkt på varför du tror (...) men lite som varför du tror (...) varför tror du hon flyttade ut på landet och så?

~ E, E2 och två andra elever vid deras bänkrad bryter upp i en lång och allt mer hätsk diskussion om vad en metafor är ~

E3: (...) Men skriv det då!

~ Eleven slår ut händerna över huvudet ~

E: Men åh! Så som jag pratar kan jag ju inte formulera det!

(...)

Läraren valde att behålla avståndet efter hens inledande del i diskussionen, även om diskussionen blev högljudd över tid. Dysthe diskuterar begreppet kontroll i en undervisningskontext, och tar upp elevkontroll med perspektivet att eleverna själva tar ansvar för sin inläring (Dysthe 1996:60–61). Eleven tar stort ansvar för sin egen inläring när hen i exemplet ovan försöker appropriera, eller tillägna sig, det nya redskap som är det språkliga konceptet av metafor i detta sammanhang. Hen använder sig av sina klasskamrater som mer kompetenta personer. De medierar sitt stöd via språket som redskap i klassrumsdiskussionen, och bidrar med stöd under elevens appropriering av en viss färdighet. E2 ger mycket stöd i inledningen genom konkreta exempel på hur eleven ska ta sig an problemet. Utifrån det bygger sedan de övriga eleverna i diskussionen upp vad Vygotskij kallade för *scaffolding* (byggnadsställning) som E kan utnyttja för att nå upp till deras kunskapsnivå (Säljö 2016:100). I responsdialogerna nedan ser vi två typiska exempel på hur läraren bjuds in till en diskussion, för att sedan låta andra elever stå för de svar som eleven frågar efter.

Transkription 12: L2

E: Var det bara små barn? Jag kommer inte ihåg riktigt. Var de bara de två syskonen?

L: Ah, och så väntade mamman det tredje barnet väl?

E: Så att de var små liksom?

E2: Typ fem, sju. Nio kanske.

L: Jag fattade också som att de inte var så gamla, tonåringar var de ju inte.

E3: De sa ju att hon inte fick börja grundskolan.

L: Nej.

E4: De sa ju att dottern som dog var ju nio år, stod inte det i texten?

E2: Stod det?

E4: Jag tror det.

L: Gör det? Ah, okej, jag kommer inte ihåg, men du har säker rätt.

E: Han gick la fortfarande i skolan?

(...)

Kronholm-Cederberg beskriver hur den dialogiska modellen växer fram när läraren är bara är en av många röster (Kronholm-Cederberg 2009:63). Detta är precis vad läraren utvecklar i dessa exempel på frågor. Läraren inlägg i diskussionerna blir oftast hintar om vad som har tagits upp i tidigare undervisningen eller vad andra elever redan har sagt. Läraren var ovillig att svara på direkta frågor om novellens innehåll. Kunde detta inte diskuteras fram med hjälp av varandra så fick eleven ta och läsa om stycket själva. Läraren poängterade att hen inte var den som satt inne med det rätta svaret.

Det hade kunnat vara enkelt att bara be eleverna slå upp informationen, men istället så låter hen de dela med sig av vad de minns i första hand. Men det finns också exempel på när liknande diskussioner dyker upp som inte har lika tydliga svar. Parmenius Swärd skriver i sin studie ”Att jämföra andras texter med sina egna och resonera allmänt om både innehåll och form anses viktigt. De pekar också på den kreativa sidan av skrivande.” (Parmenius Swärd 2008:231). Man kan se många kopplingar mellan de olika elevernas responsdialoger under olika de lektionstillfällena. De diskussioner läraren hade med en enskild elev under L1, kan man se resultat av i större diskussioner under L2. Nedan ser vi hur de olika eleverna bidrar med sina personliga tolkningar om huvudpersonens kön. Detta är en fråga som inte har något klart svar, något som läraren är medveten om och påpekar i slutet av samtalet.

Transkription 13: L2

(...)

E: Berättar hon om det är en tjej eller en kille? Jag tänker ju att det är en tjej.

L: Jag tänker också att det är en tjej

E: Det känns som det finns kvinnliga bekymmer.

E2: Men jag tyckte inte det var en tjej.

E3: Var det en tjej?

L: Det var vi inte ense om igår, vilket det är.

~ Eleverna diskuterar karaktärens kön ~

L: Jag tänker fortfarande att det är en tjej, men alltså det är ju, det du säger nu är ju en del av reflektionen.

Värt att notera att även i denna dialog ser vi hur läraren delvis ställer sig dominant i samtalet. Detta genom att upprepa sin tolkning om huvudpersonens kön, istället för att utnyttja tillfället för att undersöka specifikt vad i texten som gör att eleverna uppfattar huvudpersonen som olika kön.

6.3 Sammanfattning av resultat och analys

Detta är en studie gjord på en undervisningsform som i många aspekter passar in på det Olga Dysthe (1996) kallar *det flerstämmiga klassrummet*. Ytterligare har vi sett exempel på en lärares språksyn som passar in på Roz Ivanics (2004) kreativitetsdiskurs, med ett fokus på texttolkandets kvalitet och det personliga meningsskapandet. Responsdialogerna kan kategoriseras följande:

Samtal mellan lärare och enskilda elever har ett fokus på att ge positiv respons i kategorin *Uppmuntran*. Här ges beröm på både deras prestationer som elever och deras texter. Läraren motiverar detta förhållningssätt med att vilja lyfta elevernas positiva prestationer för att höja deras självtillit. Berömmet tenderar dock att bestå av ett vagare ”bra” i olika format, vilket vid tillfällena skapar irritation hos elever som söker mer konkret kritik. Den andra två former av responsdialoger som sker mellan lärare och enskild elev handlar om att eleven söker bekräftelse på specifika frågeställningar genom *Rådgivning*, och att eleven använder läraren för att verbalisera sina tankar i *Läraren som ett bollplank*. Läraren motiverar detta med att det genuina samtalet är viktigt för att eleverna ska utvecklas. Hen menar att det är viktigt att få eleverna att förstå att skrivuppgiften inte ska bestå av resultatet av deras resonemang, utan att hen vill se att de skriver ner de tankegångar som de muntligt diskuterar fram. Dock förekommer det att läraren tar på sig en dominant roll i samtalet, men exempel visar på att eleverna känner sig trygga nog att bemöta detta utan att överge sina egna resonemang.

Samtal mellan lärare och flera elever har mycket gemensamt med den individuella interaktionen, men skiljer sig genom att flera elever aktivt väljer att delta i diskussionen. Kategorin *Det öppna klassrummet* har mycket gemensamt med *Rådgivning*, då de båda behandlar konkreta frågor, men med olika många aktiva talare. Läraren motiverar vikten av att

ha genuina samtal med eleverna, och att dialoger bör föras på jämlika förhållanden. *Läraren som diskussionsmedlem* har mycket gemensamt med *Läraren som bollplank*, då eleven verbaliserar sina resonemang högt. Skillnaden mellan dessa kategorier är att i sin roll som diskussionsmedlem tar läraren en mer passiv roll och låter eleverna själva bygga upp sin kunskap tillsammans. Detta motiverar läraren med att arbetet med skrivande i klassrummet är en onaturlig miljö i sig och att det bara är positivt när eleverna diskuterar fritt.

7 Diskussion

Jag hade träffat på begreppet dialogisk undervisning under min tid som lärarstudent, men jag uppfattade det alltid som något nyskapande och experimentellt som inte bedrevs på daglig basis ute i verksamheten. Resultatet av denna studie förvånade mig på två plan. Hur närvarande det dialogiska förhållningssättet kunde vara, och hur svår balansgången mellan beröm och konstruktiv kritik är i en responsituation. Undersökningen visar hur en lärare som säger sig prioritera elevens tolkning först, lätt faller in i en dominant roll under samtalen. Jag utgår från att detta beror på att det alltid är en hierarki i klassrummet, även när man arbetar med att skapa så jämlika förhållanden som möjligt.

Det glädde mig att se med vilket allvar eleverna tog sig an tolkningsarbetet under skrivuppgiften. Men denna glöd utnyttjades inte tillfullo. Det var tydligt hur läraren aktivt arbetade för att eleverna skulle bygga upp en självtillit som tänkare, men samtidigt så bemöttes inte försök till att kunna växa som skribenter. Lärarens uttalande om att det inte var lönt att lära eleverna något om än det nödvändigaste inom språkriktighet fick mig att börja tänka. Tankesättet att om eleverna inte har lärt sig något än, så kommer de inte göra det under den korta gymnasietiden nedvärderar både elevernas förmågor och skolans roll. Det är synd att den trygga bas som läraren bygger upp tillsammans med eleverna, där det samtalas gärna och ofta, inte utnyttjas till sin fulla potential med mer explicit respons som matchar elevernas utvecklingsnivå.

Jag tror att genom att vara mer explicit i sin undervisning, så hade läraren kunnat utrusta eleverna med ett metaspråk som skulle göra de mer mottagbara till regler om språkriktighet. Om de fick vanan att tala om sin text på samma öppna sätt som de talade om sina reflektioner, så tror jag att mycket framsteg skulle göras. Det finns en tanke i att läraren låter skrivuppgiften vara så vag. Det ställer inte så mycket krav på form, vilket kan flytta fokus till att bearbeta reflektionerna. Men min tanke är att förtydliga för eleverna om den textkedja som de bygger upp i samband med engelskalektionerna. Detta genom att döpa skrivuppgiften till något det mer precist än ”en liten reflektion”. Ett tänkbart namn hade kunnat vara att kalla den för en ”texttolkning”, och förtydliga att de ska använda texttolkningen till att fördjupa sina recensioner. För att vara ännu mer explicit hade läraren istället för att peka ut litteraturanalytiska

begrepp i novellen i introduktionen och visat en textförebild. De inledande responsdialogerna som behandlade formatet hade kanske då kunnat undvikas.

Det är lätt att spekulera om vad som kunde gjorts annorlunda. En sak är tydligt och det är att läraren hade lyckats med något som många lärare eftersträvar: att skapa en positiv relation som bygger på respekt och tillit. De indikationer på dialogisk undervisning i lärarens responsdialoger, pekar främst på de aspekter som behandlar byggandet av elevers självkänsla. I andra aspekter så kan man fråga sig om hur mycket klassrumsinteraktionerna kan klassas som flerstämmiga, och hur mycket som endast är muntlig tradition. Den interaktion mellan läraren och elev som utmynnade i uttalandet om att inte se det som en skola, utan att läraren var seriöst intresserad av vad eleven hade att säga, tror jag är viktig att ha med sig. För lika viktigt som det är att vara explicit i sin undervisning, är det viktigt att vara explicit så att eleverna förstår att det samspel som sker i klassrummet. Att det är lika mycket ett lärandetillfälle för elever som lärare.

7.1 Framåtblick

Jag håller med om Tanners (2014) uppmaning till fler etnografiska undersökningar med inriktning på respons och interaktion i klassrummet. Denna studie har bara kunnat presentera ett litet stickprov på en enskild lärares förhållningssätt när det gäller respons och dialogen med elever. Att bygga upp en trygg undervisningsmiljö för sina elever anser jag är något av det viktigaste i lärarens uppdrag. Hur ska framtida lärarstudenter kunna få ta del av den professionella verksamhet som läraren bedriver med sina elever i klassrummet, om inte fler forskare stiger in och dokumenterar deras vardag? Det dialogiska klassrummet kan uppfattas som något utav en utopi, då muntlig respons kan kännas både tidskrävande och skrämmande. Men jag hoppas att jag genom denna studie har visat på att denna undervisningsform sker i olika grad där ute i skolorna. Jag hoppas vi kan lära oss av varandra hur vi bäst ska få eleven att hitta sin röst, och få ut så mycket som möjligt av responsen med sin lärare och sina klasskamrater.

8 Referenslista

Bergman-Claeson, Görel. (2003). *Tre lärare - tre världar: lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Univ..

Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, Per & Wirdenäs, Karolina (2010). *Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum*, Språk och stil. NF 20, 2010.

Ivanič, Roz. (2004). *Discourses of Writing and Learning to Write*. I: Language and Education Vol. 18, No 3: s. 220–245.

Kaijser, Lars. & Öhlander, Magnus. (red.) (2011). *Etnologiskt fältarbete*. (2., [omarb. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline. (2009). *Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv*. I: Juvonen, P. (red.). Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november 2008. ASLA:s skriftserie 22: Uppsala: ASLA: s. 11–25.

Nystrand, Martin. (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.

Parmenius Swärd, Susanne. (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2008. Malmö.

Kronholm-Cederberg, Annette. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Diss. Vasa: Åbo Akademi, 2009. Vasa.

Säljö, Roger. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet [Elektronisk resurs] : lärande och skriftspråkande i bänkkinteraktioner på mellanstadiet*. Diss.: Karlstads universitet, 2014. Karlstad.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wirdeñäs, Karolina (2013). *Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan*. Språk och stil, NF 23.

Eget material

Observation 2016-11-17

Observation 2016-11-18

Lärarintervju 2016-11-18

9 Bilagor

INTERVJUFRÅGOR

(Notera att samtliga huvudfrågor följdes upp av ett antal följdfrågor utifrån informantens kommentarer. Dessa är inte utskrivna i bilagan.)

- Hur tyckte du att det gick?
- Den här novellen är ju det som ni ska göra med engelskan också som tog så lång tid?
- Ni bestämde att göra en novell helt enkelt som de skulle läsa?
- Vilken slags genre man kan kalla detta för? Men när man ser det som i en kombination med att skriva en recension så blir det tydligare.
- Hur tänker du när du ger muntlig respons i klassrummet, hur brukar du utforma den?
- När du säger att du lämnar det formella till slutet, är det muntligt då igen eller är det skriftligt? Menar du sådär språkmässigt?
- Det är ju typiskt att man ger skriftlig respons på det språkliga men du kör båda muntligt?

- Kan det vara att man får upp ett samtal mer än bedömningsituation?
- Det beror såklart på genre till genre, men vilka slags frågor brukar eleverna ställa i klassrummet?
- Jag såg det med ”första meningarna”, har du tänkt någongång att ha en hel uppgift där alla utgår från samma första mening? Hur brukar det funka?
- När under skrivprocessen gång anser du att det är viktigast att ge respons?
- Så strategin är att vänta tills de har börjat lite och söka upp dem igen för jag såg att de “räckte upp handen” många gånger, men oftast så frågade de ju rakt ut och du svarade rakt ut vilket är ett intressant sätt att göra det på. Är det medvetet?
- Det är ju en fördel när du svarar högt, för de andra undrar ju ofta samma saker men inte vill fråga. Tänker du att det finns en nackdel i det, att det kan störa folk som sitter och skriver?
- Många lärare arbetar ju för att få så tyst som möjligt i klassrummet men du blir ju nästan nervös när det är för tyst?
- Jag såg att förra lektionen cirkulerade du ganska mycket, denna lektionen satt du ju mer stilla. Är det för att de har börjat skriva?
- Hur utformar du din muntliga respons så den ska få så positiv effekt som möjligt och vilka fallgropar kan du se? Där var du ju inne på att du alltid var väldigt positiv, är det bara för att uppmuntra eller?

- Så om man skulle sammanfatta så är den muntliga responsen i början mest för att uppmuntra och få igång?
- Det är ju intressant det du sa till dem att “tänk att det inte är skola, utan ett samtal vi har.” Det gör ju så man vågar fråga mer tänker jag.
- Vi har varit inne på att de gärna vill ha ett svar och nu i början är det ju inte riktigt det här med formalia heller, men om du ska generalisera när man har mer texter där det kanske är mer formalia t.ex. uppsatsskrivning vilken slags respons brukar de ha lättast att förstå och vilken brukar de ha svårare för? Om du kan se det i texterna sen, vad de tog till sig.
- Om du skulle ha ett tips eller så för folk, hur man främja skrivprocessen genom det muntliga?
- De ser inte denna “textkedja” som man kan kalla det?
- Ser du din muntliga respons i klassrummet som en bedömningssituation?
- Ser du inga fördelar med skriftlig respons?
- Du arbetar ju mer med att ta elevers enskilda frågor och öppna upp de i klassrummet?