



**Linnéuniversitetet**

KPU (Kompletterande pedagogisk utbildning)

# Lärares initiativ till kommunikation med gymnasieelever i klassrummet ur ett genusperspektiv - Vem frågar vem?

Susann Swahn

**Examensarbete 15 hp**

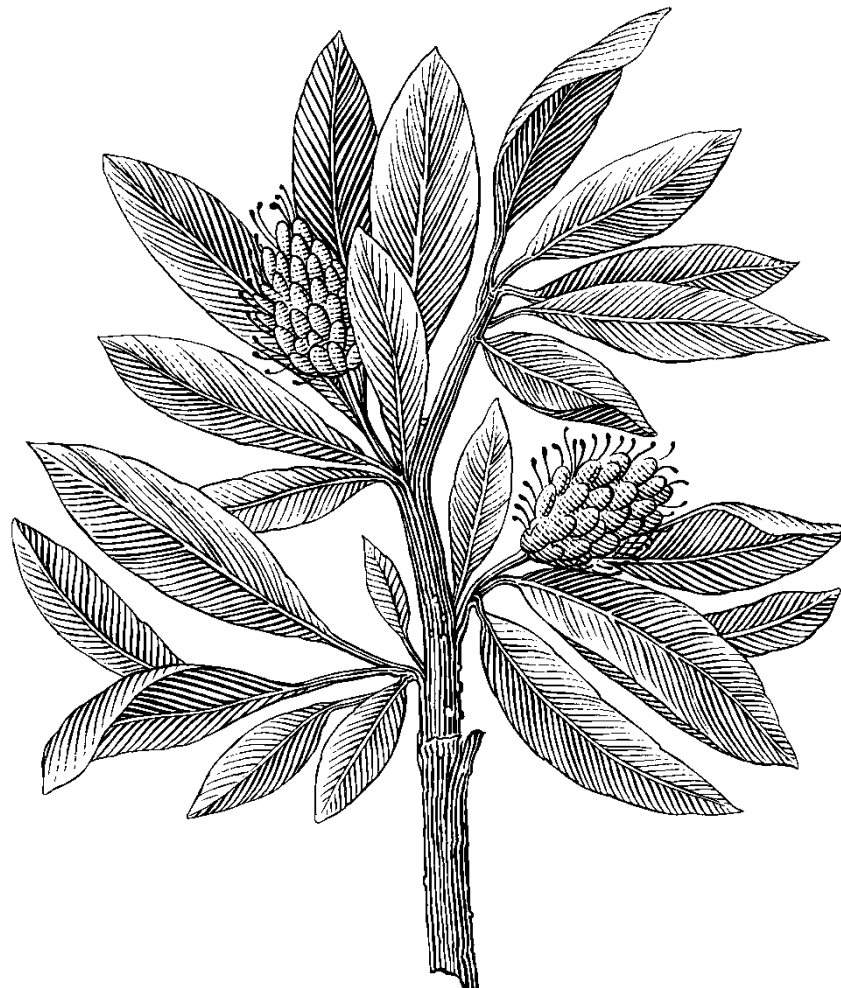
**Avancerad nivå**

**Höstterminen 2013**

**Handledare: Maria Lindgren, Astrid  
Regnell**

**Examinator: Maria Nilson**

**Institutionen för Svenska**



# Linnéuniversitetet

Institutionen för pedagogik

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp

Titel: Lärares initiativ till kommunikation med gymnasieelever i klassrummet ur ett genusperspektiv. - Vem frågar vem?

Teachers initiative to communication with highschoolstudents in the classroom from a gender perspective. – Who is asking who?

Författare: Susann Swahn

Handledare: Astrid Regnell, Maria Lindgren

## **ABSTRACT**

This report presents the initiatives made by teachers in form of questions during four lessons in a highschool class. A class in senior high-school was filmed during six hours with four different teachers. The number of questions and other initiatives were counted. The dialogue was transcribed with CA regarding examples from questioning and dialogue. The study examines how many closed/open and rhetorical questions the teacher initiate. The initiatives from pupils in form of questions where also examined. The aim was to see whether or not there were any gender differences. The result show that the teacher dominate the classroom dialogue with more than 68% of the speech acts and that the closed questions still dominate the classroom. There were no gender differences in the total amount of classroomtime, but in the math session the boys dominated. Regarding initiatives from pupils there were no gender differences, but there were many comments and answers who were spoken out loud in the classroom without any order. The conclusion from this report is that the old patterns with the teacher domination in the classroom communication remains and that there are very few open questions which could benefit dialogue and democratic values.

Key words: CA(Conversation Analysis), adjacency-pairs,classroom- interaction, dialogue, gender differences,

## INNEHÅLL

1. INTRODUKTION.....	1
2. SYFTE.....	3
3. METOD.....	<b>FEL! BOKMÄRKET ÄR INTE DEFINIERAT.</b>
3.1 Metod för datainsamling.....	4
3.2 Genomförande.....	5
3.3 Analysmetod och bearbetning av data.....	6
4. BAKGRUND.....	7
4.1 Kunskapsmål och kunskapssyn.....	7
4.2 Klassrumsforskning.....	9
4.3 Conversation Analysis = analys av språklig interaktion.....	10
4.4 Initiativ Respons Feedback modellen.....	11
4.5 Närhetspar- fråga och svar.....	12
4.6 Yttre och inre kontext i klassrummet.....	13
5. RESULTAT.....	17
5.1 Hur mycket bjuds eleverna in?.....	17
5.2 I vilken språklig form uttrycks initiativen, och vem riktas de till?.....	17
5.3 Elevperspektiv (antal frågor från elever, samt vem tar.....	18
5.4 Utdrag ur lektioner.....	20
6. DISKUSSION.....	24
6.1 Resultatdiskussion.....	24
6.2 Metoddiskussion och förslag till vidare forskning.....	27
6.3 Avslutande diskussion och sammanfattning.....	28
7. REFERENSLISTA.....	30
BILAGOR	
Observationsschema för lektion.....	32
Principer för transkription.....	34

# 1. INTRODUKTION

Under min VFU- (verksamhets förlagd utbildning) period lade jag märke till att många elever var tysta i klassrummet, och det fick mig att undra över hur det egentligen står till med dialogen i klassrummet idag. Jag tänkte att det idag borde vara mer dialog och deliberativa samtal, då det är ett tydligt mål i skolplanerna att elever ska vara delaktiga i sin undervisning. Men jag upplevde ingen skillnad mot när jag själv gick i gymnasiet, vilket är mer än 20 år sedan. Dysthes (1996) bok inleds med detta citat:

Men att det skulle bli så arbetsamt och att det var så otroligt passivt att vara elev var en överraskning för mig. Men det värsta var trots allt att upptäcka att min egen vanligaste undervisningsmetod (det lärarstyrda samtalet, som jag alltid trott var dialogiskt och aktiverande för elevernas del) i själva verket innebar att det var mest läraren som talade. Det handlade således mer om monolog än dialog. (Dysthe, 1996, s.9)

Detta citat blev en väckarklocka för mig själv som lärare, men också då jag tittade på lärarkollegors undervisning. Vi tror att vi aktiverar eleverna, men lyckas vi verkligen med det?

Problemet med tysta elever som jag ser det är att de kanske fortsätter att vara tysta och hur blir det då med demokratin? I Rowes, (2003) artikel i blev det tydligt att läraren med hjälp av sin frågeteknik och väntetid på svar kan ändra förhållandet i klassrummet och skapa både mer dialog och ett bättre lärande och då blev min idé till uppsats given. Rowe hade under sex års tid studerat hur läraren med

”väntetid” i samband med frågor kunde ändra dialogen med eleverna. Hon mätte ”väntetid” i mer än 900 bandupptagningar och fann att då läraren ökade tiden som eleven fick att ge respons på en fråga upp till 3-5 sekunder jämfört det ursprungliga snittet på 0,9 sekunder så hände mycket med dialogen och lärandet i klassrummet. Jag vill undersöka hur det faktiskt ser ut för en gymnasieklass idag. Hur mycket bjuds de in av läraren i form av frågor? En annan fråga som alltid varit av intresse för mig är skillnaden mellan män och kvinnor. Kvarstår skillnaderna i klassrummet idag att pojkarna både får och tar mer uppmärksamhet av lärarna?

Min egen bakgrund kan vara viktig att förklara då den säkert påverkar min syn på detta fenomen. Jag har en bakgrund som yrkesofficer under tolv års tid, då jag arbetade som utbildare av värnpliktiga. Under den tiden arbetade vi aktivt med frågeteknik för att få delaktighet, motivation och intresse för det vi lärde ut. Min upplevelse var att vi lyckades ganska bra med det, men då ska man hålla i minnet att det fanns en starkt hierarkisk kultur där man inte ifrågasatte utbildarens roll på samma sätt som kanske sker i klassrummet idag. Det fanns dock ett uttalat syfte att lära soldaterna tänka själva och inte bara lyda order, och här finns då, menar jag starka paralleller till dagens gymnasieelever. Efter min yrkesofficerskarriär fortsatte jag arbeta som ledarskaps-/managementkonsult under tretton år. I den rollen har jag arbetat med utbildning och utveckling främst av vuxna. I den rollen blir det än viktigare att skapa dialog, då deltagarna oftast deltar för att nå personlig utveckling. Mina käpphästar har alltid varit att få människor att växa och ta eget ansvar. För att kunna göra det behöver man känna trygghet, men även bli utmanad att våga ta ett steg till.

Då jag på lite äldre dagar bestämde mig för att komplettera min ämnesutbildning (svenska och psykologi) med den formella pedagogiken blev jag klart förvånad över hur lite fokus det var på den pedagogiska utbildningen på just lärarens förmåga att skapa dialog i klassrummet. Det har inte funnits med alls! Jag kan inte låta bli att jämföra med hur det var under min officersutbildning då vi verkligen fick träna på detta och fick feedback både från elever och äldre kollegor. Många talar idag om att undervisningen ser så annorlunda ut, och det kanske den gör på vissa håll, men hur mycket genomslagskraft har den nya pedagogiken verkligen fått? (med det avses en pedagogik med större delaktighet och elevpåverkan, men också mindre traditionell klassrumsundervisning). Det är bakgrunden till min undersökning.

## 2. SYFTE

Syftet med denna studie är att undersöka lärares initiativ till kommunikation med elever i klassrummet. Frågeställningar är:

1. Hur mycket bjuds eleverna in? (antal initiativ från läraren i form av frågor)
2. I vilken språklig form uttrycks initiativen? (stängda, komplexa och retoriska frågor). Stängda frågor är frågor som kan besvaras med ja/nej eller ett ord. Komplexa frågor kräver mer utvecklat svar. Retoriska frågor är frågor som egentligen inte är en fråga utan ett påstående/retoriskt grepp för att få uppmärksamhet från lyssnaren.
3. Vem eller vilka är initiativen riktade till? (vem får eller tar ordet?)
4. Vilka initiativ tar eleverna? (antal frågor, repliker)
5. Vilken respons ger lärarna till eleverna (bekräftelse, tillsägningar)

### 3. METOD

Min ansats får räknas som etnografisk. Det etnografiska består av att den beskriver olika kultur- och samhällstyper genom fältstudier. Jag anser att undersökningen är öppen för att jag räknar med att nya frågor dyker upp under undersökningens gång (Palmér, 2008) och då kommer frågeställningen att justeras efterhand. Jag har valt en i grunden deduktiv metod (Bryman, 2008), då jag har en hypotes jag undersöker, men det finns induktiva inslag då jag inte ännu vet vad jag kommer att finna. Man kan säga att mitt urval gör att det blir en fallstudie då jag bara följer en klass och dessutom bara undersöker en plats, klassrummet. Jag har också valt att fokusera på samtalet som sker inför hela klassen, inte det personliga mötet mellan lärare och elev som sker när läraren går runt och hjälper eleven vid individuellt arbete.

#### 3.1 Metod för datainsamling

Jag bestämde mig för att göra en strukturerad observation med såväl kvantitativa som kvalitativa inslag genom videoinspelning av en gymnsieklass i årskurs 1. Valet av årskurs berodde på att de ännu inte har hunnit fastna i roller eller mönster då inspelningen skedde ganska tidigt på höstterminen. Det fanns kvantitativa inslag i metoden då jag använde ett observationsschema där jag räknade antal initiativ av olika slag. Jag var närvarande i klassrummet med min kamera, men så ”osynlig” som möjligt, för att inte påverka undervisningssituationen. Min observation hade både hög och låg grad av struktur. Den höga graden av struktur bestod i att jag hade observatörsscheman som var förutbestämda (se bilaga 1). Den låga graden av struktur skedde vid själva transkriberingen eftersom jag inte visste i förväg vad jag skulle upptäcka. Transkriberingen gjordes med delar av ett CA (samtalsanalys) perspektiv, med fokus på närhetspar i form av fråga – svar. Analys gjordes också vilken form av initiativ som togs i form av olika slags frågor. En strikt transkription enligt CA skulle ta flera månader att göra på endast ett samtal och därför valde jag en förenklad variant i detta fall (Norrby, 2004). Videoinspelningen skedde i fyra olika klassrum, med fyra olika lärare under två veckors tid.

## 3.2 Genomförande

Klassen var en natur/teknisk klass som bestod av 25 elever (17 killar, och 8 tjejer). De gick första året på gymnasiet. Lärarna var 4stycken (2 män, 2 kvinnor). Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (1996) avgör de etiska aspekter som ska beaktas och avseende informationskravet fick jag efter samtal med rektor godkännande att genomföra min filmning, med det förbehållet att lärarna gjorde det frivilligt. Då eleverna är över 17 år behövdes inget skriftligt medgivande från föräldrar utan ett muntligt medgivande från eleverna räckte. Vi kontrollerade också att ingen i klassen hade skyddad identitet, även om kameran inte skulle riktas mot eleverna. Jag frågade fem olika lärare och fick till slut godkännande av fyra stycken. Därmed var samtyckeskravet uppfyllt. Jag berättade inte att jag skulle titta på frågeteknik, då jag bedömde att det skulle påverka resultatet utan meddelade att det skulle handla om kommunikation i klassrummet. Filmningen pågick under två veckors tid då det var lite ändringar i schemat under perioden. Jag valde att undersöka lektioner där det i första hand inte var praktiska moment som gjordes som till exempel laborationer, eftersom jag ville se hur en mer traditionell helkassundervisning går till idag. Första lektionen berättade jag om mitt projekt för klassen och fick allas godkännande att filma. Jag var känd sedan tidigare av klassen då jag haft dem i svenska, vilket jag bara bedömde som en fördel eftersom de då var vana vid mig och visste vem jag var. Den nackdel man kan tänka sig är att jag redan hade en bild av dem som klass vilket kan ha färgat mig. Mina tankar om klassen var att den var ambitiös och trevlig. Jag hade också en bild av att de var ganska frågvisa och nyfikna, men hade faktiskt inte tänkt på om det var killar eller tjejer som pratade mest. Konfidentialitetskravet uppfylls genom att samtliga är anonyma i den här undersökningen, och vad gäller nyttjandekravet så visades filmerna endast för mig samt en av lärarna som ville titta på det inspelade materialet på hennes egen lektion då hon ansåg att det kunde vara till pedagogisk hjälp för henne. De exempel jag lyfter fram i mina resultat har jag valt att avkoda på så sätt att jag bara använder beteckningarna lärare och elev. Då jag genomförde inspelningen upptäckte jag att eleverna ställde väldigt mycket frågor till läraren vilket medförde att jag införde även det som en parameter för att kunna jämföra fördelningen (fråga 4 i mitt syfte). Under genomförandet av inspelningen strävade jag efter att minimera interaktionen med de observerade. Jag deltog inte i lektionen alls utan satt stilla och filmade. Då läraren



förflyttade sig i klassrummet följde kameran honom/henne och fokus låg på läraren i första hand. Vid inspelningen syns enligt mig inga tydliga tecken på att elever eller lärare skulle vara påverkade av kameran. Någon lärare uttryckte lite nervositet innan vi satte igång, men de flesta verkade glömma kameran efter en stund. Då jag filmade samma klass kan man också tänka sig en viss tillvänjning av eleverna. Nedan beskrivs en översikt över det inspelade materialet:

Lektion 1: kvinnlig lärare, matematik, 1h 15 minuter,

Lektion 2: manlig lärare, samhällskunskap, 1h 35 minuter

Lektion 3: kvinnlig lärare, kemi, 1h

Lektion 4: manlig lärare, svenska, 1h 15 minuter

### **3.3 Analysmetod och bearbetning av data**

Efter filmningen genomfördes en grovtranskription av materialet där fokus låg på det förutbestämda observationsschemat. Då valdes även typiska exempel ut som mer noggrant transkriberades enligt den nyckel som finns i bilaga 2. I denna studie genomfördes beräkningar på de fenomen jag fann och där har jag valt att dels redovisa varje lektion för sig i tabellform, men även en sammanfattande del där helheten räknas samman. Detta gjordes för att kunna se både likheter och skillnader. Då pojkarna var nästan dubbelt så många till antalet som flickorna var jag tvungen att ta hänsyn till detta vid alla uträkningar. Annars hade det varit lätt att se könsskillnader där det inte fanns några.

Jag valde att dela in frågorna i följande kategorier: stängda, komplexa och retoriska. Med stängd fråga avses de som renderar en kort respons i form av ett eller två ord. De komplexa frågorna är mer av den autentiska karaktär som Dysthe (2003) beskriver där eleven utvecklar svaret och förklarar varför eller hur han/hon kommit fram till svaret. Den retoriska frågan är en fråga som läraren ställer av mer pedagogisk karaktär men som han/hon besvarar själv. Elevernas frågor valde jag att bara kvantitativt evaluera för att jämföra med antalet frågor som läraren ställde samt se om det fanns några könsskillnader. Vidare tittade jag på hur mycket bekräftelse lärarna delade ut samt vem som fick tillsägelser. Jag upptäckte under mina observationer att en del räckte upp handen och en del talade rakt ut, vilket gjorde att jag lade till det som en faktor att studera.

## 4 BAKGRUND

I denna del kommer grundläggande begrepp och teorier att behandlas som anknyter till studiens syfte. De teorier och studier som min tyngdpunkt ligger vid avseende kontext och genus är Dysthes bok (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*, Einarssons studie (2003) *Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Einarsson och Hultman (1984) *God morgon pojkar och flickor – om språk och kön i skolan*. Vad avser själva samtalsanalysen har jag inspirerats mest av Norrby (2004) *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*, samt Palmer (2008) *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*.

### 4.1 Kunskapsmål och kunskapssyn

I Skollagen (2010) finner man följande formulering:

Gymnasieskolan ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet. Utbildningen ska utformas så att den främjar social gemenskap och utvecklar elevernas förmåga att självständigt och tillsammans med andra tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper.

Här blir det tydligt att skolans uppdrag inte bara handlar om kunskapsmål, utan även mål som innebär att man blir en aktiv samhällsmedborgare. För att kunna bli det blir den kommunikativa förmågan väldigt central och den tränas i alla ämnen, men kanske specifikt i svenska språket. Samtalen i klassrummen blir sålunda normgivande för den formella träning eleverna får att delta i samhället.

I grunden för min presenterade teoribildning står den ryske språkpsykologen Lev Vygotskij och hans sociokulturella perspektiv. Han betonar bl.a sambandet mellan tanke, språk och lärande (Vygotskij, 1999). Hans teori om *den närmaste utvecklingszonen* beskrivs som ett område för vad en individ skulle kunna lära sig. Förutsättningarna för detta är det sociala sammanhanget och det stöd eleven kan få av till exempel en lärare. Han menar att om läraren endast ger sådant stöd till eleven att denne når rätt svar, men ändå inte förstår helheten eller sammanhanget, sker inget egentligt lärande. En annan tanke som påverkat mig är den sociokulturella teorin att kunskap förs vidare via kommunikation och interaktion mellan människor (Säljö, 2000). Detta ligger förvisso helt i linje med Vygotskijs tankar. Dysthe (1996) gör

gällande att kommunikation är helt grundläggande i läroprocesser. Hon jämför vidare den behavioristiska synen på inläring med den konstruktivistiska. Den behavioristiska synen förklarar att inläringen sker i små steg som behöver förstärkas, och innan man kan gå vidare måste eleven behärska det föregående steget fullt ut. Kunskapen byggs alltså stegvis. Detta var också den förhärskande synen under 1970-talet. Den konstruktivistiska synen på inläring är inte lika enkel, då man menar att lärande sker från enkla till mer komplexa mentala modeller. Här sker lärandet mer genom en process istället för stegvis, där eleverna tar emot information, tolkar den och sedan sammanställer det med det de redan vet. Detta är ett mer komplext lärande, vilket är det mer förhärskande synsättet idag. En annan skillnad Dysthe (1996) pekar på är deras olika syn på motivation, där behaviorismen utgår från att motivationen skapas genom yttre belöningar i form av belöning eller straff. Konstruktivismen angående inläring utgår mer från det kognitiva synsättet där eleverna är motiverade att lära sig av naturen, en mer inre motivation. På så sätt innebär det sociokulturella perspektivet att interaktion och samarbete är det mest avgörande för inläring. Ett annat begrepp jag vill förtydliga är skillnaden mellan det monologiska och dialogiska klassrummet. Både Dysthe (1996) och Palmér (2010) diskuterar det och menar att i det dialogiska klassrummet är inte samtalen främst kunskapskontrollerande. Här hörs många röster inte bara från lärare och elev utan även från samhället utanför. På så sätt blir kunskapssynen i ett dialogiskt klassrum konstruktivistisk eftersom det skapas tillsammans i stunden av många aktörer såsom elever, lärare och samhället utanför. Begreppet dialog kommer här från Michail Bachtins (1895-1975) begrepp. När man talar om kommunikationen i klassrummet kommer man osökt in på ämnet motivation och Jenner (2004) menar att motivation och motivationsarbete i grunden handlar om bemötande. Han menar vidare att då blir relationen mellan lärare och elev central, men att den professionella situationen avseende makt gör att pedagogen har ett övertag och då är eleven automatiskt i underläge. Just därför är bemötandet från läraren så viktigt. Jenner poängterar vidare lärarens förmåga till perspektivseende och contextualisering för att kunna förstå elevens perspektiv och också se individen i sitt sammanhang.

## 4.2 Klassrumsforskning

Denna enkla översikt är inte på något sätt heltäckande, men jag har valt de bidrag jag anser haft mest betydelse för det jag valt att undersöka. Klassrumsforskningen fyller drygt fyrtio år som en publicerad och etablerad tradition (Sahlström, 2008). IRE (initiativ-respons-evaluering) beskrevs först av ett amerikanskt forskarlag lett av Bellack (1966). Begreppen har dock vidareutvecklats efterhand av bl.a. Sinclair & Coulthard (1975) som bidrog med ett analysystem som kunde användas i mer generella sammanhang och inte bara i klassrummet. De utvecklade också IRE triptyken som ibland kallas tredjedragsyttrande och handlar om lärarens värdering då eleven svarat på ett initiativ från läraren. Man använder begreppen: initiativytrande (fråga), responsyttrande (svar) och tredjedragsyttrande (uppföljning av läraren).

Ett annat begrepp som påverkat forskningen inom detta område är närhetspar. Närhetspar är en översättning av adjacency pairs och handlar om turtagningssystem inom samtalet. Det kan definieras som två kommunikativa enheter som tillsammans utgör ett replikskifte. (Norrby, 2004). Sachs, Schegloff och Jefferssons forskning (1974) om närhetspar visade sig vara mer användbar då den visade sig bättre beskriva den minsta enheten i en initiering - respons sekvens. Detta berodde på att deras modell bättre beskrev möjligheterna till utbyggnad än Sinclair och Coulthards begrepp om triptyken. I deras modell var man tvungen att hela tiden konstruera undantag för de sociala handlingar som ägde rum inom ramen för några turer i samtalet. I Sverige var det först Gustavsson (1977) som kunde påvisa samma resultat som Bellack (1966) angående lärarens initiativ och talutrymme trots att studien genomförts i ett annat land (Sverige kontra USA). IRE sekvenserna har när de undersökts visat de klassiska resultaten att läraren talar två tredjedelar av tiden i klassrummet, vilket gör att elevernas möjlighet att komma till tals starkt begränsas. Gustavssons studie visar att läraren har ordet 75% av tiden och de återstående 25% får eleverna dela på. Skillnaden mellan de tysta och talföra eleverna är så stor som att de talföra yttrar 17 gånger fler ord. Det han fann var att läraren i huvudsak gav instruktioner och kom med svar. Språket hos lärarna är relativt rikt och varierat. Lärarna reagerar också på elevernas svar med relativt korta utsagor (35%). Eleverna svarade (25%) av talutrymmet, och i mer än hälften av fallen är svaret givet och de svarar enstavigt eller med en kort sats.

Klassrumssamtal brukar definieras som ett institutionellt samtal, och är i och med det mer uppgiftsorienterade och styrda av deltagarnas roller (Palmér, 2008) än vanliga samtal. Makt som tema behandlas av Thornborrow (2002) som menar att det institutionella samtalet präglas av tydliga rollidentiteter och där det ofta finns ett icke jämställt maktförhållande. Detta yttrar sig så att det är den som styr samtalet (läraren) som avgör hur länge någon pratar, vem som pratar, samt vilka ämnen som ska avhandlas.

Palmér (2008) fann vidare i sin undersökning av gymnasieelever att de lärarledda samtalen i de klasserna hon tittade på inte utmärktes av den klassiska IRF- strukturen (Initiativ-respons-feedback), utan istället präglades mer av dialog och ett gemensamt lärande. I de svenska texterna översätts ofta IRE till IRF, eftersom man har bytt ut evaluering till feedback.

Senare forskning har visat att två - tredjedelsprincipen (där läraren talar mer än eleverna) kanske inte längre gäller. Idag är inte lärarens undervisning framför helklass så dominerande. Den står för ungefär femtio procent av undervisningstiden. Idag består undervisningen också av eget arbete och smågruppsarbete och då är inte IRE- modellen det bästa analysverktyget (Sahlström, 2008).

Sammanfattningsvis kan man säga att det egentligen inte finns så många stabila resultat från de fyrtio års klassrumsforskning man bedrivit. Vid slutet av åttiotalet var man ganska säker på IRE- mönstret och två - tredjedelsregeln men nu på tvåtusenålet är dessa sanningar kanske inte längre så hållbara!

### **4.3 Conversation Analysis = analys av språklig interaktion**

För att förstå bakgrunden till en del av klassrumsforskningen behöver man förklara det centrala begreppet CA (samtalsanalys). Denna har sina rötter i första hand i den sociologiska disciplinen av etnometodologi (Sahlström, 1999). Inom CA finns vissa grundantaganden, vilka är att all interaktion är strukturellt organiserad, och att alla bidrag till interaktionen är både kontextberoende och kontextförnyande. Det innebär att samtalet endast kan förstås inom dess ram och att ett yttrande formas av det närmast föregående i ett samspel. Man bör alltså inte göra några antaganden innan forskningsinsatsen då dessa kan hindra analysen. CA växte egentligen fram som ett missnöje kring de experimentella metoder som fanns i början av 1960-talet i USA.

Inom CA används ofta begrepp som turtagning, sekvensering, reparationer och turdesign. (Norrby, 2004). Turtagning utgör grunden för hur ett samtal organiseras (Sachs, Schegloff & Jefferson, 1974). Ett yttrande kan vara mycket kort eller bestå av ett längre yttrande (Norrby, 2004). Norrby beskriver vidare att lyssnaren fyller i pauser under talarens tur med återkopplingar och uppbackningar som kan bestå av småord som *mm* eller *ja*. På så sätt visar lyssnaren uppmärksamhet och förståelse av vad talaren säger. Återkopplingen stödjer alltså samförståndet i ett samtal.

Inom traditionell CA lägger man inte fokus på hur mycket olika samtalsdrag som förekommer i ett samtal utan mer på hur man löser uppgifter i samtalet som till exempel turöverlämning eller hur man byter eller avslutar ett ämne (Norrby, 2004). Jag kommer dock att lägga vikt vid kvantiteten i min analys. En annan viktig aspekt vid samtalsanalys handlar om makt. Den som har större makt i en grupp har rätt att avbryta de med lägre makt (läraren i förhållande till eleven). Den som har mer makt bestämmer också samtalsämne samt tar sig även rätten att inte lyssna på en del inlägg. På så sätt ger analysen också möjlighet att studera maktrelationen mellan människor (Thornborrow, 2002).

#### **4.4 Initiativ Respons Feedback modellen**

Här förklaras IRF modellen som är grunden i studien. Lärarledda helklassamtal kan ha följande syften: informativt i form av instruktioner till elever, genomgångar av lärare kring grundläggande kunskaper, att följa upp genomförda uppgifter som eleverna genomfört, samt ett mer socialt syfte att skapa kontakt med eleverna (Palmér, 2010). I internationell forskning är den här typen av samtal mycket undersökt med hjälp av IRF- strukturen : Initiering, Respons, Feedback (Sinclair & Coulthard, 1975). Ett exempel skulle kunna vara att läraren frågar (I) ”Vad är 9x9?”. En elev svarar då (R) ”Det blir 81”. Varpå läraren svarar: ”Bra, rätt!” Det sistnämnda utgör det tredje draget (F). I Sverige är det främst Linell och Gustavsson (1987) som har vidareutvecklat tankarna om initiativ och respons. Deras definition är att initiativ är ett yttrande som introducerar något nytt och för dialogen framåt och respons handlar om att yttrandet anknyter bakåt till samtalspartnernes senaste yttrande. De menar vidare att assymetri i samtalet kan upptäckas genom att den ena samtalspartnern tar fler initiativ, tar initiativ utan att bjuda in till respons samt ställer fler frågor. Replikernas funktion kan enligt Sinclair och Coulthards modell ( 1975)

beskrivas som att initieringsdragen kan vara informerande, anvisande och svarsframkallande, medan responsdragen kan bestå av accepterande, reaktion och svar. Uppföljningsdragen kan bestå av accepterande, utvärdering eller någon annan kommentar.

På detta sätt kan det fortsätta utan att eleverna egentligen yttrar mer än något enstaka ord. Det kan finnas olika skäl till att samtalet i klassrummet kan se ut så här. På ett sätt skapar det en struktur som gör att det blir ordning i klassen och att läraren har en viss kontroll över vad eleverna kan och lär sig. Man kan säga att det fyller en viss funktion när det är genomgång/introduktion till ett nytt ämne men också om man behöver förhöra eleverna. Nackdelen blir dock att elevernas språkutveckling hämmas och att deras delaktighet i undervisningen begränsas kraftigt (Palmér, 2010).

Initiativ från eleverna i form av handuppräkning och att de får tala rakt ut har undersökts av Sahlström (1999). Han menar att frågor från eleverna ses som något positivt idag och på så sätt styr eleverna mer sin egen undervisning. Fenomenet att räkka upp handen understödjer konceptet om att läraren styr samtalet medan elevens tal rakt ut skapar mer oordning i klassrumssituationen. På så sätt förskjuts makten till eleverna. Hans studie visar att tal rakt ut var mer effektivt och fick mer respons än då eleverna räckte upp handen.

Klassrumsforskning från 1990-talet och framåt visar dock att denna typ av samtal kan utvecklas till en mer dialogisk form (Dysthe, 1996). Dysthe utvecklar tanken om att lärarna kan ställa autentiska frågor, göra mer uppföljningar och ge positiv återkoppling till eleverna. På så sätt utvecklas resonemanget i klassrummet och eleven får träna både sitt språk och sin tankeförmåga.

#### **4.5 Närhetspar- fråga och svar**

Närhetspar består av sekvenser av yttranden som sönderfaller i två tydliga delar, en förstadel och en andradel, vilka man ofta kallar initiativ och respons. Delarna i ett sådant par är gjorda av två olika talare. Ett tydligt exempel är fråga - svar. (Linell & Gustavsson, 1987). Andra exempel är erbjudande som följs av accepterande och hälsning som följs av hälsning. Vad gäller fråga/svar så konstaterar Gustavsson (1977) att lärarens sådana är dominerande i klassrummet och att hon/han ställer både öppna och stängda frågor. En stängd fråga är oftast något som bara kräver ett enkelt

svar som ja/nej, medan den öppna frågan kräver ett mer utvecklat svar. Den stängda frågans svar används sällan som fördjupning och vidareutveckling av ämnet (Dysthe, 1996). Ofta byter läraren ämne så fort han/hon fått ett korrekt svar. Ett exempel på en öppen fråga kan vara ”Hur kom du fram till det svaret, förklara?” Denna typ av frågor kallar Dysthe (1996) även för autentiska frågor och menar att de skapar mer dialog och lärande i klassrummet. I en autentisk fråga har inte heller läraren svaret utan lärandet blir gemensamt. I min undersökning har jag valt att kalla frågorna stängda och komplexa (öppna).

#### **4.6 Yttre och inre kontext i klassrummet**

Kontext handlar om sammanhang och det är tydligt att klassrummet är en mikrovärld som har sina egna regler och även en maktsymmetri. Makten i klassrummet ligger ofta hos läraren som har tolkningsföreträde och i huvudsak styr samtalen för att nå de mål man vill uppnå med undervisningen. Detta är nog nödvändigt på ett sätt men beroende på läraren och andra förutsättningar som klasstorlek, klassrum och andra resurser så begränsar det ju möjligheten för delaktighet och dialog för eleverna. Man kan säga att klassrummets mikrovärld på ett sätt liknar den dolda läroplanen med de informella och ibland undertryckta processerna i undervisningen (Aspelin, 1999). Här avses att man lär eleverna saker indirekt som handlar om makt och att vissa beteenden belönas och andra bestraffas. Aspelin menar vidare att det finns många regler kring hur klassrumsinteraktionen går till i form av bestämda tider, platser, planer och mål. Mycket av arbetet sker enligt en förutbestämd praxis med en asymmetrisk maktordning som jag nämnt tidigare. När man talar om kontexten i klassrummet behöver man även nämna Goffmans arbete (1983). Han menar att klassrummet är som en scen där vi uppträder med olika roller och att vi bakom scenen kan visa upp helt andra beteenden. Han menar att dessa ritualer som spelas upp i ett klassrum är nödvändiga för en social ordning där man skiljer på formellt och informellt språk. På så sätt kanske rollerna suddas ut när eleverna arbetar mer i smågrupper och med eget arbete, vilket säkert kan ha både för- och nackdelar.

Klassrummet har också en yttre kontext som är samhällelig, social och kulturell. Man kan nämna det faktum att skolan förväntas fostra goda samhällsmedborgare, men även den påverkan som till exempel sociala medier har på elever och deras kunskapsinhämtning.



Inom CA har man en central term som är intersubjektivitet. Med det menas att deltagarna genom samtals sekvenser bygger upp en gemensam förståelse för vad som pågår. Det innebär också att deltagarna utgår från att de har ett gemensamt perspektiv (Norrby, 2004). Den strikta delen av CA intresserar sig sålunda inte för den yttre kontexten såsom kön, ålder och grupptillhörighet. Istället söker man återkommande mönster i samtalet utan att generalisera. Detta är ett synsätt som blivit mycket kritiserat. Hur kan man bortse från den yttre kontexten? Jag har inte gjort det i denna undersökning, utan försökt att även ta hänsyn till den yttre kontexten. Kontexten kan också handla om att det skapas en kultur i klassrummet där man inte vill/vill lära sig. Dysthe (1996) påvisar tydliga skillnader i detta då hon undersökte olika klasser vid olika skolor. Läraren har på så sätt ändå en avgörande roll i hur klassrumsklimatet ska vara och hur delaktiga eleverna tillåts att bli.

En annan viktig faktor som handlar om kontext är hur genus påverkar i klassrummet.

I det social- konstruktivistiska synsättet skapas maskuliniteter och femininiteter på olika sätt beroende på kontext (Palmér, 2010). Skillnader mellan pojkar och flickor i skolan har det skrivits hyllmeter om, och vissa skillnader verkar bestå över tid. Einarsson (2003) sammanfattar i sin studie att pojkars dominans i klassrummet verkar vara stabilt över tid både under -70 talet samt -90 talet.

Könet ansågs inte som en intressant variabel i språkliga sammanhang före 1970-talet (Einarsson & Hultman, 1984). Man fann dock vid denna tid att det fanns stora skillnader i hur kvinnliga och manliga gymnasieelever skrev uppsats. Skillnaderna rörde både ordförråd, ordklassfördelning och syntax. Under 1970-talet växte också fram ett problem om språklig ojämställdhet som kvinnor upplevde. Det handlade om att de behövde tala ”mannens språk” för att hävda sig i officiella sammanhang (ibid).

Ambjörnsson (2003) menar i sin studie att genus på ett eller annat sätt oftast är klassbundet. Hon har dock ett intersektionellt anslag där även ålder och etnicitet spelar in som viktiga variabler. Hon studerade ett trettiotal tjejer under ett år på två olika gymnasieprogram. Hon menar vidare att tjejer med arbetarklassbakgrund som anses ”problematiska” också tycks ha fler möjligheter att agera, att de alltså har större svängrum. Detta utgjorde en kontrast till de tjejer som gick en linje som var högskoleförberedande där de var mer hämmade och begränsade.

Den så kallade två-tredjedelsregeln introducerades i Sverige av Einarsson och Hultman (1984) där de också konstaterade att pojkarna upptog två tredjedelar av talutrymmet av den tredjedel som fanns kvar för eleverna. Einarsson (2003) fann i sin studie att både kön hos lärare och elever påverkade klassrumsinteraktionen. Pojkar hade mer samspel med läraren - 56% jämfört med flickornas 44%. Hon undersökte även om ämnet på lektionen hade någon påverkan på samspelet mellan lärare och elev, men så var inte fallet. Däremot fann hon att de kvinnliga lärarna samspelade mer med eleverna under matematiklektionerna än de manliga lärarna. Fler exempel på skillnader är att flickorna svarar på frågor, men pojkarna utvecklar dialogen och frågar mer själva samt invänder mot förgående talare. Hälften av pojkarnas replikväxlingar har tillkommit på eget initiativ och utan förvarning (Einarsson, 2003). Det ska dock tilläggas att dessa resultat fann man hos grundskoleelever. Man kan tänka sig att elever på gymnasienivå beter sig lite annorlunda. En annan intressant iakttagelse var att sättet att ge förmaningar skilde sig åt från lärarnas sida. Flickorna klandrades sällan och ofta ganska milt medan pojkarna får både mer och ”hårdare” klander. Skratt förkom heller inte i samband med att flickor var aktiva, däremot ofta i samband med pojkars talaktivitet. Det innebär att pojkar står i centrum i klassrummet på ont och gott. Flickorna får lära sig att vara tålmodiga och vänta på sin tur. Einarssons (2003) resultat påvisar liknande som Einarsson och Hultman (1984) fast tjugo år senare. Som motpol till detta fann Liljestränd (2002) i sin studie på gymnasieelever att talmängden inte var så pojkdominerad. I den studien som bestod av 5 lärare och 6 klasser hamnade flickornas talmängd på 57% och pojkarnas på 43%. Här har alltså förmodligen hänt något kring rollerna i klassrummet där den ”tysta” flickan har försvunnit. Det ska dock tilläggas att i Liljestrands studie var det just diskussioner som undersöktes och inte traditionell klassrumsundervisning.

Det mönster som beskrivs kring talfördelningen är inte unikt för klassrummet utan snarare en spegling av vår yttre kontext: samhället. Einarsson och Hultman (1984) beskriver åtskilliga undersökningar som visar på samma sak, att män talar mer än kvinnor i offentliga sammanhang och att ju mer anspråksfull situationen verkar desto mer tar männen rollen som talesmän för hela församlingen. Einarsson har också påvisat i ett experiment att kvinnor möts med större misstro än män när de uppträder i offentliga sammanhang. Ett intressant resultat de fann var också att då de

undersökte en klass där läraren menade att flickorna dominerade så visade det sig att flickorna ändå hade ca 50% av talutrymmet. En jämlik fördelning uppfattades alltså som en flickdominans av både läraren och de som observerade klassen. När läraren sedan verkligen ansträngde sig och eleverna protesterade mot att flickorna fick för mycket utrymme visade det sig att resultatet var 42% av undervisningstiden till flickornas fördel. Vad säger det om våra förväntningar och fördomar? När Einarsson och Hultman undersökte gymnasister (1984) visade det sig att pojkar och flickor på teoretiska linjer uppträdde ungefär som vuxna i olika talsituationer. Flickorna var här mer talföra och aktiva under de vanliga lektionerna men då det blir mer press och offentlighet är det ändå pojkarna som tar över (muntliga debattövningar). En modernare studie där man även tittat på andra forum än klassrummet visar att kvinnornas tröskel innan männen tycker att de dominerar ligger på 20-30% av talutrymmet (Thornborrow, 2002).

Vad gäller skillnad mellan olika ämnen så var det en tydlig diskrepans mellan språk (engelska och svenska) och ämnen som samhällskunskap och matematik. Pojkarna dominerade de sistnämnda och flickorna språken i motsvarande omfattning. Sammanfattningsvis kan man säga att många upplever ämnet om manligt och kvinnligt som uttjat och att det ibland finns en tendens i samhället att vi bortser från genusfrågan. Det är som att stoppa huvudet i sanden. Vill man jobba för att förändra de traditionella könsmönstren måste vi vara uppmärksamma och faktiskt se det som en viktig variabel.

## 5 RESULTAT

Resultaten är indelade i frågeställningarna, samt exempel ges även på hur det kan låta från lektionerna i form av samtalsanalys. Första delen av resultatdelen visar total statistik från samtliga lektioner samt varje lektion för sig. Tabellerna redovisas i kvantitet, samt i vissa fall % av totalen. Eleverna var 15 killar och 8 tjejer och då jag tittar på könsskillnader har jag omvandlat resultatet i förhållande till det.

### 5.1 Hur mycket bjuds eleverna in?

För att se talmängdens fördelning valde jag att förutom att räkna frågorna även titta på antal repliker.

**Tabell 1: Antal repliker**

Lektion/ totalt antal repliker	läraren	Pojkar (P)	Flickor (F)
1. (Ma) 154	103 (67%)	43 (28%)	8 (5%)
2. (Sa) 94	84 (89%)	2 (2%)	8 (8%)
3. (Ke) 227	143 (63%)	40 (18%)	44 (19%)
4. (Sv) 181	116 (64%)	21 (12%)	14 (8%)
Totalt : 656	446 (68%)	106 (16%)	74 (11%)

Lärarna dominerade antalet repliker på samtliga lektioner med ett snitt på 68%. Dominansen var störst på samhällskunskapslektionen där eleverna endast hade 10 repliker. Här fanns inga skillnader mellan pojkar och flickor totalt på alla lektioner då man jämför antalet i klassen. Det fanns dock skillnader mellan lektionerna, då flickorna hade betydligt mindre repliker på matematiklektionen, medan pojkarna hade mindre på samhällskunskap och kemi.

### 5.2 I vilken språklig form uttrycks initiativen, och vem riktas de till?

Nedan redovisas hur lärarens frågor var uppdelade i stängda, komplexa och retoriska frågor. Tabellen visar även vem initiativen riktades till samt hur lärarna använde tillsägelser samt bekräftelse under lektionerna.

**Tabell 2: Lärares frågor stängda/komplexa/ retoriska /Till vem riktades frågorna? (P=pojkar, F=flickor)**

Lektion	Stängda frågor P/F	Komplexa frågor P/F	Bekräftelse P/F	Tillsägning P/F	Retoriska frågor
1 (Ma)	17/4	0/1	2/1	0/0	32
2 (Sa)	1/6	0/0	0/0	0/2	19
3 (Ke)	12/4	1/0	0/1	0/0	9
4 (Sv)	1/1	5/3	1/1	1/1	9
totalt	31/15	6/4	3/3	1/3	69

Totalt ställdes 125 frågor och 37 % av dem var stängda, endast 8 % av frågorna var komplexa. De retoriska frågorna uppgick till 55 %. Det är slående hur ”stängd” undervisningen är.

I svenskundervisningen använde sig läraren av en annan frågeteknik där frågorna ej riktades till individen utan ställdes mer allmänt. Det var även under denna lektion som flest komplexa frågor ställdes och en mer dialoglik undervisning skedde.

Det fanns inga könsskillnader här vad avser frågorna på totalresultatet från alla lektioner. Vad gäller bekräftelse och tillsägningar var det väldigt lite av det i lektionerna. Noterbart var dock att flickorna fick mer både bekräftelse och tillsägningar.

### **5.3 Elevperspektiv (antal frågor från elever, samt vem tar ordet?)**

Nedan redovisas hur många frågor som ställdes från eleverna och av vem. Det förekom en del tal rakt ut från eleverna utan att läraren hade tilldelat någon ordet och det redovisas också. I tabell 4 redovisas också de initiativ eleverna tog till att få hjälp vid sitt enskilda bänkarbete i slutet på varje lektion.

**Tabell 3: Elevperspektiv (initiativ från elever)**

Lektion	Frågor från pojkar	Frågor från flickor	Tal rakt ut pojkar	Tal rakt ut flickor
1 (Ma)	17	2	27	2
2 (Sa)	1	1	1	5
3 (Ke)	22	27	22	24
4 (Sv)	3	2	10	7
totalt	43	32	60	38

Det fanns inga könsskillnader ur elevperspektiv på totalresultatet, då man utjämnar för antalet pojkar och flickor. En tendens till något mer frågor från flickor, som grundar sig ur resultatet från kemilektionen där flickor dominerade i ”att ställa frågor”. På matematiklektionen var det pojkarna som hade flest frågor. Vad gäller hur eleverna talade rakt ut i klassrummet utan att ha fått frågan så fanns det endast skillnad på matematik och kemilektionen, där pojkarna dominerade på matematiken och flickorna på kemin. Tyvärr filmade jag inte eleverna. Annars hade det varit intressant att se om det fanns någon skillnad i hur pojkar agerade mot kvinnliga lärare och hur flickor agerade mot de manliga och vice versa.

**Tabell 4: Elever ber om hjälp vid individuellt arbete**

Lektion	Frågor från killar	Frågor från tjejer
1 (Ma)	11 (73%)	4 (27%)
2 (Sa)	2 (33%)	4 (66%)
3 (Ke)	4 (50%)	4 (50%)
4 (Sv)	6 (86%)	1 (14%)
totalt	23 (64%)	13 (36%)

Det fanns inga könsskillnader på totalresultatet då man utjämnat för antalet pojkar och flickor. Det fanns dock skillnad på matematiklektionen då fler pojkar än flickor bad om hjälp, samt på samhällskunskap då det var tvärtom. På kemiklektionen var det fler flickor som bad om hjälp och på svensklektionen mer pojkar.

## 5.4 Utdrag ur lektioner

### Exempel på initiativ - respons genom utdrag ur transkribering.

Exempel nr. 1 på slutna fråga ur matematikundervisning. L (lärare) E (elev 1,2 osv.) Radnummer markeras 101, 102 osv. Dessa markeras så för att kunna referera och ge exempel tillbaka i texten. Radnummer markeras löpande på all text som transkriberas.

101 L: Så här kan det se ut, å då har man ju en parentes å så har vi nånting utanför där å då e de ju

102 alltid ett underförstått gångertecken där emellan å det betyder ju att jag kan multiplicera in 2a i

103 parentesen å då ska ju 2a multipliceras med första termen å sen den andra termen (0.6)

104 Så då får jag  $2a \times 3$ ,  $2 \times 3$  e ju 6 å så hänger a:et med så de blir 6a, så har vi minus emellan, sen

105 har vi  $2a \times 4a$  vad blir det?

106 E 1 (Pojke som talar rakt ut): 8a upphöjt till två

107 L: 8 a upphöjt till två, precis så man inte tappar a:en för där blir ju  $a \times a = a^2$

108 kvadrat → där har jag multiplicerat in i parentesen.

I detta exempel ser man tydligt hur läraren har en monolog där eleven endast fyller i. Läraren står i detta exempel och skriver på tavlan med ryggen delvis mot eleverna vilket också gör det svårt att se eleverna. Detta i sin tur gör att eleverna talar mer rakt ut.

### Exempel nr. 2 på slutna fråga ur kemiundervisning.

201 L: Då ska vi se(.)magnesiumklorid kan jag få en formel för det?

202 E1: Va?

203 L: Magnesiumklorid(.) ja(.) Jonatan?

204 E1: Magnesiumklorid ja MGC2

205 L: Ja, MGC2 magnesium bildar två plusjoner (.) klor bildar F minusjoner(.) magnesiumklorid.

De här två exemplen visar hur det vanligast gick till på lektionerna. Merparten av genomgångarna framför allt på matematik - och kemiklektionerna lät ungefär så här.

Skillnaden på de två lektionerna var att under kemilektionen pratade alla elever mer rakt ut. De frågade väldigt mycket - alltså låg initiativet mycket hos eleverna och deras behov styrde lärarens inriktning. Detta gjorde också att genomgången tog lång tid av lektionen och det blev mindre tid till eget arbete. Så var också fallet under matematiklektionen, men där hade flickorna markant mycket mindre repliker. Pojkarna hade 43 mot flickornas 8. Jag noterade också att det tog mer än 20 minuter in på lektionen innan en tjej hade talat överhuvudtaget, och en tjej som räckte upp handen länge fick inte ens frågan.

### **Exempel nr. 3 Komplex fråga och dialog i klassrummet.**

Följande exempel är taget ur en redovisning i svenska, där eleverna har tagit fram argument för och emot olika företeelser. Här diskuteras krigsleksaker och allmän värnplikt. Sekvensen om den ”gemena” svenska kvinnan blir väldigt komisk då eleven menar kvinnor i allmänhet men skriver ”gemena”, vilket både läraren och eleverna tycker är roligt när de upptäcker det.

301 L: Kan ni så här rakt upp å ner komma på fler hållbara argument för att vi ska förbjuda

302 krigsleksaker, vad ska vi ha krigsleksaker till? Sanne?

303 E1: Man kan ta illa upp av det om man varit med om liknande

304 L: Absolut vi e ju begåvade med landet Sverige där det inte varit krig på tvåhundra år men vi har

305 folk som kommer hit å flyr från krig å de kan ju va rätt man behöver inte påminna om krigets

306 fasor(.) japp vi hoppar vidare (.) kvinnlig värnplikt maximal jämlikhet större försvar nya arbetsmöjligheter, mindre mansdominerat i hemmet ?? SKRATT Den där fattar jag ente riktigt (.)

307 kan vi få en liten utveckling av de (.) vem skrev de?

308 E2: Johan

309 L: Ja, Anni

310 E3: [[Nej den håller jag inte med om]]

311 E4: [[När männen slår]]till exempel kvinnorna i hemmet (.) så blir dom ju starkare å mer jämställda.

312 L: Å de blir dom genom att vi inför kvinnlig värnplikt?

313 E4: jaaaa

314 L: SKRATTAR ja (0.6) de e ju ett typexempel på ett nästan irrelevant argument de blir så oerhört

315 långsökta man skulle kunna säga att e de inte bättre i så fall å skicka alla kvinnor på



316 självförsvarskurs eller nåt åt det hållet

317 E4: jaaa

318 L: i motargumentationen (.) den gemena svenska kvinnan (.) kalla aldrig svenska kvinnor för

319 gemena SKRATT då kommer den som gör det å få på (.) SKRATT svenska kvinnor i allmänhet

320 vill inte e de sant?? (0.6) det där e ett typexempel på generalisering.

Här ser man en tydlig skillnad mot de andra lektionerna och något som liknar en dialogform. Flera elever är inne och kommenterar och det blir en del överlappande tal som kan indikera ett ökat engagemang. Frågorna är mer komplexa och kräver ett något mer utvecklat svar även om det är läraren som står för merparten av replikerna. Skrattet blir också en faktor som gör att engagemanget och lusten ökar. I sekvensen var det tydligt att klassen skrattade med varandra och inte åt varandra. I sekvensen på rad 304 bekräftar också läraren eleven och spinner vidare på och utvecklar argumentet.

#### **Exempel 4 Tillsägelse och retorisk fråga**

401 L: Den här styrande makten måste ju på nåt sätt kontrolleras åvem kontrollerar regeringen? (.)

402 jo de gör då riksdagen folkrepresentationen alltså.....

410 L: hur e de har du din dator uppe där nere också eller har du den i knät?

411 E1: OHÖRBART

412 L: Nej om du vill ha en sms paus så kan du ju säga till i så fall (0.6)

413 L: Okaj men den här folkrepresentationen måste ju komma till på nåt sätt så gå vidare (.)

414 L: Du varför e du inte inne på den då? Du kan ju följa med i texten där ju (.) eller?

414 E1: OHÖRBART

Knäpptyst i klassrummet och läraren sätter sig vid katedern och scrollar fram ny bild på datorn. Läraren reser sig och delar ut ett papper. Tystnaden bryts och lite småmummel utbryter i klassrummet och lite nervöst fnitter.

Den här sekvensen visar hur en retorisk fråga fungerar. Läraren har egentligen en ypperlig chans att använda den komplexa frågan på eleverna (rad 401)men väljer utan att titta på eleverna att svara på den själv. Ett gyllene tillfälle går förlorat. Sekvensen med tillsägelsen var riktat åt samma elev båda gångerna och i detta fallet en tjej. Den här typen av tillsägelser var mycket ovanliga och under alla lektioner jag deltog i så var det här den enda. Det blev uppenbart en pinsam stämning i

klassrummet där läraren kom av sig och även tystnaden som sedan följdes av nervöst skratt och mummel visar också att klassen var ovan vid detta.

Noterbart är att jag konstaterade att på fyra lektioner tappade elever och lärare totalt 40 minuters lektionstid på grund av för sen ankomst eller strul med teknik. Detta är en hel lektion vilket på en vecka skulle innebära ca. 5-6 lektioner som inte utnyttjas.

## 6 DISKUSSION

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka lärares initiativ till kommunikation med elever i klassrummet. Det jag fann var att lärarens repliker fortfarande dominerar i undervisningen precis som i Gustavssons studie (1977). I hans studie hade läraren 75% av talutrymmet och i min 68% i snitt. I motsats till Palmér (2008) visar denna studie att de gamla mönstren består och att det inte förekommer mycket av dialog eller gemensamt lärande. Ett intressant resultat att jämföra med är från en studie (Robertsson & Bruneflod, 2006) som visar att elever ställde lika många frågor som lärare under kemilektioner. I den undersökningen genomfördes 24 observationer på två olika gymnasier och med fem olika lärare. Deras resultat stämmer inte med denna undersökning då mina resultat visade på mindre elevinitiativ, men just kemilektionen visade ju ett mönster där eleverna ställde mycket frågor. Orsaken till detta kan vara flera olika saker. Det kan handla om lärarens sätt att undervisa, elevernas osäkerhet i ämnet eller ett stort intresse och nyfikenhet. I den tidigare nämnda studien hade man kompletterat med intervjuer och där upplevde eleverna att det var en god dialog i klassrummen överlag på kemilektionerna och det skulle ju kunna påvisas även i min undersökning.

Vad gäller min frågeställning kring hur initiativen uttrycks så är det förvånande och bekymmersamt anser jag att de komplexa frågorna lyser så med sin frånvaro. Det fanns många chanser att använda dem, men lärarna gjorde det inte. Jag tror det handlar om ovana från lärarnas sida och att de många gånger känner tidspress att hinna med så mycket som möjligt på lektionen. Ska det bli mer dialogiska klassrum måste pedagogerna både få utbildning och träning i att kunna genomföra det. De stängda frågorna har den fördelen att de kontrolleras av läraren och då går det snabbare men kanske gynnar det inte inläringen lika mycket. Jag jämför med Rowes (2003) studie där man efter idogt arbete med lärare faktiskt lyckades med att få ett dialogiskt klassrum. Naturligtvis handlar det också om att lära eleverna att ta ett annat slags ansvar kring sin inläring. En tredje aspekt förutom lärare och elever handlar om förutsättningar som tid, klassrum och andra resurser. Många lärare idag känner stark tidspress och det finns inte de bästa förutsättningar för att skapa den

dialog man hade önskat. Stora klasser är en annan parameter som försvårar klassrumskommunikationen.

Det stora antalet retoriska frågor (totalt 69 st) skulle kunna omvandlas till komplexa frågor. Den sortens frågor kan absolut fylla ett behov av att fånga elevernas uppmärksamhet men inte i den utsträckningen som här. Jag tror det är en ovana som lärarna utvecklar kring sin undervisning och den kan ta lite tid att bryta. I denna studie tittade jag inte på tiden mellan fråga/svar som man gjorde i Rowes (2003) studie, men min bestämda uppfattning är att de tekniker man använde i den studien skulle kunna förbättra resultaten avsevärt. De tekniker man jobbade med där var att träna på att vänta på svar från lärarens sida och att ställa mer autentiska frågor och bygga vidare på svaren så att det blev en bättre dialog. Där uppmuntrade även läraren de andra eleverna att ifrågasätta varandra så att lärandet ökade.

Jag fann inga könsskillnader i min undersökning vilket är glädjande, men resultatet var dock inte övertygande då min studie var så liten att det är svårt att dra några slutsatser. Den så kallade två tredjedelsregeln som introducerades av Einarsson och Hultman (1984) stämde alltså inte på min undersökning. Den enda enskilt stora skillnaden var på matematiklektionen där flickor endast hade 5% repliker mot pojkarnas 28%. Jag kan inte se någon förklaring till detta mer än att de traditionella mönstren består kopplat till matematik där ofta flickor har ett sämre självförtroende.

Det är naturligt att vissa ämnen såsom matematik har mer dominerande drag av monolog då det oftare finns ett "rätt svar" medan ämnen som samhällskunskap och svenska har lättare att ha en mer dialogisk inriktning (Dysthe, 1996). Så var fallet i svenskundervisningen, dock ej under samhällskunskapslektionen i min undersökning. Naturligtvis beror detta på ämnet som avhandlades för dagen och vilken lärare som undervisar.

Den klass jag undersökte bestod av natur/teknisk inriktning vilket innebär att de redan från början klassas som förhållandevis välmotiverade elever med ganska höga betyg med sig från grundskolan. Elevgruppens kunskapsnivå påverkar säkert hur dialogen i klassrummet ser ut där jag tror att frågemängden från eleverna i matematik och kemi visar det. Eleverna var ivriga att förstå och lära sig hur det fungerar, men hade inte riktigt grunderna med sig. Lärarna var lite bekymrade av att de ställde så

många frågor, då de menade att en del av frågorna visade på en låg kunskapsnivå och de uttryckte viss oro att hinna med det de skulle enligt kursplanen.

Riktade frågor har den fördelen att läraren har kontroll över vem som ska få svara och när. Det kräver att eleverna är uppmärksamma och aktiva på lektionerna. Det möjliggör också för läraren att bedöma kunskapsnivån hos eleverna. Nackdelarna är att det kan skapas en otrygg situation för eleverna då de inte vet när de kan få frågor och deras osäkerhet leder då oftare till att svaren blir enkla och inte komplexa. Denna typ av frågor användes i viss utsträckning under de observerade lektionerna men i huvudsak talade eleverna mer rakt ut.

Att räcka upp handen har egentligen stor likhet med den riktade frågan men eleven kan då välja om de vill svara eller inte. Läraren kan snabbt se hur många som kan, men detta kan vara osäkert då de tillbakadragna/tysta eleverna mycket väl kan veta svaret men inte vill dra åt sig uppmärksamhet och svara offentligt. Det kan bli ett problem om inte klassrummets regler är tydliga då vissa elever svarar rakt ut medan andra räcker upp handen och väntar på sin tur. Sahlströms forskning (1999) visar att det blir en mer demokratisk miljö om man håller sig till regeln att räcka upp handen i klassrummet för då kan pedagogen se till att fler kommer till tals. I denna studie kunde den strukturen i klassrummet nog bidra till ett mer dialogiskt klassrum. Det faktum att lärarna i både matematik och kemi skrev mycket på tavlan gjorde att deras ögonkontakt med klassen minskade. Min upptäckt kring tappad tid till varje lektion är intressant tycker jag och den skulle vara intressant att undersöka vidare, då vi idag har en debatt kring dålig måluppfyllelse i skolan. Hade vi kanske haft bättre måluppfyllelse om vi nyttjat tiden bättre?

Assymetrin kring makten i klassrummet vill jag problematisera lite mer kring. Läraren har ju enligt min undersökning den största påverkan på kommunikationen i klassrummet och med det kommer ju också ett stort ansvar att skapa delaktighet vilket inte tas tillvara. Kanske är elevernas många frågor och tal rakt ut ett sätt att ta tillbaka makten? Det blir elevernas enda sätt att påverka. Detta blir emellertid kontraproduktivt då läraren tycker att det tar för lång tid och rädslan att inte hinna med kraven och målen tar över och då tystar läraren eleverna. Det slog mig under mina filminspelningar att det inte fanns några uttalade spelregler kring hur det skulle gå till i klassrummet. Detta kanske kan underlätta? Då menar jag hur turtagningen

ska gå till? Hur får man ordet? Vilka former ska man jobba med (grupparbete, två och två, enskilda reflektioner/arbete). Hur ska egentligen den lärarledda lektionen se ut?

## **6.2 Metoddiskussion och förslag till vidare forskning**

Denna undersökning är alldeles för liten (begränsat urval på 25 elever) för att dra några långtgående slutsatser, men den ger en liten inblick i hur det kan vara för eleverna under en dag. Varje lektion och undervisningssituation är unik och det är svårt att göra den rättvisa även då man filmar och kan se situationer om igen. Filmning av en klass kan alltid vara vanskligt avseende hur mycket eleverna påverkas, men min bedömning är att det var försumbart i det här fallet. Eftersom det var samma klass kan man tänka sig att de efter hand glömde bort kameran. Svårare att bedöma är hur lärarna påverkades. De visste om att det handlade om kommunikation i klassrummet, men fick inte några detaljer just för att undvika att de gjorde annorlunda. Då jag tidigare jobbat med en av lärarna och hade något att jämföra med så bedömer jag att påverkan inte var så stor. Min egen förförståelse kan också spela ett spratt i det här sammanhanget. Jag väntade mig en könsskillnad vilket skulle kunna påverka min observation. Just därför gjorde jag om den två gånger och fann faktiskt ingen könsskillnad. Men givetvis är det så att man är färgad i sin uppfattning och risken är att man hittar vad man letar efter.

Reliabilitet handlar ju om pålitligheten hos ett mått på ett begrepp (Bryman, 2002) och den kan man ju diskutera i den här studien, men eftersom det är samma klass som studeras så ökar den faktiskt. Interbedömarreliabiliteten är hög eftersom det är samma person som filmat, transkriberat och analyserat alla lektioner.

Validitet handlar om att man mäter det man ska mäta (Bryman, 2002) och här finns det en del svagheter när det gäller analys av frågor och även transkriptionen av dialog. Det är ibland svårt att avgöra om yttrandet är en fråga eller en replik. All dialog brottas med dessa problem, då det är sammanhanget som avgör betydelsen.

Det hade varit intressant att komplettera denna studie med intervjuer kring hur både elever och lärare upplevde lektionen men omfattningen på studien medgav inte detta. Intressant hade också varit att jämföra klassen med en klass med mer praktisk inriktning och även med en klass där majoriteten av eleverna var tjejer. Vidare forskning skulle också kunna vara en före/efter - undersökning där man jobbade med

lärnarnas frågeteknik för att se hur stor skillnaden blev. Då behövs det emellertid betydligt mer tid än denna uppsats ger utrymme för.

### **6.3 Avslutande diskussion och sammanfattning**

Sammanfattningsvis vill jag betona att det var alldeles för lite komplexa frågor och bekräftelse av eleverna i undersökningen för att kunna säga att det var ett dialogiskt klassrum. Glädjande var dock att inte könsskillnader förekom vilket stärker det Liljestränd (2002) fann i sin studie, och att det fanns tendenser till en dialog i svenskundervisningen. Det som dock skiljer Liljefors studie från denna undersökning är både antal elever, lärare men också att det som undersöktes där var just diskussioner. I in undersökning fanns inga strukturer för hur dialogen skulle gå till. Detta får mig att fundera att det i sig kanske gynnar tjejer. När det finns en tydlig ram och förutsättningar tar tjejer för sig mer? Till slut landar jag ändå in i den slutsatsen att läraren har en avgörande roll för hur dialogen samskapas i klassrummet. Därför behöver mer fokus läggas på detta under lärarutbildning men även i den pedagogiska utvecklingen kring varje skola.

Aspelin (1999) beskriver i sin studie av gymnasieelever att det var en sekvens där en av lärarna vaknade till. Hon fick konstruktiv feedback efter en lektion av en kollega. Hon hade haft en känsla av att något var fel men inte riktigt lyssnat på den utan fortsatt på rutin. Den feedback hon fick handlade om hennes bemötande av eleverna där hon var kort och lite avspisande. Händelsen fick läraren att ändra sitt bemötande med hjälp av kollegan. Detta exempel visar att det går att förändra om man vill och framför allt om man blir medveten om sin egen pedagogik. Aspelin nämner vidare att lärare behöver jobba på att bli mer relationsmedvetna. Respekt och gott bemötande blir nyckelord i denna process. Samtalet i klassrummet blir viktigt, inte bara för stunden, utan för de sociala relationerna på lång sikt. Dessa tankar rimmar mycket väl med Jenners (2004) som också betonar bemötandet i lärare/elev - situationen. Aspelin menar dock vidare att man inte kan lära sig att bekräfta andra människor, utan att det är något som bara sker i stunden, i samspelet. Det går enligt i honom inte att träna upp något, det måste vara äkta. Jag håller med honom till viss del men anser ändå att det finns tekniker som underlättar att hamna i det tillståndet.

Dysthe (1996) beskriver situationen i klassrummet så här:

De flesta lärare idag vill ha en större elevdelaktighet, och det finns numera betydligt mer diskussioner i klassrummet än för femtio år sedan. Mina observationer pekar på att detta inte med nödvändighet innebär att det är speciellt många röster som blir hörda. Det är få elever som är verbalt aktiva, och det är vanligtvis samma elever som pratar på de olika lektionerna. Dessutom lyssnar inte de andra eleverna på vad ”de pratsamma” eleverna har att säga och de förväntar sig inte att lära något från dem. Det som eleven säger har ofta ingen status som kunskap. Den potentiella flerstämmigheten i klassrummet utnyttjas inte- den förblir ofta tyst. (s.229)

Jag är efter min undersökning beredd att hålla med henne, inte för att det var så många pratsamma elever i min undersökning, men de som pratade var oftast samma elever, och framför allt dominerade lärarna talutrymmet. På så sätt utnyttjas inte flerstämmigheten. Jag är förvånad över hur liten skillnad det var sedan jag själv gick i skolan och var elev. Den största skillnaden var nog i svenskundervisningen där det förekom försök till dialog, men i övrigt var den största skillnaden att eleverna talade mer rakt ut (på gott och ont).

Jag tror det är viktigt att inte polarisera och säga att monolog/dialog är fult/fint. Båda formerna behövs i klassrummet vid olika tillfällen. Hur kan man då praktisera en dialogisk undervisning som pedagog? Att ställa frågor och vänta längre på svaren är ett sätt (Rowe, 2003). Ett annat är uppföljning av elevsvar i efterkommande fråga (Dysthe,1996) samt positiv bedömning, men inte generella beröm som ”bra” eller ”rätt”. Dysthe nämner också metoden ”att skriva för att lära” som innebär att man tar t.ex. fem minuter i slutet av varje lektion för att skriva ner individuellt vad man lärt sig, eller om man har frågor. Detta leder sedan till uppläsning eller kompletterande samtal i helklass eller mindre grupper. På så sätt kommer alla till tals på ett tydligare sätt.

Är det då möjligt för lärare att skapa dialog när vi samtidigt är bedömare och sätter betyg? Går det att få elever att bortse från detta och våga ge sig hän i lärandet som mer utforskande?

Jag tror det är nödvändigt om vi ska få människor som tänker självständigt, tar ansvar för sina beslut och sitt liv och i och med detta också blir goda demokratiska medborgare. Detta är det dubbla uppdrag vi lärare står inför.



## 7 REFERENSLISTA

- Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Stehag: Symposion
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R.T., & Smith F.L. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. Linköping: Parajett AB.
- Einarsson, J. & Hultman, T.G. (1984). *God morgon pojkar och flickor- Om språk och kön i skolan*. Malmö
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48: 1-17.
- Gustavsson, C. (1977). *Classroom interaction: A study of pedagogical roles in the teaching process*. Stockholm.
- Humanistiskt-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) (1996). *Etik . Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Uppsala: Ord och form AB
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber
- Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education 6
- Linell, P. & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons- Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Universitetet i Linköping.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur

- Palmér, A. (2010). *Muntligt i klassrummet- om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 74). Uppsala: Uppsala universitet
- Robertsson, J. & Bruneflod, T. (2006) *Att fråga eller inte fråga, det är frågan. – En studie av frågor mellan lärare och elever under kemilektioner*. Examensarbete, 10p. Umeå Universitet.
- Rowe, M. (2003). Wait-Time and Rewards as Instructional Variables, Their influence on Language, Logic, and Fate Control. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 40, s. 19-32.
- Sachs, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. I *Language* 50, 696-735.
- Sahlström, F. (1999) *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. (Acta Univeritatis Uppsaliensis. Uppsala Studies in Education 85.) Uppsala.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever. Från undervisning till lärande-utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Vetenskapsrådets rapportserie. 9:2008.
- Sinclair, J.& Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford UP.
- Skollagen (2010:800) SFS. Utbildningsdepartementet. Stockholm
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thornborrow, J. (2002). *Language and Interaction in Institutional Discourse*. England: Pearson Education.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk* (övers. K. Öberg-Lindsten). Uddevalla : Media Print Uddevalla AB.

## Bilagor

### Bilaga 1:

#### Lektion nr:

Antal repliker: Lärare

pojkar

flickor

--	--	--

#### Lärarens frågor

K F    KF    SF    SF    TILLS    TILLS    RET    BEKR    BEKR  
FL    PO    FL    PO    FL    PO    FL    PO

--	--	--	--	--	--	--	--	--

- Komplex fråga (KF)
- Stängd fråga (SF)
- Tillsägelse (Tills)
- Retorisk fråga (Ret)
- Bekräftelse (Bekr)
- Flicka (FL)
- Pojke (PO)

Elevinitiativ:

Frågor från killar	Frågor från tjejer	Tal rakt ut pojkar	Tal rakt ut flickor

--	--	--	--

Frågor av elever vid eget arbete i bänken

Frågor från killar	Frågor från tjejer

Antal minuter innan lektion startar:

## **Bilaga 2 Principer för transkription**

fritt ur Norrby (2004) anpassat för syftet med denna undersökning

Sekvenser anges med radnummer samt med (L) för lärare och (E1) för elev 1 och så vidare.

(EU) betyder att eleven tar ordet utan att ha fått det.

(.) paus under 0,5 sek, mikropaus

(0.6) paus mätt med tiondels sekund

Vansinnigt emfatiskt tryck

Fan- avbrutet ord

[ ] överlappande tal

[[ samtidigt inledda yttranden

= latching dvs. yttranden sammanbundna utan paus

↑ Stigande ton

↓ Fallande ton

→ Fortsättningston ”det kommer mer”

? Frågeintonation

BULLER Metakommentarer har versaler

SKRATT alla skrattar

SKRATTAR talaren skrattar

\*vansinne\* sägs med skrattande röst

~vansinne~ sägs med svag röst

+vansinne+ sägs med högre röst än normalt

