

ÖREBRO UNIVERSITET

Grundlärarprogrammet, inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6

Svenska språket

Svenska, Självständigt arbete, avancerad nivå, inriktning 4-6, A-nivå, 15 högskolepoäng

VT 2017

Klassrumsinteraktion

En systematisk litteraturstudie med fokus på lärares språkande

Michaela Bjurman

Handledare: Tomas Svensson

Sammanfattning

Michaela Bjurman (2017). *Klassrumsinteraktion: En systematisk litteraturstudie med fokus på lärarens språkande*. Självständigt arbete, Svenska, inriktning 4-6, avancerad nivå, 15 högskolepoäng. Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap.

Studien undersöker vad sex artiklar skriver om interaktionen mellan lärare och elever i klassrummet. Fokus i interaktionen är lärarens språkande. Syftet med studien är att undersöka hur lärare språkar och vilka normer som synliggörs genom lärares språkval. Undersökningen är en systematisk litteraturstudie där de valda artiklarna jämförs med varandra och studiens bakgrund, som bland annat handlar om normer och klassrumsinteraktion. Resultatet presenteras utifrån fyra kategorier som kommit fram genom analysen av artiklarna som studeras. Kategorierna är följande: *Lärares dominans*, *Lärares inbjudan till elevinitiativ*, *Vardagligt språk* samt *Antaganden om gemensam förståelse*. Analysen visar att det kan finnas ett samband mellan lärares dominans i klassrummet och hur ofta elever erbjuds att ta egna initiativ. I studien förs även en diskussion om huruvida lärardominans är negativt eller om det kan tolkas som en tydlighet från lärarens sida. Att lärare använder ett vardagligt språk kan vara till fördel för andraspråkselevens kunskapsutveckling, men bidrar inte till elevens språkutveckling. Analysen visar också att lärares uttryck för att viss förståelse eller kunskap är gemensam hos eleverna och läraren kan få negativa följder om det gemensamma inte existerar. Där den är gemensam fungerar det å andra sidan som repetition för eleverna.

Nyckelord: Klassrumsinteraktion, Språk, Normer, Lärare

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och frågeställningar.....	2
3. Bakgrund	3
3.1 Språk som socialt situerat.....	3
3.2 Normer	4
3.3 Skolan.....	5
3.3.1 Läraren	6
3.3.2 Klassrumsinteraktion.....	7
4. Metod.....	9
4.1 Metodansats.....	9
4.2 Sökning och urval av litteratur	9
4.3 Genomförande av analys	10
5. Presentation av artiklar	11
6. Resultat och analys	16
6.1 Lärares dominans	16
6.2 Lärares inbjudan till elevinitiativ	19
6.3 Vardagligt språk	21
6.4 Antaganden om gemensam förståelse	23
6.5 Sammanfattning	24
7. Diskussion	26
7.1 Slutsats	28
7.2 Metoddiskussion.....	29
7.3 Fortsatt forskning	29
8. Referenser.....	31

1. Inledning

I läroplanen Lgr 11 står följande: ”Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället” (Skolverket 2011, s. 9). Det ses alltså som viktigt att eleverna får kunskap om hur det fungerar att vara en del av vårt samhälle och eleverna ska fostras till att passa in i den samhällsstruktur som råder. De grundläggande värden eleverna behöver för detta kan även kallas normer, vilka reglerar ifall människor ser på något som normalt och önskvärt eller inte. Normer befästs bland annat genom att människor handlar utifrån dem, både genom verbalt och fysiskt handlande. Normer leder till att människors beteenden delas in i olika fack och kategoriseras utifrån huruvida det följer normerna eller är avvikande. Det här innebär ett maktutövande och får till följd att vissa beteenden premieras medan andra blir underordnade och ses som oönskade.

I skolan finns en hierarkisk nivå där läraren är överordnad eleverna. Det läraren ger uttryck för i klassrummet får konsekvenser av olika slag för eleverna. Det är därför viktigt att läraren är medveten om sina handlingar. Handlingarna ger i sig uttryck för både de normer i form av värden som förbereder eleverna för att leva i samhället, men även de normer som talar om hur elever bör bete sig i klassrummet. Eftersom språket är en stor del av hur normer skapas är lärarens språkande en central aspekt för hur normer cementeras i klassrummet, vilket kommer undersökas närmare i denna studie.

Idén till denna studie kommer ifrån mitt eget intresse av hur språket påverkar oss människor och vilken betydelse det har i interaktion med andra. Intresset uppkom under lärarutbildningen då vi fått kunskap om språkets roll i undervisningen. Även normernas roll i klassrummet fångade min uppmärksamhet, vilket ledde till att jag blev nyfiken på att undersöka hur språk och normer på något sätt samspelar. Då jag studerar till lärare kändes det intressant att utforska språk och normer utifrån det perspektiv jag kommer ha i min framtida yrkesroll som lärare.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka interaktionen mellan lärare och elever i klassrummet. För att avgränsa arbetet studeras interaktionen med fokus på lärares språkande. Genom att undersöka vad forskning säger om lärares språkande ämnas normerna som detta uttrycker även att synliggöras.

De frågeställningar som undersökningen utgår ifrån är följande:

- Hur språkar lärare i klassrummet?
- Hur kan lärares språkval tolkas?
- Vilka normer synliggörs genom lärares språkande?

3. Bakgrund

I kapitlet presenteras först en syn på språk som socialt situerat. Därefter redogörs för normer och hur dessa innebär makthandlingar. Kapitlet avslutas med att fokusera på hur situationen ser ut i skolan genom att behandla lärarens roll och hur klassrumsinteraktioner kan se ut.

3.1 Språk som socialt situerat

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. (Skolverket 2011, s. 222).

Ovanstående citat är hämtat ur kursplanen för ämnet svenska i Lgr 11. Citatet ger uttryck för att språk är viktigt för oss människor och att vi kan använda det på många olika sätt. Språk verkar vara mycket mer än bara ord som vi lär oss och uttrycker genom ljud ur vår mun.

Att språka är att aktivt handla. Edlund, Erson och Milles (2007, s. 19) använder begreppet språkhandlingar och ser språkandet som att människor agerar då de talar. Genom våra språkhandlingar är vi med och gestaltar vår bild och uppfattning av saker och ting, och då vi språkar med andra människor möts våra olika perspektiv. I språklig interaktion med andra människor kan vår uppfattning av något förstärkas, eller så kan uppfattningen förändras genom mötet (s. 20). Mänskligt språk blir till i sociala sammanhang. Enligt Nordberg (2013, s. 14) är det i sociala sammanhang som språket får betydelse, samtidigt som språket även påverkar sammanhanget. På så sätt är språk av stor vikt i samhället som stort och i mindre grupper av människor (Nordberg 2013, s. 14).

Språksociologi, eller sociolingvistik, är en vetenskap som studerar språk som socialt situerat. Skillnaden mellan begreppen språksociologi och sociolingvistik kan på ett förenklat sätt förklaras genom att språksociologi fokuserar på sociala förhållanden som förklaras utifrån språk, vilket kan ses som ett makroperspektiv. Sociolingvistik däremot intar ett mikroperspektiv där forskare vill förklara språkliga fenomen genom att studera sociala

förhållanden (Einarsson 2009, s. 15, Nordberg 2013, s. 16–17). Trots denna skillnad används begreppen ofta synonymt även i forskningssammanhang. Einarsson (2009, s. 17) listar en rad definitioner på språksociologi/sociolingvistik där två av dessa är följande: "... studerar språkvarieteter, beskriver dessas kännetecken, funktioner och talare och hur dessa faktorer samspelar, förändras och påverkar varandra inom en talgemenskap" (Fishman 1971:4, citerat i Einarsson 2009, s. 17) och "... försöker åstadkomma en sammanhängande beskrivning av sambanden mellan språkbruk och sociala mönster, strukturer av olika slag" (Romanie 1982:1, citerat i Einarsson 2009, s. 17).

3.2 Normer

En norm är något som reglerar vad vi människor anser vara normalt, accepterat eller önskvärt. Martinsson och Reimers (2008, s. 9) skriver att normer gör kategorier, i vilka människor och beteenden delas in. Vi både reproducerar normer och blir utsatta för dem (Martinsson & Reimers 2008, s. 7). I och med att en norm synliggör vad som anses normalt går det även att urskilja vad som inte följer normen och därmed det som ses som onormalt (s. 9). Normer finns överallt i våra samhällen, i stora organisationer och i små grupper av människor. Vissa normer är uttalade och tydliga för oss. Andra normer är osynliga och vi upprätthåller dem inte genom att uttryckligen prata om dem, men de kan ändå vara tydliga i de sätt vi uppför oss på eller pratar om saker och ting (s. 7). Normer kan ses som normaltillstånd, anser Bartholsson (2007, s. 14). Ett normaltillstånd kan innebära vad som är vanligt i ett sammanhang eller vad som är önskvärt, så som det borde vara. Författaren hävdar att normalitet är något som man får lära sig utifrån vilka normer som råder i olika sammanhang.

Alla människor ingår i någon form av socialt sammanhang, en gemenskap. Det kan vara allt ifrån familj, olika konstellationer av kompisgrupper eller skolklassen till att vara biobesökare eller kund i en mataffär. Människor som ingår i en specifik gemenskap har vissa saker gemensamt som håller ihop dem som grupp. I varje grupp finns det normer som upprätthåller ordningar i gruppen (Einarsson 2009, s. 35). Einarsson framhåller normer i grupper som reglerar språkliga beteenden som antingen godkända eller inte av gemenskapen. I olika sammanhang förväntas det att vi betar oss på sätt som stämmer överens med de normer som råder där. Edlund, Erson och Milles (2007, s. 21) skriver att inom varje gemenskap, som de kallar praktikgemenskap, utvecklas så småningom normer och maktrelationer utifrån de

språkliga samspel som förekommer. Normer skapas av oss människor, vilket å ena sidan anses vara riktigt då vi upprepar dem dagligen (Martinsson & Reimers 2008, s. 7). Å andra sidan är skapandet och befästandet av normer en komplicerad process som ofta kräver mer än att människor uttrycker och handlar genom dem. Normer befästs på en mycket högre nivå än den de flesta människor direkt kan påverka. Genom exempelvis samhällsplanering och olika styrdokument görs normer till en del av vårt sätt att leva (s. 14). I skolans läroplan finns värderingar som speglar de normer som samhället anser är goda och som därför bör vara en del av den kunskap som elever ska få del av. Därför kan sägas att skolan är en institution där normer överförs, samtidigt som skolan är en plats där normer även ifrågasätts och utmanas (s. 23). Martinsson och Reimers (2008, s. 20) framhåller det faktum att ingen enskild människa är ensam ansvarig för vilka normer som finns och görs. Däremot är det viktigt att alla tar ansvar för sina handlingar och för konsekvenserna av dem.

Kategorisering innebär alltid maktutövande eftersom de fack som beteenden och människor delas in i ofta har olika status i sociala sammanhang (Martinsson & Reimers 2008, s. 9). Einarsson (2009, s. 11) skriver att makt är ett viktigt begrepp inom språksociologin och att det innebär att någon eller några har möjligheten att påverka andra människor. Påverkan kan ske medvetet eller omedvetet, synligt eller dolt för de som blir påverkade. Det kan vara vanligt att uppfatta makt som något negativt, men Einarsson skriver att makt behövs. En förutsättning för att exempelvis ett demokratiskt samhälle ska kunna fungera är att det finns människor som har valts till att styra det och som alltså har makten över samhället. De valda makthavarna kan i och för sig avsättas av samhällets invånare, vilket innebär att det är invånarna som i grunden har makten. I praktiken är det dock de som valts till att styra samhället som utövar makten. Einarsson (2009) skriver också att ”problemet är inte att det finns makt, problemet är att den kanske inte används till det som är gott utan till det som är ont” (s. 11). Martinsson och Reimers (2008, s. 20) skriver att de människor som valts till att styra samhället och organisationer har getts makt att bestämma de värden som ska ses som viktiga.

3.3 Skolan

I skolan finns en hierarki där lärare, i och med att de är vuxna människor, är överordnade eleverna (Arnér & Tellgren 2006, s. 44, 47). Det är alltså lärarna som kan ses som makthavarna och eleverna ska fostras till att ordna sig till den maktstrukturen (Bartholdsson

2007, s. 202). I klassrummet kan lärarens syn på lärande spela en roll för hur lärarens maktutövande ser ut, eftersom olika lärandeteorier ger upphov till olika didaktiska handlingar. Behaviorismen är en teori om lärande som kommer ifrån en idé om att beteenden är det enda som går att observera (Säljö 2000 s. 50). Beteenden styrs av olika stimuli och lärande sker då människor införlivar nya beteenden. Enligt behaviorismen förvärvas kunskap av människor, och därför är reflektion och resonemang förmågor som inte behövs vid inläring. Denna kunskap ses som ett färdigt paket av sanningar som eleverna ska ta in och acceptera som sina egna sanningar (Dysthe 1996, s. 46). Dysthe menar att det här sättet att se på kunskap och lärande medför en syn på elever som tomma kärl som ska fyllas. En konstruktivistisk syn på kunskap anser däremot att kunskapen skapas på nytt av varje människa då den kompletterar eller omskapar den kunskap som individen redan har. Konstruktivismen ser språket som väsentligt för kunskapandet och kunskap anses skapas genom språket. En sociokulturell syn på lärande betonar interaktion och kommunikation mellan människor (Säljö 2000, s. 67). Lärande sker i samspelet med andra, genom att komma i kontakt med andras tankar och erfarenheter. Dysthe (1996, s. 221) tar fasta på språkets betydande roll för inläringen och menar att det dialogiska klassrummet är viktigt genom att se på lärande som en social företeelse. Ett dialogiskt klassrum ska förstås som ett samspel mellan lärare och elever samt elever emellan (s. 222). Dysthe skriver bland annat att öppna frågor är viktiga för att ett klassrum ska vara dialogiskt (s. 232). Sådana frågor gör att eleverna själva får tänka, till skillnad från frågor som endast innebär reproducering av kunskap. De öppna frågorna innebär även att elevernas bidrag i undervisningen ses som viktiga och som en stor del av kunskapsutvecklingen. Att följa upp elevers svar genom att använda dem i nästa fråga är också något som är viktigt för klassrummets dialogiska karaktär.

3.3.1 Läraren

Arnér och Tellgren (2006) skriver att synen på barn idag är mer fokuserad på barnens bästa och deras rätt i samhället till skillnad från hur man sett på barn tidigare (s. 46). Att vara vuxen hävdas, trots den förändrade synen på barn, vara idealet för människor. Barndomen ses i många fall endast som en övergångsperiod som strävar mot en vuxenvärld i vilken man genom sin vuxenhet ges auktoritet. Denna auktoritet kommer ifrån att vuxna är fysiskt större och starkare, har formell makt och anses ha mer erfarenhet och kunskap än barn (s. 44). Då läraren är överordnad eleverna kan denne ses som överförare av de normsystem som eleverna enligt styrdokument ska få del av. Däremot skriver Martinsson och Reimers (2008, s. 25) att

det vore en förenkling att se lärare på det sättet. De menar att normer får olika betydelser för varje människa, vilket innebär att lärare både uttrycker olika normer och gör det på olika sätt.

Att vara elev är något människor lär sig, menar Bartholdsson (2007, s. 117). I detta lärande ingår bland annat att acceptera läraren som makthavare, lära sig följa rutiner och de regel- och normsystem som råder (s. 135, 148). Författaren skriver att normalitet kan beskrivas som ”ett givet, begränsat handlingsutrymme och förutsätter kunskap om gränserna för detta och de relationer som förväntas i ett visst sammanhang” (s. 14). Inom handlingsutrymmet finns plats för elever att fritt handla. Det kräver alltså att handlingsutrymmet lyckas etableras och att elever klarar av att själva förstå dess gränser (s. 148). En av lärarens roller blir därmed att lära eleverna vad som förväntas av dem i klassrummet och i olika situationer.

3.3.2 Klassrumsinteraktion

Katederundervisning är en samtalssituation som kan ses som en dialog mellan den enskilda läraren och eleverna som grupp (Sahlström 2011, s. 186). Samtalet sker turvis genom att efter att läraren har talat talar en elev och efter det är det lärarens tur igen (s. 187). Det blir alltså en ojämn fördelning av talutrymmet då alla elever tillsammans ses som en enda part i samtalet. Sahlström (s. 188) menar att katederundervisning leder till ett interaktionellt dilemma för eleverna. Ett samtal innebär vanligtvis att alla parter kan förvänta sig att både tala och lyssna. Den samtalssituation som katederundervisning innebär leder dock till att inte alla elever alltid kan förvänta sig att tala. Elevernas roll utgörs mycket av att lyssna i denna form av klassrumsinteraktion. En samtalsstruktur som tidigare har identifierats som vanlig i många klassrum kallas IRE (s. 186). Begreppet IRE är en förkortning för Initiering, Respons och Evaluering, och belyser hur samtal i helklassinteraktion kan se ut (Grøver Aukrust 2003, s. 169). *Initieringen* innebär ofta en fråga från läraren på vilken eleven ska ge *Respons* genom att svara på frågan. Svaret som eleven ger *Evalueras* sedan av läraren i form av en bedömning av svaret eller en vidareutveckling. IRE, som Mehan år 1979 identifierade, är en modifiering av en tidigare analys av klassrumsstrukturer som ursprungligen urskiljdes av Sinclair och Coulthart år 1975 (Grøver Aukrust 2003, s. 176). Sinclair och Coulthart benämnde strukturen IRF där I och R står för Initiering och Respons på samma sätt som i IRE, medan F står för *Uppföljning* (Feedback) som ges av läraren (s. 169). Då begreppen för samtalsstrukturen ter

sig liknande i praktiken väljer jag i denna studie att se på dem som synonyma. Jag kommer fortsättningsvis att använda mig av förkortningen IRE.

IRE-strukturen ses av flera forskare som lärarens kontroll av kunskapen som eleverna besitter (Grøver Aukrust 2003, s. 176-177). Eleverna har genom denna struktur endast små möjligheter att själva initiera samtal och läraren är den som uppfyller det mesta av talutrymmet. Grøver Aukrust (2003, s. 175-178) diskuterar huruvida IRE är positiv eller negativ för elevers lärande. Å ena sidan skriver författaren om forskare som visat att IRE hindrar elevers utveckling i och med att det mest är delarna för initiering och respons som har varit i fokus. Å andra sidan menar andra forskare att ifall uppföljningen av responsen får mer tyngd kan det bidra till att elever ges mer utrymme i klassrummet och på så sätt blir medskapare av sin kunskap (s. 178).

Sahlström (2011, s. 202) menar att undervisning som innebär att läraren står framför klassen har minskat. Det är i dagens skola vanligare att undervisningen sker genom andra interaktionsformer. Detta innebär att bland annat samtalsstrukturen IRE inte är lika dominerande som den verkar ha varit tidigare (s. 200).

4. Metod

Nedan redogörs för hur undersökningen har genomförts. Valet av metodansats motiveras, hur undersökt litteratur har valts och hur analysarbetet har gått till beskrivs i följande avsnitt.

4.1 Metodansats

Den vetenskapliga metoden som har använts i denna undersökning är systematisk litteraturstudie. En sådan studie bygger på tidigare forskning som publicerats (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 24). I denna studie har forskning som studerar lärares roll i klassrumsinteraktioner undersökts. Det studerade materialet har i vissa fall även behandlat andra typer av problem och aspekter än det jag ämnat undersöka, vilket har gjort att materialet i sin helhet inte alltid har varit i fokus.

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 31) skriver att en litteraturstudie helst bör granska all den forskning som är aktuell för litteraturstudiens syfte. Författarna tillägger dock att detta inte alltid går att genomföra på grund av praktiska och/eller ekonomiska skäl. Denna studien är begränsad i tid, vilket har gjort att endast ett urval av möjlig litteratur har kunnat undersökas.

4.2 Sökning och urval av litteratur

Litteratursökningen började i databasen Diva, som är en databas som publicerar forskning från många lärosäten och forskningsinstitutioner i Sverige. Sökningar gjordes även i databasen ERIC, som publicerar mer internationell forskning. Jag ville få tag i forskning som gjorts i svenska klassrum då intresset främst var att undersöka vad forskningsfältet skriver om klassrum i Sverige. Sökningarna i databasen ERIC resulterade i att jag inte tyckte mig finna något användbart, vilket gjorde att enbart Diva användes som databas. Genom funktionen *refereegranskat* garanteras att de vetenskapliga artiklarna är kritiskt granskade och på så sätt godkända (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 61).

Genom att söka i Diva med olika nyckelord fick jag fram användbar litteratur. De nyckelord som har använts i sökningen av litteratur är *klassrumsinteraktion*, *lärares kommunikation*, *lärares strategier*, *lärares interaktion*. Olika sökningar gjordes för varje nyckelord. Eftersom studien ämnar undersöka lärares språkande i klassrummet var det av betydelse att detta på något sätt berördes i litteraturen som skulle undersökas. Det visade sig inte vara så lätt att hitta, vilket gjorde att ett relativt stort antal av de träffar som uppkom i sökningarna vid en första granskning sorterades bort i denna studie. Många sammanfattningar lästes igenom av de träffar som sökningarna resulterade i, för att få syn på ifall interaktion som innefattar läraren behandlas. I de fall sammanfattningarna handlade om lärarens roll i klassrumsinteraktion gjordes en översiktlig läsning av artiklarna, vilken ledde till att de artiklar som tar upp lärares språkande kunde sorteras fram.

4.3 Genomförande av analys

De studier som undersöktes lästes till en början igenom översiktligt. På så sätt bildades en överblick av vad de aktuella artiklarna handlade om. Därefter lästes var och en av studierna igenom mer noggrant samtidigt som anteckningar fördes av vad de handlade om i stort och viktiga delar som skulle kunna komma att användas i studien. Att genomföra en analys innebär, enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 163) att först dela upp det som undersöks i mindre delar. Därefter ska delarna sättas ihop igen, men på ett nytt sätt. I första steget av analysen av studierna noterades därför det som står skrivet om lärarens språkande i klassrummet genom att färgmarkeras. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström skriver att delarna fås genom att koda materialet och med hjälp av koderna kan kategorier skapas. Genom att upptäcka mönster i form av exempelvis likheter och skillnader i kategorierna koncentreras analysen och en tolkning av materialet kan ske. I den föreliggande studien utgör det färgmarkerade de mindre delar som undersöktes och av dessa skapades kategorier genom att sätta samman dem utifrån mönster. Det andra steget innebar alltså en granskning av det som färgmarkerats för att hitta eventuella mönster. Utifrån granskningen bildades fyra kategorier som tillsammans utgör resultatet och som tolkats genom att jämföra artiklarna med varandra och i vissa fall med litteraturen i bakgrundskapitlet. De fyra kategorierna är följande: *Lärares dominans*, *Lärares inbjudan till elevinitiativ*, *Vardagligt språk* samt *Antaganden om gemensam förståelse*.

5. Presentation av artiklar

I följande avsnitt presenteras de artiklar som i denna litteraturstudie har undersökts och analyserats. Underrubrikerna i avsnittet utgörs av artikelförfattarens namn, vilket årtal artikeln publicerades och artikelns titel. Presentationen ger en överblick av vad de undersökta studierna handlar om genom att synliggöra deras respektive syfte, metod, resultat och slutsats.

Agneta Jonsson (2016) Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras

Lärares kommunikation med förskolebarn är i fokus i denna artikel. Syftet är att beskriva och analysera den kommunikation som sker och undersöka de villkor för barnens lärande som den bidrar till (s. 2). Studiens materialinsamling består av videoinspelningar som har spelats in på olika förskolor med fyra lärare (s. 4). Dessa lärare arbetar med de yngsta barnen på förskolan, de som är 1–3 år. Utifrån observationerna delas materialet in i tre kategorier, vilka är: *Att rikta sig mot barn*, *Att upprepa och stödja barns uttryck* samt *Att beakta barns uttryck och vidga lärandeerbjudanden* (s. 6).

I den första kategorin, *Att rikta sig mot barn*, är det läraren som dominerar i interaktionen, även om läraren är lyssnande (s. 7-8). Barnen ges endast liten möjlighet att vara aktiva i samtalet. I den andra kategorin, *Att upprepa och stödja barns uttryck*, är barnen mer aktiva (s. 8). Läraren är aktiv genom att ställa frågor och upprepa barnens yttranden. Upprepningarna fungerar som bekräftelse av barnen, men oftast stannar de vid detta. Situationen kunde ha lett till ett utvidgande av innehållet och på så sätt bidragit till att skapa fler situationer för lärande (s. 9). Kommunikationen i den tredje kategorin, *Att beakta barns uttryck och vidga lärandeerbjudanden*, innebär barn och lärare som interagerar med varandra på ett mer jämlikt sätt (s. 9). Innehållet utvidgas av både lärare och barn, och nya lärandesituationer skapas. Denna kommunikation visar på en medvetenhet från lärarens sida i skapandet av ett samtal där båda parter får chansen att ta egna initiativ (s. 10). Resultaten visar på betydelsen av lärarens roll i interaktion med barn (s. 11). Läraren har stor inverkan på hur barn ges möjlighet att uttrycka sig. Genom lärares kunskaper om god kommunikation med barn kan denna form av interaktion bidra till att utveckla barnens lärande (s. 13).

Michael Tengberg (2009) *Läsarter och lässtrategier i skolans litteratursamtal – en pilotstudie*

I denna artikel undersöks lärares och elevers samtal om skönlitterära texter. Syftet är att belysa och problematisera denna interaktion utifrån föreställningen om samtalets möjlighet till att utveckla elevers förmåga att läsa fiktionstexter (s. 355). Materialinsamlingen har främst skett via videoinspelning av tre halvklassamtal i en årskurs 8 (s. 356). Det empiriska materialet består även av elevernas läsloggar och intervjuer med några av eleverna och med läraren. Resultatet visar att läraren leder textsamtalet på ett sätt som får eleverna att fördjupa sig i texten och förhålla sig till den på olika sätt (s. 371). Läraren inleder samtalet med en öppen fråga och uppmuntrar dem fortsättningsvis att tänka på olika sätt och utveckla sina resonemang. I artikeln uppmärksammas det också att det är viktigt att eleverna ges möjlighet att själva tolka texten utan att läraren slutligen avger sin åsikt, som i många fall ses som den ”rätta”.

Anita Varga (2013) *Talaktsteoretiska perspektiv på skolans litteratursamtal: En studie i lärares lingvistiska strategier*

Utgångspunkten för artikeln ligger i att forskning visat att textsamtal med en aktiv lärare kan ha en viktig betydelse för elevers utveckling av läsförståelse (s. 2). Studien syftar till att undersöka de situationer i litteratursamtal som bidrar till elevers utveckling av läsförståelse. Det som fokuseras i samtalen är lärarnas bidrag genom sitt språkande. Genom denna artikel vill Varga (2013), ur ett språkvetenskapligt perspektiv, bidra till ny forskning om undervisning genom textsamtal. Det empiriska materialet har inhämtats i årskurs 6 och 7 där fyra lärare har studerats genom videoinspelning under en lektion i varje klassrum (s. 5). Lärarnas stödjande yttranden i samtalen, som benämns som talhandlingar i artikeln, identifieras till sex olika (s. 6). Dessa är följande: efterfråga, instruera, förklara, bekräfta, exemplifiera och tillämpa. Analysen av dessa talhandlingar sker utifrån den så kallade illokutionära akten, vilken innebär att yttranden ses som tolkningsbara (s. 4). Den illokutionära akten innefattar uppmaningar, påståenden och åtaganden och de talhandlingar som Varga (2013) identifierat sorteras in under dessa tre akter. Lärarnas sex olika talhandlingar ger enligt resultaten eleverna möjlighet att utveckla förmågor som bygger upp en god läsförståelse (s. 16).

Åsa Wedin (2009) *Monologen som en resurs i klassrummet*

Utgångspunkten för denna artikel är andraspråkselevens möjlighet att utveckla sitt akademiska språk (s. 241). Monologen anses vara en viktig del i ett sådant utvecklande där elever får chansen att föra längre resonemang och tankar muntligt. I de yngre skolåren ses även lärarens tal som betydelsefullt, därför är syftet att analysera lärarens del och de interaktionsmönster som förekommer i det helklassamtal som studeras i artikeln (s. 242). Materialet som är i fokus i artikeln kommer från en longitudinell studie som Wedin genomförde i två klasser under en period på ca tre år (s. 245). I artikeln studeras ett exempel på en av få lärarmonologer som förekom i det insamlade materialet. Den aktuella monologen utspelas i en årskurs 3 (s. 246).

Resultatet visar att läraren dominerar talutrymmet under samtalet genom monologer (s. 246-247). Läraren använder sig av ett utvecklat och varierat språk och talar långsamt och tydligt (s. 252). Några elever ställer frågor och försöker ta över talutrymmet (s. 251). Läraren väljer att ignorera en av frågorna och ger en kort kommentar på elevernas försök att ta initiativ, men fortsätter snart med sin egen monolog. Lärarens sätt att agera i sin undervisning i det här sammanhanget tolkas som traditionell katederundervisning (s. 246 och 252). Genom sitt språkval görs det tydligt att läraren anser sig vara den som har kunskapen som krävs (s. 252 och 253). Svåra termer förklaras inte av läraren, vilket kan vara en förklaring till att de elever som tar initiativ i samband med termerna endast är elever som har svenska som modersmål (s. 253). Wedin (2009) anser att lärarens metod att behålla ordet är viktig då eleverna på så sätt lyssnar aktivt (s. 254). Eftersom lärarens tal i de tidiga skolåren har stor betydelse för elevers utveckling ses det som positivt att läraren håller monologer. För att ge eleverna möjlighet till att ytterligare utveckla sitt akademiska språk krävs dock att även de får chans att själva pröva ett mer utvecklat språk och föra längre resonemang, vilket de inte fick i denna situation.

Åsa Wedin (2011) *Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren – flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag*

I denna artikel ligger fokus på andraspråkselever, här genom att undersöka den språkliga miljö som finns i klassrum utifrån dessa elevers perspektiv (s. 4). Artikeln utgår ifrån en tidigare etnografisk klassrumsstudie utförd i en förskoleklass och en årskurs 1. Syftet med studien är att förstå hur utvecklingen av språk och kunskap för elever med svenska som

andraspråk ser ut i svenska klassrum och vilka band som finns mellan utvecklingen av dessa. Undersökningen har ett longitudinellt upplägg och materialinsamlingen har skett via observationer, intervjuer samt insamling av elevtexter och olika läromedel (s. 10).

En utgångspunkt i artikeln är att lärarens roll för elevers lärande är av stor betydelse, i synnerhet den muntliga interaktionen mellan lärare och elev. I artikeln analyseras två episoder som innebär interaktion mellan lärare och helklass, en episod vardera från de två klasser som ingår i studien. I den första episoden använder sig läraren mestadels av ett enkelt språk (s. 20). Vid några tillfällen används ord som är mindre vanliga även bland vuxna människor. Ibland används även uttryck som kan tolkas som att läraren vill skapa en mer vardaglig nivå på språket. Interaktionsformerna tolkas som otydliga då läraren skiftar i användandet av tilltalspronomen, vilket kan skapa förvirring framför allt för andraspråkselever. Läraren i den andra episoden väljer att tala långsamt och tydligt för att försöka få även andraspråkseleverna att förstå undervisningen (s. 21). Denna helklassinteraktion är lärarstyrd och det traditionella frågemönstret IRE förekommer emellanåt (s. 22). Läraren lotsar eleverna genom uppgifterna och använder sig av oavslutade meningar för att hjälpa eleverna att hitta det rätta svaret (s. 23). Det är tydligt att läraren använder sig av en lärarhandlednings frågemönster, vilket inte verkar passa för just denna elevgrupp (s. 24). Läraren ändrar därför ibland frågorna efter att eleverna har gett sitt svar, för att frågorna ska stämma med de svar som gavs. I denna episod styr läraren på ett starkare sätt så att eleverna ska ge de svar som läraren förväntar sig. Ingen av de båda episoderna visar att eleverna ges möjlighet att utveckla kopplingar mellan det vardagliga språket och det språk som är typiskt för skolans värld (s. 27). En slutsats som dras i studien är att den klassrumsinteraktion som förekommer i dessa två episoder kan bidra till elevers utveckling av kunskap och sociala mönster (s. 30). Däremot ges andraspråkselever mindre möjlighet att utmanas i sin språkliga utveckling i svenska språket.

Karolina Wirdenäs (2013) Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan

I denna artikel studeras hur en lärare i årskurs 7 introducerar och lägger upp undervisningen för en skrivuppgift i svenskämnet. Fokus ligger på hur läraren använder både muntliga och skriftliga instruktioner för att på så sätt ge eleverna stöd i skrivundervisning (s. 59). Syftet är

att visa vikten av att lärare är medvetna om sitt eget språk och vad lärarens språk kan få för konsekvenser för eleverna. Materialet samlades in via videoinspelningar, samtal med läraren och tillhörande anteckningar, fältanteckningar, transkriptioner samt elevtexter (s. 61). Lärarens språkval analyseras i undersökningen och genom elevtexterna synliggörs de konsekvenser lärarens språk får för elevernas arbete. De problem som uppkommer i undervisningen analyseras i artikeln utifrån följande tre teman: undervisningsupplägget och undervisningskontexten, lärarens skriftliga instruktioner samt samspelet mellan undervisningsupplägg och skriftliga såväl som muntliga instruktioner (s. 63). Eftersom jag ämnar undersöka lärarens muntliga kommunikation i klassrummet, fokuseras artikelns tredje tema. Det tredje temat synliggör hur skriftliga och muntliga instruktioner fungerar gemensamt, hur lärarens samtalsstil är och på vilket sätt vardagsspråk används.

Under genomgången av uppgiften intar läraren en dominerande roll (s. 69). Läraren vill få eleverna att utföra uppgiften på ett visst sätt och eleverna erbjuds endast små möjligheter att påverka situationen. Däremot ges eleverna tillåtelse att ställa frågor. Genom lärarens muntliga instruktioner verkar läraren emellanåt anta att alla elever har en viss förförståelse av vad uppgiften innebär och hänvisar till viss kunskap som gemensam (s. 70). Det förefaller dock vara så att den förväntade gemensamma kunskapen inte finns hos eleverna, då uppgiften som instruktionerna syftar till innehåller kunskap som är helt ny för eleverna. Läraren använder vardagsspråk och olika uttryck som kan tolkas som att vissa av instruktionerna är valbara och inte behöver följas (s. 73). Det får till följd att instruktionerna uppfattas som otydliga och eleverna tolkar därmed uppgiften på olika sätt och i många fall inte på det sätt som läraren ämnat. Under senare genomgång av uppgiften betonar läraren att instruktionerna måste följas, vilket görs genom att uttryck som gjorde att instruktionerna tidigare kunde tolkas som valbara ändras (s. 76). Elevernas egna tolkningsutrymme minskas, stödet för att nå uppgiftens mål förstärks och uppgiften blir mer begränsande (s. 77). Lärarens vardagsspråk i klassrummet får alltså negativa konsekvenser för elevernas arbete då det öppnar upp för egen tolkning av uppgiften. Då uppgiften har ett specifikt mål blir det svårt för eleverna att uppnå det genom fri tolkning.

6. Resultat och analys

Ett första steg i analysen av artiklarna har resulterat i en indelning av fyra kategorier. Dessa fyra är *Lärares dominans*, *Lärares inbjudan till elevinitiativ*, *Vardagligt språk* samt *Antaganden om gemensam förståelse*. Följande kapitel är indelat utifrån de fyra kategorierna där varje kategori presenteras i var sitt avsnitt.

6.1 Lärares dominans

I flera av artiklarna intar läraren en dominerande roll i klassrummet. Det kommer till uttryck på så sätt att det är läraren som oftast är initiativtagaren och den som styr interaktionen. Wirdenäs (2013, s.69) ser lärarens roll som initiativtagare i klassrummet som ofrånkomlig. Wirdenäs (2013) skriver att kritik ofta riktats mot denna rollfördelning, men hon hävdar att fördelningen är nödvändig eftersom det är läraren som har ansvaret för undervisningen. I studien intar läraren en dominerande roll främst under instruktionerna av uppgiften. Eleverna lyssnar på läraren som för monolog, vilket skapar en asymmetri i klassrumsinteraktionen. Även i Wedin (2011, s.16 och 21) det lärarna som styr interaktionen. Den första läraren växlar mellan att föra egna monologer och att ha dialog med eleverna (s. 16). Då läraren vid ett tillfälle får olika svar på en fråga uppmuntrar läraren eleverna att testa sig fram och på så sätt få fram svaret (s.17). Läraren presenterar alltså inte rätt eller fel i detta fall. I den andra episoden som studeras förväntas eleverna ge de ”rätta” svaren på lärarens frågor, vilket indikerar att det finns ett rätt svar och att det är läraren som vet det (s. 25). Då eleverna inte ger de rätta svaren börjar läraren använda olika tekniker för att leda fram eleverna till kunskapen (s. 22). Läraren använder oavslutade meningar för att få eleverna att avsluta dem med det rätta svaret och läraren börjar även ändra sina frågor efter att eleverna gett sitt svar, så att det svar eleverna har gett blir rätt (s. 23-24).

Även läraren i Wedin (2009, s. 252 och 253) signalerar vara den som har kunskapen genom att efter två elevers yttranden tala om hur ”det är”. Läraren är den som dominerar samtalet genom längre monologer och använder tydliga tekniker för att få behålla ordet (s. 246-247 och 254). I flera fall tar läraren relativt snabbt tillbaka talutrymmet efter elevinitiativ och fortsätter att hålla sina monologer (s. 251). Då Wedins (2009, s. 242) studie utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande skulle det kunna tänkas att lärarens monologer står i

kontrast till det perspektivet. Wedin (2009) skriver dock att lärarens monologer och teknikerna som används för att behålla ordet i det här fallet är viktiga (s. 254). Detta eftersom Wedin hävdar att lärarens tal har stor betydelse för elevers kunskapsutveckling i yngre åldrar. De båda artiklarna Wedin (2009, s. 242) och Wedin (2011, s. 4 och 8) har samma syn på lärande och båda två visar på att lärarens tal är viktigt för kunskapsutvecklingen. Däremot ses lärarens monologförande som mer positivt i Wedin (2009, s. 254), även om bristen på erbjudande till eleverna att också föra monologer påvisas och anmärks. De olika artiklarnas syfte kan ha en avgörande betydelse för hur lärarnas monologer uppfattas. I Wedin (2009, s. 242) fokuseras lärarens monologer och utgångspunkten är att dessa är betydelsefulla för eleverna. I Wedin (2011, s. 4) undersöks däremot elevers språkliga miljö i skolan och den möjlighet den ger till språkutveckling (s. 4). Utifrån artiklarnas olika fokus går det alltså förstå att lärarens monologer ses ur olika perspektiv.

I de tre ovanstående artiklarna har läraren en tydligt dominant roll och situationerna som undersöks innebär att läraren står framför klassen och undervisar. Det kan ses som exempel på katederundervisning, som Sahlström (2011) skriver om. De visar också på den hierarki som råder i de flesta klassrum där läraren är överordnad (jfr Arnér & Tellgren 2006), särskilt då några av lärarna verkar anse sig vara de som har den rätta kunskapen.

Lärarnas dominans i de olika interaktionerna skiftar i Jonsson (2016). Den första läraren är dominant i form av att ta beslut utan att vänta på barnens svar och tycks inte tänka så mycket på barnens idéer (s. 8). Det kan vara tecken på att läraren själv ser sig som överordnad barnen (Arnér & Tellgren 2006, s. 47). Det verkar som att läraren ser sig själv som den som vet bäst och således kan bestämma över barnen. Den andra läraren förefaller inte lika dominant, utan låter barnen få ta plats (Jonsson 2016, s. 9). Läraren bekräftar barnen genom att upprepa barnens yttranden och vid några tillfällen formulera en fråga som också upprepar det barnen sagt. Denna form av kommunikation kan eventuellt sägas dra åt ett sociokulturellt perspektiv på lärande genom de försök till dialogicitet som förekommer. Kommunikationen lyckas dock inte helt då läraren endast upprepar det som sagts och inte själv bidrar till barnens vidareutveckling av tankarna. Även den tredje läraren är bekräftande i sin kommunikation med barnen, är intresserad av barnens idéer och verkar inte vara tydligt dominant i situationen (s. 10). Till skillnad från den andra läraren, som genom sin bekräftelse uppmuntrar barnens

lärande, kommunicerar den tredje läraren på ett sätt som gör att innehållet också utvidgas. Läraren uppmärksammar barnets idéer och upprepar dem i vissa fall, för att sedan vidareutvecklar dem. Jonsson (2016) menar att kommunikationen utvidgas då läraren stödjer barnets idéer och hjälper barnet att upptäcka andra begrepp runt det som redan är känt för barnet (s. 11). På så sätt möjliggörs ytterligare lärandesituationer för barnet. I situationen praktiseras vad som kan liknas vid det som sker i ett dialogiskt klassrum, även om det handlar om interaktionen mellan endast en elev och lärare här. Barnet får själv tänka och resonera, vilket Dysthe (1996) menar är viktigt.

De både Tengberg (2009) och Varga (2013) visar i sina artiklar på lärare som styr samtalet i klassrummet, men som inte dominerar på ett sätt som gör att eleverna inte ges utrymme. I Tengberg (2009, s. 371) uppmuntrar läraren eleverna till att utveckla sina resonemang och fördjupa sina tankar genom att ställa frågor som främjar sådant. Läraren följer upp elevernas inlägg och riktar samtalet så att eleverna ges möjlighet att utveckla olika förhållningssätt till den text samtalet handlar om (s. 366 och 365). På det sätt som lärarna i Varga (2013, s. 16) styr samtalet genom sina talhandlingar bidrar de till att eleverna utvecklar en djupare läsförståelse. Lärarna stödjer och riktar elevernas uppmärksamhet mot det som lärarna anser behöver stå i fokus i vissa situationer, de bekräftar elevernas yttranden och utmanar dem att se på texten ur olika perspektiv. Dessa båda klassrumssituationer verkar båda visa på goda exempel på interaktioner där läraren inte dominerar, men ändå har kontrollen över det som sker. Kunskapen förefaller skapas genom samspelet mellan elever och lärare där eleverna själva får vara aktiva i den kunskapande processen. Klassrummen kan därför till stor del tolkas vara i linje med vad Dysthe (1996) kallar ett dialogiskt klassrum.

Lärarna i artiklarna intar olika roller i klassrummet. Ett mönster som framträder är att ju yngre eleverna är desto mer dominerande roller verkar lärarna inta. Eleverna i klasserna i Varga (2013) och Tengberg (2009) går i årskurs 6 och 7 samt 8, i vilka lärarna intar en mer stödjande roll som tillåter elevernas tankar synas. Lärarna i Wedin (2009) och Wedin (2011) är mer dominerande och styr interaktionen på ett starkare sätt. Eleverna i dessa klasser går i förskoleklass och årskurs 1 samt årskurs 3. Undantagen för denna generalisering visas dock i både Wirdenäs (2013) och Jonsson (2016), vilket visar på att generaliseringen är relativt svag ändå. Eleverna i Wirdenäs (2013) går i årskurs 7, vilket skulle kunna innebära att läraren står

tillbaka i sin roll som dominant. Resultatet tyder däremot på att läraren intar en relativt dominant roll och eleverna ges endast begränsade möjligheter till att påverka situationen (s.69). Jonsson (2016) visar på ytterligare ett undantag, där läraren för små barn inte är den dominanta i interaktionen. Framför allt är det den tredje läraren som studeras som bryter mönstret genom att låta eleven vara den som till störst del får styra interaktionen. På samma sätt som i Varga (2013) och Tengberg (2009) fungerar läraren här stöttande och utmanande för elevens egna tankar.

En annan faktor som kan spela roll i lärarens dominerande roll i klassrummet är vilken typ av lektion som görs. I Varga (2013) och Tengberg (2009) är syftet med lektionerna just klassrumssamtal, vilket kan innebära att lärarna planerat att inta rollen som stöttande för elevernas tankar och inte komma med så många egna åsikter. Den första episoden i Wedin (2011) innebär en mer instruerande undervisning där läraren berättar vad eleverna ska göra för att de sedan ska kunna genomföra ett moment själva (s. 13). Den andra lektionen i samma artikel är menad att ses som ett samtal mellan lärare och elever (s. 21). Det misslyckas dock och läraren har ändå en dominerande roll i interaktionen. Undervisningssituationen i Wirdenäs (2013) syftar också till att instruera eleverna inför en uppgift, vilket ger läraren en naturlig roll som den dominanta. Det är alltså möjligt att tolka det som att beroende på lektionsupplägget ämnar lärarna inta de roller som gör sig lämpligt för det tillfället.

6.2 Lärares inbjudan till elevinitiativ

I de klassrum där läraren intar en dominant roll är det endast få tillfällen då elever tar eller erbjuds att ta egna initiativ. I Wedin (2009, s. 253) ställer läraren enstaka frågor som eleverna får svara på där interaktionen har vissa drag av IRE-struktur. Wedin (2009, s. 252) identifierar lärarens upprepning av elevernas yttrande och sätt att ställa följdfrågor som katederundervisning. Några elever försöker själva ta initiativ, men får inte någon utvecklande respons av läraren, som relativt snabbt tar tillbaka talutrymmet och fortsätter att föra monolog (s. 251). Wedin skriver att det krävs mod av elever att själva försöka skapa talutrymme på det sätt som några av eleverna gör i denna studie. Både IRE-strukturen och katederundervisning har visat sig erbjuda elever endast små möjligheter att vara initiativtagare (Grøver Aukrust 2003, s. 176-177 & Sahlström 2011, s. 188). Även om dessa strukturer inte verkar dominera interaktionen, blir det ändå synligt att de bidrar till lärarens dominans.

I Wedin (2011, s. 16, 22) inbjuds eleverna till egna initiativ, även om undervisningssituationerna är lärarstyrda. De båda episoderna i artikeln har några inslag av IRE (s. 16, 22). I den första episoden ställer läraren frågor till eleverna, men deras respons följs sällan av lärarens evaluering eller uppföljning (enligt de termer som används för att beskriva IRE-strukturen) (s. 16). Den andra episoden som studeras har fler inslag av IRE, även om dessa inte dominerar klassrumsinteraktionen. Vid ett tillfälle i den andra episoden bygger läraren vidare på en elevs initiativ genom att ställa ytterligare en fråga, medan det elevinitiativ som följer på den frågan besvaras med ett kort ”ja” och sedan går läraren snabbt vidare (s. 25). Wedin (2011, s. 26) tolkar denna undervisningsepisod som att den innebär en behavioristisk syn på lärande, vilken i många fall betyder överföring av mönster som eleverna ska öva in. Tolkningen problematiseras dock genom att Wedin ser att eleverna i det här fallet till viss del ändå kan påverka sin situation, vilket inte karaktäriserar en behavioristisk lärandesyn.

Wirdeńs (2013, s. 69) visar i sin artikel att de studerade eleverna får tillfälle att ta vissa initiativ i helklassinteraktionen, även om deras möjligheter är begränsade. Vid ett tillfälle förekommer vad Wirdeńs (2013, s. 73) anser liknar IRE. Lärarens otydliga instruktioner har möjliggjort för eleverna att tolka uppgiften relativt fritt, vilket kan ses som en chans för dem att ta egna initiativ när det gäller utförandet av uppgiften. Vid en senare genomgång då läraren tydliggör instruktionerna för uppgiften har elevernas möjligheter till egna initiativ minskat (s. 77). Läraren talar då om för eleverna hur de ska göra, eleverna ges inte tillfälle till initiativ under genomgången och uppgiften får mer strikta riktlinjer, vilket tar bort tolkningsutrymme för eleverna. Trots att utrymme tas bort kan det ändå ha en positiv påverkan på elevernas lärande. Läraren har troligtvis en tanke bakom uppgiften, vilket borde innebära att eleverna får de kunskaper läraren anser att de behöver om de utför uppgiften som den är tänkt.

Den andra läraren som studeras i Jonsson (2016, s. 8-9) visar uppmärksamhet på de initiativ som barnen tar genom bekräftelse och upprepning av det sagda. Barnen får ta den plats de vill, de tar initiativ till att utveckla innehållet i samtalet och kommunikationen ses som positiv genom att alla barn ges uppmärksamhet av läraren. Det som däremot enligt Jonsson (2016) är negativt i denna interaktion är att kommunikationen oftast stannar vid att vara bekräftande, till skillnad från situationen med den tredje läraren som studeras. Den tredje läraren är också

uppmärksammande och bekräftande, men utvidgar även kommunikationen så att barnet ges möjlighet till lärande (s. 10). Jonsson skriver att den andra läraren kan anses fånga potentiella lärandesituationer, medan den tredje läraren även skapar nya situationer för lärande (s. 9).

Tengberg (2009) visar på exempel där eleverna ges mycket utrymme i klassrumsinteraktionen. De uppmuntras att fördjupa sina tankar, dela med sig och tydliggöra inför hela klassen (s. 365). Elevernas initiativ förefaller viktiga för läraren då de vidareutvecklas och leder till nya frågor från läraren (s. 366), vilket kan relateras till det Dysthe (1996, s. 232) skriver om öppna frågor. Dessa frågor blir en viktig del i elevernas utveckling eftersom de själva är med och bidrar till den och deras initiativ blir på så sätt viktiga för undervisningen. Även i Varga (2013) tillåts eleverna ta många egna initiativ och dessa verkar ses som värdefulla. Lärarna fungerar mer som stöd för eleverna så att de kan rikta sin uppmärksamhet och sina yttranden mot det som lärarna anser är relevant för lärandet (s.8-9).

Eleverna i artiklarna ges olika mycket utrymme och möjligheter till initiativ i klassrumsinteraktionerna. Som en naturlig följd av att läraren dominerar i klassrummet ges också eleverna mindre chans till egna initiativ. Det här, liksom graden av lärarnas dominans, måste förstås utifrån vilken typ av lektion som genomförs. Då lektionen består av instruktioner och genomgång av uppgift förefaller det oftare vara katederundervisning, vilket leder till att eleverna inte ges så mycket utrymme till egna initiativ. I andra fall får eleverna större möjligheter att ta initiativ. Artiklarna visar att IRE-strukturen förekommer i vissa fall. Den är dock inte dominerande i klassrumsinteraktionerna, vilket stöder det Sahlström (2011, s. 200) också menar.

6.3 Vardagligt språk

Läraren i Wirdenäs (2013, s. 73) talar på ett vardagligt sätt, vilket får till följd att de instruktioner som ges uppfattas som otydliga och kan tolkas som valbara för eleverna. Uttryck som ”det behövs”, ”lite såhär” och ”är alltid bra att ha med” möjliggör för eleverna att tolka den givna uppgiften på sitt eget sätt, vilket är det som sker (s. 70-71). Då läraren under ett senare skede förstår att elevernas texter inte uppnår målen för uppgiften skärps

instruktionerna (s. 76). Det som tidigare kunde tolkas som valbart uttrycks nu som ett måste i form av att uttrycken ”ska” och ”det är viktigt”. Instruktionen gör att uppgiften blir mer begränsad till en form och läraren uppmanar eleverna att följa de förväntningar som ställs. Det som sker i denna studie är alltså ett tydligt exempel på hur lärarens språkande får konsekvenser för eleverna. Som Nordberg (2013, s. 14) skriver så får språket betydelse i sociala sammanhang. Läraren försöker förmedla något genom sitt språk och eleverna tolkar läraren då deras olika sätt att se på saker och ting möts. Resultatet blir att lärarens intentioner till en början inte kommer till uttryck så att eleverna förstår vad deras uppgift är.

Den första läraren i Wedin (2011) talar för det mesta ett enkelt och vardagligt språk, vilket Wedin anser vara till fördel för kunskapsutveckling hos andraspråkselever (s. 19). Vid några tillfällen används ord som är ovanliga även i andra sammanhang. Samma lärare varierar i hur eleverna tilltalas (s. 18). De pronomen som används är både ”du”, ”ni”, ”vi” och ”man”. Enligt Wedin (2011) kan växlandet av pronomen verka förvirrande för eleverna då de kanske inte förstår vem som tilltalas, framför allt kan det vara svårt för elever med svenska som andraspråk. Samtidigt som dessa olika tilltalspronomen används, växlar läraren även mellan att tilltala hela klassen och enskilda elever, vilket bidrar till svårigheter i att förstå vem lärarens tal riktas till. I den andra episoden talar läraren långsamt, undervisande, tydligt och med ett språk som är enkelt (s. 21). Slutsatsen som dras utifrån de båda lärarnas sätt att tala på ett enklare sätt är dock att det inte möjliggör elevers språkutveckling i form av ett mer akademiskt språk (s. 27). Det får även till följd att utmaningar på intellektuell och språklig nivå saknas. Wedin framhåller däremot att det enklare språket kan möjliggöra för elever med svenska som andraspråk att ta till sig kunskapsinnehållet i undervisningen, vilket författaren ser som positivt.

Läraren i Wedin (2009, s. 254) talar långsamt och tydligt och har ett språk som är varierat. Språket är utvecklat och håller en nivå som ligger över vardagligt språk, vilket är av betydelse för elevernas utveckling. Lärarens språk kan därmed sägas bidra till elevernas utveckling av ett akademiskt språk. Dock poängterar Wedin (2009) att eleverna måste ges möjlighet till att själva uttrycka sig genom ett mer utvecklat språk än vad de får chans till under det här undervisningstillfället. Vissa svårare begrepp som läraren använder förklaras inte, vilket kan utgöra ett hinder för andraspråkseleverna då det gäller förståelsen för det innehåll som

behandlas för stunden (s. 253). I Varga (2013, s. 12) använder lärarna ämnesrelaterade begrepp och på så sätt gynnas elevernas begreppsutveckling. Lärarna uppmuntrar eleverna att vidareutveckla sina yttranden och utmanar även elevernas förståelse genom att visa på olika sätt att tala om texter och ifrågasätta elevernas tolkning av texter (s. 15).

Artiklarna visar att lärares sätt att uttrycka sig på ett vardagligt språk kan få olika konsekvenser för eleverna. Å ena sidan kan det få negativa följder då vissa uttryck kan tolkas vaga och instruktioner blir till något eleverna kan välja att följa eller inte, som i Wirdenäs (2013). Det vardagliga språket kan även vara negativt för elevernas språkutveckling. Genom att läraren använder begrepp och uttryck som ligger över en språkligt vardaglig nivå skapas naturliga lärandesituationer för eleverna. Å andra sidan kan lärares vardagliga språk gynna kunskapsutvecklingen hos de elever som inte har svenska som sitt modersmål, vilket visas i Wedin (2011). Dessa elever kan då ha större möjlighet att förstå innehållet i undervisningen.

6.4 Antaganden om gemensam förståelse

I Wirdenäs (2013, s. 70) ger läraren genom sitt sätt att tala ibland uttryck för gemensam kunskap och förståelse, även där denna inte verkar finnas hos eleverna. Uttryck som ”ja som du vet” och ”förstås va” är exempel på det. Eleverna hamnar därmed i en komplicerad situation där det blir svårt för dem att påpeka att kunskapen som förutsätts vara gemensam i själva verket inte är det (s. 71). Wirdenäs (2013) skriver att konsekvenserna kan bli att ingen av eleverna får möjlighet att utvecklas (s. 82). De elever som har de kunskaper som läraren verkar förutsätta lär sig inget nytt, medan de elever som inte har kunskaperna inte får den genom denna undervisning och inte heller kan nå de mål som läraren har satt upp.

Uttryck som ”ni ska” och ”ni vet” används av lärarna i Varga (2013, s. 10-12). Dessa uttryck tyder på att kunskapen är känd sedan tidigare, vilket i denna situation verkar stämma.

Uttrycken fungerar som ett sätt att påminna eleverna om kunskapen, som en slags repetition. ”Ni ska” används i undervisningen som instruktion till vad eleverna ska göra och följs inte av en förklaring av begreppen ”läsa på raderna” och ”tolka”, som innefattas i instruktionen. I den här situationen, till skillnad från i Wirdenäs (2013), har eleverna den förkunskap de behöver för att kunna förstå och utföra sin uppgift. Genom att inleda en mening med ”ni vet” menar

Varga (2013) att läraren signalerar att kunskapen inte är ny för eleverna och att tillfället fungerar som repetition. Även uttrycket ”förra gången” används för att signalera detta till eleverna (s. 8).

Lärarna i både Wirdenäs (2013) och Varga (2013) använder uttryck för att eleverna bör veta något – ”du vet” och ”ni vet”. De fyller dock olika funktioner i klassrummen eftersom det i det första klassrummet handlar om ny kunskap för eleverna och det finns endast en liten möjlighet att eleverna faktiskt känner till den (Wirdenäs 2013, s. 70). I det andra klassrummet bör eleverna veta det som förväntas då det är en repetition av något som de under tidigare lektioner gått igenom. I det första fallet kan uttrycket orsaka att eleverna inte utvecklar önskad kunskap, medan det i det andra fallet bidrar till bevästandet av kunskap i form av repetition.

I Wedin (2011) förekommer en situation där läraren uttrycker vad som förefaller vara en överenskommelse av ett beteende – ”vi skulle bara låta vågen vara vi skulle inte greja” (s. 19). Överenskommelsen verkar dock inte ha varit uttalad under lektionen. Wedin (2011) anser att läraren genom sina instruktioner och tillsägelser, så som den osynliga överenskommelsen, signalerar vad det innebär att vara elev i klassrummet (s. 19). Normen för hur en elev ska bete sig uttrycks alltså genom lärarens språkande. Martinsson och Reimers (2008, s. 7) skriver att normer kan vara antingen synliga eller osynliga för oss. Wedin (2011) skriver att överenskommelsen inte nämnts tidigare under lektionen, men det talas inte om i artikeln vilka normer och regler som tidigare gjorts synliga i klassrummet. Därmed är det svårt att veta huruvida normerna som läraren uttrycker genom sitt språk är synliga eller osynliga för eleverna. Det som däremot kan sägas är att lärarens språk kan påminna eleverna om de normer de redan känner till.

6.5 Sammanfattning

Lärarnas dominans skiftar i de olika klassrummen som artiklarna undersöker. Huruvida lärarna dominerar kan bero på vilken typ av lektion som görs eller eventuellt elevernas ålder. En lärare som dominerar i klassrummet kan ge uttryck för och bidra till den hierarki som ofta finns i klassrum. Det kan vara nödvändigt att läraren intar denna position. I ett klassrum där läraren inte dominerar verkar eleverna få tillåtelse att ta mer plats och elevernas bidrag till

undervisningen förefaller ses som värdefulla. Huruvida eleverna inbjuds att ta egna initiativ i undervisningen kan bero på hur lärarens roll är i klassrummet. Det verkar finnas ett samband i de undersökta artiklarna där lärare som har dominanta roller i klassrummet inbjuder elevinitiativ mer sällan, medan lärare med en mer tillbakadragen roll ger eleverna mer utrymme att ta egna initiativ.

Att lärare talar med ett vardagligt språk i klassrummet har visats kunna vara både positivt och negativt. Det är framför allt positivt för kunskapsutvecklingen för andraspråkselever, då de ofta har lättare att förstå innehållet i det som sägs. Det får dock negativa konsekvenser för elevers språkutveckling då lärarna inte använder ett språkregister som innehåller ämnesrelaterade och skolinriktade begrepp och uttryck. Det vardagliga språket kan också leda till en otydlighet i instruktioner till uppgifter som ska utföras, vilket påverkar utförandet av uppgifterna på ett negativt sätt.

Där gemensam förståelse eller kunskap finns mellan lärare och elever fungerar det som en repetition då lärare genom sitt språk antyder att eleverna ska känna till något. I de fall då den gemensamma förståelsen eller kunskapen inte existerar kan det få negativa konsekvenser för elevernas lärande.

7. Diskussion

Syftet med den här studien är att undersöka interaktionen mellan lärare och elever i klassrummet. Genom att undersöka vad forskning säger om lärares språkande i klassrummet ämnas normerna som det ger uttryck för synliggöras. Det här har undersökts utifrån fyra kategorier som utkristalliserades i analysen av de sex valda artiklarna.

Genom sina språkval styr lärarna klassrumsinteraktionen på olika sätt. Det är svårt att avgöra om dominerandet beror på elevernas ålder, vilken lektion det är eller något annat. Något som däremot går att diskutera är huruvida lärares dominans, oavsett elevernas ålder och typ av lektion, överlag är positiv eller negativ för eleverna och deras lärande. Lärardominans kan ses som ett sätt att behålla hierarkin där läraren är den som har makten och kunskapen som eftersträvas (Arnér & Tellgren 2006, s. 44, 47). Den kan också vara nödvändig för att lärandet i klassrummet ska bli så bra som möjligt. I Wirdenäs (2013, s. 69) skriver författaren att lärare ibland behöver vara dominanta eftersom läraren har ansvaret för undervisningen. Läraren i Wirdenäs (2013) anses ha en dominant roll i klassrummet, men trots det blir inte undervisningen som tänkt. Då läraren använder vardagliga uttryck i sitt språkande verkar det som att dominansen tonas ner. Kanske är det ett försök av läraren att inte uppfattas som så dominant i klassrummet och vara mer jämlik eleverna genom att uttrycka sig på ett vardagligt sätt. I det här fallet är lärarens metod inte gynnsam för elevernas lärande, då eleverna missar de mål som läraren har satt upp för uppgiften. Kanske hade det varit annorlunda ifall situationen inte hade inneburit instruktioner till en uppgift. Det visas dock att ett vardagligt språkande av läraren kan få andra negativa följder för eleverna då läraren genom att använda ett mer akademiskt skolinriktat språkregister kan bidra till elevernas språkutveckling. Det leder till att läraren genom att tala vardagligt går miste om en sådan lärandesituation. Ett vardagligt språk kan däremot vara positivt för andraspråkselevs kunskapsutveckling, menar författaren till Wedin (2011). Därmed skapas eventuellt ett dilemma för lärare då deras val av språkregister gynnar olika elever.

En annan aspekt av lärares dominans i klassrummet är ifall läraren, istället för att vara dominant, avser vara tydlig. Skolan vilar på styrdokument som talar om vad eleverna ska lära sig, vilket betyder att läraren behöver inta en styrande position för att skapa möjlighet till lärandesituationer. Om läraren inte reglerar interaktioner och innehållet i undervisningen

riskerar kunskap att gå förlorad. Det blir således en balansgång mellan att upplevas som befallande och att vara tydlig. I Wirdenäs (2013) ändrar läraren sin framtoning efter upptäckten att eleverna inte följer de instruktioner som givits. Läraren går från att vara vag i sina instruktioner genom att bland annat använda vardagliga uttryck, till att vara mer dominant och därmed framstå som tydlig. Lärares dominans är kanske inte alltid ett problem så länge den ämnar gynna eleverna. Då lärares dominans innebär tydlighet borde den bidra till att eleverna når de mål som ska uppfyllas.

Då ett av lärares uppdrag är att ”överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande” (Skolverket 2011, s. 9) och språket ses som ”människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära” (s. 222) är det viktigt hur lärare talar i klassrummet. Språket uttrycker normer, både normer som reglerar beteenden och språkliga normer (Einarsson 2009, s. 35). Lärares sätt att tala kan alltså sägas signalera vilket språk som ses som önskvärt i klassrummet. Ett akademiskt språkregister som används av läraren kan därför ge uttryck för att läraren förväntar sig att även eleverna talar med ett språk som ligger över en vardaglig nivå. Likaså kan lärares användning av vardagliga uttryck antyda att ett sådant språk är godtagbart.

Som resultatet visar kan lärares benägenhet att bjuda in till elevinitiativ bero på hur dominerande läraren är. Det skulle också kunna vara tvärtom, att lärardominansen blir en följd av lärares benägenhet att erbjuda eleverna utrymme i klassrumssituationer. Om det generellt är på så vis att det finns ett samband mellan stark lärardominans och få elevinitiativ liksom mellan svag lärardominans och fler elevinitiativ visar det på mönster som kan få olika konsekvenser i klassrummet. En lärare med stark dominans kan anses överordnad eleverna och vara den som har makten och den rätta kunskapen. Elevernas bidrag i undervisningen kan då riskera att uppfattas som mindre betydelsefulla för kunskapandet och mer som en reproducering av den kunskap som läraren ska överföra. I ett klassrum där eleverna ges mer utrymme ges ett intryck av att elevernas egna initiativ ses som värdefulla, inte bara för dem själva, utan för hela undervisningen. Det kan jämföras med det Dysthe (1996, s. 232) skriver om det dialogiska klassrummet och att öppna frågor som gör att eleverna får tänka till är viktiga för lärandet. Mycket beror dock på vilken typ av lektion det handlar om. Är det instruktioner till uppgifter är det inte så konstigt att läraren har en dominant roll i just den

situationen. Är det däremot en lektion där syftet är att det ska vara ett samtal mellan flera så verkar det naturligt att läraren står tillbaka och låter eleverna ta mer plats och göra sina röster hörda. Bartholdsson (2007, s. 135) framhåller att elever lär sig hur de förväntas bete sig i klassrummet, vilket innebär att det är en process som pågår över tid. Det kan tänkas att ju äldre eleverna blir desto mer har de lärt sig om att vara elev och hur ordningar ska upprätthållas i klassrummet, vilket kan medföra att läraren inbjuder eleverna till att ta fler egna initiativ.

Att lärare ger uttryck för att viss kunskap eller förståelse är gemensam har visat sig kunna vara antingen positivt eller negativt, beroende på ifall kunskapen eller förståelsen verkligen är gemensam. Detta uttryck av läraren kan sägas synliggöra normer för vad som förväntas av eleverna kunskapsmässigt i olika situationer. I positiva fall ges eleverna en möjlighet att befästa och repetera sin kunskap, genom att bli påmind om att de bör känna till något. Däremot krävs det att lärare är försiktiga med att ge uttryck för gemensam kunskap eller förståelse, eftersom det där den inte finns kan få till följd att lärande uteblir.

7.1 Slutsats

Utifrån svaren på de tre frågeställningarna, som följer nedan, bidrar den här studien med kunskap om att det som lärare är viktigt att tänka på hur man språkar i klassrummet, eftersom det kan få konsekvenser för eleverna och undervisningen. Studien har visat att interaktionen mellan lärare och elever varierar. Variationen kan bero på hur läraren väljer sin roll i klassrummet utifrån elevernas ålder, vilken lektion som görs eller andra faktorer som möjligtvis kan spela in. Svaret på den första forskningsfrågan – *Hur språkar lärare i klassrummet?* – skulle kunna sammanfattas med ett ord – olika. Det går alltså inte att dra några generella slutsatser för hur lärare språkar. Studien synliggör däremot några olika sätt som ett fåtal lärare interagerar med elever genom sitt språk. Det har också visat sig finnas olika tolkningar av lärarnas språkval, vilket täcker svaret på den andra forskningsfrågan – *Hur kan lärares språkval tolkas?* Språkvalen kan tolkas som uttryck för att läraren har en dominant roll i klassrummet, vilket inte behöver vara negativt eftersom det kan innebära en tydlighet från lärarens sida. Men de kan också visa på motsatsen – att läraren inte har intagit en så dominant roll. Språkvalen kan också tolkas som att lärarna förväntar sig vissa saker och beteenden av eleverna. Det tangerar även den tredje forskningsfrågan – *Vilka normer*

synliggörs genom lärares språkande? De normer som tydligast görs synliga genom lärarnas språkande i artiklarna är att det är läraren som mer eller mindre styr klassrumsinteraktionen och att vara elev innebär olika saker i olika situationer. Ibland förväntas eleverna lyssna och ibland vara aktiva och bidra till undervisningen. Eleverna förväntas även förstå vad de bör ha kunskaper om i olika situationer. Genom lärarens språkregister kan det synliggöras normer för det språk som läraren anser vara accepterat eller önskvärt i klassrummet.

7.2 Metoddiskussion

Denna litteraturstudie undersöker artiklar som är refereegranskade, vilket innebär att de är vetenskapligt godkända forskningsstudier. Det stärker undersökningens pålitlighet. Eftersom det endast är sex artiklar som har undersökts i denna studie talar det för att resultatet har en bristande generaliserbarhet. Det är endast ett fåtal lärare som studerats, vilket innebär att de troligtvis inte kan representera hur situationen vanligen ser ut i svenska klassrum. Resultatet för denna studie får därmed utgöra exempel på hur det *kan* se ut i svenska klassrum och inte hur det *brukar* vara.

Att de olika artiklarnas syften skiljer sig åt kan vara en orsak till att analysen i denna studie visar på olika utfall. Som tidigare nämnts beror resultatet av studiens analys mycket på vad för lektion det är som har varit föremål för undersökningarna i artiklarna. Detta ger ett intressant resultat som inbjuder till diskussion angående hur lärares språkande i klassrummet skiftar beroende på vilken lektion det handlar om. Studiens rimlighet hade däremot kanske kunnat stärkas ifall artiklarna behandlat liknande typer av lektioner och eleverna hade varit i ungefär samma ålder.

7.3 Fortsatt forskning

Då denna studie har synliggjort att lärares dominans i klassrummet eventuellt kan bero på elevernas ålder skulle det vara intressant att undersöka det närmare. Exempelvis kan empiriska studier göras i klassrum i olika stadier där en jämförelse görs mellan hur lärarnas ledarskap ser ut. Lärares vardagliga språkande i klassrummet har visat sig medföra negativa konsekvenser för språkutvecklingen, även om andraspråkselever visserligen gynnas i sitt kunskapsutvecklande. Det skapar en nyfikenhet på vad som mer specifikt anses vara

vardagligt språk, om det är vanligt i svenska klassrum och ifall det kan ha ytterligare konsekvenser för elevers lärande.

8. Referenser

- Arnér E. & Tellgren B. (2006). *Barns syn på vuxna – att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Edlund, A., Erson, E. & Milles, K. (2007). *Språk och kön*. Falun: Nordstedts akademiska förlag.
- Einarsson, J. (2009). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg C. & Wengström Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap – vägledning vid examensarbete och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Grøver Aukrust, V. (2003). Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande. I Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 167-191.
- Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Nordic early childhood education research journal*, 12(1), s. 1–16.
- Martinsson L. & Reimers E. (2008). Inledning. I Martinsson L. & Reimers E. (red.), *Skola i normer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB, s. 7-30.
- Nordberg, B. (2013). Vad är sociolingvistik? I Sundgren, E. (red.). *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber, s. 13–38.
- Sahlström, F. (2011). Vad händer egentligen under lektionerna? I Hansén, S. & Forsman, L. (red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 185–204.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Tengberg, M. (2009). Läsarter och lässtrategier i skolans litteratursamtal – en pilotstudie. *Didaktisk Tidskrift*, 18(4), s. 355–375.

Varga A. (2013). Talaktsteoretiska perspektiv på skolans litteratursamtal: En studie i lärares lingvistiska strategier. *Acta Didactica Norge*, 7(1), s. 1–19.

Wedin, Å. (2009). Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(4), s. 241–256.

Wedin, Å. (2011). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren: flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies in Education*, 31(3), s. 210–225.

Wirdeñäs, K. (2013). Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan. *Språk & Stil*, (23), ss. 59–84.