



Malmö högskola

Lärande och samhälle
Kultur – Språk – Medier

Examensarbete

15 högskolepoäng på avancerad nivå

”Nej alltså han förvandlades till en blomma”

Elever tar ordet i klassrummet i utforskande samtal om
varandras berättelser

”No, he was transformed into a flower”

*Students take the floor in the classroom in exploratory dialogues
about each other’s stories*

Moa Dalkvist

Lärarexamen 240 hp
Svenska i ett mångkulturellt samhälle
2012-11-02

Examinator: Fredrik Hansson
Handledare: Pia Nygård Larsson

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka samtal som sker vid elevinitierade berättarstunder där elever berättar historier för varandra och eleverna ställer frågor till berättaren om innehållet i berättelsen. Forskningsfrågan är: Hur ser rollfördelningen ut i samtalen under berättarstunderna och vad har det för konsekvenser för elevernas kommunikation och interaktion?

Studien skedde i en andraklass jag under perioder vistades i under vårterminen 2012. Insamlandet av materialet, i form av ljudinspelningar och observationsanteckningar, skedde under en sexveckorsperiod och består av 10 berättarstunder med sammanlagt 30 berättelser och efterföljande frågestunder. Eleverna berättade, oftast en och en, berättelser som de själva hade valt och förberett. När de hade berättat klart uppmanade jag klassen att ställa frågor till berättaren om innehållet och det är dessa samtal som undersökts i studien.

Resultatet visar att rollfördelningen är icke-hierarkisk, som i ett samtal mellan vänner, vilket leder till att kommunikationen och interaktionen är dynamisk och varierande. Berättelsen som material skapar förutsättningar för alla att bidra då det inte finns något rätt och fel. Klasskamraterna, som vill förstå sin klasskamrats berättelse, ställer frågor där både berättaren och klassen hittar svar och samtalen är därför utforskande. Berättaren utmanas språkligt utifrån sin nuvarande nivå genom klasskamraternas frågor vilka i sin tur får stöd av läraren. Den dynamiska interaktionen och den språkliga utmaningen utifrån elevens kunskapsnivå tyder på att samtalen är språkutvecklande.

Nyckelord: berättande, flerstämmighet, interaktion, kommunikation, roller, språkutveckling.

Tack till Pia Nygård Larsson för stöd,
uppmuntran och konstruktiv kritik och tack
till lärare och elever som gjort studien möjlig!

Innehåll

1. Inledning	7
1.1 Problemställning	8
1.2 Avgränsningar	8
2. Litteraturgenomgång	9
2.1 Tal och samtal i klassrummet	9
2.1.1 Samtal för lärande	9
2.1.2 Det monologiska och det flerstämmiga klassrummet	10
2.1.3 Talutrymmet	11
2.1.4 Andraspråksinläring	12
2.2 Berättande och fantasi	13
2.2.1 Fantasi och lyssnande	13
2.2.2 Lek och demokrati	14
2.2.3 Läsaren och texten	15
3. Metod	17
3.1 Bakgrund	17
3.2 Observation och min roll som forskare	19
3.3 Urval och materialinsamling	21
3.3.1 Så gick det till	21
3.3.2 Eleverna och texterna	22
3.3.3 Pedagogiska intentioner	23
3.4 Forskningsetiska överväganden	23
3.5 Bearbetning av material	24

3.6 Kvalitetssäkring av materialet	25
4 Resultat och analys.....	26
4.1 Lärarens roll.....	26
4.1.1 Moa.....	26
4.1.2 Johanna.....	27
4.2 Berättarens roll	28
4.2.1 Ibrahim – experten som funderar vidare	29
4.2.2 Liam – berättande som relationsprojekt och språklig utmaning	30
4.2.3 Viktor – konferenciären som vill roa alla.....	31
4.2.4 Sara – berättaren som helst inte vill prata	32
4.3 Klassens roll	33
4.3 Sammanfattande analys	35
4.3.1 Berättaren startar på sin nivå	35
4.3.2 Klassen och berättaren samtalar med varandra	36
4.3.3 Klassen och berättaren utforskar berättelsen.....	36
4.3.4 Den som börjat prata fortsätter	37
4.3.5 Berättelsen som innehåll	38
4.3.6 Lärarstöd och elevstöd redovisning.....	38
5 Slutsats och diskussion.....	39
5.1 Slutsats.....	39
5.2 Diskussion	40
5.3 Fortsatt forskning.....	41
6 Källförteckning.....	42
Bilaga 1: Förteckning över berättelserna.....	44

1. Inledning

”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.” (Lgr11 s.222)

I skolan ska eleverna lära sig att utveckla sitt vardagsspråk till ett mer kontextberoende språk som ska fungera i flera olika sammanhang. För flerspråkiga elever kan detta behöva ske samtidigt som de bygger den grund som de som har svenska som modersmål redan har när de börjar skolan. Pauline Gibbons (2009) menar att flerspråkiga elevers språkliga utflöde på språket de ska lära sig i skolan är av stor vikt för deras språkutveckling. Eleverna måste alltså själva få använda språket för att utvecklas. Ändå är det oftast läraren som pratar mest i klassrummet enligt Edwards och Mercer (1987). I denna studie är det eleverna som pratar mest. Detta material skulle därför kunna hjälpa lärare att förstå vilka förutsättningar som krävs för att eleverna ska kunna ta det största talutrymmet i klassrummet och vad en sådan förändrad fördelning av talutrymmet kan betyda för vad eleverna får möjlighet att lära sig.

När jag vistades i den andraklass studien genomfördes i berättade jag ofta historier. Flera gånger avslutades dagen med att jag berättade en historia och eleverna verkade uppskatta det mycket eftersom de ofta efterfrågade att detta skulle ske. En dag frågade en elev om hon fick berätta en historia på slutet av dagen. Det fick hon och berättade historier flera dagar i rad. När fler önskade komma fram och berätta för klassen bad jag att få spela in dessa stunder och har under en sexveckorsperiod spelat in tio sådana berättarstunder på mellan 12 och 35 minuter. Under berättarstunderna uppmuntrade jag klassen att ställa frågor till berättaren om innehållet i berättelserna.

Det finns forskning om lärare som berättar och det finns forskning om undervisning där läraren leder samtal i klassrummet om böcker och berättelser. Men i denna studie är det eleverna som berättar berättelser de själva valt och det är eleverna som ställer frågorna i samtalen istället för läraren. Den otypiska rollfördelningen gör att studien kan ge ledtrådar till hur lärare kan agera för att stötta elevernas kommunikation.

1.1 Problemställning

Syftet med denna studie är att undersöka de samtal som sker i klassen under berättarstunderna utifrån ett språkligt perspektiv. Min frågeställning är:

Hur ser rollfördelningen ut i samtalen under berättarstunderna och vad har det för konsekvenser för elevernas kommunikation och interaktion?

1.2 Avgränsningar

I denna uppsats har jag valt att inte undersöka vad genus kan ha för betydelse i samtalen. Jag har även avstått från att göra en Conversation Analysis (se t ex Norrby 1996), det vill säga en mycket noggrann analys där alla detaljer och ljud transkriberas för att tas med i analysen, eftersom jag bedömt att jag på grund av tidsbegränsningarna då inte hade kunnat analysera berättarstunderna i sin helhet.

2. Litteraturgenomgång

Här redogörs för teorier kring de två områden denna studie kretsar kring: tal och samtal i klassrummet samt berättande och fantasi.

2.1 Tal och samtal i klassrummet

Här följer en genomgång av relevanta teorier kring samtal för lärande, det monologiska och flerstämmiga klassrummet, talutrymmet samt andraspråksinlärning.

2.1.1 Samtal för lärande

Inger Lindberg (2005:8) skriver att ”Samtal bygger mer än någon annan språklig aktivitet på interaktion och samspel mellan människor och är också för de flesta av oss det vanligaste sätt att använda språket på”. Jan Einarsson (2004) skriver att samtal alltid bygger på samarbete mellan deltagare. Om samarbetet inte fungerar stannar samtalet av. Catrin Norrby (1996:105) beskriver det som att samtalsaktörerna ”orienterar sig” efter varandra. Lindberg (2005) skriver att barn lär sig delta i samtal mycket tidigt, redan innan de kan prata. Hon menar också att det är främst genom naturliga samtal, och alltså inte formell utbildning, som barn lär sig sitt eller sina modersmål. De vardagliga samtalen skiljer sig från den formella utbildningen eftersom de inte på samma sätt regleras av en hierarkisk och differentierad rolluppsättning. Interaktionen har oftast mer drag av ett samtal mellan jämlikar där alla är aktiva och har ansvar för att samtalet fortsätter till skillnad när en samtalsledare, exempelvis en lärare, leder samtalet framåt. Det gör att deltagarna får träna fler kommunikativa strategier och använda ett mer varierat språk.

Den engelska pedagogikforskaren Douglas Barnes (1978) betonar att kommunikationen har en särskild plats i skolan då den är grunden för all undervisning. Han menar att språket är

skolans kommunikationssystem men också bör vara ett redskap för lärande. Han lyfter fram det utforskande samtalet, där elever i grupp prövar olika hypoteser, som mycket betydelsefullt för att eleverna verkligen lär sig något och inte bara lyssnar och reproducerar det som läraren försöker förmedla. Han menar också att detta diskuterande sätt att använda språket är det som barn naturligt använder då läraren inte styr samtalet. Den syn på språk som Barnes (1978) uttrycker finner man också i Lgr11. Den första meningen i kursplanen för svenska (s.222) lyder: ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära.”

Lev S Vygotskij (1999) menar att språk liksom kunskap är något som utvecklas i samspel med andra människor under hela livet. Det sker i dialog med andra och bygger på individens tidigare kunskaper. Men för att något lärande ska ske måste utmaningarna för individen vara lagom stora. Det får inte vara för lätt eftersom det då inte sker någon utveckling. Det får heller inte vara för svårt eftersom steget dit då blir för stort och inte möjligt att ta för personen ifråga. Utmaningen skall ligga strax över personens kunskapsnivå och det kallar Vygotskij den närmaste utvecklingszonen. Vygotskij skriver i detta sammanhang om barn som hjälps av vuxna att utmanas och utvecklas men Lindberg (2005) menar att detta samspel lika gärna kan ske med andra barn. Det viktiga är att den ena har mer kunskap i den aktuella situationen än den andra och att utmaningen anpassas till barnets närmaste utvecklingszon.

2.1.2 Det monologiska och det flerstämmiga klassrummet

Enligt Derek Edwards och Neil Mercer (1987) är den vanligaste samtalsstrukturen i klassrummet av typen att läraren ställer en fråga (Initiativ), en elev svarar (Respons) och läraren bedömer svaret (Uppföljning). Ett exempel är: Läraren: ”Är pinnen lång eller kort?” Elev: ”Kort.” Lärare: ”Bra.” Det är svårt att säga om denna struktur verkligen är den vanligaste samtalsstrukturen i dagens klassrum. Strukturen kan dock fungera som jämförelse. Denna struktur kallas I-R-U och Olga Dysthe (1996:222) menar att det är den vanligaste formen för undervisning i det monologiska klassrummet. Lärarens frågor är där av typen kontrollfrågor där läraren vet svaret och frågar för att kontrollera elevernas kunskaper.

Dysthe (1996) menar att det traditionella klassrummet är monologiskt i sin struktur eftersom den bygger på en kunskapssyn där läraren har all kunskap och eleverna inte har någon kunskap. Det blir därför fokus på att förmedla, reproducera och mäta kunskap i ett sådant klassrum och elevernas erfarenheter tas inte tillvara eftersom de inte bedöms som

viktiga för lärandet. Kommunikationen blir därför till största delen en envägskommunikation från läraren till eleverna. I det dialogiska eller flerstämmiga klassrummet, som Dysthe förespråkar, sker kommunikation både mellan lärare och eleverna och mellan eleverna. Det bygger på en annan kunskapssyn som handlar om att kunskap skapas i samspel mellan människor. Elevernas texter och repliker används i kunskapsutvecklande syfte och bedöms därmed som viktiga. Eleverna lär sig i ett sådant klassrum inte endast ämnesinnehåll utan också att fungera i ett demokratiskt samhälle där allas röster är värdefulla. Lärares roll blir då snarare att hjälpa eleverna att utveckla sina tankar med hjälp av varandra än att ge ”de rätta svaren”. Viktiga delar i lärarens strategier menar Dysthe (1996) är att läraren ställer autentiska frågor, följer upp elevernas frågor och utövar positiv bedömning på det som eleverna säger. De tre klassrum Dysthe har följt i sin studie är dock alla med äldre elever vilket gör att det möjligen inte går att överföra hennes praktiska råd direkt för åldersgruppen denna studie sker i.

2.1.3 Talutrymmet

Värt att nämna är att Edwards och Mercer (1978) även ser att det i I-R-U-strukturen är läraren som talar mest. Läraren använder 2/3 av talutrymmet och eleverna får därför dela på endast 1/3 av talutrymmet. Lindberg (2005) menar dessutom att elevernas talutrymme vanligtvis är ojämnt fördelat vilket gör att vissa elever nästan aldrig säger något i klassrummet. Cecilia Olsson Jers (2010) menar att det är relativt vanligt att både unga och vuxna känner talängslan inför den muntliga framställningen. Jag menar att talängslan kan uppträda i alla klassrumssituationer där eleven ska tala.

Viveka Rasmusson och Bodil Erberth betonar i sin bok om pedagogiskt drama (2008:68) att läraren måste få alla elever att säga något, helst tidigt under lektionen. De menar att det annars blir svårare och svårare för eleven att ta steget att säga något inför klassen. Jag menar att detta är giltigt även utanför dramamasammanhang. Deras resonemang skulle kunna förklaras med att eleven som för första gången säger något den lektionen besestrar sin eventuella talängslan (se Olsson Jers, 2010) och positionerar sig som en som talar vilket därmed underlättar för eleven att tala igen. Men det skulle också kunna förklaras med Vygotskijs tankar om mediering (1999). Han menar att tanken först finns inne i människan och att den då är ostrukturerad och svår att fånga. När människan försöker uttrycka sin tanke tvingas hon att

använda något medium för detta, här talspråk, och då strukturerar hon om tanken som blir möjlig att greppa. Vygotskij beskriver det som att tanken får liv när den medieras (1999).

2.1.4 Andraspråksinläring

Pauline Gibbons (2009) betonar sambandet mellan språkutveckling och elevens egen språkproduktion. I I-R-U-strukturen är det läraren som pratar mest och elevernas svar blir oftast korta och det torde därför inte vara gynnsamt för språkutveckling. Gibbons (2009) påpekar dock att interaktion där läraren frågar, eleven svarar och läraren kommenterar detta visst kan vara språkutvecklande. Det krävs dock att läraren både ställer kontrollfrågor och öppna frågor samt saktar ner samtalet. På så sätt kan läraren hjälpa eleven att genomföra en redovisning för klassen vilket kan vara språkligt krävande för en andraspråkslev. Samtalet drivs av att läraren vill förstå och eleven vill bli förstådd och läraren ställer frågor som: Vad var det som...? Hur menar du? Kan du förklara...? Då kan läraren fungera som ett stöd för eleven snarare än som en förhållningsledare. Gibbons kallar det lärarstött redovisning (2009). Gibbons undersökte ett sådant undervisningssätt i NO-undervisning med 9-10-åringar (1998). Där fick eleverna först göra experiment i grupp om magneter. Det andra steget var att med stöd av läraren redovisa muntligt om vad de sett i experimenten. Läraren hjälpte då eleverna med att höja deras kontextberoende i sitt språk och att använda de korrekta vetenskapliga begreppen. Aktiviteten skapade därför broar mellan elevernas vardagsspråk och ett mer kontextberoende språk. Elevernas upplevelser var alltid i centrum och Gibbons beskriver det som att läraren leder bakifrån¹. Gibbons (1998) menar att läraren genom att börja med att låta eleven berätta får eleven att börja i ett läge där läraren kan leda eleven in i dennes närmaste utvecklingszon (se Vygotskij 1999). Genom att läraren hjälper alla elever utifrån deras nivå blir resultatet att eleverna positioneras som framgångsrika elever. Efter redovisningarna började klassen arbeta med att skriva om experimenten och studien visar hur betydelsefull den muntliga redovisningen var för att eleverna skulle kunna skriva om detta.

Skolverket skriver i rapporten *Greppa språket* (2012:12-13) om en sammanställning av nordamerikansk forskning om andraspråksinläring att en elevcentrerad klassrumsmiljö är av stor vikt liksom ett fokus på muntlighet, lyssnande och visualiseringar. Jim Cummins (2001)

¹ På originalspråk: "The teacher 'leads from behind'" (1998:111)

lyfter fram identitet och relationerna i klassrummet som grundläggande för att eleverna ska våga använda sitt andraspråk och därmed utvecklas. Undervisningen måste ”erbjuda goda möjligheter till och uppmuntra eleverna att uttrycka sin personlighet – den identitet de håller på att utveckla – genom olika former av kreativ muntlig och skriftlig språkanvändning.” (2001:93). Han betonar också vikten av att innehållet är relevant för eleverna för att de ska hitta motivation till att kommunicera och därmed utvecklas. ”Det bästa sättet att motivera eleverna till språkanvändning är att ha en autentisk publik som uppmuntrar både muntlig och skriftlig tvåvägskommunikation.” (2001:104). Lindberg (2005:237) lyfter även vikten av att skapa meningsfulla, roliga och intressanta aktiviteter där eleverna vill kommunicera. Hon menar att ”Viljan att kommunicera, använda och själv utveckla sitt språk är en förutsättning för en gynnsam språkutveckling.”

2.2 Berättande och fantasi

Nedan följer genomgång av relevanta teorier kring fantasi och lyssnande, lek och demokrati, samt läsaren och texten.

2.2.1 Fantasi och lyssnande

Peter Gärdenfors (2006:18) skriver att ”Fantasin är vår starkaste motor.” Han menar att det är fantasin som gör att vi kan förutsäga framtiden och därmed kan planera och göra val som påverkar framtiden. Han konstaterar att det är en av de avgörande skillnaderna mellan oss och andra djur. En annan viktig faktor är vår förmåga till inlevelse i andra människors situation och som en följd av detta även självmedvetenhet. Gärdenfors (2006) menar att dessa faktorer gör att människan ständigt är meningssökande – vi söker mönster och orsaker – för att kunna förutse vår framtid och därmed kunna skapa de bästa förutsättningarna för att överleva. Han menar även att ”det mest ursprungliga sättet att skapa mening är förmodligen berättandet.” (s.115) Människan minns orsaker och samband med hjälp av berättelser och förmedlar även detta med hjälp av berättelser.

”Att lyssna hjälper barnen att visualisera.”, skriver Carina Fast (2001:23). Hon menar även att det är av stor vikt att berättaren kan visualisera sin berättelse i sitt huvud för att kunna för-

medla den till publiken. Att berätta skulle därmed kunna ses som en övning i att visualisera, både för berättaren och lyssnaren. Fast (2001) menar att det finns en tydlig koppling mellan att lyssna på berättelser och att få lust att läsa böcker. Hon menar att barnet genom den muntliga berättelsen kan förstå att läsandet, på samma sätt som att höra en berättelse, kan vara lustfyllt och roligt. Något hon också lyfter är sambandet mellan att berätta berättelser och att skriva berättelser. För att kunna skriva en fantasifull och innehållsrik berättelse måste elever först kunna berätta en sådan.

Kent Adelman (2002, 2009) menar att lyssnande är en aktiv process till skillnad från att höra. Lyssnaren och talaren agerar i ömsesidigt samspel vilket gör att man kan säga att lyssnande är ett samtal i sig. Han använder 'läsa' som metafor för att beskriva den process som sker i lyssnaren (2002:125) (jfr 2.2.3 Läsaren och texten). Han vänder sig mot en syn på lyssnaren som någon som tar emot ljudintryck på samma sätt som läsforskare (t ex Iser 1985, Langer 2005, Smith 1986, Jönsson 2007) vänder sig mot en syn på läsaren som någon som endast avkodar textens tecken och pedagogikforskare (t ex Vygotskij 1999, Dysthe 1996, Barnes 1978) vänder sig mot bilden av eleven som ett tomt blad som ska fyllas och ta emot undervisning. Adelman (2009:64) menar även att "Det är en demokratisk rättighet att bli lyssnad till i klassrummet."

2.2.2 Lek och demokrati

Fast (2001) belyser kopplingen mellan berättande och lek. Hon påpekar att barn ofta leker berättelser och att barns lekar ofta har formen av en berättelse. I berättandet finns inget rätt och fel och improvisation är en viktig del av berättandet enligt Fast. Gabriella Ekelund (2007) skriver i en bok om barn och berättande på förskolan att berättande med och av barn kan vara ett sätt att låta barnen komma till tals. Hon menar att barnen där kan få uppleva att barn och vuxna kan mötas i naturliga samtal där barnen känner att de är viktiga och respekteras för sina åsikter och sin person. Att visa sig intresserad av barnet, menar Ekelund, är betydelsefullt för språkutveckling och för att samtal ska uppstå krävs ett samspel där alla inblandade vill kommunicera. I Lgr11 står det dessutom att "skolans uppgift är att låta varje elev finna sin unika egenart..." (2011:7) genom sin verksamhet. Undervisningen ska utgå från elevernas bakgrunder och ska ske med demokratiska arbetsformer där eleverna ska ha inflytande över dess utformning och innehåll. Cummins (2001:97) menar att det är viktigt att eleven som

person med en unik historia lyfts fram som intressant och viktig i klassrummet för att aktivera tvåspråkiga elevers tidigare kunskaper och även för att skapa en god undervisningsmiljö. Han skriver också att något av det viktigaste för att främja elevernas språkinläring är en undervisningsmiljö där alla elevers röster kan höras (2001:105).

Donald W Winnicott (2003) menar att barnet lever i tre olika rum: individens inre rum, individens yttre rum som är dess relation till olika objekt, samt det potentiella eller tredje rummet som finns mitt emellan dessa. I det tredje rummet sker leken och de kulturella upplevelserna. Det är där barnet kan vara kreativt och styras av sin fantasi. Fantasins värld och berättelsernas värld skiljer sig från en stor del av det innehåll som eleverna möter i skolan där det ofta finns ett eller flera rätta svar. Inom fantasins värld finns inga begränsningar och det gör att alla blir kunniga och välkomna in om de så vill. Winnicott (2003:169) menar dock att det tredje rummet påverkas och till och med är beroende av upplevelser i de andra rummen. Vygotskij (1995) skriver på liknande sätt att fantasin bygger på erfarenheter. Mycket erfarenheter ger därför större möjligheter till fantasi.

Wolfgang Iser (1985) menar att texten vaknar till liv först när den blir läst. Han pratar främst om bokläsning men jag menar att hans resonemang kan överföras till alla sorters texter, till exempel muntligt berättande eller teater. Iser menar att alla texter innehåller tomma platser eftersom det aldrig går att beskriva alla olika vinklar och detaljer. Iser skriver att om texten innehåller för få tomma platser blir den tråkig. De tomma platserna är nämligen platser där läsaren får fritt spelrum att fylla dessa med sina egna tolkningar. Dessa obestämdheter, som han även kallar dem, skapar den viktigaste kopplingen mellan text och läsare eftersom det är där dessa möts och bildar något nytt.

2.2.3 Läsaren och texten

Judith A Langer (2005) har skapat en praktisk teori om litteraturundervisning i skolan utifrån ett sjuårigt forskningsprojekt. När Langer pratar om litteratur eller text nämner hon både böcker, teater och muntligt berättande. Med *läsare* menar hon alltså, förutom någon som läser en bok, även någon som ser en pjäs eller lyssnar på en berättelse. När läsaren möter en text menar hon att läsaren skapar en *föreställningsvärld* inom sig. ”Det är en funktion av ens personliga och kulturella erfarenheter, ens relation till den pågående upplevelsen, vad man

vet, hur man känner sig och vad man är ute efter.” (a.a.:23) Föreställningsvärlden är ett möte mellan texten och läsaren och den förändras ständigt under och efter läsningen.

Langer (2005) menar att litteraturundervisningen ska syfta till att hjälpa eleverna att tillsammans bygga dessa föreställningsvärldar och att den ska genomsyras av samtal och samarbete mellan eleverna. Det är viktigt att eleverna får lära sig att bli litterära tänkare genom att klassen skapar en gemenskap av litterära tänkare (jfr läsargemenskap i Jönsson 2007 och Smith 1986) I en sådan undervisning är det viktigt att se varje elevs föreställningsbyggande som viktigt och att använda det arbetet som material i det gemensamma arbetet i klassen. Det är samma princip som Dysthe (1996) pratar om i det som hon kallar det flerstämmiga eller dialogiska klassrummet. Båda författarna talar dessutom om vikten av att inte låta lärarens tolkning vara den enda rätta i klassrummet. De menar att läraren ska hjälpa eleverna att gå i dialog med sina tankar.

Birte Sørensen (1985) menar att arbete med texter lätt kan hamna i att handla om lärarens tolkning av texten vilket hon kallar *lärartexten*. Elevernas uppgift blir då att försöka hitta lärarens tolkning och inte sin egen. Analysen är redan färdig och elevernas tolkningar, vilket hon kallar *elevtexter*, är inte önskvärda. På så sätt gör lärare texter och textarbete ointressant för eleverna. Sørensen menar att målet med textarbetet bör vara att eleverna i dialog med varandra och läraren skapar *gemensamma texter*.

3. Metod

Då jag samlade in mitt material förstod jag att detta skulle bli en kvalitativ studie eftersom jag använder mig av förhållandevis få informanter (en klass), få lektionstillfällen (10 stycken) med mycket data och att jag på något sätt ville förstå vad som hände under dessa lektioner. Tove Thagaard (2007) menar att fokus på att titta på processen, gå på djupet och att söka efter mening är karaktäristiskt för kvalitativ metod. Hon betonar också att forskaren arbetar nära informanterna och hämtar mycket data från dem samt att ord snarare än siffror analyseras inom den kvalitativa forskningen. Inlevelse, intuition och reflektion är verktyg Thagaard (2007) nämner som viktiga för den kvalitativa forskaren.

Arbetsprocessen har varit induktiv på det sätt att jag började med att samla data för att sedan kategorisera och organisera denna och till sist hitta teorier för att förstå empirin. Alan Bryman menar att det är något man ofta ser inom kvalitativ forskning: ”Inom kvalitativ forskning antas teori vara en följd av undersökningen, istället för att vara dess utgångspunkt.” (2011:344). Jag var inte i klassen av anledning av denna studie och därför kan man säga att jag gjorde det som Martyn Denscombe (2000:24ff) kallar ett *tillfällighetsurval*. Det är ett urval som bygger på forskarens bekvämlighet och det som finns till hands. Berättarstunderna uppkom på begäran av eleverna och det är ännu en anledning att beskriva urvalet som byggt på tillfälligheter. När jag började dokumentera lektionerna var jag heller inte helt säker på om jag skulle använda detta material till uppsatsen men under studiens gång blev jag mer och mer övertygad om att materialet var tillräckligt omfattande och intressant för att vara lämpligt för en uppsats.

3.1 Bakgrund

När jag skrev min SAG, ett självständigt arbete på grundnivå å 15 högskolepoäng, i början av min lärarutbildning fick jag pröva olika metoder för insamling av material och fann att det jag upplevde vara mest fascinerande var att undersöka autentiska undervisningssituationer. När

jag skrev c-uppsats inom ämnet Pedagogiskt drama (Dalkvist 2011) valde jag därför att studera en lektionsserie jag själv genomförde med en klass. En stor skillnad mellan den undersökningen och denna är att jag då hade en tydlig planering och ett mål med min undervisning medan jag nu studerat en undervisningsform som spontant önskades av eleverna och där jag tillsammans med klassläraren lät det ske utan att riktigt veta vad det skulle leda till.

Studien skedde mellan april och juni 2012. Jag hade tidigare under våren varit i kontakt med klassen. Som lärare i klassen använde jag ofta berättelser i min undervisning. I svenskan använde jag berättelser för att öva läsförståelsestrategier, till exempel genom att avbryta berättandet för att låta eleverna i par fundera över hur någon eller något i berättelsen ser ut, gissa vad som ska hända eller fundera över hur någon känner sig. Vi övade också vid ett tillfälle på att tillsammans hitta på historier. I matematiken använde jag berättelser för att träna eleverna i att se matematikproblem som bilder och skeenden. I SO-undervisningen använde jag berättelser för att hjälpa barnen att få en bild av hur det kunde vara att leva som barn i Sverige för hundra år sedan samt för att arbeta med olika dilemmasituationer kopplat till barns rättigheter. Berättelserna var mycket uppskattade och eleverna frågade flera gånger om de skulle få höra en berättelse under dagen.

En dag frågade Clara² klassläraren Johanna om hon kunde få berätta en berättelse för klassen vilket Johanna lät henne göra. Clara berättade en lång historia på den sista stunden under dagen då jag ibland har berättat historier. Veckan efter läste Clara ur en bok för klassen ena dagen och berättade ännu en berättelse samt en Bellmanhistoria den andra dagen. Bellmanhistorien fick flera i klassen att komma på skämt som de berättade för klassen. Flera elever sa att de också ville berätta en berättelse som Clara och det var då jag fick idén om att klassen skulle ha berättarstunder. Senare samma vecka skedde den första berättarstunden och där började studien.

Något som kan ha fått Clara att be att få berätta en berättelse och flera klasskamrater att göra detsamma är att en liknande trend uppstod i klassen ett år tidigare. Johanna berättade att det var ungefär samma tid på året, i slutet av vårterminen i ettan. Hon hade läst högt för klassen i olika böcker under hela året och en dag bad en elev att själv få läsa högt för klassen. Sedan ville alla läsa högt och så blev det också. Johanna beskriver det som en lustfylld och gemensamhetsstärkande period då alla lyssnade andäktigt på sina kamraters ibland mycket långsamma och svårlyssnade läsning. Johanna menar att det har något med tiden på året att

² Alla namn, både klasslärarens och elevernas, är fingerade i uppsatsen.

göra. Våren kommer och terminen är snart slut och eleverna får kraft och energi att våga utmana sig själva.

3.2 Observation och min roll som forskare

I studien har jag använt observation som metod. Det har gått till så att jag antecknat under och efter berättarstunderna samt spelat in ljudet från berättarstunderna med min mobiltelefon. I bearbetningen av materialet har jag främst använt mig av ljudinspelningarna som material.

I början av studien hade jag funderingar på att spela in klassen med videokamera men då jag inte fick tillstånd av alla avstod jag från detta. När jag pratade om videoinspelning hade eleverna många frågor men då jag berättade att jag ville spela in dem på ljud väckte det desto mindre reaktioner. Jag upplever att inspelandet inte påverkade elever i någon större utsträckning. Mobiltelefonen som användes till detta låg dessutom på katedern precis som Johannas telefon annars brukar göra och det väckte därför ingen direkt uppmärksamhet. Under berättarstund åtta då Johanna avbryter en elev när han berättar frågar hon ”Spelar du in?”. Jag svarar då ”Ja, men...”. Jag tolkar det som att Johanna tvekade inför om hon fick bryta den struktur som berättarstunderna hittills hade haft och därmed lägga sig i mina lektioner och eventuellt störa min forskning. Mitt svar fick dock henne att fullfölja sin intention att hjälpa eleven med hans berättelse (läs mer om detta: 4.1.2 Johanna).

Typen av observationer i denna studie är deltagande observationer. Jag som person deltog alltså i den verksamhet jag undersökte. Katrine Fangen (2005: 29-33) skriver att fördelar med deltagande observation är att forskaren kommer nära människorna hen studerar, får första-handsinformation och mångfacetterad data. Hon jämför med en intervju där forskningsobjekten själva väljer vad de vill visa av sig själva. Vid en deltagande observation slipper forskaren denna selektion och kan direkt se vad människorna gör snarare än vad de säger att de gör. Fangen (2005:139) beskriver hur den deltagande observatörens roll rör sig på en skala mellan att distanserat betraktar sina forskningsobjekt respektive deltar som fullvärdig medlem eller ”go native”. Att finna sin roll på den skalan är inte helt lätt. Jag deltog visserligen till stor del i berättarstunderna men inte som elev utan som lärare, det vill säga inte på samma sätt som de jag undersöker. Men jag deltog inte heller som klasslärare eller ämneslärare utan som tillfällig lärare. Karin Jönsson (2007:26-30) beskriver sin forskningsroll i sin studie som en *lärarforskare*. Hon menar att lärarens arbete har mycket likheter med forskarens då båda

försöker förstå vad som händer i klassrummet. När hon forskar på sin egen praktik blir det därmed som en sorts fördjupning av det som hon som lärare redan gör. Jag menar att dokumentation av olika sorter dessutom är en naturlig del i klassrummet eftersom läraren hela tiden ska bedöma elevernas kunskaper. Därför kan en mer forskningsinriktad dokumentation upplevas som närmast naturlig för eleverna. Kontinuiteten och den nära relationen till eleverna benämner Jönsson som fördelar i sin roll som lärarforskare men samtidigt menar hon att närheten kan bli ett problem då läraren kan bli blind för det vardagliga. En nära relation till sina forskningsobjekt gör dock att hon kan tolka materialet och förstå materialet på ett annat sätt, till exempel kan läraren känna igen sina elevers röster bättre än en utomstående och därmed göra en mer korrekt transkription. Min roll skiljer sig emellertid något från Jönssons då jag inte är lika nära eleverna som klassläraren. Jag har till exempel inte utvecklingssamtal med eleverna, bedömer dem inte på samma sätt som en klasslärare och har heller inte samma inarbetade rutiner som en lärare de haft länge. Jag menar därför att jag i min roll är *projektlärarforskaren* (se även Dalkvist 2011). Fördelen med den rollen är att jag inte är lika nära eleverna som klassläraren och därmed har lättare att se bortom det självklara. I studien har jag varit den lärare som haft ansvar för berättarstunderna medan klassläraren Johanna suttit tyst och ofta arbetat på sin dator. Under de fyra sista berättarstunderna ökade distansen mellan mig och förloppet i klassrummet eftersom jag då inte hade andra lektioner med klassen utan endast kom till klassen för att delta i och spela in berättarstunderna. Det blev svårare för mig att vara ledare och Johanna tog delvis över denna roll.

En faktor som har hjälpt mig att distansera mig från materialet är den tid som gått mellan insamlingen av materialet, som skedde under våren 2012, och arbetet med uppsatsen, som skedde under hösten 2012. Jönsson (2007:31-33) nämner förutom tiden som en distansskapande omständighet också själva analysprocessen och skrivandet av avhandlingen. Då hon bearbetade sitt material skrev hon om sig själv som ”läraren” och jag har under analysarbetet använt ett fiktivt namn till mig själv för att kunna distansera mig från situationerna. Jönsson beskriver hur bearbetning av materialet väckte många känslor då hon fick syn på sina misstag och att det gjorde det svårt för henne att behålla utifrånperspektivet. Jag upplever att fiktiva namn på både mig och eleverna har hjälpt mig att behålla forskarperspektivet då jag analyserat mitt material. I resultat- och analysdelen benämner jag dock mig själv som Moa (inte jag!) för att inte förvirra läsaren.

I rollen som forskare är det också viktigt att fundera över vilken förförståelse eller kunskaps- och erfarenhetsbas jag bygger mina medvetna och omedvetna val på. Om jag till

exempel hade varit fritidspedagog eller lärare med ett annat huvudämne hade jag säkert sett på materialet på ett annat sätt och antagligen organiserat berättarstunderna annorlunda. Jag tror att min bakgrund som svensklärare gör att jag lägger märke till, letar efter och värdesätter sådant jag lärt mig under min utbildning, exempelvis användande av litteratur i alla former och att eleverna tolkar dessa texter. Min kunskap inom drama tror jag gör att jag är särskilt inriktad på samspel och delaktighet, kreativitet och fantasi.

3.3 Urval och materialinsamling

Här beskrivs hur studien genomfördes både praktiskt och pedagogiskt samt kort om hur eleverna är och hur deras texter ser ut.

3.3.1 Så gick det till

Berättarstunderna skedde under den sista lektionen på dagen, vilket var cirka kvart i ett till kvart över ett, oberoende av vilken dag det var. Detta var dock olika varje gång, ibland började det senare eller tidigare och ibland drog det över tiden. Berättarstunderna är därför mellan 12 och 35 minuter långa (se förteckning i bilaga 1). Under berättarstunderna satt jag vid katedern framme vid tavlan medan Johanna satt vid en bänk längre bak i klassrummet, förutom på berättarstund nr 4 då hon inte var i klassrummet. Klasskamraterna satt kvar på sina vanliga platser medan berättaren gick fram till tavlan där läraren brukar stå. För att få berätta fick eleverna skriva upp sig på en lista på tavlan. Under en berättarstund hann två till fem elever berätta en berättelse. Efter berättelsen uppmuntrade jag klassen att ställa frågor om innehållet till berättaren. På berättarstund nr 7 gav jag en berättarmantel till klassen och berättade en historia om dess krafter. Efter detta hade alla berättare på sig manteln då de berättade.

När jag började spela in berättarstunderna hade jag ingen tydlig frågeställning utan var intresserad av situationen som skapades. Jag funderade över hur man lär sig att berätta och vad som är lätt och svårt med berättande. Jag funderade över den fascination kring berättande som jag upplevt både när jag själv berättat för eleverna och när de berättade för varandra. Eftersom jag inte riktigt visste vad jag letade efter valde jag att förutom att spela in berättar-

stunderna även intervjuar eleverna kring berättande. Jag har dock inte använt det materialet i uppsatsen då jag fann tillräcklig med stoff av intresse i berättarstunderna. Intervjuerna kan dock ha påverkat eleverna då jag ställde frågor som fick dem att fundera kring berättande. Jag frågade bland annat om de tyckte mest om att lyssna på en berättelse som högläses eller en som berättas. Alla föredrog berättelser som berättas och som en följd på detta uppmuntrade jag dem att fundera över om de hade någon berättelse att berätta för klassen. Intervjuerna kan också ha påverkat eleverna så tillvida att de i sig själva uppmärksammade berättande som något så intressant och viktigt att det är något som är värdefullt att genomföra enskilda intervjuer kring. Intervjuerna skedde endast med de elva elever som gett mig tillåtelse att spela in dem.

3.3.2 Eleverna och texterna

Alla berättarstunder skedde i helklass. Klassen är en andraklass med fem flickor och tio pojkar. Av dessa har två elever svenska som modersmål medan resten är flerspråkiga, vilket också överensstämmer med resten av skolans elever. Skolan ligger i en större stad. Klassen har haft sin klasslärare Johanna sedan de började första klass. En av eleverna har nyligen kommit till Sverige och är under majoriteten av berättarstunderna i en mindre grupp och får undervisning i svenska. En annan elev deltar endast under en berättarstund på grund av att han först är sjuk och sedan slutar i klassen. Det händer även att andra elever är borta på grund av sjukdom.

Eleverna väljer att berätta och läsa olika sorters texter för klassen. Sammanlagt får klassen höra 30 texter under de tio berättarstunderna (se bilaga 1). En sorts text som förekommer fem gånger i studien är faktatexten. Det är kortare texter som elever som får extra stöd hos en annan pedagog har skrivit och arbetat med där. En elev har även med sig en kort berättelse från lektionerna hos den andra pedagogen som hon läser för klassen. Två elever läser ur bilderböcker som finns i klassrummet. Tre berättelser är sådana som eleverna skrivit själva och läser upp för klassen. Resterande 19 berättelserna är sådana som berättas utan manus för klassen. Majoriteten av dessa har eleverna själva hittat på.

3.3.3 Pedagogiska intentioner

Mina intentioner var att göra berättandet lustfyllt så att alla skulle våga öva på att berätta berättelser. Därför instruerade jag eleverna att endast ställa innehållsfrågor till berättaren. På så sätt hoppades jag att berättelsen skulle hamna i fokus, hur bra eller dåligt den än framfördes. Jag ville att alla skulle känna att deras berättelser var bra nog och att alla sorters berättelser var välkomna. De elever som kom fram med faktatexter hindrades heller inte men i de individuella intervjuerna, som inte använts i denna uppsats, uppmuntrades alla att berätta berättelser utan manus. Mot slutet av studien minskade högläsning av texter liksom andelen faktatexter (se bilaga 1).

3.4 Forskningsetiska överväganden

Som forskare är det viktigt att fundera över vilka konsekvenser en studie kan få för de inblandade (Vetenskapsrådet, u.å.). Till att börja med frågade jag klassläraren Johanna om jag fick göra studien i hennes klass och om jag även fick spela in henne då hon eventuellt deltog. Innan jag började samla in material bad jag elevernas föräldrar skriftligen om tillåtelse att spela in eleverna när de berättar. Jag frågade även om jag fick filma klassen men då flera föräldrar nekade till detta valde jag att endast spela in ljud. Jag berättade då att materialet endast ska användas till forskning och att skolan och eleverna kommer anonymiseras. Två föräldrar nekade till att deras barn skulle spelas in och två lämnade inte in lappen vilket har gjort att jag inte intervjuade dem och att deras berättelser och kommentarer i samtalen inte har använts i uppsatsen. Eftersom två av dem varit frånvarande under majoriteten av studien och de två andra sällan berättat och kommenterat har frånfallet av material enligt mig inte påverkat resultat nämnvärt.

Några av eleverna har olika språkliga problem som jag valt att inte ta upp i uppsatsen på grund av risken för identifiering. Jag har även valt att inte berätta ingående om skolan och stadsdelen då det oundvikligen kräver källor som avslöjar var skolan ligger.

3.5 Bearbetning av material

Under transkriberingen av materialet har jag fokuserat på vad elevernas budskap är i deras olika uttalanden. Därför har jag transkriberat skriftspråksnära och ändrat till exempel ett talspråklig ”han stanna” till det mer skriftspråkliga ”han stannade”. Småord som ”vad heter det” och ”öhm” har jag heller inte skrivit ner. De sekvenser där jag eller Johanna tillrättaviserat klassen har jag inte transkriberat ordagrant utan sammanfattat eftersom de inte har en stor roll i studien. Catrin Norrby (1996:79-80) menar att sättet forskaren transkriberar bör överensstämma med vad forskaren vill ta reda på för att skapa ett så lätthanterligt och överskådligt material som möjligt.

Eftersom jag från början inte helt visst vad jag letade efter transkriberade jag alla berättarstunder. På så sätt kunde jag också distansera mig från mina förutfattade meningar kring vad jag trodde att materialet skulle visa. Från början tänkte jag att berättelserna och själva berättandet var det jag skulle undersöka men efter hand märkte jag att frågestunderna rymde betydligt mer saker som förvånade mig och fick mig att vilja fördjupa mig i dem. Efter transkriberingen av ljudupptagningarna gjorde jag en detaljerad kodning. Bryman (2011) menar att kodning är det första steget i de flesta kvalitativa analyser av data. Jag försökte kategorisera alla uttalanden utifrån vad de handlar om. I sökandet efter kategorier har jag fokuserat på intentionen eller innebörden av olika yttrandet och alltså inte utifrån formen (se Austin 1975). Denna noggranna kodning gav mig en överblick och förtrogenhet med materialet. Jag urskilde även sju av de trettio berättelsesekvenserna som extra intressanta av olika anledningar. Det var exempelvis att frågorna skilde sig från de i resten av materialet, att samtalen var långa, att eleverna deltog i själva berättandet med kommentarer eller att klassen tillsammans reder ut en otydlig handling. Dessa analyserade jag noggrant på olika sätt. Jag tittade på interaktionsstrukturen på liknande sätt som Lindberg (2005) som i sin studie undersökt vilka olika roller elever och lärare tar genom att analysera vem som pratar, hur länge och om vad. Det ledde till att jag fick upp ögonen för vilken påverkan rollfördelningen har på samtalen. Jag undersökte därför alla berättarstunder och kunde börja med den analys som syns i uppsatsen. Vissa sekvenser har jag under analysen lyssnat på igen för att transkribera mer noggrant.

Under arbetets gång har forskningsfrågorna ändrats fler gånger i samspel med teori och data. Fangen (2005:43-47) menar att fältarbete och deltagande observationer ofta har en öppen karaktär och att det leder till en flexibilitet vad gäller problemformuleringen.

3.6 Kvalitetssäkring av materialet

Fangen (2005:255) menar att man inte kan bedöma kvalitativ forskning utifrån samma kriterier som man bedömer kvantitativ forskning eftersom de producerar olika typer av data. Kvantitativ forskning brukar bedömas utifrån kriterierna intern validitet: om dina resultat beskriver det du vill undersöka, extern validitet: i vilken grad dina resultat kan generaliseras till andra sammanhang, reliabilitet: om dina försök kan reproduceras av andra forskare, och objektivitet: om resultaten är fria från forskarens förutfattade meningar. Inom kvalitativ forskning kan dock inte överförbarheten, reproducerbarheten och objektiviteten bedömas på samma sätt som inom kvantitativ forskning.

Det går sällan att reproducera en social miljö. Thagaard (2007) menar att överförbarhet inte heller alltid är ett mål med forskning utan att den ofta snarare vill beskriva det som händer i just denna miljön. Fangen (2005) menar att man dock kan granska den interna validitet, det vill säga om resultaten verkligen beskriver det du vill undersöka. Hon menar att deltagande observation ofta ger så rikt material att det kan ge hög intern validitet.

Forskaren och hens tolkningar är ofta mer synliga i kvalitativ forskning. Därför är det viktigt att som forskare vara medveten om att ens värderingar och ställningstaganden påverkar både vad du ser i materialet och hur du hanterar det. När Thagaard (2007) skriver om detta använder hon begreppet trovärdighet och menar att det för trovärdigheten är viktigt att beskriva relationen mellan forskaren och forskningsobjekten samt kontexten. Bryman (2011:355) skriver att det då forskaren noggrant beskriver de olika stegen i forskningsprocessen blir möjligt för läsaren att kunna förstå de val forskaren tagit. Fangen (2005) menar att just noggrannheten i beskrivningen av materialets olika aspekter är mycket viktigt för kvaliteten i arbetet. Hon menar att det är först när läsaren får veta så mycket så att hen kan förstå miljön och materialet som hen kan applicera resultaten på sin egen miljö eftersom det sällan är möjligt att direkt överföra resultat från kvalitativ forskning till en annan miljö.

Den krokiga väg som analysprocessen (se föregående underkapitel) tagit menar jag visar på stor trovärdighet eftersom jag låtit materialet styra snarare än mina förväntningar på vad jag trodde att jag skulle hitta.

4 Resultat och analys

I detta kapitel analyseras materialet och relateras till de presenterade teorierna. Här analyseras de olika deltagarnas roller i samtalen. Först undersöks lärarens, det vill säga Moas och Johannas, roll i samtalet. Sedan undersöks berättarens roll vilket exemplifieras med fyra elevers olika berättarroller. Efter det analyseras klassens roll i samtalet. Slutligen presenteras en sammanfattande analys.

4.1 Lärarens roll

Här beskrivs vilka roller Moa och Johanna (klassläraren) intar i studien.

4.1.1 Moa

I början av studien har Moa en mer framträdande roll än i slutet vilket skulle kunna förklaras med att eleverna efter hand blir mer vana vid strukturen kring berättarstunderna och därför inte behöver Moas stöd lika mycket. Moa lämnar efter den allra första berättelsen ifrån sig ordförandeposten med att fördela ordet vilket resten av tiden styrs av berättaren. Dock sköter Moa oftast bytet av berättare samt start och avslut av berättarstunderna. I början påminner hon också om att berättaren ska stå kvar efter berättandet för att svara på frågor. Det händer också att Moa hjälper till att förtydliga frågor. Till exempel då Sandor (berättelse nr 3) försöker förklara sin berättelse men misslyckas och samtalet stannar upp försöker Moa hjälpa till.

Moa: Men jag tror att, du vet vad som hände egentligen, så det är bara att vi ska försöka förstå vad som hände också, för du har ju historien. Han var med i en mattävling och så vann han, eller? Och så fick han en blomma, eller?

Sandor: Nej alltså han förvandlades till en blomma.

Alla: Ahaaaa!

Sandor: För det var gift i den alltså. Dom...alltså...hur mycket han äter, dom får pengar på det, och sen så när dom läggde gift i den mat han åt. Men dom fick ändå pengar för det.

Malik: Det visste jag!

Viktor: Jag förstår inte.

Moa: Kan du förklara Enrique?

Malik: Jo jag förstår, för maten han tagit så vann han och så vann han en pris och så var det gift i den så blev han en blomma.

Det här är även ett exempel på när berättaren inte lyckas förklara sin berättelse och Moa ber någon annan i klassen att försöka. Det händer även vid ett fåtal tillfällen att Moa kommenterar berättelsen, t ex för att säga att berättaren inte måste svara på alla frågor utan kan lämna vissa luckor för publiken att själva fylla i, för att säga att det oftast finns många versioner av samma historia och därför ingen ”riktig”, för att uppmärksamma något berättartekniskt som berättaren gjort eller för att kommentera någon del av berättelsen för att skapa samtal.

Den största delen av Moas uttalanden handlar om att kontrollera ordningen: markera när berättelse börjar och slutar, avbryta när flera pratar i mun på varandra samt påminna om att räkna upp handen. De frågor Moa ställer är av arten innehållsfrågor och inte kontrollfrågor där läraren har det rätta svaret (jfr kap 2.1.2 Det monologiska och flerstämmiga klassrummet) Det sker sällan någon form av uppföljning (se angett kapitel) efter en frågesekvens och om det sker är den inte värderande. Läraren har alltså inte den traditionella rollen som den som sitter på kunskapen och ska lära ut den till eleverna utan i studien är det berättaren som har innehållet som klassen och läraren vill förstå. Dysthe (1996) menar att det är viktigt för ett demokratiskt och dialogiskt klassrum att elevens röst har något riktigt värde och där läraren visar intresse för vad eleven har att bidra med och låter det ta plats i undervisningen. I studien visar läraren genom sitt agerande att eleverna har huvudrollerna och att hon är deras stöd.

4.1.2 Johanna

Johanna är närvarande under alla berättarstunder utom en (nr 4) men hon deltar inte aktivt utan lämnar över lärarrollen till Moa. Under berättarstunderna 7-9 kommer Johanna stundtals med stöttande kommentarer och under berättarstund åtta går hon in i en aktiv roll och försöker hjälpa Liam att strukturera upp sin berättelse. Det leder till ett långt samtal där Liam och sex andra klasskamrater deltar. Klassen har tidigare i veckan arbetat med tankekartor för att organisera och planera sitt skrivande av berättelser. Johanna gör med hjälp av en mängd frågor en tankekarta om Liams berättelse och avslutar med ett försök att berätta en del av berättelsen som en filmsekvens. Klassen skrattar mycket då Johanna berättar dramatiskt om

krig, svärd och att rollfigurerna får ont i olika kroppsdelar. Detta skulle kunna tolkas som en form av lärarstödd redovisning som Gibbons (1998, 2009) undersökt.

Frågorna är innehållsfrågor till exempel ”Vem handlar det om?”, ”Var är det nånstans?”, ”Finns det inget gott och ont?” och ”Hur slutar det?”. Det är alltså frågor som Johanna inte själv har något korrekt svar på. Eftersom berättelsen rör sig i världen kring Social Wars³ deltar de i klassen som känner till spelet i samtalet. Johanna börjar även berättarstund nio med att påminna hela klassen om berättarstruktur med hjälp av tankekarta.

Samtalet kring Liams berättelse är intressant eftersom Johanna, deras vanliga klasslärare, som oftast har rollen som den klassiska läraren som sitter inne med kunskapen, i denna situation är en novis på området. Det är dessutom inte bara Liam som har kunskaper i ämnet utan även flera av hans klasskamrater. Här uppstår alltså en situation där flera av elevernas erfarenheter från deras fritid får en viktig roll, vilket är något som nämns som betydelsefullt för elevernas lärande i Lgr11. Lindberg (2005) tar också upp motivation och meningsfullt innehåll som mycket betydelsefullt för att eleverna ska vilja kommunicera och därmed utveckla sitt språk. Situationen är även intressant av den orsak att Johanna, enligt egen utsago, inte berättar fritt utan helst läser. Här berättar hon dramatiskt och humoristiskt på ett sätt som eleverna antagligen inte hört från henne tidigare. Johanna tar där elevernas roll och gör något hon upplever som svårt och nytt inför sin klass.

4.2 Berättarens roll

Här beskrivs fyra elever och de roller de väljer när de berättar samt en sammanfattning över de olika roller eleverna som berättare tar. Dessa fyra är utvalda eftersom de utgör tydliga exempel på olika berättarroller som eleverna i klassen tar.

³ Social Wars är ett spel som finns på den sociala internetmötesplatsen Facebook . Varje spelare har en avatar men man kan även köpa soldater. Spelet går ut på att bygga samhällen och försvara dem mot fiender.

4.2.1 Ibrahim – experten som funderar vidare

Ibrahim är framme och berättar fyra gånger i studien, varav tre är faktatexter som han läser (om valhagen, blåvalen och vithagen). Den fjärde är däremot en egenproducerad berättelse som han berättar utan manus.

Något som är utmärkande för Ibrahim är att han gärna ger långa svar och att han inte väljer att följa de förslag som klassen ger utan hellre hittar på själv. Då det gäller faktatexterna är han dessutom påläst och kan svara på alla frågor som ställs om djuren han berättar om. Man skulle kunna säga att han väljer berättarrollen experten eftersom han har svar på alla frågor han får.

Ibrahim är också en av dem som ofta hörs i samtalen. Han ställer ofta frågor som handlar om orsak-verkan eller ”tänk om”: här om en berättelse där en tjuv stjäl en hamster som några barn har tagit hand om (berättelse nr 20):

Ibrahim: Varför ville han ha hamstern?

Stefan: För att alltså han såg att alltså han trodde att dom kommer ge pengar dom men dom ville inte. Dom skrev inte att dom skulle ge pengar så då ville inte han släppa ut tills dom skriver att han ska få pengar.

Ibrahim: Nej jag menar att hur vet han att dom kommer att skriva att han kommer få pengar?

Stefan: För att alltså för att det är alltid så att om någon tar ens djur så dom brukar skriva det på ett papper. Han trodde det men han visste inte så han prövade så såg han att det gick men utan pengar.

Ibrahim: Nej jag menar att hur vet han att någon har hamstern? Tänk om ingen vill ha hamstern?

Stefan: Alltså för att han visste att om, hur skulle hamstern fixa själv till sig mat och lägga i den dära burken och skulle hitta den dära burken? Vad tror du att en hamster kan göra så?

Ibrahim ger även vid flera tillfällen alternativa versioner av de berättade historierna eller förslag på alternativa villkor i berättelserna. Här ger Ibrahim en alternativ version av den klassiska historien om kaninen och sköldpaddan (berättelse nr 18):

Ibrahim: Det finns också en där det är en annan. Dom skulle tävla på att den som skulle kunna gå hem snabbast. Sköldpaddan skojade och sa ’jag bor halva jordklotet’. Kaninen sa ’vet du då mitt hus är bakom mig. Därför det ska jag gå runt hela jorden’. Sen när dom tävlade så gick sköldpaddan in i sitt skal och sa ’jag vann jag gick in mitt hus’.

I studien syns det att Ibrahim gärna funderar och talar i klassrummet. Berättarstunderna verkar för honom bli tillfällen att använda sin fantasi i interaktion med klassen och få chans att uttrycka sig i långa sjok.

4.2.2 Liam – berättande som relationsprojekt och språklig utmaning

Liam berättar sex gånger i studien, varav en av texterna är en faktatext om snoken som han läser. Liam är den som berättar flest gånger och han verkar tycka att det är roligt. Liam är inte som Ibrahim säker på sina berättelser och sitt innehåll och det verkar som att han hittar på sina historier medan han berättar dem. Han söker ofta efter ord och tvekar ofta. Det gör att klassen försöker hjälpa till, här i hans första egna berättelse (berättelse nr 14):

Liam: Viktor var riktig fet Minecraft och Stefan och Malik och dom byggde en jättestor slott och dom tävlade i diamanter och dom hade sånt diamanter...

Stefan: Svärd

Liam: Nej.

Sandor: Guld.

Moa: Hammare?

Malik: Så ja!

Emilia: Hammare.

Malik: Nej det är inte hammare. Vänta det är sån yxa den är tch tch.

Clara: Ah det!

Moa: Menar du en sån hacka?

Malik: Ja en sån.

Liam: Och dom fyra gubbe han hade diamanthacka och dom har diamanter sju ja och diamantervärd och diamanterpadar.

Under Liams berättarsekvenser är uppdelningen mellan berättandet och frågestunden inte lika tydlig som för resten av eleverna. Något som är specifikt för Liams berättande är också att han alltid namnger karaktärerna i berättelsen med sina kompisars namn. Det möts oftast av gillande utrop från klassen. När han berättar om Minecraft⁴ och Social Wars stänger han effektivt ute de som inte spelat de spelen. Man kan därför se Liams berättande som ett sorts relationsarbete där han försöker innesluta sina vänner och utesluta de som inte är hans vänner. Man kan tolka klasskamraternas inlägg som en form av samtalsstöd (jfr samtalsstödjande signaler, Einarsson 2004:243) Klassen fyller ut de luckor som Liam tvekar kring och visar därmed att de vill stödja honom och även höra mer. Liam bjuder också in sina vänner genom att ibland fråga dem (berättelse nr 19):

Viktor: Vilken level var Stefan?

Flera ger förslag och säger emot varandras förslag. Ohörbart vem som är vem.

Moa: Det är Liam som vet.

Liam: Men jag vet inte, hur kan jag veta? Ska jag fråga Stefan hur mycket level är du?

Stefan: En miljon!

Liam: Aldrig så mycket.

Viktor: Hur mycket är du på riktigt?

⁴ Minecraft är ett spel som går ut på att din avatar bygger saker och försvarar dig mot monster och andra fiender.

Stefan: Noll för att jag spelar inte den spelet.

Liam: Okej och Stefan är noll level.

Här ser man också att verklighet och fiktion flyter samman. Liam utmanas också uttryckligen av sina klasskamrater att uttrycka sig kontextoberoende:

Liam: Och diamanter man slår i gräs och sen man *ohörbart*

Emilia: Svärd

Liam: A men det vet

Viktor: Ja men du säger hela tiden diamanter.

Liam har svårt att få ihop sina berättelser så att klassen kan förstå dem. Eftersom han har svårt att förmedla en röd tråd har han också problem med att avsluta sina berättelser. Moa manar honom att avsluta när han har berättat en stund eller då Moa tycker sig ana ett naturligt slut i berättelsen. Den fjärde berättarstunden bryter dock Johanna in och försöker strukturera upp Liams berättelse och hans nästa berättelse har både en röd tråd som alla kan följa och han avslutar med de klassiska ”snipp, snapp, snut, så var sagan slut.” De två berättelser han berättar efter Johannas ingripande har en röd tråd som hela klassen kan hänga med i.

Liam ställer inga frågor i studien men ett fåtal kommentarer om de andras berättelser. För Liam verkar berättandet vara ett tillfälle att få formulera sig i tal och utmanas i det och samtidigt bygga på sina vänskapsrelationer.

4.2.3 Viktor – konferenciären som vill roa alla

Viktor berättar två historier av typen roliga historier i studien. Den andra berättelsen Viktor berättar är Bellmanhistorien där karaktärerna hittar en ande i en flaska och får en önskan var. Viktor glömmer dock detaljen med anden i flaskan. Två elever påpekar detta och Viktor försöker därför hitta på olika förklaringar som klassen skrattar åt, till exempel att Bellman är magisk, ”som Harry Potter nästan.” Emilia står dock fast vid sin åsikt:

Emilia: Men riktiga önar hittar dom en flaska med en ande i.

Moa: Det kan finnas olika versioner av samma historia, vill jag påpeka. Och jag tror inte att det finns någon riktig.

Viktor: På riktigt hette den inte Bellman, den hette Viktor. *klassen skrattar*

Viktor avslutar också denna berättelsekvävs med att fråga klassen om de tyckte att den var rolig, vilket kan tolkas som att det är viktigt för honom att de tycker så.

Viktor både frågar och kommenterar då andra berättar men det som är utmärkande är att han flera gånger frågar den som ska berätta vad historien ska handla om, startar applåder (en gång med: ”en applåd för Stefan!”), frågar ”är det några mer frågor?” vilket vanligtvis är något som berättaren gör. Jag tolkar det som att han försöker ta en roll som någon slags presentatör som vill visa upp sina klasskamrater. Han verkar göra detta när det finns utrymme snarare än när det är hans närmaste vänner som ska tala. Man kan säga att Viktor med sitt agerande bidrar till att göra berättarstunderna till mer av en show.

4.2.4 Sara – berättaren som helst inte vill prata

Sara läser en räknesaga och faktatext samt deltar i en berättelse med två andra elever. Den sista används dock inte i uppsatsen då en av eleverna inte gett godkännande till att hon spelas in. Sara stakar sig flera gånger och får några gånger hjälp av Moa att läsa enskilda ord i texterna.

Under båda uppläsningarna svarar Sara endast med ja eller nej förutom då hon läst räknesagan och Moa uppmanar henne att svara och även säger att hon kan läsa i texten. Då läser Sara sin text en gång till, nu dock med betoning på ordet nio som har stor betydelse för berättelsens poäng. Flera har svårt att förstå Saras berättelse och då Sara inte ger svar som får alla att förstå blir det diskussioner i klassen om hur det hänger ihop. Två elever försöker återberätta historien på olika sätt för att klassen ska förstå. Slutligen uppdragas det dock att en elev blir förvirrad av detaljen hur huvudpersonen Affe kunde få plats med en hel banan i fickan:

Sandor: Jag har en till fråga. Jag tycker den var bra men jag förstår inte. Han tog en banan i flickan, i fickan och tog handen om bananen och alla barnen skrattade slut. Jag förstår inte.

Moa: Vad är det du inte förstår?

Sandor: Alltså hade han bananen i fickan?

Ali: Ja.

Moa: Eller, var det så Sara? Hade han bananen i fickan?

Sara: Ja.

Här ser vi att Ali svarar på frågan Sandor ställer och att Sara svarar först när Moa riktar frågan till henne. Sara undviker alltså att svara när hon kan och lämnar därför över hela samtalet till klassen. Moa drar dock in henne i samtalet och hon svarar kort. För Sara verkar berättarstunderna vara ett tillfälle då hon får läsa upp sina texter och sedan lämna över diskussionerna till klassen.

4.3 Klassens roll

Klassen är genom sitt lyssnande viktig för berättaren (se Adelman 2002, 2009). När klassen dessutom ställer frågor blir lyssnarens möte med texten synliggjort för hela klassen och elevernas funderingar skapar en slags gemensam läsning av texten. Det går att jämföra med Sørensens gemensamma texter (1985) men skillnaden här är att texterna som skapas i studien endast består av elevtexter, det vill säga elevernas tolkningar. Det finns alltså ingen synlig lärartext. När klassen ställer frågor och delar funderingar om texten flyttas även fokus från berättaren till berättelsen, vilket skulle kunna minska risk för talängslan (se Olsson Jers 2010). Samtidigt får berättaren stå kvar på scen och ha veto i allt som rör hans berättelse. Klassen hjälper också berättaren att utveckla berättelserna så att de blir mer explicita och kontextoberoende (tydligast med Liam, se 4.2.2)

Det ligger mycket ansvar på klassen. Om de inte ställer några frågor blir det inget samtal. I materialet finns dock ingen berättelse som inte får några frågor förutom då tidsbegränsningar gör det omöjligt. Det finns dock flera exempel på när samtalet blir mycket kort. Att lägga detta ansvar på eleverna kan tolkas som högt ställda förväntningar, vilket Dysthe (1996) menar är en av de avgörande delarna för att lyckas med undervisningen i ett dialogiskt klassrum. Men till detta skall också tilläggas att lärare ska göra det möjligt att nå upp till de förväntningarna. Något som inte nämnts innan är att talutrymmet är ojämnt. Stefan, Viktor, Malik, Sandor, Ali och Ibrahim är de som talar mest medan alla de fem flickorna i klassen sällan hörs liksom Liam och en annan pojke. Det visar att samtalet inte blir demokratiskt trots det demokratiska anslaget med att ge eleverna plats att både välja berättelse och styra samtalets innehåll eftersom talutrymmet är ojämnt fördelat. Detta överensstämmer också med andra undersökningar kring elevernas talutrymme i klassrummet. Här skulle alltså läraren behöva styra samtalet för att ge en mer jämn balans i talet. Jönsson (2007) argumenterar för att även de tysta visst kan lära sig genom att lyssna på sina kamrater. Samtidigt går det emot Vygotskijs (1999) tal om att fånga tanken med ett uttryck och Gibbons (2009) tal om vikten av egen språkproduktion.

I materialet går det att utläsa att berättarna väljer hur mycket de själva *äger* sin berättelse. Ibrahim äger sin berättelse i hög grad då han inte tar emot några förslag från klassen och Sara har låg grad av ägande av sin berättelse då hon låter klassen reda ut handlingen istället för att förklara det själv. Liams grad av ägande ligger mitt emellan då han tar emot många förslag från klassen samtidigt som tydligt motsätter sig de förslag han inte gillar. För Liam och Sara

kan man därför säga att berättelserna är mer kollektiva berättelser än Ibrahims. Samtidigt kan man hävda att berättelsen även i Ibrahims fall är delvis kollektivt berättad eftersom en del av Ibrahims berättandet sker på grund av klassens frågor och kommentarer. Man skulle till och med kunna säga att berättelsen blir kollektiv och ägd av alla som deltar redan när berättaren berättar eftersom eleverna även utan att ställa frågor bygger berättelsen i huvudet och fyller ut tomrum och skapar föreställningsvärldar.

En annan aspekt av detta är hur mycket interaktion som sker under själva berättandet, alltså inte under frågestunden. Einarsson (2004:243) menar att hummanden och ord som visst, precis, är exempel på samtalsstödjande signaler. I klassrummet där samtalet sker mellan fler än två personer ser dock dessa signaler inte riktigt ut på samma sätt och samtalsdeltagarnas ålder spelar självklart även in. En tydlig skiljelinje är de texter som läses och de som berättas fritt. Under de berättarhändelser där berättaren läser går det inte att höra några reaktioner från klassen. Då berättaren talar fritt är det däremot vanligt med olika ljud från klassen såsom skratt, suckar, ljud av förvåning, rädsla och igenkänning, ord som wow, ja, nej och oj. Sådana reaktioner visar på att eleverna lyssnar uppmärksam och lever sig in i berättelserna men även att eleverna uppmuntrar och stödjer berättaren. I materialet ser det alltså ut som att klassen, med olika samtalsstödjande signaler, generellt sätt visar stöd och uppmuntran till berättaren i högre grad då denne talar utan manus.

Liams första egna historier (nr 14) sticker ut rejält på grund av graden av interaktion under berättandet. Liam signalerar med pauser och tvekan att han behöver hjälp och klassen hjälper honom med ord, namn och förslag på handling. Där blir det därför ett delvis gemensamt skapande av berättelsen. Detta upprepas dock inte andra gången Liam berättar. När Moa säger att det är Liams tur utropar Malik ”Oh my God! Inte Minecraft!” och flera stämmer in i önskan att berättelsen inte ska handla om Minecraft. Liam berättar dock om Minecraft och flera elever suckar av besvikelse. Han tvekar och har många pauser på samma sätt som gången innan men klassen svarar inte och det är tyst i långa stunder. Han pratar även tystare och låter mer osäker. Einarsson (2004) förklarar detta med att det är svårt för talaren att fortsätta tala utan någon form av återkoppling. Liam namnger även här karaktärerna med sina vänners namn men det ger inga större reaktioner i klassen. Liam får alltså inte det stöd och den respons han är van vid. Med detta menar jag att klassen signalerar missnöje och att de inte vill höra mer av hans berättelse. Liam får dock klassen att skratta när han berättar om att en karaktär dödar den andra och den dödade tar ett zombiehuvud från marken och blir en zombie. Han prövar alltså strategin med blodiga anekdoter för att få respons och återkoppling

från klassen. Det märks dock att relationen mellan Liam och klassen är något ansträngd, här i frågestunden när Liam berättat klart:

Stefan: Jag förstod ingenting.

Malik: Inte jag.

Stefan: Det vara bara, det var liksom samma sak som förut jag gjorde en hus och så slog och så hade vi sån energi, vi slogs och. Det är samma sak som förra gången (klagande ton).

...senare i samtalet...

Sandor: Vad handlade det om? Vad handlade hela sagan om?

Liam: Stefan och Sando, Stefan och Ali dom var arga på.

Sandor: Alltså vad handlade det om? Vad var det som hände? Alltså jag förstod ingenting. Att sen Stefan dödade en drake och sen tog en diamant?

Liam: Nej jag har inte sagt så.

Moa: Men håll fast vid den frågan. Vad var det det handlade om? Det är en jättebra fråga.

Liam: Det handlade om att Stefan hela tiden får sån bra och Ali blir besviken på Stefan och så dom arg...arg.

Stefan: Arga.

Liam: Arga på varann.

Det börjar alltså med att Stefan klagat på att Liam berättar om samma saker som förra gången och att han inte förstod vad det handlade om. Senare försöker Sandor fråga vad berättelsen handlade om igen genom att berätta hur han uppfattade det. Då verkar det som att Liam går i försvarsställning och istället för att berätta vad berättelsen handlar om avfärdar Sandors sammanfattning. Han bryter samtalet genom att inte acceptera inlägget och samtalet fortsätter först när Moa går in och upprepar frågan.

4.3 Sammanfattande analys

Nedan följer en sammanfattande analys där jag försökt hitta centrala faktorer för att förklara hur rollfördelningen påverkar kommunikation och interaktionen i samtalen i studien.

4.3.1 Berättaren startar på sin nivå

Einarsson (2004) menar att samtal bygger på samarbete mellan deltagarna. Det gör att alla är viktiga. I materialet ger Moa först ramarna för situationen: att en eller flera elever ska berätta något och att klassen sedan ska ställa frågor om innehållet. Berättaren berättar och klassen reagerar på detta på olika sätt till exempel genom tystnad eller samtalsstödjande signaler.

Eleverna är individer och väljer utifrån sin personlighet både vad de ska berätta och vilken roll de vill inta som berättare. De fyra eleverna Ibrahim, Liam, Sara och Viktor är utvalda för att de utgör tydliga exempel på olika positioner som eleverna väljer i klassen. De stora skillnaderna i deras sätt att anta berättarrollen pekar på att det inom lektionernas ramar fanns frihet för eleverna att hitta en nivå eller ett sätt att göra uppgiften som var anpassad efter deras förmåga. Man skulle kunna säga att eleverna då de väljer berättarroll kalibrerar uppgiften att passa just deras närmaste utvecklingszon (se Vygotskij 1999) på samma sätt som Gibbons (1998) menar att eleverna i hennes studie genom lärarens öppna frågor börjar prata på en nivå där de kan utmanas i sin närmaste utvecklingszon. Alla utmanas de att tänka vidare med hjälp av språket men det sker på olika sätt vilket styrs av hur de valt att positionera sig.

4.3.2 Klassen och berättaren samtalar med varandra

Klassen ställer sedan frågor utifrån sin position i kommunikationen och berättaren svarar på detta på olika sätt. Catrin Norrby (1996:105) skriver att ”I samtalen orienterar vi oss efter varandra.” Samtalen fortsätter då deltagarna bejakar varandras inlägg och stannar upp då de inte gör det (se 4.3 Klassens roll). Det sker en ständig förhandling om vilken roll berättaren respektive klassen har. Ibland går även läraren in och påverkar rollerna med olika inlägg, till exempel genom att lugna klassen när alla pratar i mun på varandra eller genom att berättaren stöd i att hantera en svår fråga. Samtalen bygger på att det finns tomrum (se Iser 1985) i texten som klasskamraterna vill ha hjälp av berättaren att fylla. Det är tydligt att de berättelser som saknar några delar och där handlingen därför blir otydlig ger upphov till längre samtal (berättelse nr 3 med Sandor, nr 4 med Sara, nr 14 med Liam och nr 16 med Viktor). I de fall då berättelsen saknar alltför mycket av en röd tråd verkar det dock finnas mindre intresse i klassen av att tillsammans reda ut berättelsen (berättelse nr 19 och 22 med Liam).

4.3.3 Klassen och berättaren utforskar berättelsen

Något som gör många av dessa samtal intressanta är att rollerna inte alltid är fasta. Rollstrukturen liknar mer ett naturligt samtal, där rollerna är flytande och förändras i ett dynamiskt

flöde, än den traditionella I-R-U-strukturen med läraren som ständig samtalsledare. Lindberg (2005:21) beskriver det naturliga samtalet som ett samtal mellan jämlikar istället för samtal med tydliga roller och hierarkier. Eleverna i studien utforskar sina berättelser tillsammans och språket blir, på det sätt som Barnes (1978) förespråkar, ett redskap för att utveckla kunskap tillsammans. Att det blir naturliga samtal där förståelsen förefaller vara målet tyder även på att innehållet är intressant för eleverna, vilket Cummins (2001) menar är nödvändigt för att lärande ska kunna ske. Då berättaren väljer berättelse och sätt att berätta sin berättelse visar eleven dessutom sig själv för klassen. Det kan man se som en situation där elevens bakgrund får synas, vilket enligt Lgr11 ska vara det som undervisningen ska utgå ifrån. Cummins (2001) menar dessutom att det är viktigt att ge plats åt varje elevs förförståelse och unika historia för att skapa en undervisningsmiljö där alla eleverna får plats att uttrycka sig och delta.

4.3.4 Den som börjat prata fortsätter

Det är en ojämn fördelning av talutrymmet i samtalen. Men det är inte heller alltid samma elever som är aktiva i samtalet utan oftast är det två till fyra elever som i de längre samtalen 'kommer igång' och ställer många frågor och kommentarer. Nästa berättarstund kan en av dessa vara helt tyst. Det ojämna talutrymmet skulle möjligen ha kunnat korrigeras med hjälp av att ha en del av berättarstunderna i smågrupper. I Lindbergs (2005) studie kring olika undervisningssituationer med andraspråkselever är talarutrymmet betydligt mer jämnt fördelat mellan eleverna då de samtalar i mindre grupper jämfört med då de samtalar i helklass. Hon menar att det kan bero på att samtal i mindre grupper, särskilt då läraren inte deltar, liknar vardagssamtal utanför klassrummet där alla deltagare måste vara aktiva och ta ansvar för samtalet och dess utveckling (s.213-214). I studien går det också att se att eleverna i smågruppssamtalet använder språket mer varierat. Talutrymmets förhållanden skulle också eventuellt ha kunnat påverkas genom att läraren i helklassarbetet hade guidat korta parsamtal då berättaren berättat klart och frågestunden ska börja. På så sätt tränar alla elever på att formulera sig kring berättelsen vilket enligt resonemanget ovan kring Vygotskijs tankar kan få elevernas tankar att utvecklas. Samtidigt kan det få eleverna att se sig själva som talare och därmed våga ta steget att räcka upp handen och ställa en fråga. Det är dock svårt att förutsäga hur sådana åtgärder skulle ha kunna påverkat samtalen i klassen.

4.3.5 Berättelsen som innehåll

Eftersom berättandet sker i det som Winnicott (2003) kallar det tredje rummet finns det stora möjligheter för både berättaren och klassen att röra sig fritt mellan verklighet, absurditeter, barnsligheter och de inslag som oftare finns i leken än i klassrummet. I berättandet finns inget rätt och fel och det går att rädda glömda detaljer med fantasi (se 4.2.3 Viktor). Fast (2001) menar att berättande är träning i visualisering. Enligt Langer (2005) gynnas föreställningsbyggande, som kretsar mycket kring visualisering, av att flera olika förslag kommer upp. Dysthe (1996) menar att flerstämmighet är en förutsättning för ett aktivt lärande i ett demokratiskt klassrum. I denna studie går det att se hur elevernas resonemang utvidgas med hjälp av varandras frågor och kommentarer och själva innehållet, berättelserna med sin tillåtande karaktär, verkar bidra till att rollfördelningen och interaktionen i samtalen liknar ett naturligt samtal där målet är att skaffa sig kunskap om innehållet. Berättelserna, vilka är valda av eleverna själva, gör också att läraren inte har de rätta svaren.

4.3.6 Lärarstöd och elevstöd redovisning

Då Johanna ingriper i Liams berättande kan man tolka detta som en form av lärarstöd redovisning (Gibbons 1998, 2009). Det går att se en tydlig utveckling i Liams berättande då han i de efterföljande berättelserna han berättar lyckas förmedla berättelser med en tydlig röd tråd. Det som sker under alla andra berättarstunder förutom den då Johanna ingriper i Liams berättelse är att berättaren med hjälp av frågor och kommentarer från eleverna utvidgar sina berättelser. Man skulle därför kunna tala om *elevstödda redovisningar*. Moa stöttar i sin tur eleverna att ge detta stöd genom att få eleverna att förtydliga och formulera frågor men även genom att stötta berättaren då denne har svårt att svara på en fråga. Eftersom eleverna inte är lika kunniga då det gäller dramaturgi och berättande blir inte deras stöd lika fokuserat och tydligt som det skulle varit om Moa hade gjort det. Men istället bygger stödet i form av frågor och kommentarer på intresse vilket torde vara mer motiverande för berättaren än en lärare som drivs av pedagogiska mål. Eleverna lär sig också att stötta varandra vilket de inte skulle gjort om Moa hade gjort det. Gibbons (1998) menar att läraren vid lärarstödda redovisningar leder eleven bakifrån men i studien är det läraren som leder eleverna bakifrån att stötta varandra.

5 Slutsats och diskussion

Här avslutas uppsatsen med presentation av slutsats, diskussion kring uppsatsen och förslag på fortsatt forskning.

5.1 Slutsats

Berättelsen, som inte är utvald av läraren, skapar med sitt öppna innehåll möjligheter för ett icke-hierarkiskt samtal där elevernas tankar är det som driver samtalet. Läraren ger plats åt detta samtal genom att lämna över ordförandeposten till berättaren, stötta eleverna att undersöka berättelserna och rikta deras uppmärksamhet på innehållet. Berättaren väljer själv position som berättare och samtalspartner vilket gör att utmaningarna hamnar på en nivå som är anpassad efter den eleven. Klassen bidrar genom sin vilja att förstå berättelsen och leva sig in i denna med frågor och kommentarer och stöttar då berättaren i dess utforskande i berättelsen. Samtalens frihet från styrning gör dock att talutrymmet blir ojämnt fördelat.

Rollfördelningen är alltså icke-hierarkisk, som i ett samtal mellan vänner, vilket leder till att kommunikation och interaktionen är dynamisk och varierande. Berättelsen som material skapar förutsättningar för alla att bidra då det inte finns något rätt och fel. Klasskamraterna, som vill förstå sin klasskamrats berättelse, ställer frågor där både berättaren och klassen hittar svar och samtalen är därför utforskande. Berättaren utmanas språkligt utifrån sin nuvarande nivå genom klasskamraternas frågor vilka i sin tur får stöd av läraren. Den dynamiska interaktionen och den språkliga utmaningen utifrån elevens kunskapsnivå tyder på att samtalen är språkutvecklande. Analysen av dessa samtal, som bygger på att *eleverna* med hjälp av läraren stöttar varandra att utforska och utvidga sina berättelser, kan därför ses som en utvidgning av Gibbons studie (1998) där *läraren* under elevernas redovisningar hjälper eleverna att utforska och utvidga sina redogörelser.

5.2 Diskussion

Jag menar att denna uppsats bidrar med synvinklar och exempel på hur man kan skapa möjligheter för utforskande och lärande samtal hos eleverna. Det betyder inte att det är möjligt att reproducera studien och få samma resultat men att studien kan få pedagoger och andra inom skolan att få upp ögonen för olika aspekter av berättande, språk och samtal.

Jag menar att studien indikerar att arbete med fantasimaterial, här berättelser, kan öppna upp för en mer icke-hierarkisk rollfördelning och en situation där alla elevers bidrag är värdefulla. I fantasin kan eleverna också få en möjlighet att visa sig själva och sina tankar. Jag tror dessutom att berättelser är en fantastisk start för att hitta motivation och mening med att läsa böcker vilket blir alltmer viktigt i ett samhälle som ställer allt högre krav på medborgarnas läsförmåga. Jag tror också att det kan vara en stor hjälp i arbetet med att lära sig att skriva.

Jag tänker att uppsatsen även kan bidra med förståelse om hur man kan skapa samtal med yngre elever där eleverna hjälper, stöttar och lär i samspel med varandra. Elevernas möjligheter att välja en roll som passar deras personlighet och kunskapsnivå framstår som viktigt för att skapa sådana samtal. Dessa faktorer kan ge ledtrådar till hur man kan skapa ett demokratiskt och flerstämmigt klassrum.

Under min utbildning har jag saknat exempel från de lägre årskurserna på hur man kan göra eleverna delaktiga och skapa ett demokratiskt och flerstämmigt klassrum. Jag upplever det symptomatiskt som svårt att skapa det flerstämmiga klassrummet med mina elever och tänker att det handlar om att försöka hitta till naturliga samtal där elevernas lust att hitta kunskap styr samtidigt som läraren på något sätt agerar så att alla kommer till tals. Arbetet med denna uppsats har hjälpt mig att komma en bit på vägen i det arbetet och jag hoppas att uppsatsen även kan hjälpa andra att förändra sina klassrum.

Jag tror att arbete med fantasi och berättande kan vara ett bra sätt för en lärare som är van att ta upp det mesta av talutrymmet att träna på att lämna ifrån sig det eftersom berättelser sällan har några rätt och fel. Det skulle kunna vara en väg in ett mer demokratiskt klassrum. Jag har själv upplevt hur arbete med drama och teater, där elevernas improvisation står i fokus, har förändrat min lärarroll och fått mig att bli bättre på att leda arbete där elevernas bidrag är själva innehållet.

5.3 Fortsatt forskning

Jag upplever att berättande är en engagerande metod för att presentera information till eleverna men även något som är engagerande att låta eleverna utforska. Därför önskar jag mer forskning om både lärarens och elevernas berättande.

Jag skulle vilja se långa studier om elevers berättande och samtal kring berättande för att se hur de utvecklas över längre tid. Jag skulle också vilja läsa forskning, eller själv forska, om hur arbete med elevers berättande, rollspel och dramaövningar kring berättelser, läsning och arbete kring läsförståelse kan integreras och vad det kan ge för resultat i lärande hos eleverna.

6 Källförteckning

- Adelmann, Kent (2002) *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Högskola
- Adelmann, Kent (2009) *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Stockholm: Studentlitteratur
- Austin, John L (1975) *How to do things with words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Cambridge: Harvard University Press
- Barnes, Douglas (1978) *Kommunikation och inläring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Bryman, Alan (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Cummins, Jim (2001) Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Nauclér, Kerstin (red.) (2001) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm: Sigma
- Dalkvist, Moa (2011) *Drama för läsförståelse. Lärande samspel och ursprunglig kommunikation*. Kandidatuppsats, Malmö Högskola
- Denscombe, Martyn (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Stockholm: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Stockholm: Studentlitteratur
- Edwards, Derek & Mercer, Neil (1987) *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*. London: Routledge
- Einarsson, Jan (2004) *Språksociologi*. Stockholm: Studentlitteratur
- Ekelund, Gabriella (2007) *Om barn och böcker. Samtal kring berättelser*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio
- Fangen, Katrine (2005) *Deltagande observation*. Stockholm: Liber
- Fast, Carina (2001) *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och kultur
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (u.å.) Vetenskapsrådet <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (hämtad 2012-10-18)

- Gibbons, Pauline (1998) *Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language*. Language and Education, Volume 12, Issue 2, pp 99-118
- Gibbons, Pauline (2009) *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Greppa språket*. (2012) Skolverket, Forskning i skolan.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573> (hämtad 22-10-2012)
- Gärdenfors, Peter (2006) *Den meningssökande människan*. Stockholm: Natur och kultur
- Iser, Wolfgang (1985) Textens appellstruktur. I: Thavenius, Jan & Lewan, Bengt (red.) *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. Stockholm: Akademilitteratur
- Jönsson, Karin (2007) *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Högskola
- Langer, Judith A (2005) *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos
- Lindberg, Inger (2005) *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 – Lgr11*. (2011) Skolverket <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> (hämtad 2012-10-18)
- Norrby, Catrin (1996) *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Stockholm: Studentlitteratur
- Olsson Jers, Cecilia (2010) *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Högskola
- Rasmusson, Viveka & Erberth, Bodil (2008) *Undervisa i pedagogiskt drama*. Lund: Studentlitteratur
- Smith, Frank (1986) *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Sørensen, Birte (1985) Texten och läsaren. I: Thavenius, Jan & Lewan, Bengt (red.) *Läsningar. Om litteraturen och läsaren*. Stockholm: Akademilitteratur
- Thagaard, Tove (2007) *Systematik og indlevelse. En indføring i kvalitativ metode*. Köpenhamn: Akademisk forlag
- Vygotskij, Lev S (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
- Vygotskij, Lev S (1999) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos
- Winnicott, Donald W (2003) *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och kultur

Bilaga 1: Förteckning över berättelserna

Här följer en förteckning över berättarstunderna med berättare och berättelser. Titlarna för berättelserna är skapade av författaren till uppsatsen och inte av berättaren.

Nr 1: Torsdagen 26 april

1. Ibrahim: Valhajen. (Faktatext, läser)
2. Ali: Svältutmaningen.
3. Sandor: Mattävlingen.

Nr 2: Onsdagen 2 maj

4. Sara: Affe och bananerna. (Läser)
5. Clara: Grattis Selma! (Läser ur bok)
6. Liam: Snoken. (Faktatext, läser)

Nr 3: Torsdagen 3 maj

7. Kristoffer: ej transkriberat
8. Viktor: Dum och Ingen.
9. Amanda: Min vampyrmamma (Läser)
10. Ibrahim: Blåvalen (Faktatext, läser)

Nr 4: Tisdagen 8 maj

11. Stefan: Från golvet så tar man inte upp.
12. Clara: Kungen som blev kär i sin dotter.
13. Emilia: Bellman är sjungnödig.
14. Liam: Minecraftgubben med diamantsvärd.

Nr 5: Onsdagen 9 maj

15. Sara: Hunden (Faktatext, läser)
16. Viktor: Bellman på den öde ön.

Nr 6: Fredagen 11 maj

17. Ibrahim: Vithajen (Faktatext, läser)
18. Ali: Sköldpaddan och kaninen.
19. Liam: Striden mellan Stefan och Ali.

Nr 7: Tisdagen 15 maj

20. Stefan: Den övergivna hamstern
21. Amanda: Läser bok

Nr 8: Tisdagen 29 maj

22. Liam: Social Wars

23. Stefan: Trollspöt och den onda häxan.

Nr 9: Torsdagen 31 maj

24. Liam: Enriques spelkväll

25. Abir, Amanda och Sara: ej transkriberat

Nr 10: Tisdagen 5 juni

26. Clara och Abir: ej transkriberat

27. Ibrahim: Trädplaneten och de tre pojkarna

28. Liam: Koskötaren och de tio tjuvarna.

29. Stefan: Flickan som fick en ny vän och drömde en saga.

30. Sandor: De tre sönerna och den olyckliga prinsessan.