



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Kultur, Språk, Medier

Examensarbete
15 högskolepoäng

Samspel genom språk i undervisning

Interaction through language in teaching

Jessica Holmström
Joel Rudman

Lärarexamen 210 hp
Svenska i ett mångkulturellt samhälle
2009-01-19

Examinator: Fredrik Hansson
Handledare: Bitte Johannesson

Sammanfattning

Studien avser att spegla två lärares dagliga verksamhet på två kommunala grundskolor. Den ena läraren har varit yrkesverksam i över trettio år, den andra i ett år. Syftet är att titta närmare på lärarnas arbete med utgångspunkt i samspel, språkliga val samt kopplingen mellan teori och praktik. Utifrån syftet har frågeställningar skapats. Två kvalitativa datainsamlingsmetoder, observation och intervju, används för att söka svar på studiens frågeställningar.

Resultatet av vår studie visar på tydliga skillnader i lärarnas sätt att undervisa. En slutsats från två gjorda observationer visar att ett gott samspel mellan lärare och elev är av stor betydelse och vikt för elevers inläring. Språk är en del av samspelet och i det sammanhanget anser vi att det är viktigt att alla pedagoger reflekterar över sitt undervisningsspråk, oavsett om eleven har svenska som första eller andra språk. Ytterligare en slutsats är att teori inte behöver vara kopplad till praktisk yrkesutövning, då det visar sig att de två lärarna arbetar på olika sätt och att praktiken inte nödvändigtvis reflekterar teorin.

Nyckelord: samspel, dialog, språk, teori och praktik.

Innehåll

1 Inledning	7
2 Syfte och frågeställningar	8
3 Litteratur	8
3.1 Behaviorism och konstruktionism.....	8
3.2 Samspel	9
3.3 Språkliga val.....	11
3.4 Teori och praktik	13
4 Metod	14
4.1 Urval.....	14
4.2 Datainsamlingsmetoder	14
4.2.1 Observation	15
4.2.2 Kvalitativ intervju	15
4.3 Procedur.....	15
4.4 Forskningsetiska aspekter.....	16
4.5 Studiens tillförlitlighet.....	17
5 Resultat och analys	17
5.1 Samspel	17
5.2 Språkliga val.....	21
5.3 Teori och praktik	24
6 Diskussion och slutsats	26
Referenser	30
Bilagor	32
Intervjuguide 1, Agnes.	
Intervjuguide 2, Bodil.....	

1 Inledning

I en människas kognitiva utveckling är undervisning och lärande av stor vikt. Genom dialog och samspel förmedlar vi människor, medvetet och/eller omedvetet, kunskap kring olika sociala handlingsmönster. Människan utvecklas i samspel med andra, från det sociala till det individuella planet.¹

Interaktion eller samspel förklaras, i Nationalencyklopedin, som den process där människor påverkar varandra verbalt eller ickeverbalt genom språk, gester eller symboler.² I den här empiriska studien har vi valt att använda oss av begreppet *samspel*. I det avseendet ser vi människan som en kommunikativ varelse som samspelar med andra individer både verbalt och ickeverbalt i form av språk, gester och uttalade signaler.

Efter tre år på Lärarutbildningen med huvudämnet Svenska i ett mångkulturellt samhälle, har intresset kring samspel väckts. Vi har genom föreläsningar, seminarier och praktisk yrkesutövning kommit i kontakt med teorier och begrepp rörande samspel. I *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994* (Lpo 94) står följande: ”Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet.”³ I denna studie undersöker vi hur lärare samspelar med elever i språkutvecklande miljöer. Språk är förknippat med samspel, i det sammanhanget ville vi även veta om och i så fall hur lärare anpassar sitt ”undervisningsspråk” med hänsyn till ett andraspråksperspektiv. Slutligen var vi, efter att ha läst boken *Spår av teorier i praktiken*⁴, intresserade av att undersöka hur yrkesverksamma lärare arbetar utifrån den teoretiska grund de fått under sin lärarutbildning.

Det här examensarbetet har en tydlig koppling till vårt framtida yrke som lärare inom skolan då vi samspelar med elever i den dagliga verksamheten. Det vänder sig i första hand till yrkesverksamma och blivande lärare och pedagoger samt andra som är intresserade av människors samspel.

¹ Oddbjörn Evenshaug och Dag Hallen, *Barn och Ungdomspsykologi* (Lund: Studentlitteratur, 2001).

² Nationalencyklopedin Multimedia 2000 Plus, Interaktion, 2000.

³ Skolverket, *Lpo 94*, www.skolverket.se/sb/d/468, (2008-12-06).

⁴ Silwa Claesson, 2007, *Spår av teorier i praktiken* (Lund: Studentlitteratur, 2007), 2:a uppl.

2 Syfte och frågeställningar

Studien avser att spegla två lärares dagliga verksamhet på två kommunala grundskolor. Syftet är att undersöka hur lärare samspelar med elever i språkutvecklande miljöer. I samband med detta uppmärksammar vi lärarens språkliga val med hänsyn till andraspråksperspektivet, samt kopplingen mellan teori och praktik.

Våra frågeställningar är:

- Hur iscensätts samspel i undervisningssammanhang mellan lärare och elev för att utveckla lärandet?
- Vilka språkliga val gör läraren för att underlätta undervisningen för eleverna?
- Hur har lärarens utbildning påverkat hennes yrkesutövande?

3 Litteratur

I det här avsnittet presenteras relevant litteratur för vår empiriska studie. Till en början redogör vi för de teorier, behaviorism och konstruktionism, som är återkommande i litteraturen i ämnet. Därefter följer tre avsnitt, Samspel, Språkliga val samt Teori och praktik, med hänsyn till ovanstående frågeställningar (2). I avsnitten belyses även styrdokument för den svenska grundskolans tidigare år (förskoleklass till och med år sex).

3.1 Behaviorism och konstruktionism

Säljö skriver om behaviorismen som en empirisk inlärningssyn, där kunskap kommer utifrån av världen runt omkring. Inlärning sker genom kontakt med yttre och synliga beteenden och är baserad på individens fysiska erfarenheter. Enligt behaviorismen förekommer inte kognitiva händelser, såsom tänkande och reflektion. Människan och dess själ betraktas som ett tomt ark, tabula rasa⁵, det vill säga att människan föds utan några förutbestämda egenskaper.⁶

Till skillnad från den behavioristiska teorins tankar kring människan som ett tomt ark ser konstruktionismen individen som en aktiv figur som bearbetar intryck från omvärlden.⁷ Vygotskij hade en konstruktionistisk syn på lärande och utveckling, där barn genom en aktiv process själva skapar sin kunskap. Vygotskij inriktade sig på social konstruktionism, då han

⁵ Nationalencyklopedin 2000 Plus, Tabula rasa.

⁶ Roger Säljö, *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv* (Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag, 2000).

⁷ Säljö.

intresserade sig för det sociala samspelet mellan människor.⁸ I skolsammanhang fokuserade han på samspelet mellan lärare och elev, där han lade stor vikt på lärarens roll vid inlärningsprocessen. Vygotskij såg läraren som en handledare och gav därför honom/henne en central roll i klassrummet. Läraren samspelar med eleverna i inlärningsituationer för att gagna deras lärande och utveckling.⁹ Gibbons skriver om Vygotskijs syn på utveckling vilken hon kallar ett sociokulturellt eller sociohistoriskt perspektiv på lärande. Det innebär att mänsklig utveckling inte sker individuellt utan i samspel med andra människor. Den individuella utveckling som sker inom varje människa sker som ett resultat av att vi samarbetar med och lär av varandra. Vygotskij menade att det sociala samspelet till en början ligger till grund för det senare individuella tänkandet.¹⁰ Williams¹¹ skriver att ett barns utveckling under de första levnadsåren är beroende av ett socialt samspel där språket är av stor betydelse för utveckling och lärande. Hon talar, liksom Gibbons, om det sociala samspelet som en grund för det individuella tänkandet. Social kommunikation mellan människor, interpsykologiska processer, leder i sin tur till individuellt tänkande, intrapsykologiska processer. De här delarna är, enligt Vygotskij, beroende av varandra för att den mänskliga utvecklingen ska fungera.¹² Strandberg talar även han om att samspel ligger till grund för individuellt tänkande och skriver att ”individuella aktiviteter” (intrapsykologiska processer) inte kan äga rum utan ”faktiska interaktioner” (interpsykologiska processer).¹³ Strandberg talar om Vygotskij och hans starka påverkan på den svenska skolan där han menar att Vygotskijs teorier och resonemang var och fortfarande är revolutionerande.¹⁴

3.2 Samspel

Dysthe skriver om Bakhtin som inspirerades av Vygotskijs teorier och ansåg att dialogen var en central del i skapandet av språk och tänkande. Vanligtvis när det talas om dialog syftar det på ett samtal mellan två individer, men enligt Dysthe uppstår det flera olika former av dialog i ett klassrum. Ett dialogiskt klassrum kännetecknas av ett samspel, lärare – elev och elev – elev. Motsatsen till dialog är monolog, och i det sammanhanget förklarar Dysthe även att ett klassrum kan vara ”monologiskt”¹⁵ i betydelsen envägskommunikation. Det betyder dock inte

⁸ Evenshaug och Hallen.

⁹ Olga Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet* (Lund: Studentlitteratur, 1996).

¹⁰ Pauline Gibbons, *Stärk språket stärk lärandet* (Uppsala: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB, 2006).

¹¹ Pia Williams, *Barn lär av varandra – samlärande i förskola och skola* (Göteborg: Göteborgs Universitet, 2001).

¹² Williams.

¹³ Leif Strandberg, *Vygotskij i praktiken* (Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag, 2006), s. 27.

¹⁴ Strandberg.

¹⁵ Dysthe, s. 69.

att dialogen saknas helt utan att den sällan används. Typiskt för monologisk undervisning är att det är läraren som besitter kunskap och att det är hans/hennes uppgift att förmedla den till eleverna. En viktig del av den dialogiska aspekten är samspelet mellan skriven text och samtal i undervisningen. Dysthe talar om det flerstämmiga eller det dialogiska klassrummet som en autentisk inläringsmiljö där elevernas tankar och idéer får mer plats i en språkutvecklande miljö. Fokus ligger inte enbart på läraren utan syftet är att läraren blir en av flera aktörer i klassrummet tillsammans med eleverna.¹⁶ Strandberg talar om elevers delaktighet i undervisningen. Han menar att elever utvecklas och lär sig i situationer där de känner sig delaktiga.¹⁷ Lpo 94 tar, under rubriken *Mål och riktlinjer*, upp att läraren tillsammans med eleverna ska ”utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen”.¹⁸

I tal om dialog hamnar allt för ofta samtalet mellan vuxen och barn i fokus, då den vuxnas språk bidrar till barnets språkutveckling. Ladberg menar att detta är en liten del i samspelet och att barns aktiva språk egentligen utvecklas i samtal med andra barn.¹⁹

Skolans svenskundervisning som utgår från att knyta an till elevernas erfarenheter och kunskaper benämner Malmgren som ”Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne”.²⁰ Innehållet i ämnet tas till vara genom erfarenheter där användningen betonas både socialt och historiskt. Språklig kommunikation och inläring sker genom utbyte där undervisningen betonas genom mänskliga erfarenheter. ”En viktig synpunkt – som gör undervisningen mindre läromedelstyrd – är att elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden är en förutsättning för både språk- och kunskapsutveckling”.²¹ Även Ladberg skriver om implementering av elevers erfarenheter då hon menar att de fungerar som ett hjälpmedel för att, i undervisningen, nå fler värdefulla delar.²² I Lpo 94 under rubriken *En likvärdig utbildning* står det att läsa: ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling”.²³

En fördel med att arbeta i grupp är att individen får ta del av gruppmedlemmarnas erfarenheter och lärdomar. Gruppens kunskaper väger tyngre än den enskildes. Relationerna mellan människorna i gruppen är en betydelsebärande del för inlärningsprocessen. Människor

¹⁶ Dysthe.

¹⁷ Strandberg.

¹⁸ Lpo 94.

¹⁹ Gunilla Ladberg, *Barn med flera språk* (Stockholm: Liber AB, 2003).

²⁰ Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisning i grundskolan* (Lund: Studentlitteratur, 1996), s. 89.

²¹ Malmgren, s. 89.

²² Gunilla Ladberg, *Skolans språk och barnets* (Lund: Studentlitteratur, 2000), kap. 8 och Gunilla Ladberg, *Barn med flera språk* (Eskilstuna: Liber AB, 1996), 2:a uppl.

²³ Lpo 94.

mår bra i en välfungerande grupp, stämningen blir god när medlemmarna bekräftar och uppmuntrar varandra.²⁴ Bjar och Liberg vidareutvecklar detta, de talar om barns samspel i olika sammanhang. I samspel påverkar barn varandra, de förklarar och berättar för varandra, argumenterar med varandra och bekräftar varandra. Jämnåriga barn hjälps åt och kan stötta varandra då de lär sig att medverka och bidra tillsammans i grupp.²⁵ Grupparbeten är, som Ladberg²⁶ även skriver, av värde om upplägg och genomförande ger eleverna plats att samspela och utvecklas.

3.3 Språkliga val

I kursplanen för ämnet *Svenska som andraspråk* står följande: ”Det svenska språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Genom språket blir kunskap synligt och hanterbart”.²⁷ Vidare står det i kursplanen för ämnet *Svenska*: ”Språkutveckling innebär att elevernas begreppsvärld vidgas. Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande. Men inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling [...]”.²⁸

Ladberg skriver om tydligheten i en lärares muntliga framställningar. I arbete med andraspråkselever krävs det en tydlighet i lärarens språk. För många och osammanhängande instruktioner kan försvåra elevens förståelse inför uppgiften. För att underlätta för eleven bör lärarens lektionsupplägg vara tydligt och strukturerat med dagliga rutiner som eleverna är bekanta med. Elever med annat modersmål än svenska kan på så sätt känna igen situationen och förstå lektionens gång trots ett för dem svårbegripligt språk från läraren. Hon skriver vidare att det är viktigt för lärare att kontinuerligt analysera sitt undervisningsspråk, för att inse vad som kan vara svårt att förstå.²⁹ En del lärares undervisningsspråk tenderar i vissa fall till att bli för enkelt, i mötet med andraspråkselever, då läraren förenklar sitt språk på fel sätt. En förenkling behöver inte leda till att undervisningsinnehållet blir mindre krävande.³⁰ Både Gibbons³¹ och Ladberg skriver i det här sammanhanget om vikten av att ge elever språkligt stöd i undervisningen istället för att förenkla undervisningsinnehållet. En andraspråkselev som har dålig språkförståelse kan lätt betraktas som mindre begåvad av läraren. Ladberg problematiserar lärarens förväntningar på eleven, vilka blir lägre och det mynnar ofta ut i en

²⁴ Ladberg 2000.

²⁵ Louise Bjar och Caroline Liberg, *Barn utvecklar sitt språk* (Lund: Studentlitteratur, 2003).

²⁶ Ladberg, 1996.

²⁷ Grundskolan, kursplaner och betygskriterier. *Svenska som andraspråk*. Skolverket. Rev. 2008.

²⁸ Grundskolan, kursplaner och betygskriterier. *Svenska*. Skolverket. Rev. 2008.

²⁹ Ladberg 2000.

³⁰ Ladberg 2000.

³¹ Gibbons.

sämre prestationsförmåga från elevens sida. En bidragande faktor skulle kunna vara att läraren saknar kunskap i vilka svårigheter andraspråkselever har och vilka inlärningsmetoder som bör tillämpas. Den yrkesverksamma läraren kan med större kunskap och en medvetenhet om vilka svårigheter som finns uppnå en bra undervisning utifrån elevens förutsättningar.³² Gibbons skriver att om läraren är medveten om och kan analysera sitt undervisningsspråk kan det även gynna förstaspråkselever.³³ Ahlsén och Allwood³⁴ talar om skolans uppgift att möta alla elever, oavsett kulturell bakgrund. Det ställer höga krav på skolan och läraren i form av en varierad pedagogik. Undervisningen bör individualiseras. I mötet med andraspråkselever bör vi se på deras erfarenheter, deras språkliga och kulturella bakgrund, som en tillgång och inte som ett hinder. I kursplanen för ämnet *Svenska* står följande:

Kultur och språk är ouplösligt förenade med varandra. I språket finns ett lands historia och kulturella identitet. Språket speglar också den mångfald av kulturer som berikar och formar samhället. [...] Svenskämnet syftar till att stärka elevernas identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund.³⁵

Dysthe talar om att genom dialog i klassrummet låta alla elever bli delaktiga i undervisningen. I konversationen stärks elevernas självkänsla genom att de får tänka och tala och därav får en tillit till sitt eget kunnande.³⁶ ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga”.³⁷

Dysthe skriver vidare om ”autentiska frågor” eller ”öppna frågor”³⁸, i betydelsen att frågor som ställs i dialog inte har några givna svar. Eleverna ges möjlighet till egna inlägg i diskussionen utifrån de autentiska frågorna, då det finns plats för flera svar. En allmän bild av undervisningen i skolan är att läraren sitter inne med svaren och ställer frågor till eleverna enbart för att kontrollera deras kunskap i ämnet. I och med att läraren inte har någon kännedom om elevernas tidigare förkunskaper blir de autentiska frågorna än mer viktiga. Genom de autentiska frågorna mynnar undervisningen ut till att bli mer av en allmän konversation mellan alla i klassrummet. Läraren ställer en fråga, eleven svarar och därefter följer läraren upp elevens svar i nästkommande fråga. Det här momentet benämns som

³² Ladberg 2000.

³³ Gibbons.

³⁴ Elisabeth Ahlsén & Jens Allwood, *Språk i fokus* (Lund: Studentlitteratur, 2002), 2:a uppl.

³⁵ Kursplan, *Svenska*. Skolverket. Rev. 2008.

³⁶ Dysthe.

³⁷ Lpo 94.

³⁸ Dysthe, s. 58.

”uppföljning”³⁹. Lärarens uppföljning bekräftar elevens inlägg vilket visar på dess relevans i sammanhanget, då samtalet fortsätter. Om läraren istället väljer att inte följa upp, dör samtalet ut.⁴⁰

Vuxna tar ofta stort utrymme i samspel med barn. När skolundervisningen domineras mestadels av läraren talar Bjar och Liberg om ”tvåtedjedelsregeln”.⁴¹ Läraren tar upp två tredjedelar av undervisningstiden, resterande tredjedel tillfaller eleverna. Han/hon för en monolog istället för en dialog. Under den tid eleverna deltar i samspelet sker en så kallad ”IRE-interaktion” (initiativ – respons – evaluering).⁴² Läraren ställer en fråga (han/hon vet svaret på), eleverna svarar och läraren utvärderar. Ifrågavarande har på så sätt kontroll över ämnet. Även Gibbons talar om den här typen av samspel mellan lärare och elev, något hon kallar ”IRF” (initiation – respons – feedback).⁴³ Till skillnad från autentiska frågor sker, vid IRE-interaktioner, ingen uppföljning. Frågorna är istället utformade för att kontrollera elevernas kunskaper, Gibbons benämner dem som ”kontrollfrågor”.⁴⁴

3.4 Teori och praktik

Vilka spår från utbildning kan ses i en lärares yrkesutövning? Det var en av Claessons huvudfrågor när hon skrev boken *Spår av teorier i praktiken*.⁴⁵ Syftet var att undersöka om det fanns några synliga spår i lärarens undervisning, gällande de teorier och metoder som hon/han varit i kontakt med under grundutbildning/fortbildning. Författaren refererar till forskaren Schön som riktade kritik mot yrkesutbildningar där fördelningen mellan teori och praktik var bristfällig. Han menade att studenter ofta får för lite tid i verksamheten. Åsikterna går isär gällande praktik på de svenska lärarutbildningarna. Det handlar om praktikperiodens längd och när den ska förläggas under utbildningen. Om studenterna har praktik tidigt har de möjlighet att koppla de praktiska erfarenheterna från skolverksamheten till den teori de senare möter. Om praktiken däremot förläggs till utbildningens senare del kan eleverna tillämpa den teoretiska grund de tillägnat sig.

Claesson presenterar tre olika sätt för hur teori kan kopplas till praktik och praktik till teori. Hon skriver att vissa anser att teori kan tillämpas i praktiken och därav blir den betydelsebärande delen i undervisningen. Använder vi oss av den aktuella teorins grundregler resulterar det enligt dem i en god yrkesutövning. Ett annat förhållningssätt, enligt vissa

³⁹ Dysthe, s. 59.

⁴⁰ Dysthe.

⁴¹ Bjar och Liberg, s. 95.

⁴² Bjar och Liberg, s. 95.

⁴³ Gibbons, s. 37-39.

⁴⁴ Gibbons, s. 38-39.

⁴⁵ Claesson.

forskare, är att praktiken är det väsentligaste i förhållandet till teori och praktik. Det här innebär att den verksamhet som lärare bedriver ligger till grund för skapandet av teorier. Det tredje och sista förhållningssättet kring kopplingen mellan teori och praktik är att de samverkar och har inverkan på varandra. Sambandet mellan teori och praktik bestäms under den aktuella lektionen, förhållandet är alltså inte förutbestämt.⁴⁶

4 Metod

Den empiriska studie som ligger till grund för detta examensarbete är kvalitativ. Trost skriver om kvalitativa forskningsmetoder vilka används för att synliggöra variationer och mönster för att försöka förstå olika karaktäristiska drag hos ett visst fenomen. Trost hänvisar till Esseveld när han talar om valet av datainsamlingsmetoder, där hon uppmanar till att metod väljs utifrån den aktuella frågeställningen.⁴⁷ De kvalitativa datainsamlingsmetoder som vi har använt oss av i denna studie är observation och intervju.

4.1 Urval

Studien utfördes på två skolor i en stor stad i södra Sverige där undervisning bedrivs från förskoleklass till år sex. De båda skolorna är mångkulturella det vill säga har ett stort antal elever med annat modersmål än svenska. En av skolorna (där 35 procent av eleverna har annat modersmål än svenska) har sitt säte i den centrala delen av staden medan den andra skolan (där 75 procent av eleverna har annat modersmål än svenska) är placerad i utkanten.

Studien har utförts med hjälp av två informanter, båda kvinnor. Lärare 1 har varit verksam i 30 år och är utbildad lågstadielärare, enligt den äldre lärarutbildningen för år ett till och med år tre. Lärare 2 har varit verksam i ett år och är utbildad lärare för grundskolans tidigare år, det vill säga år ett till och med år sex. Urvalet av informanter har delvis gjorts med hänsyn till yrkeslivserfarenhet.

Vi hade ingen tidigare erfarenhet av de berörda lärarnas undervisning och därav ingen vetskap om eller hur den präglades av en medvetenhet om samspel.

4.2 Datainsamlingsmetoder

Valet av dokumentationsmetoder, observation och intervju, gjordes efter att vi tagit del av Repstads bok *Närhet och distans*⁴⁸. Han framhåller betydelsen av att kombinera flera metoder

⁴⁶ Claesson.

⁴⁷ Jan Trost, *Kvalitativa intervjuer* (Lund: Studentlitteratur, 2004).

⁴⁸ Pål Repstad, *Närhet och distans* (Lund: Studentlitteratur, 2007).

för att få ett bredare dataunderlag som en säkrare grund för tolkning av det som ska undersökas.

Data insamlades genom ljudupptagning med två diktafoner av äldre modell, båda med mikrokassettband. Som ett komplement gjordes även skriftliga observations- och intervjuanteckningar med hjälp av papper och penna.

4.2.1 Observation

Observationsmetoden som användes kallas löpande observationer vilket innebär att man antecknar så mycket som möjligt under en bestämd tid. Anteckningarna bör vara beskrivande och detaljerade samt fria från värderingar. Vid löpande observationer ska tidigare bestämda frågställningar styra vad som skall dokumenteras vid det valda tillfället.⁴⁹

4.2.2 Kvalitativ intervju

Vid kvalitativ intervju är undersökningsområdet bestämt i förväg, men frågorna kan variera beroende på informantens svar. Frågorna är oftast av enklare karaktär som ger mera ingående svar.⁵⁰ Intervjuguider⁵¹ skapades och användes som utgångspunkt i de kvalitativa samtalen (bilaga 1 och 2).

4.3 Procedur

Genom tidigare arbetskollegor kom vi i kontakt med informanterna, båda klasslärare i år tre. Inför det första mötet delgavs examensarbetets datainsamlingsmetoder, observation och intervju, samt syfte via e-post. Önskemål framfördes om att få observera en svensklektion då vi studenter, som tidigare nämnts, läser utbildningen *Svenska i ett mångkulturellt samhälle*. Informanterna delgavs även information kring forskningsetiska regler (se 4.3 Forskningsetiska aspekter).

Observationerna på respektive skola utfördes i klassrum under ett lektionstillfälle. Vid tillfället fanns klasslärare (informanten), elever och vi två studenter i rummet. Varje lektion varade i cirka 45 minuter. Vi placerade oss på två platser i rummet, detta för att försöka fånga så mycket som möjligt från olika synvinklar. Vi var noga med att inte medverka under lektionen utan satt för oss själva och agerade så diskret som möjligt för att inte störa den rådande undervisningen.⁵² Av en tillfällighet visade det sig att båda klasserna, under det aktuella observationstillfället, arbetade med ett tema som handlade om rymden. Utifrån

⁴⁹ Bo Johansson och Per Olov Svedner, *Examensarbetet i lärarutbildningen* (Uppsala: Kunskapsförlaget, 2006).

⁵⁰ Johansson och Svedner.

⁵¹ Trost.

⁵² Jan Nilsson, *Att se och förstå undervisning* (Lund: Studentlitteratur, 1999).

observationsiakttagelser sammanställdes en intervjuguide som fungerade som samtalsunderlag vid intervju.

Intervjuerna utfördes individuellt på respektive skola och varade i cirka 40 minuter. Aspelin⁵³ förespråkar med hänsyn till personliga intervjuer att tiden inte bör vara mindre än 30 minuter och ej överstiga 90 minuter. Vid det aktuella tillfället fanns tre personer i rummet, informant och vi som genomförde intervjun.

Vi valde att transkribera allt inspelat material från observationer och intervjuer. Vid transkriberingen noterades allt som sades under intervjun ordagrant samt pauser som uppstod under samtalsgången. Pauser i transkriberad text kommer att markeras med punkter, en punkt motsvarar en sekund. Delar av den transkriberade texten har redigerats för att försöka göra den så läsvänlig som möjligt.⁵⁴ Utifrån transkriberingar och skriftliga anteckningar genomfördes en kategorisering utifrån ovannämnda frågeställningar om samspel, lärarens språkliga val och teori och praktik. Utifrån kategoriseringen valdes relevant litteratur för vårt examensarbete för att kunna genomföra en analys av studiens resultat.

4.4 Forskningsetiska aspekter

Med hänsyn till vår empiriska studie har vi tagit fasta på de delar som rör examensarbeten och vill hänvisa till Johansson och Svedner⁵⁵ gällande forskningsetik. Enligt anvisningarna för god forskningsetik klargjorde vi studiens syfte för informanterna med hänsyn och respekt för dem. Information kring undersökningsmetoderna gavs och informanterna lämnade sitt samtycke. Av sekretesskäl är även de involverades anonymitet viktig. För att inte kunna urskilja personer och platser har vi skapat fingerade namn, på skolor, lärare och elever, för att omöjliggöra identifiering av dessa.

Som nämnt under proceduravsnittet (4.3) dokumenterades studien med hjälp av diktafon och anteckningar. I det sammanhanget skriver författarna Johansson och Svedner⁵⁶ vidare om viktiga aspekter kring dokumentationsmaterial. Efter att ha fått tillåtelse från informanterna, gällande dokumentation, informerade vi om att inspelningar och anteckningar förstörs efter avslutad undersökning.

⁵³ Jonas Aspelin, (2008), *Intervju som forskningsmetod*. Föreläsning vid Malmö Högskola, Malmö 2008-09-11.

⁵⁴ Ulf Lindberg, (2008), *Vetenskapligt skrivande*. Föreläsning vid Malmö Högskola, Malmö 2008-11-13.

⁵⁵ Johansson och Svedner.

⁵⁶ Johansson och Svedner.

4.5 Studiens tillförlitlighet

En viktig del att framhålla i den här studien är att vi endast observerat en lektion hos vardera läraren. Vi saknar därför vetskapen kring förhållandet mellan individerna i klassen. Tidigare sociala aspekter, både positiva och negativa, kan utan vår vetskap ha påverkat klassrumsklimatet samt studiens resultat. Vi är även medvetna om att resultatet kunde ha sett annorlunda ut om vi hade observerat ett flertal lektioner hos de båda lärarna.

Vi framförde önskemål om att få observera en svensklektion. En nackdel var att vi skulle kunna komma att observera ett mindre naturligt lektionstillfället, då vi delvis styrts över innehållet.

Ljudupptagningsutrustning i form av diktafon användes vid både observation och intervju. Diktafonerna var av äldre modell och ljudet var monofoniskt, det vill säga inspelat på en ljudkanal. Trots detta var inspelningarna av så god kvalitet att det inte påverkade utfallet av observationerna och intervjuerna. En nackdel med äldre diktafoner är att det är svårt att överföra ljudet till dator. Det medförde att transkriberingsarbetet tog längre tid än planerat då vi var tvungna att spola bandet manuellt.

5 Resultat och analys

Två kvalitativa datainsamlingsmetoder, vilka tidigare nämnts, har genomförts, observation och intervju. Metoderna användes för att söka svar på studiens frågeställningar som angetts under avsnittet Syfte och frågeställningar (2). I resultat- och analysavsnittet, som följer, sammanställs observation och intervju i löpande text utifrån kategorierna: Samspel, Lärares språkliga val och Teori och praktik. Resultatet analyseras i relation till teorier, begrepp och resonemang som presenterats i litteraturavsnittet (3). I studien har vi, som tidigare nämnts i avsnittet Forskningsetiska aspekter (4.5), skapat fingerade namn på skola, lärare och elever för att bibehålla deras anonymitet. Namn på lärarna har skapats utifrån alfabetisk ordning, Agnes (lärare 1) och Bodil (lärare 2). Agnes är yrkesverksam på skola x och Bodil på skola y. Vid citering av transkriberad text från observation görs även tillägg i form av parenteser utifrån skriftliga anteckningar.

5.1 Samspel

Vi sökte svar på frågeställningen: Hur iscensätts samspel i undervisningssammanhang mellan lärare och elev för att utveckla lärandet?

Klassrumsobservationen hos lärare 1, Agnes, visade en medvetenhet hos läraren i att låta eleverna bli delaktiga i undervisningen. Hon skapade en dialog kring undervisningsämnet genom att inledningsvis läsa en dikt skriven av en gammal elev. Observationen visade att Agnes väckte elevernas intresse inför den kommande arbetsuppgiften då några elever kommenterade diktens innehåll genom spontana verbala reaktioner. Vi hörde ord som: fint, läckert, underbart, wow. Vid ett tillfälle under diktuppläsningen stannade Agnes upp när en elev räckte upp handen. Eleven hade en fråga angående ett svårt ord som förekom i dikten:

Elev 1: ”– Vad betyder ordet oändligt?”

Agnes: ”– Oooäännndligt.. ja vad betyder det?” (Agnes ställer frågan vidare till eleverna i klassen.)

Elev 2: ”– Att den är stor och mörk och så...”

Agnes: ”– Mmm.. stor och mörk. Kan du berätta mer?”

Elev 2: ”– Aah.. det är liksom hela tiden...”

Agnes: ”– Ja. Oändligt är något som inte slutar.”

Lektionen fortsatte med ett samtal i helklass där Agnes använde sig av elevernas förkunskaper kring temat rymden. Hon samlade med hjälp av eleverna, vad hon kallade, ”magiska ord om rymden” för att senare under lektionen, individuellt eller i grupp, låta eleverna skriva egna dikter. Hon lyssnade och fångade upp elevernas ”rymdord” vilket gav oss intrycket att de blev delaktiga i undervisningen. Vi fick även uppfattningen att Agnes var intresserad av elevernas tankar och kunde lära sig något av dem. I dialogen utgick hon från elevernas ”rymdord” och ställde öppna följdfrågor.

Elev: ”– Gagarin!”

Agnes: ”– Ja! Gagarin... bra! Kommer du ihåg, vem var det?”

Elev: ”– Han var först på rymden.. han var från Ryssland.” (Agnes skriver Gagarin på tavlan.)

Agnes: ”– Ska vi smaka på det? Titta vad jag har skrivit.. så kom.” (Klassen säger ordet i kör.)

Under intervjun bekräftade Agnes sin medvetenhet om vikten av dialog som en naturlig del i samspelet i klassrummet.

Att jag som lärare är närvarande.. man har närvaro så mycket man orkar... så man kan ge dom energi, dom ska känna att dom tillför mig någonting. Det är lätt att känna om man kan lyfta in dom.. vad har dom sagt för någonting, för dom har andra infallsvinklar som är helt fantastiska.

Klassrumsobservationen hos lärare 2, Bodil, visade en mer styrd undervisning, med fokus på läraren. Hon utövade en monolog där eleverna vid ett fåtal tillfällen fick komma till tals och därför var mindre delaktiga i undervisning. När undervisningen började övergå i dialog,

som kunde ha lett till ett intressant samtal kring rymden, följde läraren inte upp elevernas tankar och idéer utan lät samtalet dö ut. Bodil fick under den inledande delen av lektionen frågan:

Elev 1: ”– Finns det utomjordingar?” (En elev ropar rakt ut i klassrummet.)

Bodil: ”– Finns det utomjordingar?” (Läraren ser lite förvånad ut och upprepar frågan, som om hon tänker högt.)

Elev 2: ”– Jag tror det finns det.”

Bodil: ”– Finns det utomjordningar, Erik?”

Erik: ”– Ja, eller nej...”

Bodil: ”– Vad sa du?”

Elev 3: ”– Nej det finns inte. Eller jo det kanske är som slangar här och där... Så här gör dom ua, ua, uaa!”
(En elev svarar rakt ut i luften och låtsas vara en utomjording.)

Bodil: ”– Det ni först ska göra nu, ni ska kolla era mappar, vad har ni för någonting där och jobba med i gruppen.” (Lärarens instruktioner fortsätter.)

Agnes visade gott prov på att skapa en samhörighet och en ”vi-känsla” mellan lärare och elever när hon talade om ”vi” som en ”skolfamilj”. Vi frågade Agnes hur hon tänkte kring det egna begreppet ”– Det är lite här och nu, skolfamiljen.. Och vi är ”x-are” (fingerat namn för skolan) och vi är xxx-bor. Då kan ingen säga emot en.. här och nu... oavsett kulturell bakgrund.. det går in hos dom [...] familjen hemma och vi är familjen i skolan... vi måste vara tillsammans och samarbeta..”. Trots ambitionen om en ”skolfamilj”, en ”vi-känsla”, såg vi under observationen att Agnes var ledaren i klassrummet och den som bestämmer. Till skillnad från Agnes visade Bodil vid ett flertal tillfällen en osäkerhet gentemot sina elever i sin roll som lärare. Vi såg inga tecken på att hon, varken under observationen eller under intervjun, var en auktoritet i klassrummet. Utifrån Bodils sätt att bemöta eleverna tolkar vi det som att hon var mer av en kamrat än en lärare/auktoritet i klassrummet. Ett exempel skulle kunna vara den otydliga gränssättningen kring vem som fick ordet under lektionen. Ett återkommande moment var att eleverna sällan räckte upp handen, istället ropade de lärarens namn rakt ut. Bodil reagerade inte och vi ställer oss frågan om huruvida hon hörde elevernas ord eller om hon nonchalerade dem.

Under intervjuerna konstaterades att båda lärarna hade i grunden ett positivt förhållningssätt till dialog och samspel. Dysthe talar om begreppet dialog, som ”[...] ett muntligt samtal mellan två personer”.⁵⁷ I undervisningssammanhang uppstår dialog då läraren samspelar med

⁵⁷ Dysthe, s. 62.

hela gruppen och elever samspelar med varandra.⁵⁸ Observation hos lärare 1, Agnes, visade på ett dialogiskt klassrum där Agnes styrde samtalen och eleverna på ett naturligt sätt blev delaktiga. Hon skapade även en ”vi-känsla” genom det egenkomponerade begreppet ”skolfamilj” i vilket hon inkluderade sig själv och eleverna i en gemenskap med fokus på samarbete. Det är ett arbetssätt som är i linje med det Strandberg skriver om. Han påstår att det är när elever känner sig delaktiga i en aktivitet som de utvecklas och lär sig.⁵⁹

Som nämnts tidigare involverade lärare 1, Agnes, eleverna i undervisning genom att knyta an till deras erfarenheter. Eleverna hade tidigare arbetat med rymden och visste därför en del om ämnet inför den observerade lektionen. En analys av observationen knyter an till det Malmgren benämner som ”Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne”⁶⁰, där elevernas förkunskaper och erfarenheter tas till vara i undervisningen. Ladberg⁶¹ följer upp Malmgrens tankegångar, hon ser elevers erfarenheter som ett hjälpmedel i undervisningen. Vid intervju talade Agnes om sina elever och vad de har att tillföra undervisningen. I det sammanhanget skriver Ladberg vidare om lärares möjligheter att arbeta utifrån elevers erfarenheter och förkunskaper för att försöka uppnå fler värdefulla delar i undervisningen.⁶²

Lärare 2, Bodil, visade under intervjun på ett medvetet förhållningssätt till arbete i grupp. Hon förespråkade grupparbete, där hon ville att barnen skulle samarbeta, samtala, föra sina åsikter och lära av varandra. Bodils tankegångar går ihop med det Ladberg säger, att elevers relationer till varandra är av stor vikt för inläringen. Om stämningen i gruppen är god trivs barnen, då hjälps de åt genom att bekräfta och uppmuntra varandra.⁶³ Som tidigare nämnts bedrev Bodil, inledningsvis, en lärarstyrd undervisning där eleverna sällan fick komma till tals. Hon visade inga tydliga tecken på en medvetenhet kring samspel och elevers delaktighet. Under senare del av lektionen övergick undervisningen till grupparbete, med tre till fyra elever i varje grupp. Observationen visade dock, för eleverna, på ett mindre stimulerande grupparbetspass. Grupparbetet som observerades under Bodils lektion stämmer inte med det Ladberg⁶⁴ talar om. Hon nämner i det sammanhanget att grupparbete är av värde om upplägg och genomförande ger eleverna plats att samspela och utvecklas. Detta förhållningssätt överrensstämmer med vad Bjar och Liberg skriver om att barn stöttar varandra i samspelet. Det sker i olika situationer och kan tas i uttryck genom varierade samtalsformer då barn bland

⁵⁸ Dysthe.

⁵⁹ Strandberg.

⁶⁰ Malmgren, s. 89.

⁶¹ Ladberg 2000.

⁶² Ladberg 2000 & 2003.

⁶³ Ladberg 2000.

⁶⁴ Ladberg 1996.

annat berättar för, argumenterar med och bekräftar varandra.⁶⁵ Under Bodils lektion verkade inte eleverna förstå meningen med och vikten av att arbeta tillsammans i grupp. De satt i de grupperingar de tilldelats men trots det arbetade flertalet elever individuellt eller i par.

5.2 Språkliga val

Som nämnts under avsnittet Urval (4.1) är båda skolorna där klassrumsobservationerna utförts mångkulturella. På skola x har cirka 35 procent av eleverna svenska som andraspråk och skola y cirka 75 procent. Agnes har ingen utbildning i arbete med elever med annat modersmål än svenska, till skillnad från Bodil som är utbildad i ämnet *Svenska som andraspråk*.

Vi sökte svar på frågeställningen: Vilka språkliga val gör läraren för att underlätta undervisningen för eleverna?

Lärare 1, Agnes, visade under klassrumsobservationen upp en språklig medvetenhet i form av ordval och formuleringar vilket resulterade i tydliga och strukturerade muntliga instruktioner. Under intervjun berättade även Agnes att hon är noga med sina lektionsplaneringar där hon eftersträvade en klar struktur. Hon hade i förhand tänkt igenom sina språkliga val. Under den observerade lektionen hos Agnes hörde vi ett flertal ”nya” ord och konstruktioner av ord som eleverna till synes verkade bekanta med. De här orden och formuleringarna tolkar vi som en stor del av Agnes språkliga medvetenhet. De användes i vissa fall som en form för ett tydligare och förenklat språk. Agnes talade om det under intervjun som ett sätt att undvika långa utlägg vilket kan störa undervisningen. Hon menade att detta även gällde vid korrigeringar i klassrummet. ” – Det ska inte ta för stort utrymme.. korrigeringen. De ska helst inte synas..”. Några exempel på ord och konstruktioner vi fångade upp under observation var: inga pillsaker – ta bort!, skolfamilj, träningspapper, finpapper, inga konstiga ögon, inga konstiga kroppar och du måste stoppa din kropp. I och med att eleverna visade en förståelse kring orden skulle en möjlighet kunna vara att de i klassen talat om dess innebörd. Den respons eleverna gav Agnes vid användandet av orden tolkar vi som ett tecken på att eleverna, vare sig de hade svenska som första eller andra språk, förstod vad hon talade om.

I tal om språkliga val visade observationen hos lärare 2, Bodil, på en mindre språklig medvetenhet i form av ord och formuleringar. Lektionsplaneringen verkade mindre genomarbetad i jämförelse med Agnes. Bodil hade inledningsvis en otydlighet i sina muntliga

⁶⁵ Bjar och Liberg.

instruktioner vilket tydliggjordes vid transkribering av klassrumsobservation. Lektionen inleddes med att läraren sa:

Vi ska jobba fram till tjugo i tio när det är rast. Ni som har skrivit på datorn, jag har skrivit ut era texter så ni kan se hur de ser ut och jag har läst igenom dom. I den här texten till exempel har jag gjort lite rött. Det som är rött ska ni läsa igenom och se om ni kan.. det behöver inte vara stavfel utan det kan vara att ni kastat om orden, att dom inte är i rätt ordning. Och jag tror att det är nån liten röd grej på sista.. både på dom som har jobbat med solen och dom som har jobbat med jorden.

Till skillnad från Agnes tydlighet med korta och precisa instruktioner visade Bodil upp en otydlighet och ett mer omständligt sätt att ge instruktioner. Instruktionerna ledde till, vad vi tolkar som, en förvirring bland eleverna. De verkade inte ha uppfattat lektionsinnehållet då flertalet elever var frågande inför uppgiften och det tog lång tid innan arbetet kunde påbörjas.

Vi frågade Agnes om hon under sina 30 yrkesverksamma år har ändrat sitt sätt att tala och uttrycka sig tillsammans med elever, då antalet med annat modersmål än svenska har ökat. Hon svarade: ”– Jag är väl mer observant på det, att jag kanske tar det en gång till.. och en gång till.. och lite sakta.. det tar tid för dom att anamma... på det viset att man förenklar språket..”. Agnes förklarade vidare att hon haft möjligheten till vidareutbildning genom arbetsplatsen, men av olika anledningar valt att tacka nej. När hon kommit till insikt om att hon haft bristfälliga kunskaper i ämnet *Svenska som andraspråk* har hon inte varit rädd för att be kollegor om hjälp. Trots vetskapen om Agnes utbildning visade observationen på en mycket stor medvetenhet i språkliga val och formuleringar. I intervjun framlades att Agnes hade fokus på alla elever i klassen, inte enbart andraspråkselever, när hon undervisade.

Trots utbildning i ämnet *Svenska som andraspråk* kunde vi vid observation av lärare 2, Bodil, inte se några tecken på ett förenklat språk med hänsyn till ett andraspråksperspektiv. Vi frågade Bodil hur hon resonerar kring elever med annat modersmål än svenska. Vi fick svaret att hon tänker på det, men väljer att inte förenkla sitt språk i tron om att eleverna frågar om de inte förstår. Hon fortsätter: ”– Jag vill att de ska lära sig och öka sina ordförråd och det tror jag att dom gör”.

Utifrån observationerna såg vi skillnader i de två lärarnas muntliga framställning av instruktioner under lektionernas inledande delar. Agnes var strukturerad i sin framställning och visade på konsekvens och tydlighet i sina språkliga val till skillnad från Bodil som visade upp en otydlighet i sina instruktioner. Detta resulterade i att ett flertal elever inte uppfattat lektionsinnehållet. Ladberg talar om otydliga muntliga instruktioner som kan, för

andraspråkselever, bli svårbegripliga.⁶⁶ Detta kan man klart se i Bodils inledande instruktioner, som vi tidigare citerat, där hon som Ladberg även påtalar växlar mellan flera uppgifter genom många och svårtydda anvisningar.

Som nämnts under rubriken Samspel (5.1) präglades Agnes undervisning av dialog där läraren under en del av lektionen ställde, det Dysthe kallar, autentiska/öppna frågor⁶⁷ och gjorde på så sätt eleverna delaktiga i undervisningen. Enligt författaren ska eleven i dialogen få chans att tänka och känna tillit till sitt eget kunnande då svaret inte är givet. Till skillnad från Bodil, använde Agnes sig av den metod Dysthe benämner som ”uppföljning”.⁶⁸ Hon följde på ett naturligt sätt upp elevernas svar på de autentiska frågorna och förde samtalet vidare.

Bodil förde, till en början, mer en monolog än en dialog i klassrummet. Hon upptog den största delen av talutrymmet, det som man i skolsammanhang brukar beteckna som tvåtredjedelsregeln⁶⁹, där undervisningen domineras till två tredjedelar av läraren. Vid observation fick eleverna vid ett fåtal tillfällen komma till tals, då det skedde var det i form av, det Gibbons kallar, kontrollfrågor.⁷⁰ Hon skriver i det sammanhanget om IRF⁷¹, det som Bjar och Liberg benämner IRE-interaktioner.⁷² Läraren ställer en fråga med ett givet svar, eleven svarar och läraren utvärderar svaret. IRE-interaktioner förekom under observerad lektion men Bodil följde dock inte upp elevernas svar. Detta resulterade i korta samtal utan en fördjupad kunskapsgrund. Ett exempel var när Bodil talade om solen, Jorden och Pluto. Hon ritade solen och de två planeterna på tavlan och frågade eleverna vilken som var jorden. En elev räckte upp handen och svarade: ”– Den tredje”. Läraren svarade kort: ”– Exakt”, med ett tonfall som indikerade på ett mindre intresse för elevens svar. Bodil följde inte upp svaret utan började tala om en ny planet.

När vi under intervju frågade Bodil om hennes resonemang kring andraspråksperspektivet och språkliga förenklingar fick vi svaret att hon är medveten, men att hon gjort valet att inte ändra sitt språk. Ladberg skriver att det är viktigt för lärare att förenkla sitt språk på rätt sätt. Det innebär inte att undervisningsinnehållet behöver bli sämre eller mindre krävande, vid användandet av ett förenklat språk. Elevens individuella förmåga bör stärkas genom ett

⁶⁶ Ladberg 2000.

⁶⁷ Dysthe, s. 58.

⁶⁸ Dysthe, s. 59.

⁶⁹ Bjar och Liberg, s. 95.

⁷⁰ Gibbons, s. 38-39.

⁷¹ Gibbons, s. 37-39.

⁷² Bjar och Liberg, s. 95.

språkligt stöd.⁷³ Författarna Ahlsén och Allwood⁷⁴ talar i det sammanhanget om att skolan ska kunna möta elever med olika bakgrund, det krävs en varierad pedagogik och en hög kompetens i form för individualisering i undervisningen. Bodil visade vid intervjun på en medvetenhet kring andraspråksperspektivet, en medvetenhet som inte syntes under observerad lektion.

Som nämnts gav Agnes, i sin undervisning, exempel på ”nya” ord som verkade bekanta för eleverna. Under intervjun berättade hon att yrkeserfarenhet har gett henne möjlighet att utforma ett eget pedagogiskt språk som är lättförståeligt för elever. Vi vill hänvisa till Ladberg⁷⁵ som skriver att lärare måste analysera sitt eget undervisningsspråk. Detta för att enklare upptäcka vad som är svårt och av största vikt för elevernas inläring.

5.3 Teori och praktik

Vi sökte svar på frågeställningen: Hur har lärarens utbildning påverkat hennes yrkesutövande?

Lärare 1, Agnes, har som nämnts i metodavsnittet (4) varit yrkesverksam i cirka 30 år, samtliga år på samma skola. Lärare 2, Bodil, däremot tog sin lärarexamen för ett år sedan och har sedan dess arbetat på två skolor.

Båda lärarna fick vid intervjutillfället frågan vilka teorier de kom i kontakt med under grundutbildningen. Agnes svarade att hon fick en allmän utbildning med en inblick i flera pedagogiska teorier, hon nämnde i det sammanhanget Piaget och Vygotskij. Tiden på högskolan var mycket teoretisk med gruppdiskussioner och examinationer. Ämneskunskaper saknades. Hon poängterade att hon lärde sig mest under praktiken. När vi ställde frågan till lärare 2, Bodil, svarade hon: ”– Det kan jag inte riktigt säga, jag var rädd att den frågan skulle komma! Jag har inte... jag tror jag kommit ihåg godbitarna.. och jobbar med det. Vem det var som sa det eller tyckte så.. det minns jag inte..”. Hon förklarade vidare att hon inte präglats av någon speciell teoretiker utan att hon arbetar utifrån barnen och deras intressen.

Agnes utbildning varade i två och ett halvt år, ett år på högskolan, sex månader ute på praktik och det sista och avslutande året på högskolan. Agnes tillbringade hela perioden i en klass med samma handledare, vilket hon anser var positivt. Under intervjun framkom att handledaren, under praktikperioden på sjuttioalet, förespråkade en, som hon uttryckte det, dialogpedagogik som Agnes fortfarande använder sig av i sin dagliga verksamhet. Agnes poängterade att hon var och är ännu mycket nöjd med sin praktik, då hon tycker att den satt spår i hennes lärarroll. Bodils utbildning varade under tre och ett halvt år, där praktiken var

⁷³ Ladberg 2000.

⁷⁴ Ahlsén och Allwood.

⁷⁵ Ladberg 2000.

jämmt fördelad under studietiden, totalt 25 veckor.⁷⁶ Den genomfördes på en och samma skola i olika åldersspår tillsammans med flera handledare. Skolan, där samtliga elever hade svenska som modersmål, var placerad på en mindre ort. Under intervjun fick vi svaret att Bodil var mindre nöjd med sin praktik. Med utbildningen *Svenska i ett mångkulturellt samhälle* hade hon föredragit att genomföra sin praktik på en mångkulturell skola. ”– Självklart ville jag se det mångkulturella för det var det jag läste parallellt.. jag fick bara läsa det men jag fick inte se hur det var i praktiken.”

Vi frågade Agnes och Bodil om deras förhållningssätt angående vidareutbildning. Det framkom under intervju med Agnes att hon läst kortare kurser i konstvetenskap och engelska på universitetsnivå, kurser hon läst av eget intresse. Bodil däremot gav uttryck för att i framtiden vilja läsa vidare då hon ansåg att ämneskunskaperna från grundutbildningen var bristfälliga.

Agnes tog sin lärarexamen på 1970-talet och har varit yrkesverksam i cirka 30 år. Enligt författaren Claesson är det mest troligt att läraren kom i kontakt med behaviorismen under sin grundutbildning då den teorin hade starkt inflytande under 1960- och 1970-talen.⁷⁷ Bodil tog sin examen för cirka ett år sedan. I det sammanhanget talar Claesson om det sociokulturella perspektivet som präglat svensk lärarutbildning sedan det introducerades på 1990-talet.⁷⁸

Under intervjun med lärare 1, Agnes, framgick att hon fick en allmän utbildning, som gav henne en kännedom kring flera pedagogiska teorier. I det sammanhanget berättade hon om Piaget och Vygotskij. Utbildningsperioden var i stor omfattning teoretisk och som hon sade, ”– Jag lärde mig mest ute på praktik... och så här i efterhand hade jag önskat att det hade varit mer..”. I det sammanhanget talar Claesson om Schön som är kritisk mot yrkesutbildningar där man tillbringar för lite tid ute i verksamheten och mer tid i lektionssalar.⁷⁹

Som tidigare nämnts hade Agnes sex månaders sammanhängande praktik under sin utbildning, en period hon var mycket nöjd med. I motsats till Agnes var Bodil mindre nöjd med sin praktik som var jämt fördelad under hela studietiden. Claesson tar upp två aspekter kring praktikens placering under lärarutbildningen. Det positiva med att ha praktik i början av sin utbildning är att studenten har möjlighet att reflektera över sina praktiska erfarenheter. Han/hon kan på ett naturligt sätt koppla erfarenheterna till teorin på lärarutbildningen. I

⁷⁶ Malmö Högskola, *På väg mot läraryrket*, Ht. 2001, Rev. 2003.

⁷⁷ Claesson.

⁷⁸ Claesson.

⁷⁹ Claesson.

motsats till detta skriver författaren även om fördelen med att ha praktik som en avslutande del av utbildningen, i avseendet att studenten lättare ska kunna koppla teori till praktik.⁸⁰

6 Diskussion och slutsats

Syftet med vår studie var att undersöka hur lärare samspelar med elever i språkutvecklande miljöer. Vi har i samband med det uppmärksammat lärarnas språkliga val, samt deras föreställningar kring teori och praktik. Utifrån syftet skapades tre frågeställningar vilka vi sökt svar på med hjälp av observation och intervju. En sammanställning i form av resultat och analys har åskådliggjort olikheter i lärarnas yrkesutövning. Vi vill i det här sammanhanget framhålla att informanterna som deltagit i studien har medverkat för att väcka intressanta frågor kring det sociala samspelet i klassrummet, lärare till elev. Studien belyser viktiga delar av skolverksamheten som yrkesverksamma pedagoger kan behöva reflektera över i den dagliga verksamheten. Vi vill därför poängtera att Agnes och Bodil inte använts för att visa vad som är rätt eller fel i det pedagogiska arbetet. Ett tack framförs till dessa två då de lät oss observera och senare analysera deras arbete i form av detta examensarbete.

Vid studiens början hade vi en uppfattning om att lärarnas utbildning skulle ha stor påverkan på resultatet. Vi ställde oss frågan: Hur har lärarens utbildning påverkat hennes yrkesutövande? I det avseendet förmodade vi att läraren med längst yrkeserfarenhet skulle utöva en monologisk och mer lärarstyrd undervisning då hon tog sin lärarexamen på 1970-talet, den tid som, enligt Claesson, präglats av behaviorismen. Svensk lärarutbildning har sedan 1990-talet influerats av det sociokulturella perspektivet på lärande.⁸¹ Med Claessons ord i åtanke antog vi få se spår av den teorin i den yngre lärarens yrkesutövning. Observationerna framvisade att våra förutfattade meningar kring yrkesutövandet med hänsyn till utbildningstid inte stämde överens med resultatet av vår empiriska studie. Det vi antogs se i det ena klassrummet såg vi istället i det andra.

Enligt behaviorismen sker inläring i förbindelse med fysiska beteenden och bygger på individens kroppsliga erfarenheter. Kognitiva händelser existerar inte.⁸² Resultatet visade att lärare 1, Agnes, i sin dagliga verksamhet inte tycks präglas av behaviorismen, istället kunde vi se spår av en, vad Agnes kallar, ”dialogpedagogik” där det är viktigt att lärare och elev samspelar. Det kopplar vi mer till Vygotskijs teorier kring lärande och utveckling där det sociala samspelet mellan människor är i fokus. I lärandemiljöer såg Vygotskij läraren som en

⁸⁰ Claesson.

⁸¹ Claesson.

⁸² Säljö.

handledare. I mötet vägleder läraren eleverna då han/hon i regel besitter mer kunskap och erfarenhet.⁸³ De möts i det sociala samspelet och kommunicerar verbalt och ickeverbalt, och utbyte av erfarenheter och tankar ligger till grund för det individuella tänkandet.⁸⁴ I studien har vi presenterat flera exempel från Agnes klassrum där vi såg spår av det sociokulturella perspektivet på lärande. Under den observerade lektionen hos lärare 2, Bodil, kunde vi dock inte se några spår av den teorin. Hon bedrev till stor del en lärarstyrd och monologisk undervisning. För att knyta an till vår frågeställning kring teori och praktik kan vi inte, utifrån gjorda observationer och intervjuer, se några tydliga tecken på att lärarna påverkats av teorier de kommit i kontakt med under sina grundutbildningar.

I detta examensarbete har vi presenterat Ladberg⁸⁵ och hennes tankar kring språk. Hon betonar vikten av att vi som lärare analyserar och i vissa situationer förenklar det egna undervisningsspråket. Under arbetets gång har vi läst och fördjupat oss i, för vår studie, relevant litteratur. I mötet med lärarna, under observation och intervju, och genom litteratur har vi blivit mer medvetna om vikten av att vi som framtida lärare har ett gott undervisningsspråk. Elevernas språkinlärningsprocess kan främjas genom vår medvetenhet, vare sig eleverna har svenska som första eller andra språk. Vår andra frågeställning i denna studie var: Vilka språkliga val gör läraren för att underlätta undervisningen för eleverna? Undersökningen har framhävt skillnader i de två pedagogernas muntliga framställningar då vi, under observerad lektion, sett att den mest yrkeserfarna lärarens språk var mer genomtänkt och tydligt för eleverna. Som i många andra yrken spelar yrkeserfarenhet en stor roll. Det har även påverkat resultatet av vår empiriska studie. Vår tanke var att relativt nytexaminerade lärare är mer språkmedvetna då antalet elever med svenska som andra språk ökat i de svenska skolorna. Vi anser därför att lärare bör vara mer språkmedvetna och reflektera över det språk de använder i undervisningssammanhang där de möter elever med olika modersmål. Med en språklig medvetenhet kan lärare underlätta och anpassa undervisningen utifrån elevernas behov. Utifrån observerade lektioner och uppföljande intervjuer anser vi att den äldre läraren var mer språkligt medveten, i form av ordval och formuleringar, än den yngre. Agnes visade prov på ett förenklat språk med hjälp av egna ord och formuleringar. Till skillnad från Bodils lektion, där eleverna ställde många frågor kring lektionsinnehållet, verkade Agnes elever snabbt uppfatta instruktionerna.

⁸³ Dysthe.

⁸⁴ Gibbons, Strandberg, Williams.

⁸⁵ Ladberg 2000.

Språk är en betydelsebärande del i det mänskliga samspelet. I denna studie har vi refererat till Dysthe och hennes tankar kring hur lärare samspelar med elevgruppen genom dialog.⁸⁶ När eleverna blir delaktiga i undervisningen menar Strandberg att de utvecklas och lärandet blir på så sätt mer stimulerande.⁸⁷ Som nämnts i avsnittet Inledning (1) har vår utbildning väckt tankar och ett större intresse kring samspel mellan lärare och elev. Vi ställde oss därför frågan: Hur iscensätts samspel i undervisningssammanhang mellan lärare och elev för att utveckla lärandet? Båda lärarna visade, under intervjuerna, på ett positivt förhållningssätt till dialog och samspel. Lärare 1, Agnes, visade prov på det vi anser vara ett gott samspel med eleverna. I detta sammanhang vill vi återanknyta till Vygotskijs sociokulturella teori, där vi människor utvecklas och lär oss i det sociala samspelet. Dialog förekom ofta i klassrummet, läraren tog till vara på elevernas förkunskaper och erfarenheter vilket resulterade i att eleverna blev mer delaktiga i undervisningen. Det vi observerade kan vi koppla till det som står att läsa i Lpo 94: ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling”.⁸⁸

Lärare 2, Bodil, talade mycket om att elever ska kunna arbeta i grupp och framhöll muntligt en medvetenhet kring vikten av samspel och dialog. Hennes resonemang var gott men visade sig inte under den observerade lektionen. Undervisningen var lärarstyrd, eleverna fick sällan komma till tals och de blev därför inte delaktiga i undervisningen. Informanternas intentioner kring samspel och dialog var enligt oss bra, men observationerna visade emellertid att endast en av lärarna omvandlade sina tankar i praktik.

Som nämnts ovan är yrkeserfarenhet av betydelse. Det har tydligt framgått i arbetet med detta examensarbete. Vid arbetets början hade vi en idé om att vi skulle se tydliga spår av Bodils grundutbildning i hennes yrkesutövande i form av didaktik och metodik. Vi föreställde oss att klassrumsundervisningen skulle präglas mer av dialog och samspel vilket ofta resulterar i en större delaktighet från eleverna. De förväntningar vi hade inför observationen hos Bodil överensstämde inte med det vi fick erfara. Detta såg vi istället i Agnes undervisning.

En intressant aspekt av studiens resultat är att Bodil i dagsläget fokuserar på undervisningens ämnesinnehåll och upprätthållandet av ordningen i klassrummet. Vi tror att Bodils kunskaper kring samspel, från lärarutbildningen, kommit i skymundan i det dagliga arbetet då fokus är

⁸⁶ Dysthe.

⁸⁷ Strandberg.

⁸⁸ Lpo 94.

att ta sig igenom arbetsdagen. Inför framtiden har vi en tanke och en föreställning om att hennes yrkeslivserfarenhet ska leda till ett arbetssätt där eleverna är mer delaktiga i undervisningen. Vi tycker att Agnes undervisning präglades av dialog där hon på ett naturligt sätt samspelade med eleverna. Vi förvånades över den entusiasm och glädje vi såg i hennes möte med eleverna under den observerade lektionen då vi trodde vi skulle få se en mer lärarstyrd och monologisk undervisning.

Vår slutsats efter genomförd undersökning är att ett gott samspel mellan lärare och elev är av stor vikt för elevers inläring. Vi anser att det är viktigt att pedagoger reflekterar över och analyserar sitt undervisningsspråk, då språk är en betydelsebärande del i det mänskliga samspillet. Detta oberoende av om eleven har svenska som första eller andra språk. I vår undersökning har det framkommit att teori inte behöver vara kopplat till den praktiska yrkesutövningen. Det har visat sig att de två lärarna arbetar på olika sätt och vi har inte kunnat finna några spår från deras pedagogiska grundutbildningar i den observerade undervisningen.

Nu, vid studiens slut, har vi reflekterat över för- och nackdelar med de kvalitativa datainsamlingsmetoderna vi använt. Observationerna och intervjuerna kompletterade varandra bra. Vid eventuellt intresse för fortsatta studier och forskning i ämnet föreslår vi att fler informanter deltar i studien samt att minst tre lektioner observeras hos vardera läraren. Detta för att erhålla ett bredare material och ett mer tillförlitligt resultat. Ytterligare en idé, inför en ny studie i ämnet, är att till exempel observera fyra lärare och dela in dem i två grupper. En grupp med två lärare som utbildats under 1970-talet och en grupp med två som utbildats under tidigt 2000-tal. Vi tror att en jämförelse kan leda till en djupare analys av det praktiska yrkesutövandet, då lärare som utbildats under samma period tagit del av den tidens aktuella teorier. En fråga, med hänsyn till framtida studier, är om lärare som utbildats under samma tidsperiod arbetar utifrån gemensamma teorier som synliggörs i det praktiska yrkesutövandet.

I arbetet med denna studie har vi fått mer insikt och kunskap kring vad vi som yrkesverksamma pedagoger behöver reflektera över i vårt framtida arbete. Slutligen kan också sägas att vi har tagit lärdom av informanterna som medverkat i denna studie då de hjälpt oss att exemplifiera och framhäva tydliga skillnader i undervisningssammanhang. Inför framtiden hoppas vi kunna bära med oss de lärdomar och erfarenheter vi fått i mötet med de två yrkesverksamma lärarna.

Referenser

Ahlsén, Elisabeth och Allwood, Jens (2002): Språk i fokus. Lund: Studentlitteratur.

Bjar, Louise och Liberg, Caroline (2003): Barn utvecklar sitt språk. Lund: Studentlitteratur.

Claesson, Silwa (2007): Spår av teorier i praktiken. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (1996): Det flerstämmiga klassrummet. Lund: Studentlitteratur.

Evenshaug, Oddbjörn och Hallen, Dag (2001): Barn och ungdomspsykologi. Lund: Studentlitteratur.

Gibbons, Pauline (2006): Stärk språket stärk lärandet. Uppsala: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.

Johansson, Bo och Svedner, Per Olov (2006): Examensarbetet i lärutbildningen. (Uppsala: Kunskapsförlaget i Uppsala AB.

Ladberg, Gunilla (1996): Barn utvecklar sitt språk. Lund: Studentlitteratur. 2:a uppl.

Ladberg, Gunilla (2003): Barn utvecklar sitt språk. Lund: Studentlitteratur. 3:e uppl.

Ladberg, Gunilla (2000): Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter. Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Lars-Göran (1996): Svenskundervisning i grundskolan. Lund: Studentlitteratur. 2:a uppl.

Nilsson, Jan (1999): Att se och förstå undervisningen. Lund: Studentlitteratur.

Repstad, Pål (2007): Närhet och distans. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (rev. 2008): Kursplaner och betygskriterier för grundskolan.

Strandberg, Leif (2006): Vygotskij i praktiken. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Säljö, Roger (2005): Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag AB.

Trost, Jan (2004): Kvalitativa intervjuer. Lund: Studentlitteratur. 3:e uppl.

Williams, Pia (2001): Barn lär av varandra: samlärande i förskola och skola. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Muntliga källor

Andersson, Agnes (fingerat namn), lärare 1, 2008: muntl. Intervju. (okt.2008)

Jonas Aspelin, (2008), *Intervju som forskningsmetod*. Föreläsning vid Malmö Högskola, Malmö 2008-09-11.

Bengtsson, Bodil (fingerat namn), lärare 2, 2008: muntl. Intervju. (nov.2008)

Ulf Lindberg, (2008), *Vetenskapligt skrivande*. Föreläsning vid Malmö Högskola, Malmö 2008-11-13.

Elektroniska källor

Nationalencyklopedin Multimedia 2000 Plus, 2000.

Skolverket, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, (Lpo 94), <http://www.skolverket.se/sb/d/468>, (2008-12-06).

Bilagor

Intervjuguide 1, Agnes, 2008-10-29

Samspel/interaktion

- Elevers delaktighet i undervisningen: tankar!
Hur arbetar du? (Dialog/monolog?)
- Hur skall en god pedagog arbeta för att få ett gott samspel med eleverna i klassrummet?
- Hur arbetar du med en *ny klass* för att få ett gott samspel? Relationer?
- Mångkultur: påverkan på undervisningen/verksamheten? Kulturkrock?
- Planering: inledning och avslutande av lektion?
- Grupparbete? Motivera.

Språk/andraspråksperspektiv

- Ordval?
- Formuleringar?
- Tänker du mycket på det då du har många elever med svenska som andraspråk? Andraspråksperspektivet, nu och då? Skillnader?
- Förenkla? Förtydliga? Hur?
- Egna ord? Till exempel "Skolfamilj", konstiga kroppar? Osv.

Teori och praktik

- Yrkeslivserfarenhet.
- Utbildning: grundutbildning?
- Din praktik? Berätta!
Viktiga delar som du har tagit till dig och använder själv i undervisningen?
- Hur var det när du läste till lärare?
- Vilka teorier kom du i kontakt med under utbildningen? Pedagoger och teoretiker?
- Vilka ämneskunskaper har du?
- Utveckling/utbildning/fortbildning?
- Eget initiativ/intresse för vidareutbildning? Kurser och litteratur?

Intervjuguide 2, Bodil, 2008-11-12

Samspel/interaktion

- Elevers delaktighet i undervisningen:
Hur arbetar du? (Dialog/monolog?)
Hur tänker du kring detta?
- Hur skall en god pedagog arbeta för att få ett gott samspel med eleverna i klassrummet?
- Hur arbetar man med en *ny klass* för att få ett gott samspel? Relationer?
- Mångkultur: påverkan på undervisningen/verksamheten? Kulturkrock?
- Planering: inledning och avslutande av lektion?
- Grupparbete? Motivera.

Språk/andraspråksperspektiv

- Ordval?
- Formuleringar?
- Tänker du mycket på det då du har många elever med svenska som andraspråk?
- Förenkla? Förtydliga? Hur?

Teori och praktik

- Utbildning: grundutbildning?
- Arbetsplatser?
- Din praktik? Berätta!
Viktiga delar som du har tagit till dig och använder själv i undervisningen?
- Hur var det när du läste till lärare?
- Vilka teorier kom du i kontakt med under utbildningen? Pedagoger och teoretiker?
- Vilka ämneskunskaper har du?
- Utveckling/utbildning/fortbildning?
- Eget initiativ/intresse för vidareutbildning? Kurser och litteratur?
- Någonting du saknar i din utbildning nu när du jobbar?