

ANNE PALMÉR

Samspel och solostämmor

Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan

With a summary:

Interacting and going solo
On oral communication in
upper secondary schools



UPPSALA
UNIVERSITET

2008

Akademisk avhandling som för avläggande av filosofie doktorsexamen i nordiska språk vid Uppsala universitet kommer att offentligt försvaras i Ihesalen, Engelska parken, Uppsala, lördagen den 19 april 2008, kl. 10.15. Disputationen sker på svenska.

Abstract

Palmér, A., 2008: Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan. (Interacting and going solo. On oral communication in upper secondary schools.) *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet* 74. 218 pp. ISSN 0083-4661, ISBN 978-91-506-1993-5.

The dissertation investigates oral communication from a language development perspective. The overall aim is to study the oral communication that is part of the learning process for Swedish as a subject and for vocational courses in the upper secondary schools. The focus is specifically on learning that incorporates reasoning and prepared speech.

The method used is derived from ethnography and Conversation Analysis. The material consists of fieldnotes, video and audio recordings of lessons from two different classes. The dissertation is theoretically linked to "New Literacy Studies"; the oral practices and oral cultures involved in the instruction of Swedish are described and viewed as part of school literacy. The concept 'elaborated topic' is used to analyse the extent to which students and teachers develop reasoning.

The results show that instruction in vocational training programmes can provide students with different conditions for oral language development. Students in the nursing programme took part in more varied communication than students in the technically/practically-oriented programme. The different oral cultures in the two classes could be described in terms of patterns for reasoning and prepared speech, knowledge ideology and power relations. The oral cultures of the classes investigated are reflected in the way they performed in the national test. The students' ability to develop a sufficiently extensive line of reasoning for the test's prepared speech did not correspond to how well they developed each topic of discussion.

The dissertation emphasises the importance of dialogically organised instruction with students in every upper secondary programme being encouraged in their reasoning and prepared speech. It highlights language and communication in and of itself as important content in the instruction of Swedish. Finally, it argues that each subject is responsible for contributing to the language development of students.

Keywords: language development, classroom discourse, oral production, small-group activities, school literacy, Swedish.

Anne Palmér, Department of Scandinavian Languages, Box 527, Uppsala University, SE-751 20 Uppsala, Sweden

© Anne Palmér 2008

ISSN 0083-4661

ISBN 978-91-506-1993-5

urn:nbn:se:uu:diva-8515 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-8515>)

Printed in Sweden by Edita Västra Aros, Västerås 2008

Innehåll

Förord.....	7
1. Inledning	9
1.1 Muntlig kommunikation i gymnasieskolan – en bakgrund	9
1.1.1 Från förberedande studier till avhandlingsprojekt.....	10
1.1.2 Enkätstudie bland lärare på två gymnasieprogram.....	11
1.1.2.1 Tre vanliga kommunikationsformer.....	12
1.1.2.2 Attityder till kommunikation, kön, lärande och yrkesliv ...	13
1.1.2.3 Vilka frågor väcker enkäten?	13
1.1.3 Skolan och elevens språkliga kompetens	14
1.2 Avhandlingens syfte, forskningsfrågor och avgränsningar	15
1.3 Avhandlingens fokus.....	16
1.3.1 Resonemang	16
1.3.2 Förberett tal	17
1.4 Disposition	17
2. Språkutveckling och muntlig kommunikation i klassrummet – en översikt	19
2.1 Språkutveckling ur funktionella och sociokulturella perspektiv	19
2.2 Klassrummets olika samtal.....	22
2.2.1 Det lärarledda helklassamtalet	23
2.2.2 Dialogiska och monologiska klassrum.....	24
2.2.3 Elevers förberedda tal.....	25
2.2.4 Smågruppssamtalet.....	28
2.3 Litteraturundervisning och muntlig kommunikation på gymnasiets olika studieinriktningar	30
2.4 Forskning om samtal utanför klassrummet	33
2.4.1 Dialogism	33
2.4.2 Lyssnarresponser.....	34
2.4.3 Argumentationstekniker och argumentationsstilar.....	35
2.5 Sammanfattning	36
3. Teori, metod och material	38
3.1 En etnografisk ansats.....	38
3.1.1 Praktikbegreppet inom New Literacy Studies.....	40
3.1.2 Andra sätt att använda begreppet praktik	42
3.1.3 Från skriftspråkighet till muntlighet.....	42

3.1.4 Begreppsdefinitioner	43
3.2 Från samtalsanalys till tolkning.....	46
3.2.1 Samtalets minsta analysenheter.....	46
3.2.2 Begreppet topik	46
3.2.2.1 Topikövergångar	47
3.2.2.2 Olika slags topiker	48
3.2.2.3 Topikutveckling inom dialogen: ämnesstruktur.....	50
3.2.2.4 Topikutveckling inom monologen: språkhandlingar	51
3.2.2.5 Utbyggda topiker.....	51
3.2.3 Transkriptioner	53
3.2.4 Maktrelationer i klassrummets samtal.....	53
3.2.5 Värderingar av kunskap och lärande i klassrummets samtal.....	54
3.3 Material och metoder för materialinsamling	56
3.3.1 Val av undersökningsgrupper.....	56
3.3.2 Tillträde till fältet	57
3.3.2.1 Lärarna	57
3.3.2.2 Eleverna	59
3.3.3 En variant av deltagande observation.....	61
3.3.3.1 Inledande observationer och intervjuer	61
3.3.3.2 Inspelningar och observationer	63
3.3.3.3 Forskarrollen – observatör, inspelningstekniker och lite till	64
3.3.3.4 Att hantera inspelningsutrustningen.....	66
3.3.3.5 Elevers och lärares agerande vid inspelningarna	67
3.3.3.6 Att få överblick över ett stort, inspelat material.....	67
3.3.3.7 Både lärare och forskare.....	69
4. Två klasser och sex lärare – en presentation.....	70
4.1 Omvårdnadsklassen och dess lärare	70
4.1.1 Omvårdnadsklassens inngång	71
4.1.2 Omvårdnadsklassens invandring	72
4.1.3 Omvårdnadsklassens tjejjäng	72
4.1.4 Ytterligare elever i omvårdnadsklassen	73
4.1.5 Omvårdnadsklassens lärare	73
4.2 Fordons- och hantverksklassen och dess lärare.....	74
4.2.1 Fordonsläraren Johans elever	75
4.2.2 Fordonsläraren Börjes elever	76
4.2.3 Svenskläraren Mias elever	77
4.2.4 Fordons- och hantverksklassens lärare.....	78
5. Bildning och färdigheter – en muntlig kultur i OP-klassen	80
5.1 Svenska språket och litteraturen – en helhet?.....	80
5.2 Mer om analysens utgångspunkter i OP-klassen.....	81
5.3 Tre undervisningsförlöpp i litteraturhistoria	83

5.3.1	Introduktioner och uppgifter	83
5.3.2	Smågruppssamtal	84
5.3.2.1	Uppgiftstolkning	85
5.3.2.2	Läsning och förståelse.....	86
5.3.2.3	Utbyggda topiker trots uppdelat arbete	89
5.3.2.4	Att planera en redovisning – översätta eller ej?	90
5.3.2.5	En topik där eleverna tänker tillsammans	92
5.3.3	En muntlig praktik för smågruppssamtal i litteratur	94
5.3.4	Redovisningar av grupparbeten.....	96
5.3.4.1	Innehåll och struktur: Danielas och Halis grupper.....	97
5.3.4.2	Innehåll och struktur: övriga grupper.....	98
5.3.4.3	Framföranden.....	100
5.3.4.4	Eleverna som publik.....	101
5.3.4.5	Läraren som samtalsledare.....	101
5.3.4.6	Läraren som medläsande mottagare.....	104
5.3.4.7	Läraren som bedömare.....	106
5.3.5	En muntlig praktik för redovisningar av grupparbeten	107
5.4	En muntlig kultur för bildning och färdigheter	109
6.	Dialogiskt meningsskapande – en muntlig kultur i FP/HV-klassen	112
6.1	Svenskämnet som ett språkutvecklande temaämne?	112
6.2	Mer om analysens utgångspunkter i FP/HV-klassen.....	113
6.3	Tre teman med olika slags samtal	115
6.3.1	Lärolett samtal i temat Trafiksäkerhet	115
6.3.1.1	Inledning och instruktion	116
6.3.1.2	Resonerande argumentation	116
6.3.1.3	Att låta en elev behålla ordet.....	119
6.3.1.4	När kamraterna bjuder motstånd.....	121
6.3.2	Lärolett samtal i temat Terrorattacken den 11 september	123
6.3.2.1	Smågruppsarbete utan engagemang	124
6.3.2.2	Ett lärolett, utforskande samtal	125
6.3.3	En muntlig praktik för läroledda samtal.....	128
6.3.4	Smågruppssamtal i ämnesövergripande etiktema	130
6.3.4.1	Samtal om instruktionerna	132
6.3.4.2	Resonerande problemlösning	133
6.3.4.3	Improvisation	135
6.3.4.4	Framföranden och uppföljning.....	136
6.3.4.5	Elevers olika deltagande i rollspelen.....	137
6.3.5	En muntlig praktik för smågruppssamtal inför rollspel.....	139
6.4	En muntlig kultur för dialogiskt meningsskapande.....	141
7.	Karaktärsämnen i två klasser	143
7.1	Karaktärsämnen i omvårdnadsklassen	143
7.1.1	Teori och praktik i kombination.....	144

7.1.2 Fördjupnings- och projektarbeten	146
7.2 Karaktärsämnen i fordonsklassen.....	148
7.2.1 Gruppen med inriktning mot personbilar	149
7.2.2 Gruppen med inriktning mot tunga fordon.....	152
7.3 Sammanfattning	154
8. Muntliga nationella prov.....	155
8.1 Bakgrund: Det nationella provets muntliga del.....	155
8.2 Genomförande av det muntliga provet i undersökningens klasser...	156
8.2.1 ”Provprov” och prov ”på riktigt” i OP-klassen	157
8.2.2 Det nationella provet i FP/HV-klassen.....	158
8.2.3 Uppföljning av anförandena i båda klasserna	160
8.2.4 Det muntliga provet i ljust av klassernas muntliga svenskämneskulturer	162
8.3 Elevers resonemang i muntliga anföranden	163
8.3.1 Urval av anföranden inför analys	163
8.3.2 Analysens teori och metod	164
8.3.3 Kvantitativ analys av åtta muntliga anföranden	166
8.3.4 Fyra näranalyser	168
8.3.4.1 Marikas anförande – ett stort antal väl utbyggda topiker..	168
8.3.4.2 Pers anförande – färre topiker som är relativt jämnt utbyggda	170
8.3.4.3 Åsas anförande – få topiker av växlande längd.....	172
8.3.4.4 Peters anförande – mest korta topiker i berättande framställning	174
8.4 Muntliga nationella prov – sammanfattande diskussion	176
9. Sammanfattning och avslutande diskussion	177
9.1 Olika förutsättningar för utveckling av muntligt språk	178
9.2 Språk, kunskap och makt i två muntliga kulturer.....	180
9.2.1 Makt mellan lärare och elever och makt elever sinsemellan....	181
9.2.2 Språkutveckling och kunskapssyn	184
9.2.3 Muntlighet i ett skriftspråkssammanhang	185
9.3 Topiken som analytiskt verktyg för beskrivning av resonemang.....	186
9.4 Om språk som innehåll och form	188
9.5 Om svenskämnet innehåll ur ett språkligt perspektiv	190
9.6 Förberett tal ur ett funktionellt och dialogiskt perspektiv	191
9.7 Gymnasieskolan som språkutvecklande kraft	193
Summary	196
Litteratur	202
Bilaga 1: Blankett för medgivande	211
Bilaga 2: Enkät.....	212
Bilaga 3: Analys av Pers anförande	215

Förord

Är en avhandling som denna resultatet av ett ensamarbete? Delvis är det så, men lyckligtvis försiggår arbetet i ett socialt sammanhang där många bidrar till forskningsprocessen, direkt eller indirekt. Nu är stunden inne att tacka alla dessa personer.

Allra först vill jag nämna de lärare och elever som i sin skolvardag tagit emot mig som forskare på ett både generöst och vänligt sätt.

Birgitta Garne såg till att jag i mitten av 90-talet kom till Institutionen för nordiska språk som konstruktör för nationella prov, gjorde det möjligt för mig att pröva på forskning i mindre skala och stod bakom mig när jag ville söka doktorandtjänst. Viktigast är dock hennes insats som handledare under hela avhandlingsarbetet. Med sin förmåga att i samtal lyssna på ett ofärdigt resonemang, hitta kärnan och föra tanken vidare i konstruktiv riktning har hon på ett ovärderligt sätt hjälpt mig att driva mitt arbete framåt. Birgitta har tålmodigt läst oräkneliga manusutkast. Hennes generösa och varma personlighet har betytt trygghet och trevnad i arbetet, såväl i framgång som i motgång.

Ju längre fram mitt arbete fortskridit, desto mer har min andra handledare Mats Thelander tagit del av manusarbetet. Detta har han på ett ytterst förtroendeingivande sätt stöttat genom omsorgsfull läsning, uppmuntran och väl avvägd kritik. Till mitt slutseminarium fungerade Catharina Nyström Höög som förhandsgranskare av avhandlingsmanuset. Hennes klartänkta kommentarer inspirerade till fortsatt arbete med texten. Även Ulla Melander Marttala har bistått med initierade synpunkter på delar av manuset.

Institutionen för nordiska språk är den bästa arbetsplats jag har varit på. Här råder genomgående en positiv anda och här finns så många trevliga och kloka kolleger som på olika sätt bidragit till mitt arbete. En värdefull länk mellan skola och universitet utgör Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, som är en del av institutionen. Här finns Eva Östlund-Stjärnegårdh som i många år varit min rumskamrat och närmaste kollega och nu leder gruppen, och många andra uppskattade kamrater, varav några har gått vidare till andra verksamheter. Helena Andersson har hjälpt till med kameran vid materialinsamlingens början och Lovisa Carlberg med grovtranskription av intervjuer. Eva och även Birgitta Nilsson och Harrieth Uddhammar har senare läst och kommenterat delar av manuset. Bland institutionens alla doktorander har några kommit mig och mitt arbete närmare, nämligen de som ingått i den informella gruppen Klassrumsforskarna med

Ann Blücker, Inger Gröning, Barbro Hagberg-Persson och Anna Malmbjer. Våra möten har för mig fungerat som välkomna oaser i vardagslivet. Ann Blücker har dessutom lagt ned ett avsevärt arbete på korrekturläsning av hela manuset. Susan Long har översatt de engelska delarna.

Förutom sammanhanget på institutionen har jag haft förmånen att ingå i Nationella forskarskolan i svenska med didaktisk inriktning, ledd av Jan Einarsson vid Växjö universitet. Genom forskarskolan har jag lärt känna forskare och doktorander över hela landet och kunnat delta i en rad kurser, seminarier och konferenser med skolforskning i fokus. Mötena med kollegerna inom forskarskolan har varit givande både socialt och forskningsmässigt. Från Jan och andra seminariedeltagare har jag fått värdefulla synpunkter på delar av mitt manus. Jag är glad att denna forskningsgemenskap kommer att kunna utvecklas vidare inom nätverket Svenska med didaktisk inriktning (SmDi).

Det är emellertid Kjell och Axel där hemma som får mitt allra varmaste tack. Ni har bidragit till forskningsprocessen genom att inte ingå i den!

Uppsala den 27 februari 2008

Anne Palmér

1. Inledning

Den här avhandlingen handlar om gymnasieskolans möjligheter att stödja elevers språkutveckling. I skolans kunskapande verksamhet är språket och kommunikationen grundläggande element (Dysthe 2003:31). Vi lär med hjälp av språket, men genom lärandet utvecklas också vårt språk. Nya termer och begrepp införlivas med vårt ordförråd, vi upptäcker nya sätt att kombinera ord för att uttrycka allt mer komplicerade samband och vi lär oss nya genrer och normer för hur språket kan användas i olika situationer etc.

Den skriftspråkliga utvecklingen sätts ofta i centrum i skolans värld, men i skolans uppdrag ingår också ett ansvar för elevens muntliga språk (Lpf 94). Det är denna del av uppdraget som ligger till grund för min avhandling om muntlig kommunikation i gymnasieskolan. Hur samtalar elever och lärare med varandra i undervisningen? På vilket sätt stöder dessa samtal elevens väg mot mer kvalificerad språkbehandling?

Språkutveckling och lärande sker i samspel med andra. I skolan har lärare och kamrater och de samtal som förs mellan dessa stor betydelse för varje elevs möjlighet att få givande språkliga erfarenheter. Det språkliga samspel som studeras i avhandlingen äger rum i två gymnasieklasser, en på Fordons- och Hantverksprogrammen (FP/HV) och en på Omvårdnadsprogrammet (OP). (I den ena klassen finns alltså elever från två program.) Samspelet sker i grupp och präglas av den kultur som utvecklas i gruppen. Men då och då framträder enskilda elever eller mindre grupper av elever med solostämmor i detta samspel. Elevernas solostämmor kan vara allt ifrån darriga och osäkra till väl förberedda och säkert klingande. Undersökningens lärare undervisar i svenska och i yrkesförberedande karaktärsämnen. Även genom dem framträder solostämmor i samspelet, stämmor med skilda strategier och stilar för att organisera undervisningen.

1.1 Muntlig kommunikation i gymnasieskolan – en bakgrund

Mitt intresse för klassrummets muntliga kommunikation väcktes när jag under 1990-talet arbetade med att konstruera och utvärdera de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk. Dessa prov innehöll och innehåller fortfarande både muntliga och skriftliga uppgifter. Att inte bara

läs- och skrivkompetens utan också muntlig förmåga prövades var en nyhet jämfört med tidigare centrala prov. Innebar därmed det nationella provet en statushöjning för muntligheten i svenskämnet? Inte självklart, i alla fall inte omedelbart. Medan de skriftliga uppgifterna redan från början var obligatoriska var den muntliga provdelen frivillig. Även om lärarna uppmanades att i sina klasser genomföra alla provets moment med läsande–(sam)talande–skrivande gavs alltså i praktiken lägre status åt den muntliga kommunikationen än den skriftliga. Sammanställningar av resultaten från de nationella provens första år visade att den muntliga provdelen var uppskattad av många men också att drygt hälften av svensklärarna valde bort den (Skolverket 1998).¹

Min egen lärarefarenhet sade mig att fokus på muntlig kommunikation i undervisningen – samtal, berättande, rollspel, debatter och framträdanden – kunde ge levande och stimulerande lektioner som fick elever att växa som människor, men också att det i varje klassrum brukade finnas en eller flera elever som fasade för att framträda inför klassen. Jag började fundera över den muntliga kommunikationens plats i gymnasieskolan och i svenskämnet. Hur arbetade lärare och elever med muntligheten?

1.1.1 Från förberedande studier till avhandlingsprojekt

Mina funderingar resulterade i en intervjuundersökning (Palmér 1999a) bland gymnasielärare och elever om undervisning och bedömning i muntlig framställning. Resultatet tydde på att talundervisningen i ämnet svenska på gymnasiet var sporadisk snarare än systematisk och på att metakunskapen – kunskap om talandets tekniker och strategier – ägnades mycket liten uppmärksamhet. Ett oväntat resultat som skulle få betydelse för denna avhandling var att manliga elever på tekniskt-praktiskt inriktade program visserligen visade stort intresse för muntliga aktiviteter men också hade bristande erfarenhet av att framträda muntligt som talare i skolans olika ämnen. Kvinnliga elever däremot, på både teoretiskt och praktiskt inriktade program, verkade ha större erfarenhet av muntliga framträdanden, erfarenheter som de fått i många olika skolämnen. En jämförelse med en undersökning om skrivande i gymnasieskolan visade att samma manliga, tekniskt-praktiskt inriktade elevgrupp skrev nästan bara i svenskämnet, vilket skiljde dessa elever från alla andra gymnasieelever (Nyström 2000:236; se också Nyström 1996). Var det så att elever på tekniskt-praktiskt inriktade gymnasieprogram skrev och talade mindre i undervisningen än elever på andra program?

Denna undran inspirerade mitt forskningsintresse för manliga, praktiskt inriktade gymnasieelever. Om dessa elevers samlade skolmiljö språkligt sett var mindre utvecklande än andras skulle detta kunna vara en möjlig orsak

¹ Från ht 2000 blev dock det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk obligatoriskt i sin helhet för gymnasieskolan, dvs. även den muntliga provdelen, vilket jag tror också medverkade till en höjd status för muntligheten (se vidare 8.1).

(av flera) till de låga betyg som eleverna fick på de nationella proven i svenska (se t.ex. Skolverket 2006a).² Hur såg svenskundervisningen för elever på tekniskt-praktiska program ut? Av egen erfarenhet som svensk-lärare visste jag att denna elevgrupp ofta innebar en utmaning, bland annat därför att eleverna inte sällan hade negativa erfarenheter av ämnet och av den anledningen ofta var omotiverade. Kunde mera fokus på muntlig kommunikation inom svenskämnet öka elevernas intresse för språklig verksamhet i stort? En undersökning om de manliga yrkesinriktade elevernas arbete med muntlighet skulle eventuellt kunna ge bidrag till fromma både för didaktiskt inriktad forskning och för praktiskt verksamma lärare och elever. Mitt antagande att muntliga uppgifter kunde vara engagerande och givande för den aktuella elevgruppen stärktes av en studie av elever på Elprogrammet som gjorde egna radioprogram (Palmér 2002).

När jag fick möjlighet att genomföra ett avhandlingsprojekt valde jag dock att inte begränsa mig till enbart manliga elever på tekniskt-praktiska program utan jag sökte också en motsvarande gymnasieinriktning med dominans av kvinnliga elever. En studie av muntlig kommunikation på både Fordons- och Omvårdnadsprogrammen borde kunna ge en någorlunda allsidig bild av muntlig kommunikation på gymnasieskolans yrkesförberedande program. Att studien skulle utgå från muntligheten i svenskämnet föreföll naturligt, eftersom detta ämne har ett huvudansvar för elevernas språk-utveckling. Men mot bakgrund av den ovan redovisade forskningen om gymnasieelevers skrivande och talande i skolan som helhet ville jag också skaffa mig en inblick i muntligheten i karaktärsämnen på de aktuella programmen.³ Det var alltså en kombination av erfarenheter från egen lärarpraktik, provkonstruktion och mindre forskningsprojekt som ledde mig in i ämnet muntlig kommunikation i gymnasieskolan.

1.1.2 Enkätstudie bland lärare på två gymnasieprogram

Inför avhandlingens fallstudier ville jag skaffa mig en översiktlig bild av den muntliga kommunikationen på de två aktuella programmen. Jag genomförde därför en enkätundersökning bland lärare i svenska och karaktärsämnen på FP och OP.⁴ Tanken var att enkätundersökningens resultat skulle kunna utgöra ett större sammanhang, eller en rikskontext, till de enskilda fall som

² I Skolverkets resultatsammanställning från vårterminens nationella prov 2006 framgår att Fordonsprogrammet har störst andel elever med betyget IG (26 %) av alla program, ett resultat som också gällt vid tidigare prov (Skolverket 2006a:7–8).

³ Att vidga undersökningen till att också omfatta studieförberedande gymnasieprogram hade varit intressant. Eftersom jag ville studera muntlighet i både svenska och karaktärsämnen bedömde jag dock att en utökning till fler program vore olämplig med tanke på avhandlingens tidsmässiga ramar.

⁴ Enkäten skickades ut till 142 lärare, relativt jämnt fördelade på kategorierna Svensklärare på FP, Svensklärare på OP, Karaktärsämneslärare på FP och Karaktärsämneslärare på OP. Sammanlagt 112 lärare svarade. Frågorna är både slutna och öppna (se bilaga 2).

avhandlingen kunde analysera. Här sammanfattar jag kortfattat enkätens resultat. I bilaga 2 finns enkäten med delar av resultatet i siffror (se också Palmér 2005).

Beträffande vilka kommunikationsformer som används i undervisningen ger svaren från lärargruppen som helhet bilden att kommunikationsformer som bygger på dialog, t.ex. helklassdiskussioner och smågruppssamtal, är vanligare i deras undervisning än kommunikation där en talare har ordet under en utsträckt tid, såsom lärargenomgångar och elevers muntliga redovisningar. Vidare ger enkäten bilden att kommunikationen är livligare och fungerar bättre på OP än på FP. OP-eleverna verkar få fler muntliga uppgifter som är språkligt utmanande och kräver självständig kommunikation kring ämnesinnehållet. På OP uppger lärarna att många diskussioner förs, såväl i helklass som i mindre grupper. De muntliga elevredovisningarna är fler på OP än på FP, inte minst i karaktärsämnen. OP-lärarna tycks se eleverna som mycket kompetenta i självständigt grupparbete.

På FP är värdena generellt sett oftast lägre. Enligt enkätsvaren förs det färre diskussioner i större eller mindre grupper och det förekommer färre muntliga elevredovisningar på FP. Däremot förefaller enskild kontakt mellan lärare och elever vara vanligare på FP. Lärargenomgångarna är också något fler, i synnerhet bland yrkeslärarna på FP. Bilden är att kommunikationen på FP är mer lärarstyrd än på OP.

Svensklärarna på FP skiljer sig från svensklärarna på OP genom att de organiserar färre smågruppssamtal med enbart elever och ger eleverna färre talövningar. De är också mindre nöjda med elevernas prestationer vid smågruppssamtalen än svensklärarna på OP, liksom vid talövningarna och de muntliga redovisningarna. En kommunikationsform som svensklärarna på FP själva uppskattar mer än ämneskollegerna på OP är helklassdiskussionen. Den skillnad mellan programmen som framträder gäller alltså inte enbart karaktärsämnena, vilkas olika innehåll skulle kunna utgöra en rimlig förklaring till olikheter i kommunikationen. Även svenskämnet, som har samma kursplan över hela gymnasieskolan, tycks ha delvis olika kommunikativ karaktär på de två programmen.

1.1.2.1 Tre vanliga kommunikationsformer

Enligt enkäten är helklassdiskussionen en ofta förekommande kommunikationsform, något vanligare i karaktärsämnena än i svenska och på OP än på FP. Lärarna sätter helklassdiskussionen på tredje plats i sin prioriteringslista över de bästa kommunikationsformerna, men svensklärarna verkar uppskatta den mer än karaktärsämneslärarna, särskilt svensklärarna på FP. En majoritet av alla lärarna anser att eleverna klarar helklassdiskussionen *Acceptabelt*, och OP-lärarna är mer nöjda med elevernas insatser än FP-lärarna.

Smågruppssamtal mellan elever är en kommunikationsform som tycks vara mycket vanlig enligt enkäten och ännu vanligare i karaktärsämnena än i svenska. Det visar sig också att det framför allt är lärarna på OP som *Ofta*

eller *Mycket ofta* låter eleverna samtala i smågrupper. Smågruppssamtalet är lärarnas favorit enligt enkäten och det är också en kommunikationsform som eleverna klarar av bra enligt lärarna.

Muntliga elevredovisningar uppges i enkäten vara en någorlunda vanlig kommunikationsform som dock visas ett ljunt intresse av lärarna. Enligt de flesta enkätsvaren förekommer redovisningarna *Ibland*. De är vanligare i karaktärsämnen än i svenska och mer frekventa på OP än på FP. Elevredovisningar markeras inte högt i enkätens popularitetslista. Elevernas prestationer skattas högre av lärarna på OP än på FP. Bland lärarna på FP anser nästan en tredjedel att eleverna klarar muntliga redovisningar *Dåligt* och bara 7 procent att de klarar dem *Mycket bra*.

1.1.2.2 Attityder till kommunikation, kön, lärande och yrkesliv

Drygt hälften av lärarna anser att klassens könsfördelning påverkar den muntliga kommunikationen medan en tredjedel, oftast karaktärsämneslärare på FP, anser motsatsen. Många lärare beskriver hur det i blandade klasser förs intressantare och mer varierade samtal och hur elevernas arbetsmoral och språk förbättras när båda könen är representerade bland eleverna. En annan ganska stor grupp lärare beskriver problem i blandade klasser ur de kvinnliga elevernas perspektiv; lärarna måste begränsa de manliga elevernas aktivitet för att de inte ska dominera för mycket i klassen. Slutligen skriver några lärare om fördelar med enkönade klasser där eleverna inte behöver generas av kamrater av det motsatta könet.

Svaren på enkätens tre sista frågor visar att lärarna ser den muntliga kommunikationen som viktig för eleverna. Den muntliga kommunikationen skattas som *Mycket* betydelsefull i elevernas kommande yrken av 62 procent av lärarna och den betyder *Ganska mycket* enligt 17 procent. Karaktärsämneslärarna ser det muntliga som viktigare än svensklärarna. Angående det muntligas betydelse för studieframgången är de olika lärarkategorierna i stort sett överens; den muntliga förmågan har *Mycket stor* eller *Ganska stor* betydelse för att en elev ska lyckas i ämnet.

Det förefaller dock vara vanligare med muntliga uppgifter som bedöms i karaktärsämnen än i svenska på båda programmen. På FP märks stora skillnader mellan ämnena; muntliga uppgifter som är betygsgrundande är betydligt vanligare i karaktärsämnena än i svenska. Att den muntliga kommunikationen har en avsevärd betydelse för elevernas kommande yrkesliv anser framför allt OP-lärarna. FP-lärarna ger mer blandade svar. Även i denna fråga märks stora skillnader mellan svenska och karaktärsämnen på FP. Svensklärarna tillmäter intressant nog den muntliga kommunikationen i ett framtida yrke mindre vikt än vad karaktärsämneslärarna gör.

1.1.2.3 Vilka frågor väcker enkäten?

Enkätundersökningen ger många svar men den väcker också frågor. Ur språkutvecklingssynpunkt verkar det positivt att kommunikationsformer som

bygger på dialog är vanligare och mer uppskattade av lärarna än kommunikation med monologiska bidrag. Frågan är dock om detta också innebär att undervisningen kan beskrivas som dialogisk och språkutvecklande, om här förs engagerande och fördjupade samtal där olika perspektiv möts och där deltagarna lyssnar och bygger på varandras bidrag (jfr Dysthe 1996 och avsnitt 2.2.2). Hur fungerar egentligen helklassdiskussionen, smågrupps-samtalet och det förberedda talet i praktiken? Beskrivningen av skillnader mellan programmen väcker frågan om muntlig kompetens är olika viktig för elever på olika program. Vem behöver egentligen muntlig kompetens? Vad kan och bör svenskämnet göra för elevers muntliga kompetens och hur kan karaktärsämnen bidra till elevers språkutveckling?

1.1.3 Skolan och elevens språkliga kompetens

En del i bakgrunden till min avhandling är också den syn på språkande och språkutveckling som ges i läroplaner och andra texter från skolmyndigheter, eftersom dessa texter är styrmedel för skolans verksamhet. Vilka mål ställer läroplanen upp för elevers muntliga kommunikation och vilka synpunkter på språkutveckling ges i skolmyndigheternas mer resonerande skrifter?

Att eleven utvecklar sitt språk är ett av svensk gymnasieskolas övergripande ”mål att uppnå”, vilket framgår av formuleringen i Lpf 94:30:

Det är skolans ansvar att varje elev som slutfört **ett nationellt eller specialutformat program eller sådant individuellt program som är förenat med yrkesutbildning under anställning, s.k. lärlingsutbildning, inom gymnasieskolan eller gymnasial vuxenutbildning**

- kan uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier.

Det citerade målet syftar på elevens uttrycksförmåga. Men språkförmågan är mer omfattande än så och berör också flera av de andra övergripande så kallade uppnåendemålen i Lpf 94.⁵ Dessa mål handlar om att kunna ta till sig texter av olika slag, göra bedömningar grundade på ett kritiskt ställningstagande, ”diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” och delta i demokratiska processer. I en skrift från Myndigheten för skolutveckling formulerar sig Frykholm (2003:120) så här:

Förmågan att uttrycka sig själv och förstå andra, liksom tänkande och reflektion, är kärnan i begreppet språkutveckling. Det innebär att i tal och skrift vilja, våga och kunna uttrycka det man faktiskt *önskar* uttrycka, inte bara det man *förmår* uttrycka. Förmågan att se olika perspektiv, att förstå, resonera sig

⁵ Medan ett så kallat uppnåendemål uttrycker vad en elev minst ska ha uppnått den dag han eller hon lämnar skolan är ett så kallat strävansmål ett mål som uttrycker inriktningen på skolans arbete (Lpf 94:29).

fram till och kunna uttrycka olika sidor av vad som händer är också en del i språkutvecklingen.

Frykholms beskrivning av ”begreppet språkutveckling” skulle också kunna ses som en beskrivning av den språkliga kompetens, den språkförmåga, som skolan strävar efter för varje elevs räkning. Denna kompetens innefattar både kommunikativa och kognitiva funktioner och kan också utvidgas till att omfatta även icke-verbal kommunikation.⁶ Skolans uppdrag att stödja elevens språkutveckling är alltså både grundläggande och omfattande.

1.2 Avhandlingens syfte, forskningsfrågor och avgränsningar

Undersökningens övergripande syfte är att studera den muntliga kommunikationen i lärandeprocessen i svenska och karaktärsämnen i olika klassrum på yrkesförberedande program. Mer specifikt vill jag beskriva den muntliga språkanvändningen i sådant lärande som inbegriper resonemang och förberett tal. Målsättningen är att nå ökad kunskap om muntlig språkutveckling i gymnasieskolan, dels ur svenskämnesdidaktisk synvinkel, dels ur en allmänt språklig och didaktisk synvinkel.

De forskningsfrågor jag ställer är:

- Vilka slag av muntlig kommunikation förekommer på två av gymnasieskolans yrkesförberedande program i undervisningen i svenska och karaktärsämnen? I vilken mån och på vilka sätt får eleverna erfarenhet av att delta i resonemang och/eller att vara klassrummets huvudaktör i förberett tal (för definitioner av termer se 1.3.1–1.3.2)?
- Hur kan de muntliga praktiker och kulturer som utmärker svenskundervisningen i undersökningens klasser beskrivas?
- Hur genomförs och utfaller det nationella provets muntliga del i undersökningens klasser?

Med ett material som det jag har valt (en klass med manlig och en med kvinnlig dominans) skulle man kanske tycka att jämförelser med genus som en kategori vore självskrivna. Sådana jämförelser riskerar emellertid att bli missvisande, eftersom de båda klasserna skiljer sig åt på så många andra punkter än kön, t.ex. vad avser utbildningens innehåll och inriktning, elevernas intressen och framtidsplaner, lärare och skola. En undersökning av hur maskulinitet respektive femininitet konstrueras i de båda klasserna hade däremot varit intressant att genomföra (jfr Palmér 2003:234–235). Men en

⁶ Liberg (2003b:15 ff.) argumenterar i samma skrift för ett s.k. ”vidgat språkbegrepp”, dvs. att begreppet språk ska omfatta ”både verbala och icke-verbala språk, till exempel talspråk, skriftspråk, bildspråk, musikens språk samt dansens och rörelsens språk”.

sådan frågeställning hade lett till en annan avhandling. Ett genomfört genusperspektiv lämnas alltså åt sidan i denna avhandling, även om genusaspekter emellanåt uppmärksammas. (Se också en tidigare, mindre studie där jag har anlagt ett genusperspektiv: Palmér 2007a, 2007b.) Jag gör heller ingen mer stilistisk beskrivning av ungdomarnas språkbruk, såsom deras användning av slang eller svordomar.

1.3 Avhandlingens fokus

Vilka typer av muntlig kommunikation bör undersökningen behandla? Via en genomgång av tidigare forskning utkristalliseras viktiga utgångspunkter och begrepp som förefaller relevanta för en undersökning av muntlig kommunikation i gymnasieskolan ur ett språkutvecklingsperspektiv (se kapitel 2). Men kombinationen av en rad olika begrepp från olika undersökningar kan vara svårhanterlig i en analys. För att kortfattat formulera vilket slags språkande som är avhandlingens fokus stannar jag vid begreppen *resonemang* och *förberett tal*.

1.3.1 Resonemang

Resonemang kan beskrivas som en av flera typer av språkande. Andra typer är t.ex. berättande, skämt och småprat. Allt språkande fyller sin funktion beroende på situation, men det som särskilt förknippas med utbildning och lärande är resonemanget. Vi resonerar när vi använder språket för att tänka och ta till oss ny kunskap – tillsammans med andra eller enskilt. En företeelse eller ett begrepp förklaras, hypoteser ställs upp, jämförelser med andra företeelser görs, samband beskrivs osv. Under studierna värderar vi också världen omkring oss, tar fram för- och nackdelar med diverse fenomen, relaterar dem till oss själva och vårt eget liv etc. Resonemanget är alltså en form av i vid mening utredande språkande.

Resonemang förekommer såväl i det informella, undersökande samtalet som i mer formella situationer då vi med ett allt mer explicit språk presenterar kunskap, erfarenheter eller åsikter inför andra (jfr t.ex. Barnes & Todd 1977, 1995, Gibbons 2002, 2006). Som deltagare i ett resonemang kan vi bidra på olika nivåer, från att lyssna till att delta aktivt med självständiga och mer utbyggda bidrag (Liberg 2003a). Vi kan också utveckla ett resonemang individuellt, t.ex. i förberett tal. Muntligt språkande kan ingalunda automatiskt överföras i skrift. Men vana vid att delta i muntliga resonemang är sannolikt en förutsättning för att kunna skriva diskursiv text (Hultman 1989:136) och så småningom utveckla akademisk skriftspråkskompetens (Ask 2007).

Förmågan att delta i och utveckla resonemang är alltså en förutsättning för studieframgång i gymnasieskolan. Den kan också ses som en viktig

beståndsdel i den språkliga kompetens som varje elev bör ha efter avslutade gymnasiestudier (jfr t.ex. Frykholm 2003). Därför menar jag att det är motiverat att fokusera just resonemang i en undersökning om muntlighet i gymnasieskolan. Det språkande som i avhandlingen kallas resonemang är emellertid inte en väl avgränsad genre utan det är snarare *språkande i kunskapsrelaterat syfte av skiftande formalitet*. Som jag kommer att använda termen är ett resonemang också någorlunda fördjupat. En ytterligare precisering av definitionen skulle därför kunna vara: *termen resonemang syftar i denna avhandling på ett samtal (eller en del av ett samtal) där de avhandlade samtalsämnen utvecklas och fördjupas*. (I 3.2.2.5 redogör jag för hur jag analytiskt beskriver sådana fördjupande samtalsämnen med hjälp av begreppet utbyggda topiker.)

Det är alltså inte samtalets organisation som definierar resonemanget utan dess kvalitet. Ett smågruppsamtal kan innehålla resonemang, t.ex. i form av utforskande tal eller argumentationer, men det kan också bestå främst av enklare fråga-svarssekvenser eller kommentarer och reaktioner som lämnas utan fördjupning – och då utvecklas inget resonemang. Det traditionella lärar-elevsamtal i helklass, som är uppbyggt av lärarens frågor, elevernas svar och lärarens korta evalueringar av elevsvaren, leder i regel inte heller till några resonemang. Men resonemang inom det lärarledda samtalets ramar är fullt möjliga, om samtalet blir mer dialogiskt (Dysthe 1996). I kapitel 2 redogör jag för de teorier och begrepp som nämns ovan.

1.3.2 Förberett tal

På samma sätt som olika slags språkande fyller olika funktioner i gymnasieskolan intar eleven också olika språkliga roller i klassrummets samtal (se 2.1). Den roll som Anward (1983) och Liberg (2003a) betraktar som den mest kvalificerade är rollen som solitär respektive huvudaktör. Dessa språkligt avancerade roller intar elever bland annat vid förberett tal, och det är också förberett tal som prövas i det nationella provets muntliga del i svenska och svenska som andraspråk. Därför har jag valt att göra det förberedda talet till avhandlingens andra fokus (se vidare 2.2.3). Elevrollen som huvudaktör i förberett tal kan – men behöver inte – leda till resonemang, vilket gör att avhandlingens båda fokus ibland kan sammanfalla. Så sker t.ex. i kapitel 8 där undersökningen gäller elevers individuella resonemang i det muntliga nationella provet.

1.4 Disposition

Detta första kapitel har presenterat avhandlingens bakgrund, syfte och fokus. Kapitel 2 innehåller en översikt av forskning om språkutveckling, om klassrummets muntliga kommunikation i olika former och om övrig för avhand-

lingen relevant samtalsforskning. Kapitel 3 redogör för undersökningens etnografiska ansats, anknytningen till forskningsfältet *New Literacy Studies* samt synsätt och begrepp som används i avhandlingens analyser. Vidare presenteras undersökningens material och mitt tillvägagångssätt vid materialinsamlingen. I kapitel 4 presenterar jag de två klasser – OP-klassen och FP/HV-klassen – och de sex lärare som deltar i undersökningen: svenskläraren Lotta i OP, vårdlärarna Anita och Lisa, svenskläraren Mia i FP/HV och fordonslärarna Johan och Börje. Svenskundervisningen i de båda klasserna analyseras i kapitel 5 och 6, som är avhandlingens tyngsta resultatkapitel. Därefter följer i kapitel 7 en kortfattad analys med översikter över båda klassernas undervisning i karaktärsämnen. I kapitel 8 fördjupar jag undersökningen av klassernas svenskundervisning genom en analys av det muntliga nationella provets genomförande och utfall i de båda klasserna. Undersökningen sammanfattas och diskuteras i kapitel 9.

2. Språkutveckling och muntlig kommunikation i klassrummet – en översikt

I den här översikten presenterar jag forskning om skolrelaterad språkutveckling och muntlig kommunikation i klassrummet. Svenskämnesdidaktisk forskning om litteraturundervisning på olika gymnasieprogram behandlas i ett avsnitt. Sist redogör jag kort för samtalsforskning utanför skolans värld. Min strävan har varit att diskutera sådan forskning som har direkta beröringspunkter med avhandlingens kommande analyser. Översikten är långt ifrån uttömmande men bör fylla sitt syfte att utgöra grund för min undersökning. (En fördjupad diskussion av teorier och begrepp som är aktuella i avhandlingen följer i kapitel 3.)

2.1 Språkutveckling ur funktionella och sociokulturella perspektiv

Hur förändras eller utvecklas vårt språk under skoltiden och vad påverkar denna utveckling? I sin numera klassiska bok *Språkbruk och språkutveckling i skolan* visar Anward (1983) hur individens språk under uppväxten blir strukturellt allt mer komplext och funktionellt i allt fler situationer och för allt fler syften. Språkutvecklingen kan beskrivas genremässigt: språket går från kontextbundna yttranden i genrerna ingripande/kommentar till den mer kontextfria berättelsen och vidare till den diskursiva framställningen (1983:70–76 ff.). Anward beskriver också utvecklingen rollmässigt: individen fungerar som en allt mer avancerad deltagare i olika språkliga verksamheter. Från att vara deltagare i olika former av dialog, som blir allt friare, går hon till att vara deltagare i ett par varianter av monolog. Den första varianten, som Anward kallar styrd monolog, utgörs av ett formaliserat samtal såsom en debatt eller ett sammanträde med rollerna ordförande och övrig deltagare. Deltagaren i den andra varianten, en så kallad fri monolog, är enligt Anward en solitär som ”håller en estradföreläsning, gör ett eget radioprogram eller skriver en artikel, dikt, novell eller bok” (1983:85; stycket i sin helhet bygger på Anward 1983:76–88). Den självständiga och fria monologen kan alltså vara både muntlig och skriftlig.

Anward beskriver hur vi i interaktion med andra människor utvecklar vårt språk, ett synsätt som överensstämmer med Telemans (1991:13) uppfattning:

Det viktiga är tillsvdare att språkanvändning är språkinläring, nämligen om språkanvändningen sker i allvar och sanning, dvs. om den sker inte för språkbrukets skull utan som led i tänkande eller meddelelse. Vi lär oss alltså språk genom att använda språk i enlighet med våra intressen och behov, där det ger en större utdelning för oss än att välja andra förhållningssätt.

Vårt förhållande till det vi talar eller skriver om spelar alltså roll i språkutvecklingen, liksom syftet med vårt språkande. Den funktionella språksyn som Teleman uttrycker har fått stort genomslag i svenska kursplaner. Inom den didaktiskt inriktade forskningen har den tolkats något olika inom olika forskningsgrenar. Språkvetenskapligt och didaktiskt inriktade forskare har framför allt betonat betydelsen av *autentiska kommunikationssituationer* vid elevers språkanvändning. Det innebär exempelvis att man förespråkar en skrivundervisning där eleverna får skriva texter som har ett verkligt syfte och verkliga mottagare, såsom föräldrar som inbjuds till ett möte eller klasskamrater som informeras om ett tema (t.ex. Løkensgard Hoel 2001).

Att såväl skriv- som talsituationen i klassrummet är komplicerad har också diskuterats. Funktionellt skolskrivande har alltid ett dubbelt eller flerfaldigt syfte. Eleven skriver med syftet att kommunicera ett innehåll men också för att bli bättre skribent och, i högre stadier, för att få ett betyg. ”Den här komplicerade kommunikationssituationen är förbunden med skolan som företeelse, och den är något vi inte kan komma ifrån” (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:16; se också Nyström 2000:50). I muntliga klassrumssammanhang är kommunikationssituationen delvis annorlunda men fortfarande komplicerad. Eleven har här dubbla mottagare, både läraren och kamraterna, som alltid finns närvarande vid t.ex. en debatt eller en presentation (Palmér 2002:12).

Att ställa *funktionalisering* som undervisningsprincip mot *formalisering* är vanligt inom forskning som bygger på ett erfarenhetspedagogiskt synsätt. Som jag uppfattar det ligger betoningen inom denna riktning på det kunskapssökande sammanhanget. Lars-Göran Malmgren (1996) beskriver hur man med formalisering som undervisningsprincip skiljer mellan språkets formsida och dess innehållssida och därför arbetar med modellinläring, hur man delar upp språkssystemet i olika färdigheter som tränas var för sig och hur resultatet för svenskämnet del blir ett splittrat ämne utan egentligt innehåll. Med motsatsen, funktionalisering som undervisningsprincip, utgår man i stället från ett innehåll som engagerar eleverna. Arbetet med de språkliga redskapen, med formen, underordnas det kunskapssökande sammanhanget. Trots olika betoningar finns inga teoretiska motsättningar mellan språkvetarnas funktionella språksyn och erfarenhetspedagogernas beskrivning av en funktionaliserad undervisning.

Liberg (2003a) bygger vidare på Anwards teori om språkutveckling som deltagande i olika verksamheter och kombinerar den med en sociokulturell teori om lärande. Hon beskriver lärande som att ”individerna blir en alltmer

aktiv deltagare och medskapare av en social praktik” (2003a:27). Lärandet innebär att ”individen klarar att ge alltmer fria och solitära bidrag”, skriver Liberg vidare, och hon beskriver sätten att delta som ”punkter på en skala från att vara lyssnare till att vara huvudaktör” (2003a:27 f.).⁷ Det är också Liberg (1990) som introducerar termen *språkande* (languageing), en term som beskriver språk som något man framför allt gör, en process eller praktik (se också Linell 1998:36).⁸

Med ett sociokulturellt synsätt är språkutveckling en social process, en socialisation i olika sätt att använda språket. I denna socialisation är de sociala sammanhangen och den kultur dessa ingår i betydelsefulla faktorer. Processen är dynamisk på så sätt att individen inte bara tar emot påverkan från andra; han eller hon är också medskapare i processen (Bjar & Liberg 2003). Bjar (2006) menar att gymnasieelevens val av program har betydelse för vilket språk han eller hon kommer att möta i skolan. (För en utförligare beskrivning av sociokulturella perspektiv, se t.ex. Säljö 2000 eller Dysthe 2003.)

Gibbons (2002, 2006) diskuterar andraspråkstales språkutveckling men är lika intressant i en diskussion om språkutveckling mer generellt sett. Hon kombinerar ett sociokulturellt synsätt med *Systemic Functional Linguistics*, SFL. Den språkutveckling som individen genomgår i skolan beskriver hon som ”en process där eleven lär sig behärska ett allt bredare register” (2006:22).⁹ Eleven lär sig successivt att tala om skolans olika kunskapsområden och att uttrycka sig allt mer explicit. Med Cummins (2000) termer kan man också beskriva språkutvecklingen som att elevens språk går från det *kontextbundna* (context-embedded) register som används i vardagsspråket till skolans mer *kontextreducerade* (context-reduced), kunskapsrelaterade register, skriver hon vidare (Gibbons 2006:22 f.).¹⁰ Avgörande för språkutvecklingen är de sociala sammanhangen, som formas av både läraren och eleverna.

Enligt Vygotsky (1999:329–334) sker lärande när en individ i samarbete med andra sträcker sig ut i *zonen för närmaste utveckling*, dvs. utför hand-

⁷ Liberg skiljer inte lika markerat mellan olika roller som Anward utan beskriver snarare en glidande skala av olika deltaganden. Hennes mest avancerade roll, huvudaktör, betecknar vad jag förstår en vidare roll än Anwards solitär. Huvudaktören är den deltagare som både reagerar på andras bidrag och initierar egna, längre bidrag.

⁸ Jag använder termerna språkanvändning och språkande som synonymer.

⁹ Ett register är, enligt tänkandet inom SFL, resultatet av språkbrukarens anpassningar till textens ämne (field), relationen mellan deltagarna (tenor) och kommunikationssättet (mode) (Gibbons 2006:19). För en svenskspråkig introduktion till funktionell grammatik, se Holmberg & Karlsson 2006.

¹⁰ I Cummins 2000 återges en fyrfältsfigur för beskrivning av skoluppgifters svårighetsgrad. Fyrfältsfiguren återger två glidande skalor. Den ena går från kognitivt icke-krävande till kognitivt krävande uppgifter, den andra från kontextbunden till kontextreducerad kommunikation kring uppgiften. Medan kontextbunden kommunikation typiskt hör till den vardagliga sfären är kontextreducerad och kognitivt krävande kommunikation typisk för kunskapsrelaterat språkande i skolan (s. 67–71).

lingar som går utöver vad han eller hon tidigare kunnat. Avgörande för om individen i detta samarbete kan nå ut i zonen för närmaste utveckling är dels att uppgiften är lagom svår, så att den både utmanar och är möjlig att lösa, dels att individen får stöd av andra – lärare och jämbördiga. Wood, Bruner & Ross (1976) har lanserat termen *scaffolding*, på svenska *stöttning*, stödstruktur eller lärandestöd, för sådant tillfälligt stöd som hjälper en individ att göra något han eller hon tidigare inte har klarat på egen hand.¹¹

Ett exempel på ett undervisningsförlopp med medveten stöttning från läraren beskrivs av Gibbons. Arbetet i naturkunskap i en andraspråksklass organiserades så att eleverna successivt måste använda språket på ett alltmer explicit sätt. Först utförde eleverna gruppvis olika experiment som de försökte beskriva muntligt för varandra, vilket gav dem tillfälle till utforskande tal. Därefter introducerade läraren ett par vetenskapliga begrepp som skulle användas i bearbetningen av experimenten. En så kallad lärarstödd redovisning följde efter det. Redovisningen inför kamraterna krävde ett mer explicit språk och användning av vetenskapliga begrepp. Eftersom denna uppgift för de aktuella eleverna var krävande förväntades inte den elev som skulle presentera gruppens arbete genomföra redovisningen som en självständig monolog. I stället fick redovisningen formen av en dialog mellan läraren och den redovisande eleven. Utan att ta över redovisningen gav läraren stöttning genom öppna frågor, uppföljningar och uppmuntran. Efter den muntliga redovisningen följde skriftlig rapportering. Den beskrivna arbetsgången innehöll stöttning vid enskilda moment men Gibbons menar att den också i sig själv utgjorde en stödstruktur genom att den byggde en bro från det talade språket till skriftspråket (Gibbons 2006:66–79).

2.2 Klassrummets olika samtal

Klassrumssamtal brukar inom forskningen räknas till institutionella samtal, dvs. samtal som förs inom verksamheten för samhällliga institutioner av olika slag. Även om de institutionella samtalen inom t.ex. skola, sjukvård och rättsväsende naturligtvis har en hel del gemensamt med så kallade vardagliga samtal, är de mer än dessa uppgiftsorienterade och styrda av deltagarnas olika karakteristiska roller, t.ex. rollerna som lärare och elev eller som polis och vanlig medborgare (jfr Linell 1998:240–241).

Ordet klassrumssamtal förknippas kanske oftast med lärarledda samtal i helklass, men vid närmare eftertanke inser man att den muntliga kommunikationen i klassrummet består av betydligt fler olika slags samtal. I den enkätundersökning som presenteras i avhandlingens bakgrund (1.1.2) använder jag benämningen kommunikationsformer för t.ex. lärarlett helklassamtal, förberedd redovisning av elever, smågruppssamtal med elever. En annan

¹¹ Jag kommer hädanefter att använda termen *stöttning*.

möjlig samlingsbeteckning hade varit *deltagarstrukturer*, en term som Philips (1972) introducerade redan på 1970-talet, då forskning om klassrumspråket tog fart. Philips urskiljer fyra deltagarstrukturer i klassrummet, var och en med olika rättigheter för deltagarna och regler för hur kommunikationen ska organiseras. I helklassundervisningen styr läraren medan eleverna deltar i samtalet (enskilt eller i korus) på lärarens order; i de lärarledda smågrupperna förväntas varje elev kommunicera mer utförligt med läraren och kamraterna; vid det enskilda arbetet sitter eleverna i sina bänkar medan läraren går runt och hjälper den elev som påkallar hjälp; vid grupparbetet kommunicerar eleverna med varandra och styr själva sitt arbete – under lärarens indirekta ledning.

I följande avsnitt diskuterar jag det lärarledda helklassamtalet, elevers förberedda tal och smågruppssamtalet utan lärare, deltagarstrukturer som också mer än andra kommer att belysas i avhandlingens kommande analyser. Ett avsnitt behandlar begreppen dialogiska och monologiska klassrum.

2.2.1 Det lärarledda helklassamtalet

Den deltagarstruktur som verkar vara mest undersökt i internationell forskning och som kanske fortfarande är den vanligaste i skolan är det lärarledda helklassamtalet. I analyser av traditionella lärar–elevsamtal brukar strukturen beskrivas som tredelad och bestående av tre drag: *I, initiering*, vanligen en lärarfråga som gäller känd information, *R, elevens svar* och *F, lärarens uppföljning eller evaluering* av elevens svar. Det är Sinclair & Coulthard (1975:21 ff.) som har infört benämningarna IRF (för initiation, response och feedback) i klassrumsforskningen, och de bygger i sin tur på Bellack m.fl. 1966. Mehan (1979:37 ff.) kallar det tredje draget i strukturen för E som i ”evaluation”.¹² Undervisning som domineras av IRF-strukturen har kritiserats för stark lärarstyrning och för att ge litet utrymme för elever att påverka samtalets innehåll eller utveckla sina egna tankar.

Senare klassrumsforskning har visat hur det lärarledda helklassamtalet kan modifieras så att elevens talutrymme och inflytande över samtalet ökar. Nystrand (1997:26) använder benämningen *recitativ samtalsform* för IRF-strukturen. Tillsammans med Gamoran beskriver han också hur det tredje ledet kan utvecklas genom att läraren bygger vidare på elevens respons i stället för att ensidigt värdera det eleven sagt. Sådana bidrag kallas *uppföljningar* (uptakes). Uppföljningarna innebär också en *positiv värdering* av elevens bidrag, dvs. att läraren i handling visar att det eleven sagt tas på allvar och blir ett verkligt bidrag till den fortsatta dialogen. Även IRF-strukturens första led kan uppmuntra till mer utvecklade elevbidrag, om läraren ställer *autentiska frågor* i stället för testfrågor till eleverna, dvs. frågor utan förutbestämda svar (Nystrand & Gamoran 1997:36 f.). Olga Dysthe (1996),

¹² För ett svenskspråkigt resonemang om det s.k. fråga–svarsmönstret, se t.ex. Lundgren 1979.

som utgår ifrån bland annat Nystrands & Gamorans arbeten, diskuterar också hur läraren genom dessa tre grepp kan bidra till ett mer dialogiskt eller flerstämmigt klassrum.¹³

Lärrarledda diskussioner i helklass är ämnet i Liljestrand 2002. Liljestrand analyserar 14 planerade diskussionslektioner i olika gymnasieklasser, varav två lektioner från en klass på ett yrkesförberedande program, Handelsprogrammet. Hans CA-influerade analyser (jfr 2.4. nedan) visar bland annat hur helklassdiskussionen drivs framåt av läraren i samarbete med eleverna. En intressant synpunkt är beskrivningen av ett ”dilemma eller spänningsförhållande” (2002:147) mellan olika mål för läraren i diskussionen. Detta dilemma innebär att det för läraren gäller att både få fram elevernas synpunkter och driva diskussionen i en viss riktning, t.ex. i enlighet med skolans värdegrund. Även till synes öppna eller autentiska frågor från läraren blir därmed i viss mån styrande, menar Liljestrand (2002:119–147). Han beskriver dessutom hur elever under diskussioner konstruerar allianser med andra grupper av elever som ger varandra stöd för olika positioner i diskussionerna (se 6.3.1.4). Läraren kan här delvis få funktionen av deltagare i debatten, inte bara diskussionsledare (2002:155 ff.).

I en kartläggning (Aukrust 2003a) i norsk grundskola studerades bland annat lärrarledda helklassamtal som skulle vara undersökande snarare än kontrollerande och av en viss längd. Undersökningen visar att denna typ av samtal förekom relativt sällan i norsk grundskola. När samtalen organiserades spreds emellertid ordet i klassrummet och eleverna deltog aktivt med längre bidrag som tillförde nya synpunkter till diskussionen. Den slutsats som drogs var att det lärarstyrda helklassamtalet har begränsningar i fråga om att ge elever tillfälle att formulera frågor, utveckla fördjupade resonemang och be om förklaringar när det är något de inte förstår. Däremot framstod samtalen som resurser för utveckling av elevers muntliga kompetens i offentliga sammanhang. Penne & Hertzberg (2008:23) beskriver helklassamtalens möjligheter enligt följande:

De gir trening i grunnleggende samtaleregler som å respektere en ordstyrer, lytte til hva de andre har å si, og velge riktig tidspunkt till selv å be om ordet. De gir trening i å komme med relevante innspill i form av klare og overbevisende argumenter, men også i å imøtegå andres argumenter og å tolerere meningsforskjeller.

2.2.2 Dialogiska och monologiska klassrum

Begreppet flerstämmig och dialogisk har Dysthe hämtat från den ryske språkfilosofen Michail Bakhtin. Ett *flerstämmigt, dialogiskt klassrum* kännetecknas av samtal i vilka många röster hörs: t.ex. lärarens röst, elever-

¹³ Ytterligare forskare som har velat undersöka IRF-strukturens potential för ett dialogiskt och undersökande lärande är Nassaj & Wells (2000), som använder benämningen triadisk dialog.

nas olika röster, de lästa texternas olika röster och röster på olika nivåer från det omgivande samhället. Dessa röster får inte bara utrymme i undervisningen utan de ingår i ett samspel där den ena rösten länkas till den andra, ett samspel under vilket ett intresserat lyssnande till andra är en förutsättning (1996:68 ff.). En ”röst” i Dysthes bemärkelse kan alltså vara såväl muntlig som skriftlig och multimodal, och den dialog som beskrivs innefattar röster från olika källor. Ett sätt att öka flerstämmigheten kan enligt Dysthe vara att låta elever arbeta med rolltagande, vilket kan innebära att flera perspektiv kommer in i klassrummet (1996:108 ff.). Både Dysthe och Nystrand ser en stor inlärningspotential i dialogiciteten.

I alla klassrum förs en dialog, men många klassrum kännetecknas snarare av *monologisk* än dialogisk kommunikation, skriver Dysthe. Med monologisk menar hon inte ”att den dialogiska aspekten saknas helt utan att den dialogiska potentialen inte blivit utnyttjad” (1996:69). Dysthe ger en översikt av två motsatta sorters undervisning. En presenterande undervisning kännetecknas av recitation, förmedling av kunskap, en objektivistisk kunskapssyn där läroböcker och andra auktoriteter ses som källor till kunskap och en monologisk diskurs. Motsatsen är den socialt interaktiva undervisningen, som kännetecknas av samtalande, inriktning på förståelse, en konstruktivistisk kunskapssyn där elevens tolkningar och personliga erfarenheter ses som resurser och en dialogisk diskurs (om kunskapssyn, se vidare 3.2.5). I Nystrand 1997:19 ff. benämns dessa båda undervisningsstilar med termerna monologisk respektive dialogisk undervisning (*monologically/dialogically organized instruction*).¹⁴

Jag delar Dysthes och Nystrands intresse för en ömsesidig dialog i undervisningen och menar att den dialogiska undervisningens stora inlärningspotential inkluderar också en potential för språkutveckling.

2.2.3 Elevers förberedda tal

Forskning kring elevers förberedda talande är inte särskilt omfattande, kanske beroende på att denna kommunikationsform ses som en variant av det lärarledda helklassamtalet som deltagarstruktur, eller beroende på att den inte är så vanligt förekommande i skolan. Att se elevers förberedda tal som längre responser eller bidrag i ett lärarlett helklassamtal innebär att man tar fasta på att läraren ofta behåller kontrollen över klassrumskommunikationen som helhet medan eleven (eller en grupp elever) för en begränsad tid tar rollen som klassrummets huvudaktör(er) (jfr Aukrust 2003b:175).

¹⁴ De samtal som förs i en dialogisk undervisning har mycket gemensamt med så kallade deliberativa samtal, prövande samtal där olika perspektiv möts och där strävan är både att individen ska ta ställning och att kollektivet ska finna gemensamma värden och normer (Englund 2000).

Hur undervisningen ska leda eleverna fram till den fria monolog (Anward 1983) som det förberedda talet utgör är en fråga som sysselsatt flera forskare och lärare. Strömquist (1996) förespråkar en systematisk talundervisning innehållande en rad språkutvecklande, muntliga aktiviteter med stigande svårighetsgrad, från lekfulla improvisationer via debatter och diskussioner till framförandet. En framlyft plats vill hon ge åt *metakunskapen*, kunskapen om talandets strategier och tekniker. Sådan kunskap kan bland annat utvecklas genom att eleverna deltar i utvärderingar av egna och andras framföranden (1996:88 f.). Exempel på hur elever i komvux kan arbeta med metarefleksion genom att skriva loggar om sitt eget talande ger jag i Palmér 1999b. Olsson Jers (2005) anser att såväl klassisk som modern retorik är väl lämpade som stödstruktur för både lärares och elevers arbete med muntlig framställning.

Den systematiska talträningen bör gynna även talängsliga elever, menar Strömquist, en åsikt som får stöd också av andra forskare och lärare (t.ex. Bratt 1985, Cederberg 1996, Skiöld 1989). Penne & Hertzberg (2008:25–42) beskriver hur elever som från början varit mycket nervösa inför muntliga framträdanden genom undervisning blir allt säkrare och mer medvetna talare. Den positiva utvecklingen förklaras bl.a. med att eleverna lägger ner tid på noggranna förberedelser inför varje framträdande och att de får detaljerad respons på både innehåll och form efteråt, vilket gör att de utvecklar verktyg för att bemästra den offentliga talsituationen. Både elever och lärare i klassen tar muntligheten på allvar och det ger resultat.

Smågruppssamtal följs ofta upp av så kallade redovisningar i mindre grupper eller i helklass (för smågruppssamtal, se vidare 2.2.4). Även om sådana redovisningar kan vara relativt improviserade utgör de en form av förberett tal, eftersom eleven i förväg kan tänka igenom och strukturera sin presentation. I avsnitt 2.1 nämns en variant av en sådan presentation, så kallad lärarstött redovisning. Barnes & Todd (1995:86) menar att redovisningar efter smågruppssamtal ger eleverna tillfälle att reflektera över och precisera vilken kunskap de har. Beträffande lärarens roll skriver de:

The report stage also gives the teacher opportunities to place carefully chosen questions, to underline crucial points, to bring out evidence or arguments that have been omitted, and generally to aid students in further recordering their thoughts.

Dysthe (1996) ägnar en del av sin intressanta analys åt gruppresentationer av projektarbeten i helklass. Sådana presentationer kan ofta upplevas som en ”antiklimax efter det ofta aktiva och engagerade arbete eleverna lagt ned på att samla in och sammanställa informationen”, skriver hon (s. 193). I en analys av en lyckad presentation i en norsk gymnasieklass visar Dysthe hur eleverna lyckades engagera sina åhörare, bland annat genom att bjuda på sig själva och redogöra för sina egna åsikter i det aktuella ämnet och genom att

ta in autentiska röster från intervjuer i presentationen. Projektet handlade om hur hemkommunen tog hand om människor med drogproblem. Dysthe menar att denna typ av presentation, med flera olika inslag och röster som tillsammans bygger upp information, påminner om tv- och radiojournalistik. Därmed utgör den en egen

genre som på ett unikt sätt kombinerar det skriftliga och det muntliga. Denna genre har fått alltför ringa uppmärksamhet i skolan. Det är en genre som är mycket viktig i den dialogiska undervisningen. Samtidigt är denna genre en livsfärdighet, som många elever kommer att behöva kunna i vårt moderna mediasamhälle. (Dysthe 1996:199)

Med inspiration från Dysthes resonemang om förberett tal som en viktig genre i ett dialogiskt klassrum har jag i Palmér 2004b lyft fram betydelsen av lärarens och kamraternas aktiva lyssnande vid muntliga presentationer av olika slag. Lyssnandet kommer bland annat till uttryck i hur talet tas emot av åhörarna. Det är viktigt att vad eleven har sagt ges uppmärksamhet, att talet behandlas som ett meningsskapande bidrag i klassrumsdialogen.¹⁵

Ett genusperspektiv på gymnasieelever i talarstolen anläggs av Einarsson & Hultman (1984:205–211). Deras serie av debattövningar för svenska elever på det man då kallade teoretiska gymnasielinjer gav ett ur jämställdhetssynpunkt nedslående resultat: Flickorna kunde vara muntligt aktiva i diskussionerna när de fick sitta i sina bänkar, men när de skulle gå fram i talarstolen och debattera en på förhand vald fråga visade de stor osäkerhet. Pojkarna däremot verkade i många fall se fram emot att framträda offentligt. De uppträdde ofta med säkerhet och behandlades också av kamraterna med större respekt än flickorna. ”Skolpojkarna har utvecklats till offentlighetens betrodda talare och skolflickorna har blivit offentlighetens tigare”, sammanfattar de sin studie (1984:211).

Einarssons & Hultmans resultat är intressant att ställa mot erfarenheter från senare tid. Under 1990-talet märktes i Sverige ett visst ökat intresse för den muntliga framställningen i gymnasieskolan. Det nationella provets muntliga inslag har sannolikt haft betydelse för detta men också lokala kurser i ämnen som ”speech” och den nationella kursen Svenska C, som bland annat lägger tonvikt vid det offentliga talandet. Betygssammanställningar från de nationella proven visade och visar fortfarande att flickorna får högre betyg än pojkarna, inte bara på provets skriftliga delar utan även på den muntliga delen (se t.ex. Skolverket 2006a). I en resultatsammanställning från provet vt 1999 föreslår rapportens författare att kvinnliga elevers framgång i den muntliga provdelen kan bero på att ”de kommer till sin rätt i en provsituation, där de t.ex. inte blir avbrutna” (Skolverket 1999:63).

¹⁵ Momentet Lyssna i svenskämnet kursplaner liksom lärarstudenters lyssnande på varandra behandlas i Adelman 2002. Se också Backlund 1997:195–199.

2.2.4 Smågruppssamtalet

En helt annan deltagarstruktur än helklassamtalet med varianter uppvisar smågruppssamtalet, där eleverna arbetar utan lärarens omedelbara medverkan. För denna typ av klassrumssamtal är Barnes & Todds (1977, 1995) forskning om förhållandet mellan samtal och lärande grundläggande. I Barnes 1978 skiljer författaren mellan språkets kommunikativa och reflekterande funktion och hävdar att den reflekterande funktionen är nödvändig för inläring (s. 32 ff.).¹⁶ Denna teori ansluter till Vygotskys (1999) tankar om det dialektiska och dynamiska förhållandet mellan tanke och språk.

Den viktiga reflektionen, menar Barnes (1978:29 ff.), kan komma till stånd bland annat i det problemlösande, *utforskande samtalet* (exploratory talk). I ett utforskande samtal tänker språkbrukarna högt, ställer hypoteser, tvekar, ändrar vid behov samtalets inriktning osv.¹⁷ Denna typ av språkande kontrasterar han mot *redigerat* språk, sådant språk som traditionellt används i skolan när en elev ska redovisa sina kunskaper inför läraren. Urtypen för det redigerade språket är den välformulerade och putsade skriftliga framställningen, men även tal kan betecknas som snarare redigerat än utforskande (Barnes 1978:115 ff.).

Denna teori prövas också i en större undersökning redovisad i Barnes & Todd 1977. Nästan 20 år senare publiceras i en annan volym (Barnes & Todd 1995) resultat från samma undersökning, men den här gången är diskussionen influerad av modernare teorier och forskningsresultat, och forskarna vänder sig i högre grad till verksamma lärare. I denna tillbakablick lyfter de bland annat fram de möten mellan skilda perspektiv som smågruppssamtalen genererar. Det utforskande talet är möjligt att identifiera via språkliga mönster skriver de (1995:8–9), men det har visat sig mer intressant att spåra hur grupperna, genom att behandla varandras bidrag som öppna (open for modification), successivt omskapade sina tankar. De båda forskarna argumenterar för barns förmåga och vilja att själva ta ansvar för sin inläring i smågruppsarbete. Lärarens uppgift att presentera ny information ska inte undervärderas, och en handledande lärare (tutor) kan till viss del bistå elever i deras arbete att relatera ny information till tidigare föreställningar, skriver de. Men alltför ofta leder lärarledda diskussioner till presenterande (presentational) tal och detta hämmar undersökning (exploration) (1995:12–16).

Om eleverna är någorlunda vana vid arbete i smågrupper bör gruppindelningen göras så att eleverna samarbetar med andra kamrater än dem de umgås med privat, skriver Barnes & Todd (1977:87). Skälet är att en sådan sammansättning av elever med skilda åsikter och erfarenheter sannolikt

¹⁶ Barnes 1978 är en översättning av *From Communication to Curriculum*, publ. 1976.

¹⁷ I Barnes 1978 används översättningen *sonderande* tal för ”exploratory talk”, men eftersom utforskande tal har blivit en vanligare översättning i annan forskning, väljer jag i stället denna term (se t.ex. Gröning 2001, Lindberg 2005:42 ff., Gibbons 2006).

utmanar eleverna att göra sina tankar explicita mer än när de samarbetar med vänner. I den modernare utgåvan bygger författarna vidare på tanken om heterogena grupper, bland annat beträffande kön och etnicitet, och hävdar att smågruppsamtal har en särskilt viktig plats att fylla i flerspråkiga klassrum (1995:20).

I Sverige har Barnes & Todds tankar förts vidare bland annat i Projektet Talutveckling vid FUMS i Uppsala (se t.ex. Garne 1989, 1992, 2006, Garne & Thelander 1989, Ohlsson 2003). I en översikt om muntlighet och språkutveckling i skolan framhåller Garne (2006:129) vikten av att den uppgift eleverna får inför ett problemlösande smågruppsamtal är genomtänkt, så att den ”ger upphov till utvecklade tankar som kommuniceras, bemöts, ifrågasätts, förkastas eller godtas”. Kärrqvist (1996) beskriver gymnasieelevers problemlösande färdigheter i naturvetenskapliga ämnen och Rooswall Persson (2000) undersöker elevers samtalsstilar i problemlösande samtal kring dikter. Rooswall Perssons resultat pekar mot att gruppens lärande gynnas om minst en elev, som får acceptans från gruppen, leder samtalet med en både uppgifts- och grupporienterad stil.

Smågruppsamtalet har undersökts i många studier inriktade mot teorier om *Cooperative Learning*, t.ex. av Cohen (1997) och Cohen & Lotan (1997). De beskriver dels hur elevers olika status kan påverka interaktionen i gruppen, dels hur sådana statusskillnader kan motverkas och interaktionen göras mer jämlik. Ett par svenska forskare inom samma tradition är Gröning (2006a, 2006b) och Hagberg-Persson (2006), som båda undersöker samtal i flerspråkiga elevgrupper med yngre skolbarn.

I Norge har Matre (1997) studerat smågruppsamtal bland yngre skolbarn och förskolebarn. Hennes undersökning stöder Barnes & Todds uppfattning att vuxnas deltagande i barns samtal snarare hämmar än stimulerar samtalen. Däremot är hon inte helt i samklang med Barnes & Todd beträffande den önskvärda sammansättningen av smågrupper, eftersom hon ser ett samband mellan nära och trygga vänrelationer mellan barnen och utveckling av det hon kallar heuristiska texter, dvs. texter med funktionen att ordna, utforska och bearbeta världen (se även Matre 2005).¹⁸

Att smågruppsarbete inte alltid leder till välutvecklade, komplexa samtal belyser bland andra Hägerfelth (2004, 2006). I en undersökning av smågruppsamtal i ämnet naturkunskap visar hon att samtalens innehåll ofta stannar på ytan och att eleverna sällan använder de vetenskapliga begrepp som uppgifterna berör. Även Molloy (2002) problematiserar smågruppsamtalet i sin studie av litteraturundervisning i svenska på högstadiet. Hon menar att den genuspraktik som härskar i undersökningens klassrum fungerar förtryckande på många elever, som i smågruppsamtalen inte vågar säga sin mening om en bok de läst. Ett sätt att motverka de förtryckande strukturerna

¹⁸ Termen heuristiska texter är hämtad från Halliday 1975.

kan vara att i stället för målet att uppnå konsensus formulera uppgiften så att den uppmuntrar olika synsätt (se också 2.3 om Olin-Scheller).

2.3 Litteraturundervisning och muntlig kommunikation på gymnasiets olika studieinriktningar

Den svenskämnesdidaktiska forskningen har till stor del inriktats mot frågor om litteraturundervisning och litteraturreception. Den muntliga kommunikationen är i sådana undersökningar sällan huvudsak, men i de flesta fall berörs den ändå. Ett annat skäl till att denna forskning kan vara relevant för föreliggande avhandling är att den i vissa fall beskriver och jämför svenskundervisning på olika gymnasieinriktningar. Tidigare har jag nämnt Molloy 2002, som är en avhandling om litteraturreception och svenskundervisning (se 2.2.4). Här vill jag presentera ytterligare några arbeten med litterärt inriktad svenskämnesdidaktisk forskning om gymnasieskolan.

Malmgren (1992) undersöker elevers litterära socialisation i fyra gymnasieklasser från natur- och samhällsvetenskaplig linje samt verkstads- och konsumtionslinjen. Dessa klasser kännetecknas enligt Malmgren av fyra klassrums- eller gymnasiekulturer. Verkstads- och konsumtionsklasserna representerar båda yrkesförberedande inriktningar, delvis jämförbara med programmen i denna undersökning.¹⁹ I den manligt dominerade verkstadsklassen präglas klassrummet av en tydlig kamp om makten mellan lärare och elever och elever sinsemellan. Eleverna är negativt inställda till svenskämnets läsande och skrivande och de lever i vad Malmgren kallar en tal- och handlingskultur (1992:74 f.). De båda svensklärarna i undersökningen ser det muntliga som verkstads elevernas styrka. Malmgren (1992:75) menar att elevernas

talande befinner sig på en slags halvoffentlig nivå. De småpratar inte förtroligt två och två som flickorna i konsumtionsklassen och de verkar inte heller vara beredda att ställa sig upp inför en större församling och hålla föredrag. Deras självbild som talare bygger snarare på att våga prata rakt ut i klassrumsoffentligheten inför de andra pojkarna.

Den kvinnligt dominerade konsumtionsklassen utgör enligt Malmgren också en ”informell talkultur”, även om eleverna här är mer positivt inställda till skriftspråkliga aktiviteter:

Majoriteten av flickorna visar i intervjuerna ett gott självförtroende och en positiv självbild när det gäller förmågan att tala och kommunicera med andra

¹⁹ De tvååriga utbildningar eleverna i Malmgrens klasser följer har dock en mer renodlat praktisk inriktning än dagens treåriga gymnasieprogram, som ska ge alla elever högskolebehörighet.

människor. Men det handlar i första hand om 'face-to-face'-kommunikation. Det är i det privata språket de känner sig hemma. I klassrummet är många nervösa när de ska redovisa inför hela klassen. (s. 147–148)

Gemensamt för de båda klasserna är alltså att den muntliga kommunikationen är den språkliga kanal som ligger närmast eleverna, men att avståndet till det offentliga språkbruket tycks vara stort.

En senare undersökning är Olin-Scheller 2006, som behandlar litteraturundervisning och elevers litteraturreception utifrån ett vidgat textbegrepp.²⁰ Olin-Scheller följer svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser från Samhällsvetenskaps-, Naturvetenskaps-, El- och Omvårdnadsprogrammet. Liksom i Malmgrens avhandling studeras även elevernas fritidsläsning.

I den mansdominerade elklassen förhåller sig eleverna "lite lojt ointresserat" till svenskämnet (2006:51). Ett stående inslag är muntliga "bokredovisningar" i lärarledda smågrupper. Eleverna verkar uppfatta dessa boksamtal mer som förhör än som tillfällen till diskussion, vilket gör att de "inte blir den arena för fördjupad förståelse som de skulle kunna vara", skriver Olin-Scheller (2006:53). I omvårdnadsklassen, med en övervikt av kvinnliga elever, ingår svenskans litteraturläsning i ämnesövergripande teman som vart och ett avslutas med litteratursamtal och en skriftlig uppgift. Svensklärares förhoppning är att dessa samtal ska ge eleverna vidgade perspektiv (2006:71–81). I analysen av ett smågruppsamtal efter ett sådant tema visar Olin-Scheller emellertid hur en av elevernas tydliga dominans leder till att samtalet blir en monolog snarare än en dialog (2006:128).

Olin-Scheller bekräftar Malmgrens bild av ett svenskämne som har särskilt svårt att nå manliga elever på tekniskt-praktiskt inriktade program (här Elprogrammet). Även om kärnämnet svenska är detsamma för studie- och yrkesförberedande program skiljer sig undervisningen åt beroende på inriktning: på studieförberedande program görs svenska till ett "högre litterärt bildningsämne" medan det på yrkesförberedande program verkar inriktas på "bildning light", skriver Olin-Scheller (2006:232).²¹ I slutdiskussionen förordar hon inom svenskämnet en ökad öppenhet för ett vidgat textbegrepp, vilket kan vara ett sätt att närma skolans fiktionsläsning till elevernas fritidstexter (2006:143 ff.). Vidare propagerar hon för "samtal kring fiktionstext" med "ett öppet och prövande förhållningssätt" (2006:231).

Hultin (2006) inriktar sin studie på just litteratursamtal i gymnasiets svenska och svenska som andraspråk. I ett videomaterial från fyra svensklärares undervisning i klasser från Industri-, Handels- och Samhällsvetenskapsprogrammen framträder fyra olika samtalsgenrer för framför allt hel-

²⁰ Utifrån ett vidgat textbegrepp omfattar begreppet text inte bara typografisk, skriven text utan också talade texter, bilder och bildmedier (SKOLFS 2000:2).

²¹ Även detta resultat bekräftar Malmgrens undersökning och tyder därför på att skillnaderna mellan svenskundervisning på studie- och yrkesförberedande gymnasieutbildningar i stort sett består, trots att ambitionsnivån för de yrkesinriktade eleverna har höjts betydligt i och med Lpf 94.

klassamtal, var och en representerad av en svensklärare. Samtalsgenrerna karaktäriseras av olika syfte, strukturering, samtals- och frågemönster samt litteratur- och kunskapssyn. De benämns Det undervisande förhöret (svenska på IP & HP), Det texttolkande samtalet (svenska på SP), Det kultur- och normorienterade samtalet (svenska 2 på SP) och Det informella boksamtalet (svenska på SP).

Det undervisande förhöret, samtalsgenren bakom lektionerna i de yrkesförberedande klasserna från IP och HP, för tankarna till boksamtalen i smågrupper i Olin-Schellers elklass (se ovan), även om Hultins analys är mycket mer detaljerad. Samtalen i denna genre syftar till att ”förmedla och fastställa säker kunskap” (Hultin 2006:183) och kontrollera elevernas läsförståelse. De struktureras via i förväg formulerade frågor som behandlas i tur och ordning. Dominerande samtalsmönster är det Hultin kallar retoriska frågor, lotsning och miniföreläsningar.²² Litteraturen ses som dels en kunskapskälla, dels exempel ur litteraturhistorien, men även elevernas egna erfarenheter används för att fastställa säker kunskap (2006:283–287).

En intressant iakttagelse är att inriktningen på retoriska frågor som läraren vet svaren på, verkar kunna förklaras av elevernas motstånd mot att öppna sig och utveckla sina tankar i helklassamtalet i kombination med lärarens försök att ändå engagera dem. Många av de förproducerade frågor som IP- och HP-eleverna får söker nämligen elevernas tolkningar, åsikter eller erfarenheter (och är alltså icke-retoriska). När eleverna svarar minimalistiskt på dessa eller genom att skämta, reagerar läraren genom att ställa retoriska följdfrågor, vilket gör att samtalet flyter på men ändrar inriktning: ”De retoriska frågorna tolkar jag som Solveigs [lärarens] strategi för att dra in eleverna i samtalet igen och därmed undanröja störningsmomenten i samtalet” (2006:166). Som jag tolkar resultatet var de samtalsgenrer som beskrivs i undersökningens tre SP-klasser alla mer dialogiska än Det undervisande förhöret. Hultins avhandling väcker därför frågan om monologiska litteratursamtal kan vara en följd av elevers motstånd mot undervisningen. En följdfråga blir om sådana litteratursamtal är vanligare på yrkesförberedande program än på studieförberedande.²³

²² *Retoriska frågor* enligt Hultins definition är frågor ”där informationen redan är känd för frågeställaren” medan ”information är okänd för frågeställaren” i *icke-retoriska frågor* (2006:38). Termen *lotsning* syftar på lärar-elevsamtal där läraren genom att bryta ned ett problem i mindre enheter lotsar eleven förbi svårigheter så att inläringen bara blir skenbar (se t.ex. Anward & Lundgren 1978:148).

²³ Även Bergman 2007 och Lundström 2007 gör etnografiska undersökningar av svenskundervisning på olika gymnasieprogram.

2.4 Forskning om samtal utanför klassrummet

Även om denna avhandling inte är en rent samtalsanalytisk studie har den beröringspunkter också med forskning om samtal utanför klassrummet. Sådan forskning kan delas in i olika skolor, såsom den sociologiskt och etnometodologiskt influerade *Conversation Analysis* (hädanefter CA) och den lingvistiska diskursanalysen, ibland kallad DA. Medan CA växte fram i USA, genom bland andra sociologerna Harvey Sacks, Emanuel Schegloffs och Gail Jefferssons arbete under 1960- och 1970-talen, har DA sina rötter i Austins och Searles talaktsteorier. Välkänd forskning inom den lingvistiska diskursanalysen är Sinclairs & Coulthards (1975) undersökningar av klassrumsinteraktion (se 2.2.1).

En tredje gren inom samtalsforskningen är den interaktionella sociolingvistik, en inriktning som vuxit fram i takt med att många sociolingvister successivt övergick från studier av kvantitativa samband mellan språkliga och sociala komponenter till ett intresse för grupper och individers språkbruk. Den interaktionella sociolingvistik har tagit intryck av ämnen som antropologi, språketnografi och sociologi och dess internationellt mest kände företrädare är John Gumpertz (Norrby 2004:53 f.).

CA-forskare har blivit kända bland annat för sitt induktiva arbetssätt, som de har gemensamt med bland annat etnografen, och som enkelt uttryckt innebär att forskaren i sin analys utgår från materialet snarare än från teorier.²⁴ Ett annat kännetecken är att CA-analytikern koncentrerar sin analys på samtalslets sekventiella kontext, dvs. turens språkliga omgivning (se t.ex. Lindström 1999:27 f.). Beträffande den yttre kontexten, t.ex. den situation som samtalen ingår i eller de maktförhållanden som råder mellan samtalsdeltagarna, beaktas enbart sådan information som i ett samtal på olika sätt görs aktuell av deltagarna. Några CA-influerade avhandlingar som ligger nära eller används i min studie är Eriksson 1997 om ungdomars berättande, Green-Vänttinen 2001 om lyssnandet i vardagliga samtal och Wirdenäs 2002 om ungdomars argumentation (se 2.4.2 och 2.4.3).

Om CA är den dominerande inriktningen inom samtalsanalysen, har den också vidareutvecklats eller preciserats i ett par riktningar, dels dialogismen enligt Linell som kort presenteras nedan, dels den interaktionella lingvistik, som kan beskrivas som CA med tydligare språkligt fokus (t.ex. Bockgård 2004 och arbetet inom projektet Samtalsspråkets grammatik).

2.4.1 Dialogism

Dialogismen enligt Linell (1998, 2005) är ett försök till sammansmältning och vidareutveckling av en rad ansatser inom språkvetenskap och annan

²⁴ I detta avseende utgör CA en motpol till analyser inom lingvistisk diskursanalys, som i stället bygger på att forskaren utgår från i förväg formulerade hypoteser eller teorier (Norrby 2004:66).

humaniora, såsom litteraturvetenskap. Ofta associeras Mikhail Bakhtins idéer med benämningen dialogism, och dessa är en av utgångspunkterna för Linells version. Som språkforskare vill dock Linell mer bygga på empirisk forskning om autentiska samtal och den största inspirationskällan är etno-metodologin och CA (1998:49–50). Linell beskriver dialogismen som en sorts social konstruktivism, som ger en nyckelroll till interaktioner och praktiker men ser dessa som dialogiskt relaterade till en praxiskontinuitet (1998:59–69).²⁵

Några viktiga principer i en dialogisk analys är sekventialitet (sequentiality), gemensam konstruktion och ett ömsesidigt beroende mellan handling och aktivitet. Sekventialiteten innebär att alla samtal är sekventiellt organiserade. Varje konstituerande handling, bidrag eller sekvens får betydande delar av sin mening från sin position i en sekvens. Det betyder att man aldrig fullt ut kan förstå ett yttrande eller en del av ett sådant om det tas ur den sekvens som skapar dess kontext. Enligt principen om den gemensamma konstruktionen är dialogen något som deltagare äger, upplever och gör tillsammans genom gemensamt koordinerade handlingar. Ingen del i interaktionen är helt och hållet en enda individs produkt eller erfarenhet, även om fördelningen av bidragen till interaktionen ofta är asymmetrisk. Det ömsesidiga beroendet mellan handling och aktivitet beror på att alla handlingar, yttranden och sekvenser i ett samtal är situerade i en inbäddad aktivitet. Denna aktivitet representerar oftast en generell typ eller genre, t.ex. ett grupparbete i skolan. En del av handlingarnas betydelse kan kopplas till det faktum att de är inbäddade i och bidrar till att genomföra denna övergripande aktivitet (Linell 1998:85–88).

Den tredje principen om det ömsesidiga beroendet mellan handling och aktivitet innebär att dialogismen i högre grad än ”ren” CA beaktar den yttre kontextens roll i ett samtal.

2.4.2 Lyssnarresponser

I avhandlingen *Lyssnaren i fokus* (2001) undersöker Green-Vänttinen olika former av uppbackningar i samtal, dvs. småord som *ja*, *mm*, *nej* eller uttryck som *just det*, *precis*, som ”en lyssnare använder för att visa att han eller hon hör på” (2001:17). I en kategorisering av uppbackningarna efter funktion urskiljer hon tre typer som är relevanta också för min analys: fortsättnings-signaler, kvitteringar och instämmande uppbackningar.

Fortsättnings signaler brukar på engelska kallas *continuers*. Green-Vänttinen (2001:157) hänvisar till Schegloff: ”Enligt Schegloff (1982:81) visar lyssnaren med en fortsättningsignal att hon eller han förstår att en tur bestå-

²⁵ Termen *praxiskontinuitet* (continuity of praxis) uppfattar jag som syftande på en tradition som påverkar människors handlingar men som också på ett dialogiskt sätt är levande och dynamisk och påverkas av de handlingar människor utför (Linell 1998:60).

ende av flera enheter är på väg att produceras och att den ännu inte är fullbordad. Talaren förväntas således fortsätta.” Fortsättningssignaler placeras ofta vid responspunkter i turerna, de ställen där det är möjligt för en annan talare att överta turen (s. 158 f.). *Kvitteringar* beskrivs som en svagare form av uppbackning, som signalerar att lyssnaren hör på utan att ställa förväntningar på en fortsättning (s. 175 f.). Medan fortsättningssignaler betyder mycket för att en topik ska utvecklas spelar kvitteringar en viktig roll vid avslutandet av topiker (om begreppet topik, se 3.2.2). *Instämmande uppbackningar* är, som framgår av namnet, en form av uppbackningar som signalerar dels att lyssnaren är beredd på en fortsättning, dels att han eller hon håller med om det talaren säger.²⁶

Ytterligare korta uttryck, som dock utgör mer självständiga bidrag till ett samtal, är *minimala responser* av olika slag, t.ex. svarsuttryck som *ja* eller *nej*, *upprepningar* av ord eller uttryck och *ifyllnader*. Green-Vänttinen tänker sig ett kontinuum av olika slags lyssnarresponser.

2.4.3 Argumentationstekniker och argumentationsstilar

Karolina Wirdenäs (2002) avhandling om gymnasieungdomars argumentation om musik presenterar jag inte under rubriken ”Klassrummets olika samtal”, även om materialet är inspelat i skolmiljö och deltagarna är elever som i analysen delas in efter gymnasieprogram. Skälet är att dessa grupp-samtal försiggår utanför de ordinarie lektionerna och att de för eleverna inte utgör någon uppgift knuten till undervisningen. Avhandlingen är ändå högst relevant för min undersökning.

Wirdenäs urskiljer i sitt material sju tekniker för argumentation: den frågeformade invändningen, ogiltigförklaringen, personangreppet, jämförelsen, auktoritetsargumentet, preciseringen, generaliseringen och villkorsargumentet (s. 125 ff.). I min analys anknyter jag till auktoritetsargumentet och villkorsargumentet. Till *auktoritetsargumenten* räknas konkreta exempel från elevernas omvärld och erfarenhet, alltså inte bara hänvisningar till auktoriteter i vanlig bemärkelse. Mycket vanligt i Wirdenäs material är *villkorsargument* eller *villkor*, som innebär att en deltagare ”i ett och samma yttrande dels hävdar en egen åsikt, dels medger att en annan åsikt är möjlig” (s. 144).

Vidare beskriver Wirdenäs två argumentationsstilar, *punktstilen* och *inventeringsstilen* (s. 201 f.). Punktstilen karaktäriseras av kort och koncentrerad argumentation på generell nivå. Vanliga tekniker är kortfattade villkor, generella frågeformade invändningar och opreciserade ogiltighetsförklaringar. Upprepningar av enstaka ord eller uttryck är vanligt, liksom starkt

²⁶ Även icke instämmande uppbackningar behandlas i Green-Vänttinen's utförliga analys, men denna mindre vanliga funktion för uppbackningar blir inte aktuell i mina analyser. Inte heller vissa uppbackningars funktion att signalera förståelse behandlas i min analys.

värderande uttryck eller kategoriska antaganden och personangrepp. Inventeringsstilen hålls i stället på en mer detaljerad nivå. Vanliga tekniker är konkreta auktoritetsargument, resonerande villkor (villkorsargument som utgörs av längre resonemang), frågeformade invändningar och förklaringar som rör detaljer i argumentationen. Turerna är ofta långa och komplexa. Modifieringar och försiktigt formulerade åsikter är vanliga. Wirdenäs understryker att de olika stilarna ”representerar ändpunkterna på en skala och att gruppernas och deltagarnas användning av stilarna i realiteten visar sig i gradskillnader och inte i artskillnader” (s. 203). Ändå finner hon ett samband mellan å ena sidan elever från yrkesförberedande program och bruk av punktstilen och å andra sidan elever från mer teoretiskt inriktade program och användning av inventeringsstilen (s. 248).

2.5 Sammanfattning

Språkutveckling berör ett brett meningsskapande – muntligt, skriftligt och multimodalt. På begreppet språkutveckling kan man lägga både kommunikativa och kognitiva aspekter.

Att språk utvecklas när det används för kommunikation i meningsfulla sammanhang är grundinställningen enligt en funktionell språksyn. Ur ett sociokulturellt perspektiv betraktas språkutveckling som en socialisation i olika sätt att använda språket. De sociala sammanhangen och den kultur dessa ingår i ses som betydelsefulla faktorer. Med utgångspunkt i Anwards (1983) teori om språkutveckling som deltagande i språkliga verksamheter beskriver Liberg (2003a) individens lärande som en utveckling mot ”allt mer fria och solitära bidrag” i skolans sociala praktiker. Gibbons (2002, 2006) ger en annan infallsvinkel på elevens språkutveckling i skolan: den beskrivs som en process där eleven lär sig uttrycka sig allt mer explicit inom ett allt bredare, kunskapsrelaterat register.

I studiet av klassrummets språkande kan olika deltagarstrukturer uppmärksammas, dvs. kommunikationsformer med skilda rättigheter för lärare och elever. Den vanligast förekommande deltagarstrukturen är det lärarledda helklassamtalet, som i sin traditionella form (IRF/E-strukturen eller den recitativa samtalsformen) ger relativt litet utrymme för elevers synsätt och tankar, men som kan utvecklas i riktning mot ökad dialogicitet (Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979, Dysthe 1996, Nystrand 1997, Nystrand & Gamoran 1997). I helklassamtalet i ett mer dialogiskt klassrum ökar utrymmet för fria och solitära bidrag från eleverna (Liberg 2003a). Helklassamtalet kan också fungera som ett forum där elever uppmuntras att använda ett explicit, kunskapsrelaterat register (Gibbons 2002, 2006).

En variant av helklassamtalet är när en eller flera elever för en stund får rollen av klassrummets huvudaktör(er) i förberett tal. Även här får eleverna tillfälle att delta med fria och solitära bidrag. Elevers förberedda tal är också

viktiga inslag i ett dialogiskt klassrum. Intressanta frågor i relation till förbättringen är hur eleverna ska tillägna sig den viktiga metakunskapen (Strömquist 1996), hur talängsliga elever ska hanteras, hur elevens tal ska följas upp av lärare och kamrater och hur både manliga och kvinnliga elever ska klara av rollen som klassrummets huvudaktör.

Smågruppsamtalen är en deltagarstruktur med stor potential att engagera elever och ge dem utrymme att i samtal utveckla sina tankar i ett möte med andra synsätt. Att så blir fallet vid ett grupparbete i skolan är dock långt ifrån självklart. Några känsliga faktorer är gruppernas sammansättning, uppgiftens formulering samt status- och maktrelationer mellan elever.

Tre undersökningar om litteraturundervisning i svenskämnet visar på behovet av didaktiskt inriktad forskning för att utveckla formerna för undervisning på yrkesförberedande program.

Översikten av samtal utanför klassrummet framhåller CA som den dominerande skolan när det gäller samtalsforskning, men andra inriktningar finns också, mer eller mindre influerade av CA. I föreliggande avhandling utnyttjas analysverktyg från både CA och DA. Eftersom analysen av enskilda samtal eller monologer både föregås av och kombineras med en etnografisk analys placerar sig avhandlingen närmast inom det Linell (1998:51) kallar för etnografisk och kontextbaserad samtalsanalys.

3. Teori, metod och material

Detta kapitel om avhandlingens teori, metod och material är indelat i tre avsnitt. Avsnitt 3.1, En etnografisk ansats, presenterar etnografisk forskning, särskilt forskning inom fältet *New Literacy Studies* (NLS), och diskuterar avhandlingens metoder och begrepp i förhållande till denna. I avsnitt 3.2, med rubriken Från samtalsanalys till tolkning, presenteras och diskuteras analysverktyg för avhandlingens mikroanalyser samt teoretisk bakgrund för den mer tolkande delen av analysen i kapitel 5 och 6. Det sista avsnittet 3.3 innehåller en redogörelse för mitt tillvägagångssätt under materialinsamlingen och den inledande materialbearbetningen. Detta avsnitt beskriver också undersökningens material.

3.1 En etnografisk ansats

Etnografien har utvecklats inom antropologisk och etnologisk forskning om folk och kulturer som varit främmande ur forskarens perspektiv (Kullberg 1996:17). Men även inom skolforskningen har den etnografiska metoden blivit uppskattad, och en rik klassrumsetnografisk forskning har vuxit fram. Den internationellt mest kända etnografen med inriktning mot språk och skola är nog Shirley Brice Heath (1983). I Sverige har den forskning som bedrivs inom fältet Svenska med didaktisk inriktning (SmDi) ofta en klassrumsetnografisk design, t.ex. Malmgren 1992, Molloy 2002 och Olin-Scheller 2006.²⁷ (Till detta fält räknar jag också min avhandling.) Även inom ämnet nordiska språk, som utgör min vetenskapliga disciplin, bedrivs forskning som helt eller delvis kan benämnas klassrumsetnografisk, t.ex. Blåsjö 2004 och Hagberg-Persson 2006.

I *What is ethnography?* beskriver sociolingvisten Hymes (1996) den etnografiske forskaren som en deltagande observatör, som för en tid lever i den miljö han studerar. Den etnografiska metoden karaktäriseras som förutsättningslös och öppen, t.ex. så att forskaren räknar med att nya frågeställningar kommer upp under forskningens gång. Det etnografiska intresset för verklighetens komplexitet innebär att en undersöknings resultat inte kan redovisas enbart i strukturella termer utan presenteras som berättelser. I

²⁷ Malmgren, Molloy och Olin-Scheller bygger alla tre i högre utsträckning än jag på intervjuer. Deras forskning presenteras närmare i avsnitt 2.2.4 och 2.3.

skapandet av dessa berättelser är forskarens person betydelsefull – från fältarbetet till redovisningen av forskningen. Forskaren som deltagande observatör ses som ett undersökningsinstrument (instrument of inquiry) som beroende på sina personliga egenskaper och erfarenheter visserligen är partisk, men som också tack vare sin person kan få tillgång till viss kunskap. ”Since partiality cannot be avoided, the only solution is to face up to it, to compensate for it as much as possible, to allow for it in interpretation” (Hymes 1996:13). Eftersom forskarens partiskhet inte kan undvikas brukar den etnografiske forskaren själv ofta göras synlig i redovisningen, för att läsaren ska få en uppfattning om hur forskaren förhåller sig till den utforskade miljön. Slutligen betonar Hymes (ibid.) det etnografiska intresset för betydelse (meaning), närmare bestämt den meningsfullhet som människor lägger i sitt handlande (se vidare 3.2.5).

Den här avhandlingen har en etnografisk ansats men är inte helt igenom etnografisk. Den etnografiska ansatsen innebär att jag försöker förstå den muntliga kommunikationen i ett par skolklasser ur i vid mening kulturell synpunkt. Jag har arbetat som deltagande observatör och försökt att förutsättningslöst och öppet förstå de komplexa villkoren för den muntliga kommunikationen i klassernas undervisning.²⁸ Redan från början har jag varit intresserad av muntlig språkutveckling i undervisningen (jfr Palmér 2003), men under undersökningens gång har jag successivt avgränsat mitt fokus till två aspekter av klassrummets muntliga språkande: resonemang och förberett tal (se vidare 1.3.1–1.3.2).

Det material jag samlat in under fältarbetet är av olika slag: fältanteckningar, video- och audioinspelningar samt intervjuer med lärare och elever. Jag redovisar delar av mina resultat i berättande form, även om denna redovisningstyp inte överväger, och gör en tolkande, etnografiskt inspirerad analys där jag försöker förstå hur lärarna och eleverna agerar på ett i deras tycke meningsfullt sätt. För att få en fördjupad och systematisk bild av det muntliga språkandet i de båda klasserna använder jag mig också av samtalsanalys, vilket är en metod som ligger utanför den etnografiska traditionen och som lägger tyngdpunkten av analysen på faser efter fältarbetet.

Undersökningen inriktas på muntligt språkande i undervisningen och gymnasieelevers väg mot muntlig kompetens. Mot den bakgrunden kan det förefalla motsägelsefullt att teoretiskt ansluta till forskning inom fältet *New Literacy Studies* (NLS), som studerar olika former av skriftbruk. Jag menar

²⁸ Öhlander (1999:74 ff.) diskuterar hur en deltagande observatör kan arbeta med olika grader av deltagande i den miljö som studeras. Den forskare som är enbart observatör håller sig helt utanför den sociala verksamhet som pågår. Ett visst deltagande blir det fråga om när forskaren också samspelar socialt med de studerade människorna. Nästa grad av deltagande innebär att forskaren aktivt medverkar i de sysslor människorna utför, och deltagandet kan också – i alla fall tidvis – bli sådant att forskaren lämnar sin observerande roll och helt går upp i en aktuell aktivitet. Jag definierar begreppet deltagande observation i avsnitt 3.3.3, där jag också närmare diskuterar min roll i de observerade klasserna. (Se också Malmbjer 2007:71–73).

dock att det sociala och ideologiskt-kulturella perspektivet inom NLS är fruktbart också för studier som är inriktade på muntlighet. Denna teori stämmer också överens med synsätt inom de sociokulturella perspektiv på språkutveckling och lärande som avhandlingen anknyter till (se 2.1).

Här presenterar jag hur begreppen skrifthändelser, skriftpraktiker och skriftkulturer har använts av två av fältets förgrundsfigurer, Brian Street och David Barton. Jag jämför också kort med andra tolkningar av praktikbegreppet och diskuterar ett perspektivskifte från fokus på skrift till fokus på tal. Sist redogör jag för tre grundläggande begrepp i min undersöknings kapitel 5 och 6: muntlig händelse, muntlig praktik och muntlig kultur.

De svenska termer jag utgår ifrån – skrifthändelse för *literacy event*, skriftpraktik för *literacy practice* och skriftkultur för *literacy* – har jag hämtat från Karlsson 2002. Översättningen av literacy till skriftkultur betonar det sociala och ideologiskt-kulturella perspektiv som läggs på språkandet inom NLS, liksom i min undersökning. Ett alternativ hade varit översättningen skriftspråkskompetens, vilket hade flyttat perspektivet från själva aktiviteten till dess mål (se t.ex. Ask 2005:15). En tredje möjlig svensk översättning är litteracitet (Wedin 2006). Denna term är dock mindre lyckad, eftersom den inte på samma sätt som termerna skriftkultur och skriftspråkskompetens närmare beskriver ur vilket perspektiv språkandet studeras (se vidare Josephson 2006).²⁹

3.1.1 Praktikbegreppet inom New Literacy Studies

Brian Street (1996, 2000, 2003) är en av de främsta förespråkarna för New Literacy Studies, ett forskningsfält där begreppet skriftkultur (*literacy*) ses som ett socialt och ideologiskt-kulturellt fenomen. Street använder etnografiska metoder för att undersöka skriftkulturer och han betonar att det finns olika *literacies*, olika skriftkulturer, kopplade till samhällsklass och gruppers värderingar och behov. I *Social literacies* (Street 1996) diskuterar han bland annat den amerikanska skolans skriftkultur, ”school-literacy”, som visar sig ha mycket gemensamt med skriftkulturen i medelklassens hem.

I analysen av skriftkulturer skiljer Street mellan *literacy event*, skrifthändelse, en konkret situation där skriftspråk används, och det vidare begreppet *literacy practice*, skriftpraktik. Termen ”literacy event” kan härledas till språksociologins *speech event* (Hymes 1974:52). Inom literacy-forskningen förknippas termen ofta med Shirley Brice Heaths stora etnografiska undersökning *Ways with words* 1983. Heath definierar skrifthändelser som ”occasions in which talk revolves around a piece of writing” (1983:386). Street menar att literacy event är ett användbart begrepp för

²⁹ I sin artikel i Svenska Dagbladet diskuterar Josephson också de svenska termerna läs- och skrivkunnighet samt läs- och skrivförmåga, som båda likaså är tänkbara översättningar av engelskans literacy.

forskaren genom att det fokuserar en enskild händelse som går att observera och beskriva. Genom etnografiska metoder menar Street att händelsen sedan kan analyseras som en del i en praktik (2000:21 f.). Även Barton framhåller att det är genom studiet av händelsen en forskare kan komma åt praktiken som innehåller "values, attitudes, feelings and social relationships" (2006:2). Han betonar det ömsesidiga förhållandet mellan praktik och händelse och även att studiet av händelsen understryker att en skriftkultur är situerad i en social kontext (ibid.).

Både Street och Barton använder begreppet händelse tillsammans med begreppet praktik. Skriftpraktiken utgörs enligt Street av en uppsättning skrifthändelser som bildar ett mönster, kopplat till ett bredare socialt och kulturellt sammanhang: "Literacy practices refer to this broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts" (2000:22). I flera texter betonar Street (1996, 2000, 2003) vikten av att skriftlighetens förhållande till identitet, makt och ideologi ingår i en analys. Barton (2006:1) menar att praktikbegreppet erbjuder en väg till förståelse av förbindelsen mellan läs- och skrivaktiviteterna och de sociala strukturer som de är inbäddade i och som de också skapar. Han vänder sig mot tanken att se literacy som en färdighet, vilket ibland har gjorts i studier om skriftspråkstillsäggnande. När literacy i stället betraktas som en social praktik innebär det att situationen ses som mer komplex. Eventuella brister i färdigheterna läggs inte individen till last utan förklaras med situationella faktorer och villkoren i det omgivande samhället.

Barton visar tydligt hur begreppen händelser och praktiker kan förstås i förhållande till det vidare begreppet literacy i betydelsen skriftkultur: "Literacy is best understood as a set of practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts" (2006:2 ff.). En uppsättning praktiker kan alltså tillsammans utgöra en skriftkultur. Olika skriftkulturer (literacies) kan associeras med olika livsdomäner, skriver Barton. I skolans värld kan skriftkulturer hänföras till utbildningar. I kockutbildning ingår exempelvis träning i att läsa och skriva som en kock vilket enligt Barton motsvarar "the literacies of cooking" (2006:4). Andra exempel på skriftkulturer i skolans värld är geografens, sjuksköterskans, rörmokarens och journalistens skriftkulturer, liksom särskilda skriftkulturer för lärande, bedömning och redovisning. "Literacy is central to both what is taught and the way in which it is taught" (2006:4).

Gemensamma nämnare i de båda literacy-forskarnas teorier är att skriftkultur (literacy) ses som ett socialt och kulturellt fenomen som kan urskiljas genom studier av händelser och praktiker. Medan händelser är direkt observerbara är praktiker mer svårfångade fenomen som innefattar handlingsmönster, värderingar och relationer. Men Barton och Street skiljer sig åt beträffande på vilken nivå som olika skriftkulturer beskrivs. Medan Street talar om en dominerande skriftkultur i den amerikanska skolan urskiljer Barton en rad olika skriftkulturer inom skolans värld.

3.1.2 Andra sätt att använda begreppet praktik

Begreppsparet händelse–praktik inom NLS påminner om det växelspel mellan situerad interaktion och situationsöverskridande sociokulturella praktiker som Linell (1998:54, 2005:215–216) beskriver i sin praxisteori (theory of praxis). Men medan Street och Barton betonar de ideologiskt-kulturella och sociala aspekterna av praktikerna, lyfter Linell i sin praxisteori fram främst traditionen och de aktivitetsspecifika lingvistiska mönster som hänger samman med den. En skollektion förknippas t.ex. med vissa socio-historiskt nedärvda mönster för hur en sådan interaktion ska gå till.

Inom samtalsforskningen används praktikbegreppet ibland på en annan nivå och utan anknytning till vare sig sociokulturella traditioner, kultur eller sociala relationer i vidare bemärkelse; en praktik står här för mönster för olika sociala handlingar såsom turtagning, förhandling om överlappning och avbrott, öppning och avslutning av ett samtal (t.ex. Goodwin & Heritage 1990). Ett svenskt exempel är Inger Gröning som skriver om ”samtalspraktiker” som ”frågor och svar, ordsökningar samt korrigeringar” (Gröning 2006a:31 f.). En sådan tolkning av praktikbegreppet ligger ganska långt ifrån den som är aktuell i denna undersökning.³⁰

3.1.3 Från skriftspråklighet till muntlighet

Fokus i min avhandling är inte skriftens roll i språkandet utan det muntliga språkandet och vägen mot muntlig kompetens. Det sociala och ideologiskt-kulturella perspektiv som jag vill lägga på kommunikationen överensstämmer däremot med forskning inom NLS. Även om jag har en didaktisk utgångspunkt är det inte individuella färdigheter kopplade till enskilda individers förmåga eller bristande förmåga jag studerar. I Bartons (2006) anda vill jag snarare problematisera de villkor och situationer som skolan erbjuder för muntlig språkutveckling.

Jag vill studera *förutsättningar för muntlig språkutveckling* genom att urskilja muntliga kulturer i gymnasieskolan. Jag gör därmed ett perspektivskifte från ett traditionellt fokus på skrift till fokus på tal. Vilka muntliga kulturer kan urskiljas i skolan? Hur samtalar man med varandra inom dessa kulturer? Hur ser man på språket? Vilka maktförhållanden mellan olika deltagare gäller i de specifika situationerna (jfr Thornborrow 2002:33 ff.)? I läroplanen finns inte bara mål för elevers skriftspråksutveckling, utan också den muntliga språkutvecklingen beskrivs som central (Lpf 94:10). En tendens finns dock inom skolans värld att ta det muntliga språkandet för givet, att se den muntliga kompetensen som en självklarhet som överskuggas av kampen för att lära alla elever läsa och skriva. En undersökning av muntlig-

³⁰ Även inom kritisk diskursanalys används begreppet praktik (t.ex. Fairclough 1995). Ett exempel från disciplinen pedagogik är Wenger 1998 som talar om ”communities of practice”.

hetens villkor i gymnasieskolan kan förhoppningsvis motverka en sådan tendens.

Muntligt, skriftligt och multimodalt språkande är intimt sammankopplade. Jag ser ingen motsättning eller avgörande skillnad mellan tal och skrift utan menar i stället att dessa språkliga uttryck är alternativa modaliteter inom ett kommunikativt kontinuum (Matre 1997:306). I den här undersökningen behandlas en enskild aspekt av språkandet – den muntliga – men indirekt berörs ett betydligt bredare meningsskapande. Det talade språket i skolan förekommer normalt tillsammans med skriftspråk, kroppsspråk och annat multimodalt meningsskapande. I avhandlingens analyser ses det då som förgrund medan andra språkliga aspekter får utgöra bakgrund.

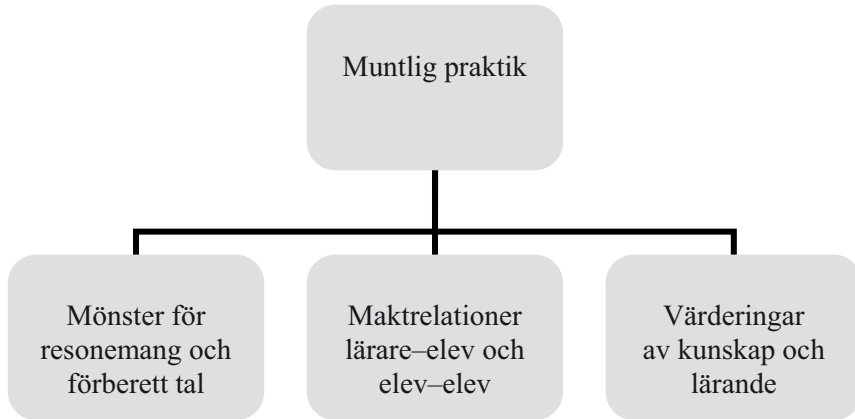
En händelse som av en literacy-forskare beskrivs som en skrifthändelse kan innehålla lika mycket tal – eller mer – som läsning eller skrivande. I ett grupparbete där man analyserar en dikt är visserligen läsningen och tolkningen av dikten kärnan i den aktivitet som grupparbetet utgör, varför det kan vara rimligt att se grupparbetet som en skrifthändelse. Men om man i stället intresserar sig för det samtal som utvecklas under grupparbetet och för de erfarenheter av att delta i ett resonemang som samtalet ger deltagarna, kan samma grupparbete också ses som en muntlig händelse. Det är ett sådant perspektivbyte som jag företar i denna undersökning.

3.1.4 Begreppsdefinitioner

Begreppet *literacy event* (skrifthändelse) hos Street och Barton motsvaras i min undersökning av *muntlig händelse*, vilket kan vara exempelvis ett enskilt samtal mellan en lärare och en elev, ett smågruppssamtal, ett helklassamtal med enskilda elevers muntliga redovisningar av en specifik uppgift eller en helklassdiskussion. En muntlig händelse är alltså en undervisningsaktivitet där muntligt språkande används för lärande. Definitionen innebär att samtal i skolan som ämnesmässigt och organisatoriskt ligger utanför undervisningen inte räknas som muntliga händelser i den här undersökningen, även om sådana händelser förvisso kan innehålla informellt lärande. Enligt det sociokulturella perspektiv som ligger till grund för min undersökning ser jag handling och kontext eller text och kontext som sammanvävda snarare än åtskilda och tänker mig att en muntlig händelse utgörs av samtalet i dess kontext (Linell 1998:127 ff., Säljö 2000:135). En muntlig händelses början och slut hänger samman med lärarens organisering av undervisningen, med den uppgift som löses och med tid och rum. En lektion innehåller normalt flera muntliga händelser. När en gruppuppgift löses under två tidsmässigt skilda smågruppssamtal med delvis olika deltagare räknas varje smågruppssamtal som en muntlig händelse.

Begreppet *muntlig praktik* motsvarar Streets och Bartons *literacy practice* (skriftpraktik) och står för de mönster för muntligt språkande som kan urskiljas i undervisningen och som blir synliga i de muntliga händelser som

förekommer. Dessa mönster är språkliga men också sociala och i vid mening kulturella. För att operationalisera detta synsätt utgår jag i analysen av den muntliga praktiken ifrån tre aspekter: mönster för resonemang och förberett tal, maktrelationer mellan lärare och elever liksom elever emellan och slutligen värderingar av kunskap och lärande (se figur 3:1).



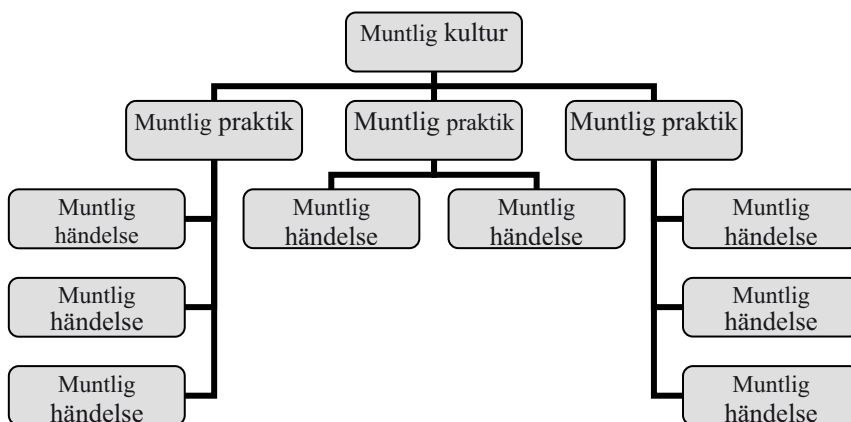
Figur 3:1. Aspekter av en muntlig praktik.

Tyngdpunkten i min analys läggs på analysen av de språkliga mönstren, eftersom min undersökning utgår från just språket eller kommunikationen. Men språk och kommunikation existerar inte i ett vakuum utan ingår i ett socialt och kulturellt sammanhang och därför har det varit viktigt för mig att också beröra sociala och kunskapsideologiska aspekter i de muntliga praktiker. Från en annan utgångspunkt skulle de praktiker jag analyserat naturligtvis kunna beskrivas annorlunda, t.ex. så att värderingar av kunskap och lärande ses som analysens tyngdpunkt, eller så att helt andra aspekter lyfts fram.

På vilken nivå bör de olika praktiker beskrivas? I avsnitt 3.1.1 noterar jag att Street och Barton beskriver skolans skriftkulturer på olika nivåer. Karlsson (2002), som lägger ett literacy-perspektiv på hemsidor, ansluter sig till Bartons & Hamiltons (1998) nivåer och exemplifierar med att händelsen ”skriva e-post till min kusin” skulle kunna generaliseras till den överordnade praktiken ”hålla kontakt med släkten” (2002:75). Ytterligare en nivå över finns beskrivningen av hemsidorna som skriftkultur, vilket blir ett vidare och som jag ser det öppet begrepp som Karlsson inte behandlar förrän i det avslutande kapitlet. Kenner (2000) ger exempel på hur barn i en flerspråkig förskola identifierar och finner mönster för skriftpraktiker som ”writing family letters” (2000:140) och ”writing chinese” (s. 140–141). Det är alltså inte självklart på vilken nivå praktiker ska beskrivas.

Jag har valt att beskriva muntliga praktiker som motsvaras av både en specifik form, t.ex. ett smågruppsamtal, och ett specifikt innehåll, t.ex. litteraturhistoria. Muntliga praktiker i form av smågruppsamtal kan innehållsligt behandla olika saker, vilket resulterar i olika praktiker. Muntliga praktiker som till form och funktion utgör redovisning i helklass blir något annat om redovisningen handlar om dikter än om redovisningen består av ett rollspel med klassdiskussion. Samtalsformerna med respektive innehåll är dock inte muntliga praktiker i sig utan begreppet har enligt min användning en mer komplex innebörd enligt resonemanget ovan.

Sammanfattningsvis beskriver jag utifrån analysen av händelser och praktiker de *muntliga kulturer* som går att urskilja i de undersökta klassernas svenskundervisning. Begreppet muntlig kultur motsvarar Streets och Bartons *literacy* och syftar på en uppsättning praktiker som tillsammans definierar samtalsmönster, maktförhållanden och värderingar i muntligt språkande i en klass. Utgångspunkten är att olika grupper kan utveckla olika muntliga kulturer beroende på aktivitet och livsdomän (jfr Street 1996, Barton 2006). I denna undersökning motsvaras grupperna av klasser och aktiviteterna av svenskundervisningen i respektive klass. En analys av en muntlig kultur tar sin början i ett antal muntliga händelser. De mönster som framträder vid en analys av händelserna bildar en muntlig praktik. Flera muntliga praktiker utgör tillsammans en muntlig kultur. Figur 3:2 visar hur begreppen muntlig kultur, muntlig praktik och muntlig händelse förhåller sig till varandra.



Figur 3:2. Förhållandet mellan muntliga händelser, praktiker och kulturer.

3.2 Från samtalsanalys till tolkning

I detta avsnitt redogör jag för begrepp och analysverktyg som används i analyserna i kapitel 5, 6 och 8. Analysen av muntliga praktiker och kulturer inleds med en analys av de samtal – de muntliga händelser – som förekommer i de studerade klassrummen (se kap. 5 och 6). I samtalsanalysen utnyttjar jag verktyg från *CA* och bygger teoretiskt på Linells dialogiska språksyn (1998, 2005; se också 2.4). Anknnytningar till den så kallade Birminghamskolans (t.ex. Sinclair & Coulthard 1975) teorier om klassrumssamtals deltagarstrukturer förekommer också, eftersom denna skolas teorier har blivit så flitigt använda inom didaktiskt inriktad språkforskning (se 2.2.1). I analysen av elevers förberedda tal inom det nationella provet i svenska (kap. 8) använder jag begreppet språkhandling för att ge en bild av topikutvecklingen inom monologen. Därmed utnyttjar jag i mina mikroanalyser verktyg från olika samtalsanalytiska skolor (jfr 2.4). Men analyserna är inte enbart samtalsanalytiska utan också etnografiska. Efter Linell (1998:51) kallar jag min metod etnografisk och kontextbaserad samtalsanalys (jfr 2.5). I slutet av avsnitt 3.2 presenterar jag teoretiskt underlag för en analys av maktrelationer i de muntliga praktikerna och kulturerna och för en tolkande analys av samtalsdeltagarnas värderingar av kunskap och lärande.

3.2.1 Samtalets minsta analysenheter

Beroende på material och fokus inför en samtalsanalys brukar turen alternativt turkonstruktionsenheten (TKE) betraktas som den minsta analysenheten. En tur är den period under vilken en talare har ordet. Turen kan variera i längd från den minimala responsen till en längre monolog. I en analys där tureorna är förhållandevis korta är det rimligt att betrakta turen som dialogens basenhet, skriver Linell (1998:161), som väljer att kalla denna enhet *bidrag* till dialog (contributions to dialogue). Även i den här undersökningen betraktas turen eller bidraget – jag använder Linells term – som den minsta analysenheten, dock inte vid analyserna av elevernas förberedda anföranden i kapitel 8.

3.2.2 Begreppet topik

Ett av undersökningens huvudfokus är förekomst av resonemang i undervisningens samtal. Vid analys av resonemang är de innehållsliga enheterna i samtalet grundläggande. Vad talar deltagarna om och i vilken mån stannar de upp vid ett samtalsämne och fördjupar det? En analys av samtalets *topiker* – samtalsämnena – blir fruktbar i sökandet efter svar på dessa frågor.³¹

³¹ Begreppet topik används också inom retoriken men har då en delvis annan innebörd än inom samtalsanalysen. Enligt Olsson Jers (2005:20) står termen topiker inom retoriken för "intellektuella utsiktsplatser som söks upp för att finna och strukturera stoffet". Wolrath

Termen topik är en direktöversättning från engelskans *topic* som i sin tur kommer från grekiskans *topos* som betyder ”plats” och syftar på deltagares benägenhet att dröja vid ett samtalsämne. Jag har valt termen topik framför den mer svenskklingande och vardagsspråkliga termen *ämne*, dels för att understryka det analytiska sammanhanget, dels för att undvika sammanblandningar med (skol)ämne.³² Samtalsämne ska förstås synonymt med topik. Även om jag använder uttrycket ”dröja vid ett samtalsämne” vill jag framhålla att topiker inte är stabila utan dynamiska och successivt framväxande (Linell 1998:183). De är normalt gemensamma konstruktioner av minst två deltagare som tillsammans etablerar, utvecklar och avslutar ett samtalsämne (ibid.:74).

Att klart och entydigt definiera vad termen topik står för är inte helt lätt, eftersom det inte är fråga om en formell, tydligt urskiljbar enhet utan en innehållslig enhet som också kan sägas finnas ”utanför” själva samtalet. Jag försöker mig ändå på en kortfattad definition som följande resonemang får utveckla. Med topik avses i denna undersökning *de bidrag i ett samtal som behandlar ett visst samtalsämne*, t.ex. tjejer som lugnare bilförare än killar. I den delundersökning där analysen i stället för samtal gäller föreberett tal, dvs. längre monologer, motsvaras en topik av *de språkhandlingar som behandlar ett visst samtalsämne*.

En väg att gå för att urskilja topikerna i ett samtal är att göra en episodanalys, vilken bygger på en indelning i topikalt och interaktionellt sammanhållna sekvenser i stället för de innehållsenheter som topikerna utgör (Korolija 1998, Linell 1998:187 f.). Episodanalysen verkar särskilt lämplig i undersökningar som inriktas på detaljerade analyser av koherens i samtal. Jag har dock valt att arbeta med topiker utan hjälp av episodanalysen. En annan möjlig väg att beskriva innehållsliga enheter i samtal hade varit att se dem som muntliga texter (Matre 1997), vilket skulle ha understrukt sambandet mellan muntligt och skriftligt språk. Med samtalsanalytiska verktyg finns möjligheten att i analysen beakta det muntliga språkets särdrag.

3.2.2.1 Topikövergångar

Övergången från en topik till en annan kan vara svår att urskilja. Samtalsämnen fungerar på olika nivåer så att ett ämne kan delas upp i underämnena eller övergå i ett överordnat ämne, vilket gör att det ibland blir en bedömningsfråga när och om ett ämnesbyte sker (jfr Melander Marttala 1995:48 ff.). Ibland förekommer inte några gränser mellan topikerna utan de glider in i

Söderberg (2003:106–107) använder s.k. allmänna topiker som t.ex. ”definition, specialisering, generalisering, jämförelse” etc. som verktyg för att ”avsöka” världen.

³² Melander Marttala (1995) använder termen *ämne* och skiljer mellan generella och abstrakta makroämnena och lokala mikroämnena, som i sin tur kan innehålla aspekter. Norrby (1996) använder *topik* och *samtalsämne* som synonymer.

varandra i en 'seamless web' (Linell 1998:189). Parallella topiker kan också verka samtidigt.

Melander Marttala (1995:44 ff.) presenterar tre slags kännetecken för gränsdragningen mellan topiker: formella markörer, referenssystemet med ämneskohesionen och ämneskoherensen samt samtalsstrukturella fenomen. Till *formella markörer* räknas metakommentarer och metatextuella fenomen, t.ex. formuleringar som 'för att ta upp en annan sak' eller 'apropå'. Ett mindre tydligt slag av formella markörer är pauser och prosodiska signaler tillsammans med småord som kan markera inledning eller avslutning av en topik, t.ex. 'jaha, okey, ja, nu, så'. Analys av *referenssystemet* bygger på principen att byte av huvudreferent betyder byte av topik. Huvudreferenterna kan utgöras av substantiv, deiktiska uttryck som t.ex. personliga pronomen och verb. Den referentiella kohesionen skapas genom upprepning av huvudreferenten, anaforiska pronomen och synonymi. *Samtalsstrukturella fenomen* som exempelvis närhetspar (adjacency pairs) är också betydelsefulla vid topikanalysen. Särskilt aktuellt för mitt material är närhetsparet fråga-svar. En fråga med ett påföljande svar hör normalt till samma topik, även om "ett brott i referensstrukturen" (ibid. s. 52) kan föreligga.

Övergången från en topik till en annan sker delvis enligt olika mönster beroende på samtalets art. I *elevsamtal utan närvarande lärare* kan gränsövergången ofta beskrivas som stegvis, vilket är det vanliga i informella, vardagliga samtal (Norrby 1996:145 f. efter Sacks 1992). I sådana samtal har jag gjort indelningen i topiker genom i första hand analys av referenssystemet. Även i analysen av elevers monologer vid det muntliga nationella provet, då topikövergången sker inom en monolog, har jag framför allt förlitat mig på referenssystemet för att dra gränsen mellan topiker.

De lärarledda samtalen är ett slags institutionella samtal med åtskillnad mellan olika deltagares rättigheter att delta. I sådana samtal bildas ämnesgränserna ofta genom lärarens bidrag i form av frågor, talarnomineringar, ämnesnomineringar – t.ex. "nu ska vi tala om ..." – och uppföljningar av elevbidrag (se vidare 2.2.1). Det är alltså fråga om en sekventiell struktur som kan ge vägledning vid topikanalysen. Den här typen av relativt tydliga övergångar mellan topikerna kallas gränsmarkerad (Norrby 1996:145 efter Sacks 1992). Liksom i andra institutionella samtal är det också vanligt att ett ämne åt gången behandlas i de lärarledda samtalen.

3.2.2.2 Olika slags topiker

Eftersom topiker kan vara av många olika slag, gör samtalsanalytiker ofta en kategorisering av topikerna i olika klasser eller kategorier. I Norrby 1996:142 diskuteras en indelning i lokalt förankrade respektive abstrakta ämnen. Vanliga lokalt förankrade ämnen rör samtalets konkreta omgivning, t.ex. den aktivitet som pågår parallellt med samtalet, såsom en måltid, medan abstrakta ämnen går utöver samtalets här-och-nu. Melander Marttala (1995:58 f.) gör i sin analys av samtal mellan läkare och patienter en

indelning i innehållsämnen och interaktionsämnen, där innehållsämnen är de hälsofrågor som diskuteras i samtalen medan interaktionsämnen ”berör konsultationen som interaktion”. Linell (1998:187 ff.) skiljer mellan topikala, semi-topikala och icke-topikala episoder. Till de topikala episoderna räknas episoder som handlar om något bortom den konkreta situationen (jfr abstrakta ämnen). Icke-topikala episoder stöder eller styr ofta en icke-verbal aktivitet, såsom att servera mat, medan andra kan utgöras av mer ”rena” sociala fenomen som att inleda eller avsluta ett samtal eller emotiva partier av samtal, t.ex. en förälder som ”gullar” med ett småbarn. Semi-topikala episoder under ett formellt möte kan behandla punkterna på en dagordning.

I min undersökning där resonemang står i fokus är topiker som behandlar ämnen bortom själva interaktionen särskilt intressanta, exempelvis när elever och lärare diskuterar trafikfrågor eller dikters innehåll. Men också topiker som inriktas på att styra det arbete som pågår kan leda till resonemang, såsom ett smågruppsamtal om hur en given uppgift ska tolkas eller om hur en redovisning av ett grupparbete ska gå till.

Det är alltså snarare abstrakta än lokalt förankrade topiker jag studerar, och om jag gjorde en episodindelning skulle jag framför allt inrikta mig på topikala episoder. Men även sådana topiker som enligt Linell eventuellt skulle räknas som semi-topikala episoder är av intresse i min undersökning, såsom topiker som rör uppgiftstolkning. Topiker som ligger utanför de aktuella skoluppgifterna kan vara av olika slag, t.ex. rena sociala fenomen som hälsningar och liknande, eller elevers resonemang om privata ämnen.

Ingen av de ovan redovisade kategorierna täcker behoven för min analys, varför jag utnyttjar en annan kategorisering. Det är i smågruppsamtal utan lärare som en klassificering av topikerna behöver göras, för att visa hur elever i sådana samtal växlar mellan vad som kan kallas uppgiftsrelaterade topiker och topiker som ligger utanför den givna uppgiften. Likaså är det intressant att skilja på topiker som behandlar uppgiftens procedur och topiker som direkt löser uppgiften.³³ Topiker vilkas ämnesinnehåll ligger utanför uppgiften kallar jag *sociala topiker*, vilket alltså får bli en samlingsbenämning för allt från hälsningar till orddueller och djupgående samtal om ämnen utanför den givna skoluppgiften. *Procedurtopiker* är topiker som handlar om hur en uppgift ska tolkas eller bearbetas respektive hur en redovisning av grupparbetet ska organiseras. De topiker som innehållsligt är direkt knutna till uppgiftens kärna kallas *innehållstopiker*, och den beteckningen kan jämföras med Melander Marttals (1995:58 ff.) term innehållsämnen. Innehållstopikerna kan exempelvis behandla en dikts innehåll eller form (när uppgiften är diktanalys) eller innehållet i en tänkt rollspelsscen (när uppgiften är att förbereda ett rollspel).

³³ Jfr Hagberg-Perssons (2006:73 ff.) indelning i uppgiftsanknuten respektive proceduranknuten interaktion i smågruppsarbete.

Eftersom jag inriktar undersökningen på sådana samtal som direkt kan relateras till undervisning lämnar jag de sociala topikerna åt sidan, men jag menar att det är viktigt att markera att de finns och att de ofta existerar parallellt med eller inflätade i uppgiftsrelaterade topiker.

I ett lärarlett samtal kan en topik föregås av lärarens talarnominering och en kort interaktion kring denna. En sådan sekvens kan enligt ovanstående resonemang betraktas som en interaktionell alternativt lokal topik. I min relativt grova indelning låter jag dock en sådan sekvens ingå som en del i den följande topiken. Jag skiljer inte heller ut en tillsägelse från läraren till en elev ur en pågående abstrakt topik utan ser den som en del i den innehållsbehandling som pågår.

3.2.2.3 Topikutveckling inom dialogen: ämnesstruktur

Via en analys av ämnesstrukturen beskriver jag närmare de topiker som utvecklas i dialoger. Den här analysen, som bygger på traditionen inom CA, besvarar frågor som: Hur introduceras topiken? Hur etableras den som ett accepterat samtalsämne? Hur utvecklas topiken vidare? De verktyg jag nämner i det följande är hämtade från Norrby 1996 efter Button & Casey 1984 och 1985.

I ett vardagligt samtal är det vanligt att en topik introduceras genom en öppen fråga, t.ex. A:s fråga ”hur är det?”, en *ämnesframkallare* (topical initial elicitor), som ger den andra parten möjlighet att välja ett samtalsämne för den fortsatta konversationen. Valet av ämne sker genom en *tänkbar ämnesinledare* (possible topical initial), t.ex. B:s svar ”jo tack inte särskilt bra faktiskt”, som kan ses som ett förslag att tala om exempelvis topiken *B:s hälsa*. (Nomineringen skulle förstås också kunna gälla andra aspekter på välbefinnande.) A kan nu välja att spinna vidare på B:s svar och därmed etablera topiken med en *topikaliserare* (topicalizer), t.ex. ”Nej, men oj, har du fått influensan igen?”, vilket lägger grunden för en fördjupning av topiken B:s hälsa. Ett alternativ är att A i stället nominerar ett nytt samtalsämne via en *topiknominering* (itemised new inquiry), t.ex. ”Nej, vi är väl alla trötta på vintern nu. Ska den aldrig ta slut?”, vilket gör att topiken B:s hälsa sannolikt faller bort. Om vi går tillbaka till A:s öppna fråga och tänker oss att B inte visar sig lika villig att berätta om sig själv, skulle svaret på ämnesframkallaren i stället kunna vara ”jo sådär”, vilket enligt Button & Casey 1984 är ett ”no news report”, med Norrbys (1996:148) svenska term *ingen ämnesinledare*.³⁴ A kan då ta till en *återanvändare* (re-cycling av no news response), ”sådär?”, dvs. en upprepning av B:s bidrag med frågeintonation, vilket gör det möjligt för B att svara mer specifikt och därmed nominera en topik, t.ex. ”nej, jag är lite krasslig faktiskt”. Ett alternativ är att A nominerar en ny topik.

³⁴ Jag använder Button & Caseys formulering ”no news report” även om Norrby skriver ”no news response” (1996:149).

I en analys av topikers ämnesstruktur kan vissa bidrag falla utanför topikerna genom att de inte tas upp som relevanta yttranden i interaktionen. En deltagare kan t.ex. bidra med ett förslag som ignoreras av övriga deltagare (Linell 1998:87).

3.2.2.4 Topikutveckling inom monologen: språkhandlingar

I en längre monolog som ett muntligt anförande kan en och samma talare utveckla flera, på varandra följande topiker inom ett enda bidrag. I en analys av topikutvecklingen inom en sådan monolog måste mindre enheter än bidraget urskiljas. Jag har funnit att språkhandlingen blir en relevant analysenhet för dessa monologer (se 8.3.2).

Begreppet språkhandling syftar på det som en talare gör med ett yttrande, såsom att lova något, ställa en fråga eller be om hjälp. Begreppet bygger delvis på den klassiska talaktsanalysen som utvecklats av språkfilosoferna Austin och Searle. De intresserade sig för förhållandet mellan ett yttrandes form och funktion och utgick från den funktionella enheten *speech act*, på svenska talhandling (Thelander 1974:53), språkhandling (Teleman m.fl. 1999:1 s. 225) eller talakt (Norrby 1996:63). En betydelsefull lärdom från talaktsanalysen är att en talare med en indirekt talakt kan göra något annat än vad han eller hon faktiskt säger. Ett yttrandes form är alltså något annat än dess funktion. Talaktsteorin intresserar sig dock inte för kontextens betydelse för meningsskapandet i ett samtal (Norrby 1996:63).

Inom den s.k. Birminghamskolan (Sinclair & Coulthard 1975) har man också använt begreppet *speech act* men på ett delvis annorlunda sätt. Liksom i talaktsanalysen opererar man med ett begränsat antal på förhand bestämda handlingar, men till skillnad från talaktsanalysen definierar man varje handling efter dess funktion i diskursen.³⁵ Även i CA-influerad samtalsanalys definieras en kommunikativ handling efter dess funktion i ett språkligt sammanhang. Inom denna induktiva tradition talar man oftare om *actions* än om *acts* och det är en undersöknings material som avgör vilka språkhandlingar som blir aktuella (t.ex. Lindström 1999, Nofsinger 1991). Med termen *språkhandling* syftar jag på en sådan, kontextuellt situerad handling. (Termen språkhandling överensstämmer med Svenska Akademiens grammatik, jfr Teleman m.fl. 1999:1 s. 225.)

3.2.2.5 Utbyggda topiker

En topik kan utvecklas eller byggas ut i olika grad. En kort topik kan bestå av exempelvis enbart en fråga och ett svar och en något mer utbyggd topik av ytterligare ett par språkhandlingar. I en undersökning av resonemang blir det intressant att se i vilken mån och i vilka sammanhang elever och lärare stannar upp vid ett samtalsämne och fördjupar det. Vid sådana tillfällen

³⁵ Se också användningen av termen *speech act* inom kommunikationsetnografin (Hymes 1974:52 ff.).

utvecklas det jag kallar för utbyggda topiker, dvs. topiker som består av ett större antal bidrag och/eller språkhandlingar.

En utbyggd topik i en dialog ser delvis annorlunda ut än en utbyggd topik i en monolog som ett muntligt anförande. I en dialog består den utbyggda topiken av flera olika bidrag och innehåller alltid en topiknominering, en topikaliserare och flera ytterligare språkhandlingar. Ett exempel är topiken *tjejer kör lugnare* från en svensklektion i fordonsklassen. Klassen har i uppgift att argumentera för eller emot givna påståenden om trafik. Vid utdraget var utgångspunkten påståendet ”tjejer kör bättre än killar”. Per invänder mot påståendet och presenterar en alternativ åsikt som också utgör en topiknominering (1):

1. Per: nej men dom kör väl inte bättre men dom kör väl kanske lugnare i regel tror jag
2. Uffe: gäller det dammsugare SKRATT
3. Läraren: lyssna ni lyssnar på
4. Per: när jag körde på Kungsgatan för nära år sen eller vad det var då var det en tjej här ifrån som körde ihjäl sig (.) men dom kör väl lugnare i regel i alla fall tror jag
5. Läraren: det finns nåt försäkringsbolag som har tänkt sänka premier för småbarnsmammor (.) för dom ee råkar inte ut för lika många olyckor dom kör som om dom har (.) guldägg eller vad man ska *säga* i baksätet dom kör jätteförsiktigt [eftersom dom har små
6. Uffe: [mm ett ägg på gaspedalen
7. Läraren: mm ja ägg (.) under gaspedalen precis

Uffe ställer en lätt sexistisk fråga (2) som leder till skratt bland kamraterna, varpå läraren ger en disciplinerande uppmaning att lyssna på Per (3). Disciplineringen fungerar som en topikaliserare som visar att Per får utveckla sina tankar. Han ger ett konkret exempel som kan sägas utgöra ett partiellt medgivande till motståndarsidan; hans åsikt gäller ”i regel” men inte obetingat. Därefter upprepar han andra ledet i sin åsikt (4). Om topiken hade slutat här hade jag inte betraktat den som utbyggd, även om den inte heller är helt kort. Lärarens bidrag bygger ut topiken med ännu ett auktoritetsargument som stöder Pers åsikt (5). Uffe visar samstämmighet med läraren genom sin variant av äggmetaforen (6). Läraren preciserar metaforen ytterligare och avslutar med det instämmande ”precis” (7).

En utbyggd topik i ett muntligt anförande ingår normalt som en del i monologen. Den känns igen genom att den innehåller ett flertal språkhandlingar av olika slag. Följande topik ur Marikas anförande vid det nationella provets muntliga del (se 8.3.4.1) kallar jag *utvecklingen av transportmedel*. De olika språkhandlingarna är numrerade:

(1) den alltså transportmedlet som man använde då det var ju att man cyklade (2) (.) till exempel hennes mamma cyklade in varje dag med (.) ägg att sälja (.) på torget liksom (.) från Y-by in till sta'n och (3) (.) att skaffa körkort och bil det fanns ju inte ens på världskartan när hon var (.) när hon var liksom tio år (4) (.) ee men sen när hon var 30 så fick hon körkort och (5) (.) hon (.) köpte (.) andra bilen till hushållet när hon var 35

Den första språkhandlingen är en beskrivning av transportmedel i farmoderns barndom (1), vilken följs av en precisering av beskrivningen, en bild av mamman som cyklade till torget, ”från Y-by in till sta'n”, för att sälja ägg (2). Därefter går Marika över till den förklarande beskrivningen att bilen då var ett otänkbart transportmedel (3). Förklaringen belyses med jämförelsen att farmodern fick körkort när hon var 30 (4) och jämförelsens steg 2, att hon köpte hushållets andra bil fem år senare (5). Topiken omfattar fem språkhandlingar. (Se vidare 8.3.2.)

3.2.3 Transkriptioner

Undersökningens transkriptioner är relativt grova. Eftersom jag inte analyserar uttalsskillnader eller till exempel stilnivå beträffande ordformer använder jag en skriftspråklig stavning, om än i informell stil. Däremot gör jag ingen meningsindelning. I de samtalsutdrag som förekommer i avhandlingen numreras varje bidrag, och det första bidraget i ett utdrag får alltid nummer 1. Vid transkriberingen använder jag följande beteckningssystem:

(.)	kort paus
PAUS	lång paus
ja berätta	starkare röst än normalt
ja berätta	sägs med skrattande röst
eller ur sumpen	kapitel 5: uppläsning
den där ääh	kapitel 6: improviserad replik
SKRATT	alla skrattar
SKRATTAR	enskild person skrattar
VISSLAR	beskrivande kommentar till interaktionen
(ja berätta)	osäker transkription
(...)	tal som jag inte kunnat tyda
[samtidigt tal; början av de samtidiga bidragen markeras

3.2.4 Maktrelationer i klassrummets samtal

I analysen av de muntliga praktikerna och kulturerna (kap. 5 och 6) beaktar jag inte bara rent språkliga mönster för resonemang och förberett tal utan också maktrelationer mellan lärare och elever och elever sinsemellan (se 3.1.4). Hur utövas makt i klassrumssamtal? Thornborrow (2002) diskuterar analys av makt i institutionella samtal, till vilka klassrumssamtal brukar räk-

nas. Hon kombinerar perspektiv från CA, Fairclough och Goffman och menar att makt i interaktion hör ihop med både deltagarnas diskursiva roller, som är situerade i en viss kontext, och deras val av diskursiva handlingar.

I ett klassrum har läraren som ledare av klassrummets verksamhet en diskursiv roll förknippad med stor makt, men lärarens handlingar i samspelet med eleverna gör också att denna maktposition kan stärkas eller försvagas. Inte bara läraren utan också eleverna kan t.ex. utöva kontroll – makt – över ordet i ett helklassamtal. Elever kan få makt genom att läraren med avsikt släpper en del av kontrollen, men det är också möjligt att eleverna tar sig makt genom att aktivt motarbeta lärarens agerande, på olika sätt visa distans och undvika att samarbeta (s. 131). Sådana nyanser beträffande maktförhållanden kan inte urskiljas utan en detaljerad, sekventiell analys av interaktionen, skriver Thornborrow (s. 33–35), men de kan inte heller förstås utan kunskap om den institutionella kontexten.

I min analys ställer jag frågan hur läraren utnyttjar sin ledarposition i samspelet med eleverna. Hur fungerar den stöttning läraren ger (Wood, Bruner & Ross 1976)? På vilket sätt bidrar den t.ex. till att sprida ordet i klassrummet så att även mindre talföra elever deltar aktivt i samtalet? När begränsas lärarens inflytande av eleverna?

Men klassrummets maktrelationer handlar inte bara om läraren kontra eleven. Även i samtal mellan enbart elever verkar och skapas makt. För att synliggöra hur en muntlig praktik innehåller och skapar maktrelationer som leder till olika språklig verklighet för skilda individer, analyserar jag vissa elevers olika deltagande i praktiken (jfr Cohen 1997, Thornborrow 2002). Faktorer som talutrymme, inflytande över arbetet, anpassning till kamrater samt engagemang respektive distans till uppgiften berörs.

3.2.5 Värderingar av kunskap och lärande i klassrummets samtal

Den tredje aspekten som analyseras i de muntliga praktikerna (kap. 5 och 6) är kunskapsideologisk och handlar om den mening i betydelsen meningsfullhet som deltagarna ger sitt handlande i praktikerna (se 3.1). På vilket sätt verkar de muntliga praktikerna bli meningsfulla ur deltagarnas synvinkel? Vilket syfte förefaller samtalen ha? För att besvara dessa frågor gör jag en tolkande analys, där jag försöker ta lärarnas respektive elevernas perspektiv. Analysen bygger på de språkliga iakttagelserna i deras etnografiska sammanhang. Jag pekar alltså inte på enskilda samtalsbidrag för att visa hur jag menar att deltagarna tänker. I stället ser jag till deltagarnas handlande i ett större sammanhang. Denna tolkande analys kan ge ett av flera möjliga svar på frågan *varför* den muntliga praktiken utvecklas som den gör.

Även om deltagarna inte explicit resonerar om kunskap och lärande är det rimligt att anta att kunskapsideologiska föreställningar utgör en del av den mening deltagarna ger sina handlingar. Sådana föreställningar är sannolikt tydligast hos läraren, som organiserar lektionerna för att eleverna ska lära sig

något. Även eleverna räknar med att utveckla kunskap i skolan, men lektionens aktiviteter kan för dem också få mening på annat sätt, t.ex. genom att vara lustfyllda, intressanta eller leda till önskvärda betyg.

Kunskap, lärande och kommunikation kan beskrivas på olika sätt och från olika utgångspunkter. I följande redogörelse kontrasterar jag behavioristiska och sociokulturella synsätt och de föreställningar om kommunikation som dessa harmonierar med. Jämförelsen bygger främst på Dysthe 2003, där också en presentation av konstruktivistisk inlärningsteori ingår. Denna teori beskrivs inte här, men jag vill betona att den på många sätt utgör grund för den sociokulturella synen på lärande och kunskap. Min redogörelse för kunskapsideologier är långt ifrån uttömmande, men den bör fylla sitt syfte att ge förutsättningar för en diskussion om samband mellan språkande och kunskapsyn.

Enligt ett behavioristiskt synsätt kan kunskap ses som ett objekt, något som ”finns utanför individen och kan avgränsas och delas” (Dysthe 2003:35). Andra beskrivningar av den behavioristiska kunskapsynen talar om kunskap som framför allt information av fakta (Barnes & Todd 1995:14). Lärandet börjar, enligt detta synsätt, med överföring av grundläggande fakta från t.ex. läraren eller läroboken till eleven. Först när eleven behärskar en tillräcklig mängd fakta kan han eller hon börja tänka, reflektera och använda kunskapen (Dysthe 2003:36). Den yttre motivationen ses som den starkaste drivkraften vid lärandet, vilket innebär att ett instrumentellt förhållningssätt till skolarbete ses som naturligt och att yttre belöningar, t.ex. i form av beröm eller betyg, betraktas som betydelsefulla.

Den behavioristiska synen på lärande som överföring stämmer överens med en vanlig syn på kommunikation som just överföring av budskap från en sändare till en mottagare – den s.k. lednings- eller överföringsmetaforen (Säljö 2000:23). Säljö förklarar hur denna metafor hör ihop med föreställningar om kunskap som en sann bild av verkligheten, en bild som idealiskt ska vara ”opåverkad av betraktarens utgångspunkt eller position” (ibid.). Ytterligare en synpunkt på överföringsmetaforen ger Linell (1998:24). Han menar att denna metafor representerar ett monologiskt synsätt som behandlar kommunikation som en från-till-process (*‘from-to’ process*). Monologism hör alltså ihop med tanken att kommunikation och lärande främst är en fråga om överföring och med en behavioristisk syn på kunskap.

Motsatsen till den monologiska synen på kommunikation är ett dialogiskt synsätt, som innebär att mening ses som något som skapas mellan människor (*‘between’ process*) (ibid.). Enligt denna mer dynamiska syn på kommunikation kan mening inte överföras. Den mening som skapas uppstår i stället i själva interaktionen ”och beror lika mycket på adressaten som på den som talar eller skriver” (Dysthe 2003:50 f.).³⁶

³⁶ Dysthe (2003:50) hänvisar till Bakhtin och benämner den alternativa kommunikationsmodellen semiotisk.

Denna dialogiska eller semiotiska kommunikationsmodell överensstämmer med sociokulturella perspektiv på lärande och kunskap. Enligt dessa perspektiv skapas kunskap genom samarbete i en kontext (ibid. 41 ff.). Den sociala dimensionen av lärandet blir här viktigare än den individuella. Säljö (2000:26), som bygger på Vološinov 1973, beskriver hur kunskap betraktas som ”knuten till argumentation och handling [...] och som resultat av aktiva försök att se, förstå och hantera världen på ett visst sätt”. Kunskap ses inte som främst en objektiv bild av verkligheten utan den innebär snarare ett av flera möjliga perspektiv på verkligheten.

Det går alltså att tala om två motsatta föreställningar om kunskap, lärande och kommunikation. Enligt den första föreställningen är kunskap framför allt objektiva fakta som existerar oberoende av individen. Lärande och kommunikation sker genom överföring av information från en sändare till en mottagare. Enligt den andra uppfattningen ses kunskap som deltagares olika perspektiv på omvärlden, perspektiv som skapas i en dynamisk process av lärande och kommunikation, en process där deltagarna på ett mer jämställt sätt skapar mening tillsammans.

3.3 Material och metoder för materialinsamling

Följande avsnitt redogör för den materialinsamling som ligger till grund för avhandlingens analyser. Jag diskuterar också mitt tillvägagångssätt i förhållande till litteratur om etnografiska undersökningar. Dessutom gör jag översikter av materialet, dvs. intervjuer, observationer och inspelningar.

3.3.1 Val av undersökningsgrupper

Min utgångspunkt vid valet av undersökningsgrupper var att jag ville följa två klasser på olika yrkesförberedande program, en på ett tekniskt inriktat program med övervägande manliga elever och en klass på ett omsorgsinriktat program med framför allt kvinnliga elever (se vidare 1.1.1). Fordonsrespektive Omvårdnadsprogrammet (FP och OP) föreföll lämpliga för min studie. Vidare borde de skolor jag valde vara geografiskt lättillgängliga, eftersom jag ville kunna besöka skolorna ofta. Jag planerade att ägna tre terminer åt materialinsamlingen, en omfattning som skulle ge mig möjlighet att under en längre tid lära känna klasserna och deras undervisning utan att alltför stor del av doktorandstudierna skulle gå åt. Eftersom många elever brukar byta program alternativt hoppa av under gymnasieskolans första år, ville jag följa klasserna från och med år 2.

3.3.2 Tillträde till fältet

Att skaffa sig tillträde till det fält man vill undersöka är en grannliga process, som inte avslutas i och med att informanterna formellt lämnat sitt medgivande om deltagande i undersökningen utan som fortgår under hela materialinsamlingen. Framför allt lärare och elever, men även skolornas rektorer, utgjorde vad man ibland kallar grindvakter i undersökningen (Ely m.fl. 1993:25–30).³⁷

3.3.2.1 Lärarna

Jag valde att utnyttja kontakter från mitt tidigare arbete som konstruktör för nationella prov för att få tillträde till två skolor där Fordons- respektive Omvårdnadsprogrammet fanns. På båda skolorna kände jag svensklärare som brukade undervisa på de aktuella programmen. Jag vände mig till dessa lärare och presenterade mitt projekt, som i korthet innebar att jag ville följa undervisningen i en klass i år 2, i både svenska och karaktärsämnen, i syfte att studera muntlig kommunikation i lärandet. Var de själva intresserade av att ta emot mig eller kunde de hänvisa mig till någon kollega? En av dessa kontakter, Mia, kunde tänka sig att själv ta emot mig i den 2:a med elever från FP och Hantverksprogrammet (HV) som hon för tillfället arbetade med, förutsatt att hon kom överens med sin kollega som undervisade i fordonsteknik. Min andra kontakt, en lärare som undervisade på OP, rådde mig att vända mig till hennes kollega, eftersom hon själv inte arbetade med någon 2:a just det året. Den svensklärare jag då kontaktade, Lotta, var villig att träffa mig för att diskutera medverkan i projektet.

På båda skolorna anordnade jag möten för de aktuella klassernas svensklärare och karaktärsämneslärare, dvs. vårdlärare respektive yrkeslärare i fordonsteknik. Här gav jag både muntlig och skriftlig information om mitt projekt. Jag framhöll att deltagandet var frivilligt för både lärare och elever och att rapporteringen skulle garantera deltagarnas konfidentialitet (jfr HSFR:s Forskningsetiska principer³⁸). På mötet för OP-klassen deltog, förutom jag själv, svenskläraren Lotta och vårdlärarna Anita och Lisa. Svenskläraren Mia och fordonsläraren Johan, som undervisade 13 blivande personbilmekaniker, var med på mötet om FP/HV-klassen. Båda lärargrupperna accepterade att låta mig träffa deras klasser, för att presentera projektet för dem.

Efter någon månads fältarbete i FP/HV-klassen lärde jag känna den fordonslärare som undervisade på inriktningen mot reparation av så kallade tunga fordon, som sex av eleverna läste. Då jag fick uppfattningen att denne

³⁷ ”Grindvakt” syftar på ”den viktiga person” som kan ge tillstånd att studera den miljö man valt (Ely m.fl. 1993:26).

³⁸ Enligt dessa ska de individer som deltar i forskningen skyddas genom fyra huvudkrav på forskningens uppläggning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (HSFR 1991).

lärares – Börjes – undervisning skiljde sig ganska avsevärt från Johans bestämde jag mig för att fråga om jag fick observera och filma även hans lektioner. Börje svarade ja. Slutligen ingick alltså en svensklärare och två karaktärsämneslärare för vardera klassen i undersökningen.

Hur kan mitt val att utnyttja kontakter som grindvakter ha påverkat undersökningen? En fördel med mitt tillvägagångssätt var att jag via mina kontakter snabbt och enkelt kunde få den information och de vidare kontakter jag behövde. Jag var inte nära bekant med någon av de svensklärare jag först kontaktade, men eftersom de visste vem jag var och vad jag hade hållit på med yrkesmässigt tror jag att de kände förtroende för mig som person, vilket sannolikt underlättade tillträdet till klasser som skulle passa min undersökning. En möjlig nackdel med att använda kontakter för att komma in på en skola skulle kunna vara att dessa personer kunde känna sig tvingade att ta emot forskaren, vilket skulle göra undersökningen etiskt tveksam. I informationen betonade jag att deltagandet var frivilligt. Det låg i mitt eget intresse att inte tvinga mig på en lärare, eftersom projektet skulle pågå under lång tid.

Kan mitt förfaringssätt ha lett mig till svensklärare som i någon bemärkelse avvek från genomsnittet och därigenom var mindre representativa? Inför etnografiskt inriktade fallstudier som denna undersökning brukar man inte kräva att urvalet av de miljöer man studerar ska vara i statistisk mening representativt, utan man ”väljer en tillgänglig grupp av undersökningspersoner, informanter, som kan informera etnografen om det etnografen undersöker” (Kullberg 1996:94).³⁹ De lärare jag kom att studera var egentligen de enda möjliga på de aktuella skolorna, eftersom det inte fanns några paralleller i år 2 på de aktuella programmen. Om jag i stället hade utnyttjat de två skolornas rektorer som grindvakter skulle dessa alltså ha hänvisat mig till samma svensklärare. Även om lärarnas representativitet inte borde ses som ett krav kan det vara intressant att belysa denna fråga, vilket jag gör i kapitel 4 och i slutkapitlet, där jag jämför de studerade lärarnas enkätsvar med enkätsvar från en rikstäckande lärargrupp. För övrigt menar jag att en etnografisk materialinsamling under lång tid inte skulle fungera utan stabila och trygga lärare som står ut med att bli observerade av en forskare. De svensklärare jag kontaktade hade dessa egenskaper.

En annan möjlig nackdel med mitt förfaringssätt skulle kunna vara att jag själv kunde känna mig bunden av särskilda lojaliteter mot lärare som jag kände sedan tidigare, vilket skulle kunna försvåra analysen. Att efter en lång tids fältarbete i ett klassrum analysera undervisningen på ett sätt som eventuellt framställer lärare eller elever i mindre fördelaktig dager är ett av den

³⁹ Se också Malmgren (1992:16): ”Jag vill betona att jag inte gör anspråk på att beskriva genomsnittslärare och genomsnittselever i någon slags kvantitativ bemärkelse. [...] Lärarna och eleverna är i den meningen att betrakta som enskilda fall i undersökningen och det är som enskilda fall, vilka finns i en igenkännbar skolverklighet, som de har sitt intresse.”

etnografiska forskningens dilemman. Det tidsmässigt utsträckta fältarbetet och de många kontakterna med lärarna gjorde att jag ibland kände mig kluven mellan mina hänsyn till lärarna och min strävan efter att göra en vetenskaplig analys. Detta dilemma tror jag inte påverkades av det faktum att jag redan före undersökningens början varit ytligt bekant med ett par av de medverkande lärarna. Det är snarare ett oundvikligt dilemma som varje etnografiskt inspirerad undersökning måste hantera (se t.ex. Ely m.fl. 1993:124 f.).

3.3.2.2 Eleverna

Första mötet med OP-klassen sker under en lektion i Medicinsk grundkurs, ledd av vårdläraren Lisa. Vid lektionsstarten en måndagseftermiddag är bara 14 av 21 elever närvarande. Ljudnivån är hög och många elever har jackorna på. Inledningsvis diskuterar klassen och Lisa datum för ett prov. Efter viss förhandling kommer man överens om när provet ska ske. Allt fler elever har droppat in och när förhandlingen är slut är 20 elever i klassen samlade. Lisa presenterar mig kort för klassen varefter jag själv fortsätter presentationen av mig och mitt projekt. På frågan om de vill vara med i min undersökning ropar eleverna snabbt och övertygat ja.

Frågan om tillträde till FP/HV-klassen avgörs inte vid ett enda tillfälle, delvis beroende på att eleverna är uppdelade på olika studieinriktningar i olika kurser. Det hade varit naturligt att förlägga första träffen till svenskan, men när jag ska börja mina fältstudier har svenskläraren Mia blivit sjukskriven ett par månader och klassen fått en vikarie. Jag får starta i fordonsläraren Johans grupp, även om denna grupp bara omfattar en del av svenskgruppen. Min första träff med den gruppen sker under en morgonsamling i fordonsverkstaden, dit jag anländer tillsammans med Johan. En skara på bara 6 elever sitter i bänkarna i det lilla klassrummet intill verkstaden. Johan skämtar med eleverna, bland annat om den resterande gruppens sena ankomst. Han presenterar mig och vill att jag ska introducera mitt projekt. Jag ber dock att få vänta tills fler elever har kommit. När elevantalet stigit till 11 gör jag min presentation. Eleverna sitter tysta och tittar uttryckslost på mig. En av dem frågar om jag ska ”spela in”. När jag svarar jakande kommenterar en annan: Kan du i så fall säga till i förväg så man kan stanna hemma då? Jag understryker att deltagandet är frivilligt och att elever som inte vill filmas kan hållas utanför. När jag frågar om de accepterar att delta i mitt projekt nickar övriga elever eller hummar avvaktande.

Under drygt en vecka i varje klass följer jag klassen under i stort sett alla lektioner, då jag observerar och för anteckningar men inte spelar in.⁴⁰ För FP/HV-klassen gäller under denna introduktionsvecka att jag får upprepa min förfrågan flera gånger. Eleverna accepterar min närvaro men ställer inte

⁴⁰ Efter förfrågan muntligt eller per e-post accepterar alla lärarna i övriga ämnen min tillfälliga närvaro under deras lektioner.

många frågor. I OP-klassen förhåller sig många elever öppnare och visar nyfikenhet inför mitt projekt. Jag gör ytterligare några besök i båda klasserna och intervjuar då eleverna enskilt (se 3.3.3.1). När detta inledande fältarbete är avslutat anser jag att eleverna borde ha fått möjlighet att lära känna mig och ställa frågor om mitt projekt. Då ber jag dem att enskilt (och formellt) ta ställning till om de vill medverka i min undersökning genom en skriftlig förfrågan (se bilaga 1).⁴¹

I stort sett visade eleverna sig mycket positiva till att delta i min undersökning. Jag upplevde att de uppskattade det intresse jag visade för dem och deras studier. I OP-klassen verkade mina försäkringar om att eleverna skulle förbli anonyma i min avhandling snarare göra dem besvikna än lugna dem. I den klassen fick jag många frågor om när ”boken” skulle bli färdig och om hur de skulle kunna få tag i ett exemplar av den. Ibland kände jag att eleverna hoppades på mer av mig än vad jag kunde erbjuda dem. De kunde skämtsamt kalla mig för ”Big Brother”, vilket fick mig att tänka att de skulle ha föredragit att jag gjorde en dokusåpa om dem i stället för att skriva en avhandling. Deras inställning till deltagandet påminner om Ambjörnssons (2004) undersökning av kvinnliga gymnasieelever: ”Det var *synlig* man främst ville vara. Synlig, tydlig och kanske till och med känd!” (2004:43). När jag försökte beskriva mitt arbete använde jag uttrycket ”ett jättestort projektarbete”, vilket kändes lämpligt eftersom de själva genomförde projektarbeten.

I FP/HV-klassen uppträdde eleverna vänligt och accepterande men mer avvaktande inför mig än OP-eleverna. En kvinnlig, medelålders forskare som jag framstod sannolikt som en ganska främmande figur för dem. FP/HV-eleverna frågade nästan aldrig om boken. Ingen av dem verkade heller se sig som en möjlig läsare av den. Men Greger sa vid en av de avslutande intervjuerna att min närvaro i deras klass varit något speciellt, som han och kamraterna senare skulle kunna ”skryta om för sina barn”. I min egenskap av ”kamerakvinna” inbjöd klassen mig att filma dem på deras studentfest, vilket jag tackade nej till med tanke på undersökningens inriktning.

Det finns också avsteg från denna positiva bild. I OP-klassen var alla elever villiga att delta i observationer och intervjuer, men i början av materialinsamlingen ville ett par elever inte spelas in (se t.ex. 8.2.1). En av eleverna i FP/HV-klassen ville inte delta i min undersökning och gav inget formellt medgivande. Denna elev var ofta frånvarande, men när hon deltog i lektioner jag spelade in vände jag kameran från henne. (Se också Niklas, 8.2.2.)

⁴¹ Även lärarna och rektorerna på de båda skolorna ger skriftliga medgivanden till att delta i undersökningen.

3.3.3 En variant av deltagande observation

Materialinsamlingen är upplagd enligt principer för deltagande observation, en samlingsbeteckning för den metod som inbegriper forskarens närvaro – ofta under en längre tid – i den miljö som studeras, samverkan med informanter, direkt observation med fältanteckningar, inspelningar, intervjuer samt analys av anteckningarna. Den deltagande observatören kan delta i olika hög grad och på olika nivåer i den observerade miljön, från att aktivt leva med informanterna till att inta rollen av ”flugan på väggen”, som enbart observerar (Ely m.fl. 1993:49–52 ff., Öhlander 1999).

Jag valde att framför allt studera informanternas agerande via lektionsobservationer och inspelningar, medan jag betraktade intervjuer som ett komplement. I klassrummen intog jag oftast positionen som observatör och inspelningstekniker. Mitt deltagande bestod huvudsakligen av socialt spel med lärarna och eleverna.

3.3.3.1 Inledande observationer och intervjuer

De första veckorna i varje klass såg jag som en introduktionsperiod då jag själv kunde lära känna klasserna och deras skolor och också låta dem lära känna och vänja sig vid mig. Under de inledande observationerna av en veckas samtliga lektioner förde jag utförliga anteckningar men spelade inte in (jfr 3.3.2.2 ovan). Under veckorna efteråt besökte jag ytterligare några lektioner som observerades (se tabell 3.2.)

Dessutom intervjuade jag eleverna, oftast enskilt men i något fall i par. Dessa halvstrukturerade intervjuer tog 10–20 minuter per elev. Intervjuerna spelades in på band. Jag följde en intervjuguide i form av en tankekartor som omfattade personuppgifter, såsom ålder, familj och fritidsintressen, och elevens skolsituation, t.ex. varför eleven valt det aktuella programmet, trivsel i klassen, studieframgång och framtidsplaner. Vidare ställde jag frågor om elevens tankar om och erfarenheter av muntlighet i skolan. Det hände att samtalet under en intervju kom in på andra ämnen och det var inte alltid så att exakt samma frågor ställdes. Inför intervjuerna hade jag ambitionen att ta reda på föräldrarnas yrken och utbildning, men när jag satt framför de för mig okända eleverna kändes en sådan fråga alltför närgående, så jag avstod från den. Inte heller senare under materialinsamlingen tyckte jag att rätt tillfälle uppstod för att ta reda på elevernas socioekonomiska bakgrund. Jag gjorde inledande intervjuer med de flesta elever i de båda klasserna, 19 elever i OP-klassen och lika många elever i FP/HV-klassen.⁴² De elever från HV-programmet som ingick i klassens svenskgrupp lämnades utanför inter-

⁴² En av de OP-elever som inte intervjuades var frånvarande under hela intervjuperioden. En annan OP-elev ville inte intervjuas. Också en av FP-eleverna verkade hålla sig undan när intervjuer kom på tal, vilket jag tolkade som ett avböjande.

vjuerna, eftersom jag bedömde att dessa elever inte skulle fokuseras i analyserna.⁴³

Även lärarintervjuer ingick i den inledande materialinsamlingen. Dessa intervjuer spelades också in på band och pågick under en halv till en timme.⁴⁴ Också här följde jag en intervjuguide med frågor om lärarens bakgrund, trivsel i yrket, syn på det aktuella programmet, på det egna ämnet och på andra ämnen samt uppfattning om det egna lärarlaget. Inför intervjun hade jag bett varje lärare fylla i den enkät jag tidigare skickat ut till lärare i Sverige. Nu gick vi igenom svaren och jag ställde följdfrågor.

Jag intervjuade eleverna ännu en gång, inför avslutningen av materialinsamlingen. Dessa intervjuer görs gruppvis, är relativt korta och behandlar frågor som tillbakablickar på gymnasietiden, egen muntlig utveckling och elevernas upplevelser av att medverka i ett forskningsprojekt. Inte alla elever deltog i dessa intervjuer, utan jag intervjuade de elever jag kunde samla ihop under en viss dag.

Intervjuerna har i vissa fall transkriberats med grov transkription. I andra fall har jag lyssnat igenom inspelningarna och gjort referat, vilket jag bedömde som en tillräcklig bearbetning med tanke på mina forskningssyften.⁴⁵ Elev- och lärarintervjuerna från projektets inledning används som underlag till den inledande beskrivning av klasserna och deras lärare som jag ger i kapitel 3, men jag gör inga djupgående analyser av dem. De intervjuer som genomfördes i undersökningens inledningsskede fick också funktionen att ge idéer inför den fortsatta undersökningen, genom att både lärare och elever kunde peka på frågor som var viktiga och eventuellt problematiska för dem. Slutligen utgjorde dessa intervjuer tillfällen för lärarna och eleverna att ställa frågor om undersökningen. De avslutande intervjuerna analyseras inte explicit men bidrar till den förståelse av helheten som metoden deltagande observation ger. Tabell 3.1 innehåller en översikt av intervjuerna.

⁴³ I analysen har jag ändå stannat upp vid en av HV-eleverna, Åsa. Det beror dels på att svenskgruppen kom att få en mer framträdande plats i undersökningen än vad jag från början planerat, dels på att Åsas deltagande i undervisningen var intressant ur genussynpunkt.

⁴⁴ Johan ville inte spelas in under intervjun, varför jag bara har anteckningar från intervjun med honom. Inspelningen av intervjun med svenskläraren Lotta misslyckades. Jag upptäckte missödet så snart intervjun var avslutad och kunde då ur minnet anteckna det viktigaste som sagts.

⁴⁵ Intervjuerna transkriberades i de flesta fall av forskningsassistent Lovisa Carlberg.

Tabell 3.1. Intervjuer med lärare och elever.

Kategori	Beskrivning	Dokumentation
Läraryntervjuer (OP)	Lotta 29.3.03	Anteckningar i efterhand
	Anita 30.3.03	Ljudband och referat
	Lisa 4.2.03	Ljudband och referat
Läraryntervjuer (FP)	Johan 17.3.03	Anteckningar under int.
	Mia 29.4.03	Ljudband och transkr.
	Börje 13.11.04 ⁴⁶	Ljudband och transkr.
Inledande, enskilda elevintervjuer (OP)	19 intervjuer, vt -02	Ljudband och referat eller grov transkr.
Inledande, enskilda intervjuer (FP)	19 intervjuer, vt -02	Ljudband och referat eller grov transkr.
Avslutande gruppintervjuer (OP)	4 intervjuer med 12 elever, vt -03	Ljudband och referat
Avslutande gruppintervjuer (FP)	4 intervjuer med 12 elever + 1 lär., vt -03	Ljudband och referat

3.3.3.2 Inspelningar och observationer

När introduktionsperioden var avslutad inriktade jag mig mer och mer på att dokumentera undervisningens muntliga kommunikation genom inspelningar, i första hand med video, men också med audioinspelningar. Jag fortsatte också att observera och föra fältanteckningar, men eftersom jag samtidigt skötte inspelningsutrustningen blev dessa anteckningar mindre detaljerade. Efter varje besök skrev jag rent de anteckningar jag hade och lade då ofta till intryck jag hade i minnet samt ibland reflektioner om det jag sett. Dessa beskrivningar kallar jag *bearbetade fältanteckningar* (se tabell 3.2). De behandlar exempelvis närvarande elever, elevernas placering, inspelningen, lektionens innehåll, lärarens instruktioner, arbetssätt och samspelet mellan lärare och elever.

Eftersom jag inriktade undersökningen på muntlig kommunikation valde jag bort lektioner då läraren hade planerat längre, skriftliga aktiviteter. I övrigt strävade jag efter att fördela mina besök jämnt mellan svenska och karaktärsämnen och mellan klasserna. Så långt det var möjligt försökte jag också följa hela undervisningsförlopp, vilket ibland innebar serier av lektioner.

Sammanlagt har jag gjort cirka 140 lektionsbesök i båda klasserna och spelat in cirka 90 lektioner. Tabell 3.2 innehåller en översikt av lektionsbesök, inspelningar och det material jag samlat under dessa.

⁴⁶ Eftersom materialinsamlingen i Börjes grupp påbörjades senare än i de andra två FP/HV-grupperna genomfördes också intervjun med Börje ett halvår senare.

Tabell 3.2. Material insamlat genom observationer och inspelningar.

Kategori	Beskrivning	Omfattning	Dokumentation
Lektionsbesök utan inspelningar (OP)	Svenska	4 lektioner	Bearbetade fältanteckningar
	Karaktärsämnen	19 lektioner	
	Övriga ämnen	11 lektioner	
Lektionsbesök utan inspelningar (FP/HV)	Svenska	1 lektion	Bearbetade fältanteckningar
	Karaktärsämnen	11 lektioner	
	Övriga ämnen	4 lektioner	
Videoinspelningar (OP)	Svenska	20 lektioner	Digitala videoband
	Karaktärsämnen	20 lektioner	
Ljudinspelningar (OP)	Svenska	7 lektioner	Ljudband
	Karaktärsämnen	5 lektioner	
Videoinspelningar (FP/HV)	Svenska	24 lektioner	Digitala videoband
	Karaktärsämnen	25 lektioner	
Ljudinspelningar (FP/HV)	Svenska	5 lektioner	Ljudband

3.3.3.3 Forskarrollen – observatör, inspelningstekniker och lite till

Min roll som forskare under materialinsamlingen var främst observatörens. Jag var deltagande på så sätt att jag interagerade socialt med lärare och elever, men vid några tillfällen tog jag också aktivt del i verksamheten (jfr Öhlander 1999:74 ff.). Under lektionerna försökte jag hålla mig utanför de samtal som utspelades. Vid helklassundervisning föll sig detta naturligt, men vid smågruppsamtal eller enskilt arbete hände det att eleverna, särskilt i OP-klassen, ville ha min hjälp. Jag kunde inte undvika att svara men förklarade också för dem att jag ville se och spela in samtal som försiggick utan min medverkan. Så småningom blev eleverna allt vanare vid min och inspelningsutrustningens närvaro och vid min betraktande hållning.

Vid lektionernas inledning och avslutning samt när nya aktiviteter startade blev det tillfälle till småprat mellan mig och eleverna eller läraren. Jag samtalade gärna med eleverna och var angelägen om att de skulle känna sig avslappnade med mig. Däremot ansträngde jag mig inte för att komma dem nära, såsom etnografiska forskare i skolmiljö som Ambjörnsson (2004) eller Haglund (2005). Skälet var att min undersökning skulle inriktas mer på hur kommunikationen gick till än på hur eleverna såg på den.

Jag fick egna nycklar till båda skolorna och kunde därför gå in i de flesta klassrum (utom fordonsverkstaden) och rigga upp min kamera, vilket gjorde att jag inte så ofta träffade lärarna före lektionen. Efteråt blev det däremot ofta naturligt att samtala med läraren. Jag ville minska den press som läraren kunde förmodas känna inför vetskapen att lektionen var dokumenterad och skulle bli föremål för analys och försökte därför att inta en allmänt positiv

men ändå någorlunda neutral attityd till den gångna lektionen. Jag undvek också att gå in i diskussioner om detaljer i undervisningen, eftersom jag tänkte att sådana diskussioner skulle kunna påverka läraren inför kommande lektioner. Innan jag startade undersökningen hade jag trott att lärarna skulle vilja diskutera lektionerna mer djupgående, när de nu hade en utomstående, pedagogiskt intresserad person i klassrummet. Men lärarna verkade nöjda med just småprat i samband med mina lektionsbesök. Det blev alltså lättare än jag hade trott att oftast bara ytligt beröra det som skett under lektionen.

I vilken mån kom min närvaro, trots dessa försiktighetsmått, att påverka vad som hände under lektionerna? Min utgångspunkt i förhållande till lärarna var att de inte skulle anpassa innehåll eller arbetssätt till mig och min undersökning. Att lärarna flera gånger gjorde ändringar i sin planering, vilket gjorde att jag fick ställa in ett besök, tyder på att de kände sig fria att prioritera elevernas undervisning framför forskningsprojektet. Ändå kände jag på mig att lärarna i viss mån anpassade sig till forskningsprojektet genom att organisera olika muntliga aktiviteter och därigenom ge mig underlag för forskningen. Sådan påverkan är antagligen oundviklig i ett klassrumsetnografiskt projekt under förutsättning att forskaren ger information om vad forskningen ska handla om.

Ely m.fl. (1993:95) har erfart att de som medverkat i en forskningsprocess ofta vill se inspelningar efteråt och menar att forskaren bör uppfylla denna önskan så långt situationen och forskningssyftena medger. Eleverna i OP-klassen påpekade flera gånger att de ville se de filmer jag spelade in, och i början av andra terminens materialinsamling klippte jag ihop några utvalda delar av de inspelade filmerna och visade dem för hela klassen. Lärarna Mia, Lisa och Anita är också med vid uppspelningen. Eleverna skrattar nervöst under hela visningen. Det är uppenbarligen laddat för dem att se sig själva på video. Jag uppmanas av en lärare att kommentera filmerna och säger ungefär att de visar upp en glad och livlig klass där det skrattas mycket. Någon av eleverna kommenterar den höga ljudnivån och läraren Mia undrar om det är så de har det. Frågan utvecklas dock inte vidare. Efter denna filmvisning verkade eleverna nöjda. Ibland ville någon använda videokameran för att se delar av den film som just spelats in och då lät jag den eleven göra det.

Lärarna i FP/HV-klassen verkade finna min observerande roll naturlig. Men i OP-klassen tog svenskläraren Lotta initiativ till att jag skulle utnyttja mina inspelade övningar inför nationella provets muntliga del till att ”coacha” eleverna enskilt inför det ordinarie provet. Jag kände mig tveksam till idén men tyckte inte att jag kunde vägra att på detta sätt återgälda den gästfrihet som jag visades. Jag bestämde mig för att audioinspela handledningen för den händelse att den skulle kunna ge mig användbart material till undersökningen. Handledningen skedde under en svensklektion och berörde fyra elever. I avsnitt 8.2.1 beskriver jag hur den gick till.

Kan denna kortvariga medverkan i undervisningen ha påverkat den analys av muntliga nationella prov som jag senare gjorde? Handledningen genom-

ördes på ett stadium då jag ännu inte hade bestämt mig för att inrikta min undersökning på resonemang. Den kom att behandla de kriterier för bedömning som anges i provmaterialet. Eftersom det är just utveckling av resonemang som lyfts fram i min analys i kapitel 8 menar jag att handledningen och analysen har ganska litet med varandra att göra. Däremot kan handledningen ha förbättrat resultatet i det ordinarie provet för just de fyra berörda eleverna.

3.3.3.4 Att hantera inspelningsutrustningen

I inledningsskedet kändes hanteringen av inspelningsutrustningen tung, men ju längre projektet framskred desto vanare blev både jag och informanterna vid att umgås med videokamera, mikrofoner och bandspelare.⁴⁷

Vid inspelningar i klassrummen placerade jag mig så att jag kunde genomföra inspelningen utan att störa undervisningen mer än nödvändigt. Vid helklassundervisning prövade jag att placera kameran framför klassen, men då jag kände att min och kamerans närvaro på detta sätt blev alltför framlyft placerade jag mig fortsättningsvis oftare vid sidan av eller bakom klassen. Bandspelaren placerade jag i en annan del av klassrummet, så att audioinspelningen kompletterade ljudupptagningen på videokameran. Vid grupparbeten valde jag ut ett par grupper och frågade dem om de accepterade inspelning. Om de svarade ja, vilket oftast men inte alltid var fallet, placerade jag videokameran eller bandspelaren vid gruppen. När jag spelade in smågrupper lät jag tekniken sköta dokumentationen av den aktuella gruppens arbete medan jag själv placerade mig en bit ifrån för att observera helheten. Det hände också att ett grupparbete förlades till ett mindre rum.

I fordonsverkstaden var eleverna oftast utspridda över ett stort område och arbetade gruppvis med olika uppgifter. Jag arbetade efter ungefär samma principer som ovan, dvs. jag valde ut en grupp som jag spelade in medan jag förde anteckningar om helheten. Jag använde dock inte bandspelaren här, eftersom jag bedömde att enbart ljudupptagning skulle bli för svårarbetad vid en kommande analys. Vid vissa inspelningar stod jag bakom kameran för att kunna följa elevernas rörelser.

De flesta inspelningar är av god kvalitet ljudmässigt, men i vissa inspelningar av smågruppsarbete när flera grupper arbetar i samma rum är den allmänna ljudnivån för hög för att samtalet i en enskild grupp ska kunna urskiljas. Bildmässigt skiftar kvaliteten. Det är inte alltid så att alla deltagare i ett samtal är med i bild, vilket gör att jag inte kan göra några detaljerade analyser av kroppsspråk på basis av dessa filmer. På inspelningar från de muntliga nationella proven, då eleverna framträder enskilt framför klassen, syns bara delar av publiken, varför samspelet mellan talare och lyssnare blir

⁴⁷ Under den första terminens inspelningar hade jag med mig en kollega, Helena Andersson, som bistod mig med hanteringen av kameror och mikrofoner och som också filmade ett antal lektioner.

svårt att analysera. Som helhet menar jag ändå att videoinspelningarna varit värdefulla i analysen och givit avsevärt bättre möjligheter till analys än vad enbart ljudupptagningar skulle ha gjort.

3.3.3.5 Elevers och lärares agerande vid inspelningarna

Idealet vid en etnografiskt och samtalsanalytiskt inriktad undersökning är ju att fånga naturligt förekommande händelser ”som skulle ha ägt rum oavsett om de spelades in eller ej” (Lindström 2000:184). Det vore dock orimligt att tänka sig att undersökningsdeltagarna helt skulle glömma eller vara opåverkade av forskaren och inspelningsutrustningen. Genom att materialinsamlingen pågår under en längre tid får de ändå möjlighet att vänja sig vid att bli observerade och inspelade.

På inspelningarna av lärarledda helklassamtal syns enligt min uppfattning få påtagliga tecken på att elever och lärare skulle vara påverkade av den pågående inspelningen, men det är sannolikt att vissa elever hämmades, t.ex. så att de uppträdde mer disciplinerat än vanligt eller undvek att yttra sig offentligt. I inspelningar av smågruppssamtal, när jag lämnat eleverna framför kamera eller bandspelare, förekommer det ganska ofta att eleverna vänder sig om och ler mot kameran eller att de kommenterar inspelningsutrustningen. De kan t.ex. påminna en kamrat som skämtar lite fräckt om att bandspelaren är på. Ibland spelar eleverna tydligt upp framför kamera eller mikrofon, så att de talar i mikrofonen med förställd röst eller dansar framför kameran. Inslagen av sådan inspelningsfokuserad interaktion är dock ofta kortvariga. Enligt Bergmann (1990:218–220) är beteenden som visar att deltagarna orienterar sig mot inspelningsutrustningen ”the most natural thing” (1990:219) i informella samtal och inte något som bör ifrågasättas.

Inför avslutningen – av såväl materialinsamlingen som elevernas gymnasietid – frågar jag elever och lärare i Börjes fordonsgrupp hur de upplevt inspelningarna. Dem har man inte märkt av, säger Conny. Nej, det glömmar man bort, säger Erik. Jag frågar om de någon gång känt sig hindrade av miken eller kameran och får ett nekande svar. Niklas säger att någon gång har han kanske talat tystare för att miken stått på bordet, och Conny tillägger småskrattande att det hänt att han talat direkt i mikrofonen (jämför stycket ovan). Även läraren Börje säger att han inte känt sig hindrad av att bli inspelad. Jag får liknande svar i andra intervjuer inför avslutningen av materialinsamlingen. Mohammed menar att han tänkt mindre på inspelningen i verkstaden än i klassrummet, vilket Isak och Lasse håller med om. I OP-klassen tycker många elever att det kändes nervöst med inspelningarna i början men att de vände sig vid dem ganska snabbt.

3.3.3.6 Att få överblick över ett stort, inspelat material

Mitt material var rikt och omfattande och hade tagit många timmar att samla in. Mängden observerade och inspelade lektioner hade givit mig en god upp-

fattning av helheten i klasserna. Via en analys ville jag kunna ge både en bild av helheten och en djupare förståelse av dess delar.

För att få överblick över det stora materialet bokförde jag de inspelade banden i en ljudbands- och en digitalbandsbeskrivning (för video). Dessa beskrivningar innehåller anteckningar om tid och plats för inspelningen, korta innehållsbeskrivningar och noteringar om inspelningskvaliteten. Jag samlade också fältanteckningar och intervjuer i separata pärmar respektive mappar.

Hur skulle jag ta mig an det rika och omfattande materialet inför analysen? En vanlig metod är att börja analysen med att lyssna eller titta igenom ett inspelat material i dess helhet för att söka efter intressanta mönster att gå vidare med i analysen. Med så många timmars inspelat material skulle en sådan genomgång vara tidsödande (jfr Ely m.fl. 1993:94). Dessutom var det troligt att genomgången skulle visa på ett mycket stort antal mönster av olika slag, vilket skulle ge mångdubbelt fler uppslag än vad som kan behandlas inom ramen för en doktorsavhandling.

För analyserna av svenskundervisningen i undersökningens båda klasser valde jag att utgå från de bearbetade fältanteckningarna i kombination med digitalbandsbeskrivningen och där söka efter ett arbetssätt som förekom så ofta att det skulle kunna ses som utmärkande för den aktuella klassens behandling av ämnet. I det valda arbetssättet skulle muntligt språkande vara centralt, även om läsande och skrivande också kunde förekomma. Inspelningar av mer än ett exempel på arbetssättet borde finnas, eftersom jag var intresserad av att finna mönster och variation i den muntliga kommunikationen. Jag fann att grupparbeten kring litteraturhistoriska dikter med muntliga redovisningar var representativa för svenskan i OP-klassen, medan temarbeten med samtal i olika former kunde ses som utmärkande för FP/HV-klassens svenska.

De inspelningar som behandlade dessa arbetssätt kom att utgöra underlag för analyserna av klassernas svenskundervisning (kap. 5 och 6). För OP-klassens del utgjordes underlaget för dessa mikroanalyser av fyra lektioner, för FP-klassen av åtta lektioner. Det mer omfattande underlaget för FP-klassen motiveras av att temarbetena representerar ett bredare och mindre enhetligt arbetssätt än OP-klassens korta grupparbeten. Med ett mindre antal lektioner från FP-klassens svenska hade jag inte kunnat få fram ett representativt underlag för arbetet i denna klass. Även underlaget inför analysen av det muntliga nationella provet i båda klasserna togs fram via fältanteckningar och digitalbandsbeskrivningar, sex lektioner från OP-klassen och fem lektioner från FP-klassen (kap. 8). Analyserna gjordes på två nivåer, dels en mer övergripande analys av undervisningsförloppen i deras helhet, dels mikroanalyser av utvalda samtal från lektionerna. Övrigt material användes som bakgrundsmaterial, t.ex. för översikter av den aktuella klassens hela kurs Svenska B (se 5.1 och 6.1).

Bearbetning av inspelat material

Det för mikroanalys utvalda samplet har överförs till digitala film- och ljudfiler (audioinspelat material förstås enbart till ljudfiler). Bearbetningen till de transkriberade exempel som finns i kapitel 5 och 6 har skett i flera steg. Först har jag upprepade gånger tittat och lyssnat igenom materialet och antecknat utmärkande drag. Jag har försökt göra denna genomgång med öppenhet för det som materialet visar, men har från början varit intresserad av om och när deltagarna utvecklar längre resonemang samt av det förberedda talets funktion i helklassamtalet. Efter denna förberedande, övergripande analys har jag transkriberat det mesta materialet från de utvalda samtalen och dragit slutsatser utifrån denna bearbetning. Transkriptionerna av de utdrag som valts ut som exempel har finlipats ytterligare i förhållande till den första grovtranskriptionen. Principer för transkription redovisas i 3.2.3. I kapitel 8, avsnitt 8.3.1–8.3.2, redovisar jag hur materialet i samma kapitel har bearbetats inför analys.

3.3.3.7 Både lärare och forskare

Mitt forskningsintresse hänger definitivt ihop med min egen bakgrund som svensklärare (se 1.1). De lärarerfarenheter jag har underlättade sannolikt också mitt umgänge med undersökningens lärare och elever (jfr Malmgren 1992:15; Hultin 2006:127 ff.). Att undersökningen inriktades på både svenska och karaktärsämnen innebar emellertid att jag studerade å ena sidan ett skolämne som jag själv var väl förtrogen med och å andra sidan en ämnesgrupp som jag hade mycket liten erfarenhet av. Det är ett skäl till att dessa ämnen i analysen inte behandlas som enskilda skolämnena utan som en kategori av skolämnena som har det gemensamt att de förbereder eleverna för vissa yrkesområden. Av detta skäl har jag också undvikit att i analysen av karaktärsämnena behandla aspekter som elevers och lärares mål med undervisningen.

Antagligen bidrar min lärarbakgrund till att jag under mitt arbete, både som deltagande observatör och efteråt i analyskedet, har brottats mycket med frågor om hur jag ska förhålla mig etiskt till framför allt lärarna. Hur kan jag analytiskt behandla en situation där lärarens agerande efter min uppfattning framstår som mindre ändamålsenlig ur språkutvecklingssynpunkt? Å ena sidan kan jag identifiera mig med lärarna som kolleger som kämpar för att göra ett gott arbete under svåra förutsättningar. Att med den utgångspunkten analysera deras agerande med kritisk vetenskaplig blick känns inte kollegialt. Å andra sidan har jag lämnat rollen som kollega i förhållande till undersökningens lärare för att i stället ta rollen som forskare. I min forskning måste jag hålla distans till lärarna för att kunna göra en meningsfull analys. Det är elevperspektivet som är det centrala i avhandlingen och ur detta perspektiv är lärarna aktörer med stor makt, aktörer vars agerande på många sätt sätter upp ramar för elevernas handlingsutrymme. Jag menar att denna maktposition måste granskas kritiskt i en undersökning om elevers möjligheter till språkutveckling, och det är detta perspektiv jag har försökt inta.

4. Två klasser och sex lärare – en presentation

Undersökningens deltagare, eleverna och lärarna, presenteras i detta kapitel. Presentationerna bygger dels på intervjuer i undersökningens inledningskede, dels på den bild jag fått av deltagarna under den deltagande observationen (se 3.3.3). Syftet är att ge läsaren en översiktlig uppfattning om de människor och den miljö i vilken det muntliga språkande som analyseras längre fram i avhandlingen är situerat.

I presentationen nämner jag lärare och elever vid de fingerade namn som används i undersökningen. Det är naturligtvis inte nödvändigt att som läsare lägga samtliga namn på minnet. Tanken är i stället att den läsare som vill få en samlad och fördjupad bild av någon enskild person i undersökningen ska kunna göra det med hjälp av information från avhandlingens olika delar.

4.1 Omvårdnadsklassen och dess lärare

I den gymnasieskola där OP-klassen går samsas Omvårdnadsprogrammet med Samhälls- och Naturvetenskapsprogrammet. Viss vuxenutbildning finns också. Skolan är belägen i ett lugnt och grönt område. Trots anrika traditioner har den relativt moderna och vackra lokaler med ett bibliotek och dator-torg mitt i skolan. OP-programmet håller oftast till i en viss del av skolan med lokaler särskilt avsedda för vårdämnena men också med traditionella klassrum.

Vid det första mötet med klassens lärare beskriver de klassen som öppen, heterogen och med tydliga gruppbyggnader. Efter genomförd deltagande observation menar jag att den beskrivningen av klassen är talande. Elevernas öppna sätt att ta emot mig som forskare beskriver jag i avsnitt 3.3.2.2. Här belyser jag deras beteende under lektionstid, heterogeniteten beträffande deras olika förhållningssätt till studier, och gruppbyggnaderna – såsom jag uppfattade dem.

OP-klassen består av 21 elever, 17 kvinnliga och fyra manliga. Under lektionerna är ljudnivån ofta hög. Mitt intryck är att eleverna inte bara studerar utan också umgås på lektionstid. De småpratar, anropar varandra eller lärarna över klassrummet, skrattar högt, reser sig för att gå på toaletten, dricka vatten i klassrummets handfat eller bara spegla sig. Under lärarledda aktiviteter är det vanligt att en eller flera elever masserar sina kamrater. Eleverna och även lärarna i OP-klassen rör mycket vid varandra. Tonen

mellan elever och lärare är markant kamratlig och vänlig, även om irriterade meningsutbyten också förekommer. Vid lektionsstart kan det ta ganska lång tid innan alla elever är samlade, vilket lärarna accepterar utan kritiska anmärkningar. Inför lektionernas slut är det ofta eleverna som markerar att det är dags att sluta, t.ex. genom att börja ta på sig ytterkläderna eller – om de har arbetat enskilt eller i grupp – genom att resa sig och gå.

De gruppbildningar som jag såg i klassen, och som också omnämndes i flera av intervjuerna, har fått ge struktur åt beskrivningen av eleverna. De presenteras gruppvis i ”innegänget”, ”invandrargänget” och ”tjejjänet”. Denna indelning ska inte uppfattas som helt fast. Elever kunde naturligtvis röra sig mellan grupperna och vissa av dem var utan självklar tillhörighet. Under den tredje terminen luckrades grupperna alltmer upp och umgänge över gränserna blev vanligare. Ändå menar jag att gruppbildningarna var så tydliga att de måste ha haft betydelse för kommunikationen i klassen, exempelvis beträffande maktrelationer mellan elever.

Benämningarna av de tre gängen är mina egna. Min avsikt har varit att finna neutrala beteckningar som inte kan uppfattas som nedsättande. Att kalla en grupp för ”invandrargänget” kan vara mindre lyckat, då begreppet invandrare är både vagt och mångtydigt och ibland uppfattas som negativt laddat. Jag har ändå fastnat för denna benämning och motiverar den med att flera av de elever jag räknar till gänget talar om sig själva som just invandrare alternativt nämner en motsättning mellan invandrare och svenskar i klassen.

4.1.1 Omvårdnadsklassens innegång

Innegänget är den största gruppen i OP-klassen. Den består av åtta elever som framstår som tydliga medlemmar, medan andra elever ibland kan sluta sig till en eller flera av dessa. Fyra talföra och tongivande unga kvinnor finns här – Daniela, Bea, Marika och Jessica – samt den mer tystlåtna Ann. Dessutom finns här tre unga män, Gunnar, Jonas och Peter. De kvinnliga eleverna i innegänget ger intryck av att vara relativt ambitiösa och också framgångsrika beträffande studierna. I intervjuerna säger alla att de vill läsa vidare efter gymnasieutbildningen, även om någon också kan tänka sig några års arbete inom vården. Marika vill bli läkare, Jessica sjuksköterska eller arbetsterapeut, Peter ambulansförare och Ann sjukgymnast. Gunnar vill bli officer och både Daniela och Jonas vill bli poliser.

De fyra tongivande unga kvinnorna tar för sig under lektionerna genom att skämta och utmana varandra och ibland läraren. Samtidigt deltar de aktivt i diskussioner och visar sin kunskap i samtal och redovisningar. De kombinerar alltså ett tydligt studieintresse med en aktiv och något utmanande stil. Kanske är det denna typ av elever som svenskläraren Lotta tänker på när hon i intervjun säger att det brukar vara flickor som dominerar i klasserna på

Omvårdnadsprogrammet (om maktrelationer mellan elever, se vidare 5.3.3 och 5.3.5).

Gunnar, Jonas och Peter har ett annat uppträdande än sina kvinnliga kamrater. Viss distans till skolarbetet visas genom att de i klassrummet placerar sig längst bak, ofta sitter med stolarna lutade mot väggen och ibland lägger upp fötterna på bänken. De unga kvinnorna i gänget tar många initiativ till samtal med dem och ger dem stor om än inte alltid positiv uppmärksamhet när de yttrar sig. I undervisningsrelaterade helklassamtal är de däremot tystlåtna och tillbakadragna. När någon av dem yttrar sig offentligt är det ofta fråga om något skämt. (Om Jonas och Peters deltagande i smågruppsamtal, se 5.3.2.5.)

4.1.2 Omvårdnadsklassens invandrargång

Till invandrargänget räknar jag fem elever som alla till namn och utseende uppvisar ett orientaliskt ursprung. Denna grupp består av en manlig elev, Faruk, och fyra kvinnliga: Hali, Nirin, Samantha och Vanja. På frågan om de trivs i klassen svarar de alla jakande, men Hali, Nirin och Faruk påpekar också att klassen är lite splittrad och Vanja säger att hon känner sig utesluten ur gemenskapen ibland. Ett visst utanförskap märks alltså i denna grupp. Elevernas framtidsplaner är skiftande: ett par av dem vill läsa vidare efter gymnasiet, till socionom (Hali) respektive polis (Samantha); Nirin räknar med arbete inom vården; Faruk ”vill jobba med ungdomar” och Vanja är osäker men nämner frisör eller att jobba med make up som möjliga val. (Om Halis, Samantas och Faruks smågruppsarbete, se kap. 5.)

Samtliga elever i denna grupp har ett utåtriktat beteende i klassrummet. De hörs och syns, om inte genom att visa kunskaper så genom att ställa frågor, skämta eller röra sig runt i klassrummet eller genom att hjälpa läraren att föra anteckningar på tavlan.⁴⁸ Faruk pockar ofta på uppmärksamhet från sina kamrater. Ibland verkar dessa helt tillfreds med att massera hans nacke eller ge honom information om senaste läxan, men vid andra tillfällen tar de läraren till hjälp för att få vara för sig själva.

4.1.3 Omvårdnadsklassens tjejgäng

Den tredje gruppen i klassen kallar jag tjejgänget. Hit räknar jag fem kvinnliga elever som oftast ses tillsammans såväl på lektioner som under raster. Två av dessa, Ylva och Isabella, rör sig också mot innegänget, vilket bekräftas under intervjun med Isabella.⁴⁹ De andra tre unga kvinnorna,

⁴⁸ Eleverna påminner om den grupp ungdomar som Nordenstam & Wallin (2002:16 ff.) benämner kickers. Dessa har ofta men inte alltid invandrarbakgrund, har utmanande klädstil och högljudd umgängeston.

⁴⁹ Isabella beskriver sig själv som rörlig mellan ”Karina och dom” och ”Jessica och Marika och dom”.

Karina, Cecilia och Emma, är mycket tystlåtna under lektionerna. De har ganska hög frånvaro och visar inte några höga studieambitioner, i alla fall inte i teoretiska moment. Både Karina och Emma talar i intervjuerna om sina problem med att uppträda inför en grupp (se vidare 8.2.1). Cecilia är gravid vid undersökningens början och deltar därför mycket litet i undervisningen i 3:an. Gemensamt för eleverna i tjejjägar är att de kan sägas ha en praktisk vårdprofil, dvs. de föredrar vårdämnena och praktiska moment i skolan och inriktar sig mer på arbetslivet än på vidare studier.

4.1.4 Ytterligare elever i omvårdnadsklassen

Tre kvinnliga elever står utanför de tre nämnda grupperna: Olivia, Teresa och Marianne. Olivia ger ett ambitiöst och målinriktat intryck. Hon ställer frågor och visar kunskaper under lektionerna, men hon samspekar inte mycket med kamraterna i klassen och verkar befinna sig utanför gemenskapen. Däremot söker hon och får stöd hos de olika lärarna (se vidare 5.3.2.4; 5.3.3). Teresa verkar utåtriktad. Hon yttrar sig ofta under lektionerna och talar mycket med mig. Under intervjun säger hon att hon trivs i klassen men är utan bästis och därför brukar ”hänga efter den stora gruppen”. Marianne är tystlåten under lektionerna men verkar studieinriktad. Under intervjun talar hon om att ett par av kamraterna är ”lite utanför” och att hon själv försöker vara öppen inför dem. Mitt intryck är att Marianne är respekterad och uppskattad i klassen men ändå faller utanför grupperna.

4.1.5 Omvårdnadsklassens lärare

I följande presentation berör jag kort lärarnas yrkeserfarenhet, trivsel i yrket, syn på sig själva som lärare och deras uppfattning om hur det aktuella programmet fungerar. (Avsnitt 4.2.4 har motsvarande uppläggning.)

Svenskläraren Lotta och vårdlärarna Anita och Lisa utgör, tillsammans med OP-klassens manlige matematiklärare, ett lärarlag som verkar ha ett förhållandevis tätt samarbete. Alla tre är med sina cirka 30 år i yrket mycket erfarna, och de har dessutom arbetat länge på skolan. Anita har en yrkesbakgrund inom åldringsvården och Lisa som sjuksköterska. Mitt intryck är att de alla tre är välfungerande och varma lärare som månar om sina elever.

Under intervjuerna säger både Lotta och Anita att de trivs som lärare, medan Lisa garderar sig och uttrycker en viss distans när jag frågar hur hon trivs. På frågan hur de ser på sig själva i yrkesrollen säger svenskläraren Lotta att hon är förberedd och ”hyfsat välplanerad”, ”kan berätta ganska bra”, variera undervisningen och aktivera eleverna. Anita strävar också efter struktur och variation, liksom efter att ”alla elever ska kunna känna sig duktiga”. En eventuell svag sida hon ser hos sig själv är för mycket tålmod, men hon berättar att hon brukar argumentera för sitt sätt att vara. När eleverna säger att hon är för snäll brukar hon svara att hon vill vara snäll mot

eleverna, för att de i framtiden ska vara snälla mot patienter och pensionärer inom hemtjänsten. Hon tycker inte om ”när man ska hojta och skrika och skälla och misstro och allt det där”. Också Lisa lyfter fram personliga egenskaper när jag frågar henne hur hon ser sig som lärare. Positiva sidor vill hon inte själv framhålla, ”det borde man kanske fråga eleverna, vad dom tycker”, men hon talar om att hon är rakt på sak och ibland känner att hon saknar tålmod. Å andra sidan är hon ”ganska livlig” och ”inte så slätstruken”.

Anita uttrycker stor stolthet inför Omvårdnadsprogrammets innehåll och menar att alla borde gå OP, för det har med relationer, bemötande och social kompetens att göra, sådant som man har nytta av vad man än jobbar med. Skolans elever brukar utvecklas mycket positivt under gymnasietiden, tycker hon och pekar på kontakten med arbetslivet som betydelsefull för denna utveckling. Lisa ser en försämring jämfört med vårdlinjen för 15–20 år sedan, men hon tycker ändå att de elever som går programmet får en god utbildning. De som inte alls passar in hoppar av. Svenskläraren Lotta menar att Omvårdnadsprogrammet på skolan fungerar bra tack vare samarbete i arbetslaget och ett elevcentrerat arbetssätt. ”Duktiga elever” kan dock missgynnas något på programmet, menar hon.

4.2 Fordons- och hantverksskassen och dess lärare

Skolan som FP/HV-klassen går på består av flera byggnader som är tillkomna från sent 50-tal och framåt och belägna i ett industriområde. Här studerar eleverna på yrkesförberedande, tekniskt inriktade program som Fordons-, Bygg- och Hantverksprogrammet, på det Estetiska programmets många olika inriktningar och på Samhällsvetenskapsprogrammet. Centralt belägen i skolan är den rymliga elevcafeterian och ovanpå den ligger ett välutrustat bibliotek. I nära anslutning finns verkstadslokalerna, där den fordonstekniska undervisningens praktiska moment utförs, och mindre klassrum i direkt anslutning till verkstäderna, där teoretiska moment i karaktärsämnena studeras. Undervisningen i kärnämnen ges i större lektions-salar en våning ovanför verkstäderna.

När jag frågar eleven Benny hur han trivs i sin klass skiljer han på ”måndags- och tisdagsklassen”, som är den grupp han läser svenska och andra kärnämnen med, och ”onsdags-, torsdags- och fredagsklassen”, den grupp han arbetar med i de fordonstekniska karaktärsämnena.⁵⁰ Den indelningen är relevant även för följande beskrivning av FP/HV-klassen, som är identisk med ”måndags- och tisdagsklassen”, dvs. den grupp på 17 elever som jag har följt i undersökningen om det muntliga språkandet i ämnet svenska. Här

⁵⁰ Elevernas schema är organiserat efter principen att de läser kärnämnen på måndagar och tisdagar medan veckans övriga dagar ägnas åt karaktärsämnena, dvs. fordonstekniska ämnen.

ingår 13 elever från FP och fyra från HV; tre av de 17 eleverna är kvinnliga medan resten är manliga.

I undersökningen av den muntliga kommunikationen i karaktärsämnen på FP ingår FP-eleverna från svenskgruppen, men dessa elever delas upp i två grupper beroende på studieinriktning. Andra elever tillkommer också i de två grupperna, nämligen elever som läser svenska som andraspråk eller svenska med en speciallärare. Den grupp på elva elever som fordonsläraren Johan har ansvar för är inriktad mot personbilar, medan fordonsläraren Börje ansvarar för en grupp på sex elever inriktade mot tunga fordon. (De fyra HV-eleverna ingår inte i undersökningen av kommunikationen i karaktärsämnen.)

Min beskrivning av eleverna i FP/HV-klassen struktureras inte som ovanstående beskrivning av OP-eleverna med hjälp av sociala grupp-bildningar. Det beror dels på att klassen av organisatoriska skäl alltså inte är *en* självklar enhet, dels på att jag i FP/HV-klassen inte fann det slags relativt tydliga gruppbildningar som jag kunde se och få höra talas om i OP-klassen. I följande beskrivning utgår jag i stället från de tre lärarnas grupper. Jag ger korta individuella presentationer av eleverna i respektive grupp och säger något om deras deltagande i undervisningen, om deras bakgrund och deras framtidsplaner. Eftersom svenskgruppen fokuseras i stora delar av avhandlingens analyser ger jag också en karakteristik av denna grupps beteende under svensklektionerna.

4.2.1 Fordonsläraren Johans elever

Fordonsläraren Johan har haft ansvar för sin grupp på elva elever sedan starten av deras andra gymnasieår. Gruppen studerar fordonsteknik med inriktning mot personbilar. Vid vårt första möte karakteriserar han dem som ”trevliga och samarbetsvilliga”. Senare säger han att han också upplever många av dem som ”vingliga”, vilket jag tolkar som att de inte är så flitiga och målinriktade som han skulle önska.

En tydlig social grupp finns här, nämligen Per, Benny och Stefan, som utgör en trojka som alltid samarbetar i fordonstekniken. Per framstår som den lilla gruppens ledare medan Benny och Stefan ofta tar rollerna av sekundanter, som bistår Per i hans arbete och också står för underhållande småprat. I helklassamtal i såväl fordonsteknik som svenska framstår Per som förhållandevis ambitiös och den elev i klassen som kommunicerar mest med läraren. Både Stefan och Benny är mer tillbakadragna (se vidare kap. 6 och 8). Medan Per är en typisk fordonselev på så vis att han ”alltid gillat att meka” och vill arbeta som reparatör i framtiden, skiljer sig Benny och Stefan något från övriga FP-elever genom att de läser Matematik B och historia med tanke på att eventuellt läsa vidare senare i livet. De anger dock inga mer specifika studieplaner.

Isak och Julle kan båda beskrivas som utåtriktade unga män. De har bytt från studieinriktade program till FP. Studiemässigt verkar Isak klara sig

hyfsat medan Julle har hög frånvaro under de lektioner då jag besöker klassen. En annan elev som sällan är närvarande under mina besök är Agnes, gruppens enda kvinnliga elev. Hon vill inte delta i undersökningen och lämnas därför utan vidare beskrivning (se 3.3.2.2).

Innan Dick började på FP kompletterade han sina grundskolebetyg på det Individuella programmet. I skolan uppträder han som något av en ensamvarg. Han kommer ofta för sent och arbetar ensam i både fordonsteknik och svenska. Under vissa grupparbeten i svenska verkar han dock leva upp och deltar aktivt (se 6.3.4.1). Även Lasse håller sig mest för sig själv i verkstaden, där han framstår som en tyst och ansvarstagande elev. Lasse ingår inte i svenskgruppen utan läser svenska för en speciallärare.

Inte heller Greger, Mohammed och Fatmir ingår i svenskgruppen eftersom de läser svenska som andraspråk. Greger och Mohammed ger intryck av att kämpa på ganska aktivt i verkstaden medan Fatmir, som är äldre än övriga elever och tidigare läst FP med inriktning mot flygteknik, ofta är frånvarande. (Om Gregers deltagande i rollspelsarbetet, se 6.3.4.5.)

Eleverna i gruppen med inriktning mot personbiltsteknik har alltså i flera fall en bakgrund med omval beträffande gymnasieutbildning eller skolsvårigheter i grundskolan. De har intresset för att meka gemensamt och de flesta tänker sig en framtid som reparatör på en bilfirma. I intervjuerna berättar några av eleverna också att de drömmer om att efter några år som anställda starta egna företag inom bilbranschen.

4.2.2 Fordonsläraren Börjes elever

De sex eleverna i Börjes grupp studerar fordonsteknik med inriktning mot tyngre fordon: maskiner, lastbilar och bussar. De har vad som kallas arbetsplatsförlagd utbildning, APU, vilket innebär att den största delen av deras studier sker på olika arbetsplatser. Med jämna mellanrum kommer de dock in till skolan för lektioner med Börje i teoretiska moment eller för mer övergripande samtal om studierna på praktikplatserna. I intervjun beskriver Börje gruppen som genomsnittlig med en viss övervikt mot det positiva: ”vi kommer väldigt bra överens”.

Niklas verkar alltid glad och sällskaplig. Under Börjes lektioner visar han stort intresse men han är muntligt aktiv även i svenska (6.3.1 och 6.3.2). Conny är tystlåten under svensklektionernas helklassamtal men visar sig kreativ och drivande i grupparbeten kring rollspel (6.3.4). Under lektionerna i fordonstekniska ämnen är han tillsammans med Niklas den muntligt mest aktive eleven. Connys kamrat Olof däremot är mer en betraktare; i offentliga sammanhang talar han bara när han blir tilltalad och säger då inte heller mycket (se 8.2.2). Både Erik och Krister håller sig ofta var och en för sig själv. Under fordonslektionerna är de tystlåtna men deltar i samtalet när de får ordet. Erik arbetar flitigt och tyst i svenska och Krister läser svenska för en speciallärare (se 6.3.4.3 om Krister och 8.3.3 om Erik). En mer utåtriktad

elev är Uffe, som har relativt hög frånvaro men deltar ganska aktivt i undervisningens samtal när han är närvarande (6.3.1.2).

Dessa elever kommer alla från landsbygden och de verkar mycket teknikintresserade. I intervjuerna förklarar de att den inriktning de valt – fordonsteknik för maskiner, lastbilar och bussar – ger dem större kunskaper och bättre utsikter på arbetsmarknaden än vad de hade fått med inriktningen mot personbilar. Conny säger att personbilsreparation inte framstod som någon utmaning för honom när han skulle göra sitt val: ”det kan jag redan så mycket om”. På maskininriktningen får han nya kunskaper inom elektronik och dieselmotorer som han tycker är värdefulla. Ingen av eleverna i Börjes grupp säger att de vill läsa vidare i framtiden och ingen talar heller om att öppna eget.

4.2.3 Svenskläraren Mias elever

Svenskläraren Mia säger om sina elever att ”dom är stökiga och bökiga och lata stundtals men det är ändå en jätterolig grupp” som ibland ”övertaskar” positivt och gör bättre ifrån sig än vad hon har väntat sig. Stökigheten yttrar sig, vad jag kan se, inte i sabotage eller bråk utan snarare i glömt arbetsmaterial, dåligt passade tider och ogjorda läxor. För övrigt är samtalstonen huvudsakligen vänlig och skratten många. Den kommande analysen fördjupar sig inte i ungdomars samtalsstil, men exemplen visar att enstaka svordomar och vulgära tillmälen av olika slag förekommer. Det händer att någon elev verbalt ”trycker till” en kamrat, men i sådana fall tillrättavisar läraren (se t.ex. 6.3.1.1 och 8.2.2). Ljudnivån är i allmänhet lägre än i OP-klassen. När eleverna får enskilda uppgifter blir det dock lätt småprat och mitt intryck är att eleverna arbetar i mycket lugn takt.

I svenskgruppen ingår, förutom stora delar av eleverna i Johans och Börjes grupper, Rickard som går FP med inriktning mot karosseri och HV-eleverna Åsa, Maria, Östen och Viktor. Rickard är en elev som märks. Som aktiv i elevrådet tar han en ledande roll och yttrar sig ofta i klassrummet (se 6.3.1.2–6.3.1.3). Hantverkseleverna är alla relativt tillbakadragna under svensklektionerna. Maria är ofta frånvarande men de andra eleverna arbetar flitigt, ofta mer idogt än kamraterna från FP. (För Åsas deltagande i undervisningen se 6.3.1.4 och 8.3.4.3.)⁵¹

HV-eleverna placerar sig ofta i ett eget hörn i klassrummet, men i grupparbeten verkar de inte ha några svårigheter att samarbeta med FP-eleverna. Den här klassen ger intryck av att vara en helhet även om få elever uppger att de umgås med varandra på fritiden. Ingen elev säger sig vantrivas i klassen. I intervjuerna ger flera elever entusiastiska omdömen om den,

⁵¹ Eftersom jag inte har intervjuat HV-eleverna kan jag inte säga något om deras framtidsplaner.

såsom ”störtskön”, ”finns ingen bättre”, ”härlig, rolig klass”, medan andra uttrycker sig mer modest: ”bra”, ”funkar”.

Den goda stämningen till trots är det flera elever som får kämpa för alternativt inte klarar betyget G i ett eller flera ämnen. Jag tycker det kan vara på sin plats att betona att detta inte enbart gäller kärnämnen utan även de fordonstekniska ämnena. I intervjuerna uttrycker eleverna sig positivt om kärnämnen. De verkar uppskatta att få en bred utbildning. Några antyder dock att studietakten i kärnämnen på FP är alltför låg.

4.2.4 Fordons- och hantverksklassens lärare

Svenskläraren Mia och fordonslärarna Johan och Börje samarbetar med varandra om enskilda elever men beträffande undervisningen verkar de jobba mer var och en för sig än lärolaget på OP. Den mest erfarna läraren är Börje som har närmare 30 års erfarenhet som fordonslärare, varav fyra år som lärarutbildare. Tidigare ”var jag ute i verkligheten och skruvade fordon” säger han i intervjun. Både Mia och Johan har varit lärare i över 10 år. Mia har erfarenhet från arbete i livsmedelsaffär och Johan var montör innan han fick en arbetsskada och bestämde sig för att bli yrkeslärare.

På frågan om de trivs med lärarjobbet svarar alla tre jakande men de garderar sig också och talar om exempelvis försämrade arbetsförhållanden eller ångest inför betygssättningen. En stark sida som Mia ser hos sig själv är att hon oftast är glad och kan skapa god stämning i klassen – med skämt som livar upp både henne själv och eleverna och med en hyfsad umgängeston eleverna emellan. Att hålla ordning på papper och ge eleverna respons på skriftliga arbeten i tid är något hon tycker hon har svårare för. Johan menar att han är bra på att lyssna in nyanser och att han har höga mål vad gäller både ordning och reda och elevernas kunskaper. Svårare för honom är att ringa hem till elevernas föräldrar och ta upp problem. Börje menar att han har god kontakt med ungdomarna men ibland brister i struktur i undervisningen.

Hur tycker de Fordonsprogrammet fungerar? Johan menar att utbildningen är bra för den elev som är seriöst intresserad, men han tycker att många svåra elever skapar problem för helheten. Börje framhåller att programmet fungerar tillfredsställande om man har utgångspunkten att utbildningen är yrkesförberedande och inte en yrkesutbildning, något som näringslivet ännu inte riktigt anammat. Han efterlyser också mer samarbete mellan kärnämnen och karaktärsämnen, tycker att det nu är ”vattentäta skott” mellan ämnesgrupperna. Mia berättar att hon hellre samarbetar med andra kärnämneslärare än med fordonslärarna. Hon har också kritiska synpunkter på undervisningen i fordonstekniska ämnen, där hon tycker att eleverna lämnas för mycket åt sig själva, vilket många inte klarar. Hon efterlyser en tydligare lärarstyrning i dessa ämnen och en organisation där fordonslärarna specialiserar sig mer, så att eleverna under ett läsår kan få möta olika lärare i

de fordonstekniska ämnena. Lärarna kring undersökningens fordonselever är alltså inte helt överens i pedagogiska frågor.

De mönster som skisserats i detta kapitel kommer att fördjupas och vidareutvecklas i den fortsatta analysen av den muntliga kommunikationen i de två klasserna.

5. Bildning och färdigheter – en muntlig kultur i OP-klassen

5.1 Svenska språket och litteraturen – en helhet?

Litteraturhistoria, där skönlitterära verk ur ”vår litterära kanon” läses kronologiskt i ett kulturhistoriskt sammanhang, utgör ett klassiskt men också omtvistat innehåll i gymnasieskolans svenskämne. Vilken litteratur ska läsas – äldre litteratur eller yngre, höglitterära genrer eller populärlitteratur? Vilken ställning ska film, datorspel och bilder ha jämfört med skriven text? Ska litteraturen läsas kronologiskt eller tematiskt? I kursplanen 2000 står klart uttalat att språk och litteratur ska behandlas som en helhet i ämnet svenska. Det vidgade textbegreppet är etablerat, vilket innebär att även andra ”texter” än skrivna är relevanta i svenskämnet. Litteraturläsning med historisk inriktning får stort utrymme i kursplanen, även om något kronologiskt litteraturstudium inte nämns (SKOLFS 2000:2).

Med utgångspunkt i tanken att språk och litteratur ska behandlas som en helhet i svenskämnet väcks frågan hur litteraturläsning kan kombineras med ämnets språkutvecklande aspekter. Vilka möjligheter finns det att studera litteraturhistoria och äldre texter i ett engagerande och givande meningsskapande?

I detta kapitel undersöks svenskundervisningen i en klass på Omvårdnadsprogrammet, där litteraturhistoria bearbetas i grupparbeten som redovisas muntligt. Efter en kort beskrivning av innehåll och arbetsformer i kursen Svenska B redogörs mer i detalj för undersökningens syfte, material och metoder för analys. Kapitlets resultatdel består av en analys av de muntliga praktiker som utvecklas i tre litteraturhistoriska undervisningsförlöpp. Sist i kapitlet görs en sammanfattande beskrivning av den muntliga kultur i svenskämnet som framträder via analysen och förs en diskussion om språkutvecklingspotentialen i denna muntliga kultur.

I OP-klassen sköts svenskundervisningen av läraren Lotta, som har lång erfarenhet av läraryrket (se 4.1.5). Kursen Svenska B består till stor del av litteraturhistoria, kombinerat med muntliga och skriftliga uppgifter. Den kronologiska genomgången av litteraturhistoria går från antiken till medeltid, renässans, klassicism och upplysning. Under våren i år 3 behandlas realism, naturalism och svensk nationalromantisk litteratur och terminen avslutas med ett kortare studium av modernism vid 1900-talets början. Medan

skriftliga uppgifter i anslutning till litteraturstudiet ofta innebär något slags friare bearbetning av det litteraturhistoriska stoffet, t.ex. att i anslutning till Dantes *Den gudomliga komedin* skriva en egen berättelse om dödsriket, innebär muntliga uppgifter ofta att eleverna gruppvis ska diskutera en text och därefter presentera denna för hela klassen. Flera gånger under de tre terminer som undersökningen pågår får eleverna på detta sätt bearbeta dikter. Eleverna kan också enskilt få presentera faktaavsnitt av t.ex. medeltiden eller Strindberg; de kan få dramatisera ett pjäsutdrag av Shakespeare osv. Det är den västerländska litteraturhistorien som studeras. De litteraturhistoriska kunskaperna prövas inte bara i de skriftliga och muntliga uppgifterna utan också genom prov. Förutom med litteraturhistorien arbetar klassen med romanläsning, ett ämnesövergripande miniprojekt inför kursen Projektarbete och med det nationella provet – en gång som övning och en gång ”på riktigt” (se vidare 8.2.1).

Jag betraktar kursens uppläggning med fokuseringen på litteraturhistoria som ganska traditionell, även om äldre tiders klara åtskillnad mellan språkligt-kommunikativa och litterära moment har frångåtts (Malmgren 1999:90 f.). Under ett av mina besök uttrycker läraren sin uppfattning, att inte bara eleverna på de rent studieförberedande programmen ska få tillgång till den klassiska litteraturen. Även eleverna på OP ska få del av kulturarvet; de ska känna att de hänger med när t.ex. Shakespeare eller Strindberg nämns i ett samtal. Jag ser alltså ett demokratiskt motiv bakom undervisningens uppläggning.

Vilken syn på svenskämnet grundas då kursen på (jfr Thavenius 1982, Lars-Göran Malmgren 1996)? De språkliga aktiviteterna, både muntliga och skriftliga, ingår i ett sammanhang. Kursen kan därför inte sägas representera svenska som färdighetsämne, där färdigheter ”övas” utan inbördes kopplingar. Det är snarare en lättare variant av ett litteraturhistoriskt bildningsämne som denna kurs representerar – ett bildningsämne med ett omfattande inslag av färdighetsträning.

5.2 Mer om analysens utgångspunkter i OP-klassen

Studien i detta kapitel syftar till att undersöka det muntliga språkande som förekommer under OP-klassens arbete med litteraturhistoria. Vilka muntliga praktiker och vilken muntlig kultur utvecklas? Analysens huvudfokus är förekomst av resonemang mellan lärare och elever och elever sinsemellan liksom elevernas möjligheter att inta rollen som klassrummets huvudaktör i förberett tal. Jag vill också diskutera OP-klassens muntliga kultur ur språkutvecklingssynpunkt. Hur kan den stödja elevers muntliga språkutveckling?

Det arbete som i min analys får representera OP-klassens svenska är korta grupparbeten kring litterära texter som eleverna också presenterar muntligt i klassen. Den här arbetsformen kan ses som typisk eftersom den återkommer

tre gånger under elevernas tredje läsår, och det finns också ytterligare varianter av den. Eleverna arbetar vid olika tillfällen med texter från Carl Michael Bellmans, Anna-Maria Lenngrens och Gustaf Frödings produktion. Videoinspelningar finns från olika delar av arbetet: introduktioner till författaren, instruktion till grupparbete, själva grupparbetet för fem grupper och muntliga redovisningar för samtliga grupper.⁵² Det är alltså dessa inspelningar från sammanlagt fyra lektioner som får utgöra mitt materialurval (se vidare 3.3.3.6).

Materialet i mitt sampel är också intressant därför att arbetssättet innehåller komponenter som borde vara gynnsamma ur språkutvecklingssynpunkt: eleverna får arbeta med textanalys i mindre grupper där alla kan komma till tals och där tillfällen till resonemang i form av utforskande tal borde finnas, tal som hjälper eleverna att tänka (Barnes 1978; Barnes & Todd 1977, 1995). Vidare får de presentera sitt arbete muntligt inför den större gruppen, vilket är ett tillfälle till förberett tal – språkanvändning i en utmanande situation, där eleverna kan producera längre, självständiga bidrag i rollen som klassrummets huvudaktör (Liberg (2003a)).⁵³ Redovisningarna kräver också ett explicit språk (Gibbons 2002, 2006). Slutligen innebär redovisningarna att många elevröster får höras i klassrummets offentlighet under relativt kort tid, varför en av flera förutsättningar för flerstämmighet finns (Dysthe 1996). Arbetssättet inrymmer alltså förutsättningar för språkutvecklande samtal. (I kapitel 2 ges en mer utförlig forskningsbakgrund med avseende på språkutveckling.)

Min spontana iakttagelse vid materialinsamlingen är att grupparbetena med redovisningar och diskussioner inte verkar engagera eleverna på ett genuint sätt, trots stor elevaktivitet. En analys kommer att kunna belysa vilka de språkliga konsekvenserna blir av detta bristande elevintresse i ett arbets-sätt som ändå erbjuder goda förutsättningar för kvalificerad språkanvändning.

De tre undervisningsförlöppen kring Bellman, Lenngren och Fröding analyseras av praktiska skäl i tre delar: grupparbetet, redovisningarna och lärarens och elevernas mottagande av redovisningarna under redovisningslektionerna. Allra först behandlas dock de uppgifter i form av instruktioner som eleverna får av läraren. Utgångspunkt för analysen är två muntliga händelser, två gruppers arbete med Bellmans epistlar. I Danielas grupp ingår fem deltagare och i Halis grupp finns tre deltagare. Prestationsmässigt representerar Danielas och Halis grupper ytterligheterna i klassen; i Danielas grupp ingår elever med relativt höga betyg medan deltagarna i Halis grupp har lägre betyg. Eleverna i Halis grupp har alla haft möjlighet att läsa svenska som andraspråk men valt att läsa Svenska B. Grupperna är

⁵² Två av de fem grupparbeten som ingår i mitt sampel är audioinspelade.

⁵³ Se också Anward 1983.

sammansatta efter elevernas eget val.⁵⁴ I analysens andra steg jämför jag samtalen i Danielas och Halis grupper med smågruppssamtalen i övriga grupper. De andra gruppernas arbete kommenteras mer översiktligt. I detta steg av analysen kontrollerar jag om de mönster jag börjat urskilja i analysens första steg stämmer och kompletterar med avvikelser från mönstret. (En närmare redogörelse för de teorier, begrepp och metoder som används i denna analys finns i kapitel 2 och 3.)

5.3 Tre undervisningsförlopp i litteraturhistoria

Avsnitt 5.3 inleds med en beskrivning av hur de tre författarna Bellman, Lenngren och Fröding introduceras vid olika lektioner och av hur grupp-arbetena om deras dikter presenteras via lärarens instruktioner. Därefter följer analyser av grupparbeten, redovisningar och klassrumsdialog kring redovisningarna. Dessa närstudier tar sin utgångspunkt i muntliga händelser som undersöks med samtalsanalys. I beskrivningarna av två muntliga praktiker i OP-klassen sammanfattas och utvecklas analyserna av de muntliga händelserna (5.3.3, 5.3.5). Kapitlets sista avsnitt, 5.4, skisserar den muntliga kulturen i OP-klassens svenska.

5.3.1 Introduktioner och uppgifter

I OP3 behandlas Bellman under två och en halv 70-minuterslektioner. Momentet inleds med genomgång i helklass ca 30 minuter, då eleverna får se en film om Bellman, under filmens gång fylla i ett papper med kryssfrågor och sist gå igenom detta papper under lärarens ledning. Genomgången efter filmen har flera drag av recitation (Nystrand 1997), dvs. läraren ställer frågor enligt en i förväg uppgjord mall, eleverna ger förväntade svar som betraktas som rätt eller fel och läraren kompletterar informationen på papperet med miniföreläsningar. En livlig diskussion uppstår dock om Bellmanhistorier. Klassen sjunger också gemensamt *Gubben Noach* och *Fjäriln vingad*.

Efter sången ger läraren en första instruktion inför grupparbetet då eleverna ska gå igenom ett urval av Bellmans epistlar och sånger: ”ni behöver inte sjunga men det är det att ni ska presentera den, läsa igenom den, gå igenom vad som händer för det är många svåra ord och sen spelar vi upp den”.

Eleverna bildar grupper, väljer var sin epistel eller sång och startar arbetet. Nästa lektion har läraren gjort en lista på valda stycken och gruppmedlemmar samt en skriftlig instruktion till grupparbetet:

⁵⁴ Jfr Barnes & Todds (1977:87) iakttagelser att grupper där eleverna inte umgås privat sannolikt i högre grad utmanar eleverna att uttrycka sina tankar explicit (se vidare 2.2.4).

Berätta vad er epistel/sång handlar om, miljö, personer osv och kommentera språket/förklara konstiga ord. Personer som Ulla Winblad, Fredman, Mowitz m fl kan behöva en liten presentation. Dessutom – peka på vad som är ”typiskt” i t.ex. ämnesval och beskrivning. Beskrivs alkohol och dess verkningar? Sjukdom och död? Erotik – mer eller mindre dolt i omskrivningar? Naturen nära Stockholm? Klassiska inslag – gudar (klassiska eller nordiska) eller andra mytiska väsen? Bibliska anspelningar? Hämta information i boken med epistlar och sånger – där finns ett bra faktaavsnitt – eller i den röda litteraturboken Svenska timmar.

Dikten *Till min k. dotter i fall jag hade någon* av Anna Maria Lenngren bearbetas omedelbart efter sista redovisningen av Bellmans epistlar, dvs. under cirka 40 minuter. Läraren introducerar Lenngren via topiken *att vara kvinna på 1700-talet* och jämför prostituerade kvinnor med ”finare” flickor: ”man kan ju undra hur det var att vara kvinna på den här tiden (.) Ulla Winblad och hennes typ av kvinna var ju en sort men (.) om man var en en fin vanlig flicka hur var det då”. Eleverna får viss information om Anna Maria Lenngren och ombeds att gruppvis läsa olika delar av den långa dikten för att sedan kunna högläsa den och ”klura ut vad hon [författaren] vill att dottern ska göra”. Här är det alltså, förutom uppläsning, enbart författarens budskap som efterfrågas.

Grupparbetet om Frödings dikter pågår under en 70-minuterslektion ett halvår senare. Även detta grupparbete inleds med en lärargenomgång som påminner om introduktionen till Bellman, varefter eleverna gruppvis får uppgiften att läsa en dikt, berätta vad dikten handlar om och peka på typiska inslag från Frödings diktning. De typiska inslagen listas på tavlan i en spalt: ”humor & livsglädje, hembygd & natur, socialt engagemang, kärlek, förklädnad”. Ett häfte med kopierade dikter delas ut, och eleverna får gruppvis välja varsin av dessa dikter. På häftet finns två frågor: ”Vad handlar dikten om?” och ”Vad hittar ni av detta?”, där ”detta” syftar på de typiska inslagen ovan.

Den stöttning läraren ger genom muntliga och skriftliga instruktioner är alltså i två av de tre fallen ganska detaljerad. Instruktionerna uppmuntrar ett slutet förhållningssätt till kunskap; de pekar på det som antas vara viktigt i dikterna och efterfrågar exempel från eleverna, snarare än att utmana till mer öppna och förutsättningslösa läsningar. (Om ett öppet respektive slutet förhållningssätt till kunskap, se Barnes 1978:71–72.)

5.3.2 Smågruppssamtal

I detta avsnitt undersöker jag muntliga händelser, smågruppssamtal i de tre undervisningsförlöppen. Analysen utgår från och koncentreras på två gruppers arbeten med Bellmans epistlar, Danielas och Halis grupper (se vidare presentation av grupperna i 5.2 ovan). Efter en analys av elevernas uppgiftstolkning och läsning presenterar jag några sekvenser som innehåller

utbyggda topiker. I det sammanfattande avsnittet 5.3.3 urskiljer jag språkliga, kunskapsideologiska och sociala mönster i OP-klassens muntliga praktik för smågruppsamtal.

5.3.2.1 Uppgiftstolkning

I arbetet med Bellmans epistlar gav läraren både en muntlig och en skriftlig instruktion. Procedurtopikerna i grupparbetet ger information om hur eleverna uppfattar dessa instruktioner och hur de styr deras arbete.

Danielas grupp arbetar med epistel 43, kallad *Barnsängsepisteln*. Gruppens samtal består till stor del av procedurtopiker, dvs. samtal om hur uppgiften ska förstås och redovisningen ska gå till. Redovisningens form planeras på ett tidigt stadium och därefter anpassar gruppen arbetet efter detta mål. Daniela, Bea, Gunnar och Jessica strukturerar sitt arbete:

1. Daniela: men det är ju bara det att vi alla berättar en liten del var
2. Bea: vi kan ju lyssna på den
3. Gunnar: Lotta KALLAR PÅ LÄRAREN
4. Daniela: vi behöver förklara dom här orden (.) vi ska ju läsa
5. Jessica: det är ju bara att man läser en bit var och förklarar en bit
6. Daniela: ja (.) precis (.) men så kan vi ju göra

Daniela presenterar ett förslag till hur redovisningen ska struktureras (1). Även Bea ger ett förslag, som snarare syftar på hur själva grupparbetet ska organiseras (2). Daniela svarar med ytterligare ett förslag om redovisningen (4). Jessicas förslag (5) kan ses som en utveckling av Danielas första förslag; ”berättar” preciseras till ”läser” och ”förklarar”. Språkligt visar Jessica att hon ansluter sig till Danielas linje genom upprepning av uttrycket ”det är ju bara”. Nu instämmer Daniela i Jessicas (och sitt eget) förslag och markerar med en sammanfattning att samförstånd har nåtts (6).

Med redovisningen som mål delar eleverna upp episteltexten varsin del. Daniela preciserar därefter vars och ens uppgift med en instruktion som ligger nära lärarens skrivna: ”men i det där liksom då får man liksom förklara miljön och personer och kommentera språket då (.) så kan man väl göra (.) att alla kommenterar liksom en bit”.

En mindre grupp består av Hali, Samanta och Faruk, som har fått epistel 71 (*Ulla min Ulla*) på sin lott. I den här gruppen har samtalet en betydligt mindre andel procedurtopiker. Det är Hali ensam som tolkar uppgiften. Hon presenterar och upprepar sin tolkning några gånger för kamraterna, som accepterar den: ”vi ska bara översätta till vårans svenska så att vi förstår vad som står i texten”. Gruppen samtalar inte alls om hur redovisningen ska gå till.

Inte heller i de andra gruppernas arbeten med Lenngrens och Frödings dikter sätts redovisningen explicit i centrum, även om den berörs. Eleverna följer lärarens instruktioner utan att ägna mycket tid åt diskussion om vad de ska göra under eller efter grupparbetet. Både Lenngrens och Frödings dikter ska läsas högt, och pojarna i gruppen som ska presentera Frödings *Vackert väder* ägnar också en del tid av grupparbetet åt att öva på just uppläsning av dikten.

5.3.2.2 Läsning och förståelse

Via analys av de topiker som rör elevernas läsning och förståelse av epistlarna, de s.k. innehållstopikerna, vill jag visa vilken typ av läsning som eleverna gör och hur denna läsning behandlas i samtalet. Jag kategoriserar läsningen i tre nivåer: läsning på ord- och frasnivå, läsning på konkret nivå,⁵⁵ som innebär läsning där textens ytligt beskrivna händelser fokuseras, och läsning på en nivå utöver dessa ytplan, t.ex. läsning där underliggande budskap i texten urskiljs eller där textens innehåll förstås med hjälp av kunskaper om det samhälle eller den tid som texten tillkom i. Indelningen i tre nivåer är relativt schematisk men fyller sitt syfte att särskilja olika grupperns sätt att bearbeta de aktuella dikterna. Vidare visar jag hur strukturen i innehållstopikerna ser ut, dvs. hur olika bidrag tillsammans bygger upp topiken.

I både Danielas och Halis grupper rör sig många av innehållstopikerna på ord- eller frasnivå. I Danielas grupp arbetar eleverna parallellt med var sin textdel. De läser episteltexten tills ett svårt ord eller en svår fras uppträder och försöker då finna en synonym eller omskrivning. Några gånger utnyttjar de varandra som resurser och någon gång även bokens förklaringar. Jessica, Daniela och Bea hjälps åt att tyda betydelsen av ordet *nymf*:

1. Jessica: vad var nymf
2. Daniela: har du det
3. Jessica: ja
4. Daniela: ja här står det LÄSER **naturväsen glädjeflickor** dom lockar till sig människor
5. Bea: men det är typ prostituerad det var ju det
(.) hon är ju nymf och prästinna (.) stod det ju (.)

Här utvecklas en topik med ordfråga (1), definition av ordet (4) och en tolkning (5) där "nymf" blir "glädjeflicka" som blir "typ prostituerad". Ofta vänder eleverna sig direkt till läraren i stället för att söka efter en

⁵⁵ Det jag kategoriserar som läsning på konkret nivå kan eventuellt jämföras med en av de förståelsenivåer Gunnarsson (1982:71) urskiljer i sin undersökning av lagtexters begriplighet: "memorering av textytan eller registrering av textinnehållet som sådant (1–2), dvs. en ytlig förståelse".

ordförklaring. Mönstret är att en elev går och frågar läraren varefter hon rapporterar för kamraterna. Därmed utvecklas flera topiker med strukturen ordfråga–definition–rapport.

Bellmans epistlar utgör en språklig utmaning för eleverna, vilket gör att topikerna med ordfråga–definition–rapport kan sträcka sig över många turer. Trots flera försök är det inte heller alltid som arbetet leder fram till en full förståelse. Hali har fått lärarens hjälp med ordet *sumpen* men är ändå inte riktigt säker när hon ska rapportera för kamraterna Samanta och Faruk:

1. Samanta: **eller ur sumpen**
2. Hali: ja men vet du vad sumpen är (.) du vet fiskarnätet (.) alltså hon sa till mig hon ba' (.) eller när man tar upp en fisk ur fiskarnätet (.) när den sprattlar en fisk alltså (.) hur ska vi översätta det
3. Faruk: ee sumpen när man tar upp ee-
4. Samanta: [alltså (...)]
5. Hali: [alltså det här nätet (.) det är typ en korg man lägger fisken i som är
6. Samanta: ROPAR TILL NÅGON PÅ ETT ANNAT SPRÅK
7. Hali: alltså vi ska översätta
8. Samanta: vadå översätta det står ju här
9. Faruk: skriv
10. Hali: ja men vad betyder sumpen
11. Samanta: du förklara ju nyss
12. Hali: ja men vad ska vi skriva
13. Faruk: vad betyder sumpen
14. Hali: det kolla sumpen en fisk du vet när du går och fiskar [(.) det finns ju fisknät
15. Faruk: [ja
16. Hali: ja men det här dom hade nån korg som är av nät fattar du en korg av nät som man lägger i fiskar
17. Faruk: eller ur håven eller ur [(.) eller ur nätet
18. Hali: [nätet en sprittlan- en sprattlande fisk (.) okey
19. Faruk: eller ur håven en sprattlande ur håven skriv håven

I utdraget framgår det att ”sumpen” (1) blir ”korg som man lägger fisken i” (4) som blir ”håven” och ”nätet” (17) och slutligen ”håven” (19). Hali, som har hämtat hjälp hos läraren, verkar komma till gruppen med en konkret bild av vad en sump är. När denna bild ska ”översättas” till en synonym hittar eleverna inget annat än ett närliggande men ändå felaktigt ord. Det verkar som om elevernas tolkning av uppgiften, att de ska översätta episteln, på något sätt begränsar deras referensramar.

Utdraget illustrerar också hur arbetet med uppgiftens direkta innehåll och procedur löper parallellt och hur en nominering till en social topik (6) ibland kan avbryta detta arbete.

Även under grupparbetena om Frödings dikter sker läsningen ofta på ord- och frasnivå. Men här är också läsning på en konkret handlingsnivå vanlig, då eleverna försöker uppfatta ”vad som händer” i Frödings dikter. Ett exempel på sådan läsning är när Marika, Gunnar, Olivia och Peter arbetar med dikten *Vackert väder*. Efter gemensam högläsning av dikten läser Olivia upp en av de frågor uppgiften innehåller: ”Vad handlar dikten om?”. Kamraterna konstaterar att den handlar om ”olycklig kärlek”. När de sedan prövar de givna nyckelorden på dikten (se 5.3.1) kommer de fram till att även ”natur” passar in.

Hittills har samtalet om handlingen i *Vackert väder* stannat på en mycket översiktlig nivå. Så småningom kallar eleverna på läraren och då konstruerar Gunnar och Marika tillsammans med läraren en mer detaljerad beskrivning:

1. Olivia: alltså (.) det handlar ju typ om natur och grejer
2. Läraren: mm
3. Gunnar: olycklig kärlek framför allt [(.)=
4. Läraren: [mm
5. Gunnar: =stackars lilla honom
6. Läraren: han känner sig ju rätt tillplattad vad (.) råkar han ut för nu då
7. Gunnar: Alice och dom (.) tjejerna mobbar honom
8. Läraren: ja precis (.) och han liksom snubblar och (.) trasslar till det och [han är klumpig
9. Marika: [han skämmer ju ut sig inför inför tjejerna

Olivia (1) och Gunnar (3) rapporterar gruppens slutsatser för läraren, som kvitterar (2) och backar upp med en fortsättningssignal (4) (Green-Väntinen 2001). Gunnar utvecklar ”olycklig kärlek” till en beskrivning av huvudpersonens situation och inleder därmed den utbyggda topiken *diktens huvudperson* (5). Läraren följer upp denna beskrivning med ytterligare en beskrivning och därefter en fråga som orienterar analysen mot vad huvudpersonen ”råkar ut för” (6). Gunnar svarar med en beskrivning av vad ”Alice och dom andra tjejerna” gör mot huvudpersonen (7). Läraren instämmer och tillfogar en beskrivning med flera delar (8). Innan läraren hinner avsluta bidrar Marika med ytterligare en iakttagelse (9). Den här topiken består alltså av flera beskrivningar som fogas till varandra. Mitt intryck är att lärarens närvaro och stöttning bidrar till att eleverna samlar sig och bygger ut topiken.

Till Lenngrens dikt uppmanas eleverna att ”klura ut” vad författaren vill att dottern ska göra. Eleverna söker i sin läsning efter ett direkt uttalat budskap, inte underliggande ironiska tolkningar som också kan vara aktuella för Lenngrens dikt. Eftersom Lenngrens språk är fullt av stilistiska figurer, kan författarens direkta budskap ändå inte alltid tydas så lätt. Min

bedömning är att elevernas läsning i denna uppgift ibland går utöver både ord-, fras- och konkret handlingsnivå (se vidare 5.3.2.5).

5.3.2.3 Utbyggda topiker trots uppdelat arbete

Ur språkutvecklingssynpunkt är det jag kallar utbyggda topiker med mer utvecklade tankekedjor högintressanta, t.ex. argumentationer eller resonemang i flera led som leder till att eleverna utvecklar ny kunskap (se 3.2.2.5). I detta och följande avsnitt (5.3.2.4–5.3.2.5) diskuterar jag hur vanliga utbyggda topiker är, hur topikernas struktur ser ut och vad som påverkar utvecklingen av en utbyggd topik.

I Halis grupp finns, som framgår av avsnittet ovan, sekvenser med ordfråga–definition–rapport som är utsträckta över relativt många turer, men det är snarare så att eleverna prövar och förkastar olika möjligheter från ständigt samma utgångspunkt, än att de resonerar sig fram till en väl underbyggd lösning. Också i Danielas grupp har de flesta innehållstopiker en enklare struktur och ämnesutveckling. Ett par innehållstopiker i Danielas grupp har dock en mer komplex struktur, topiken *prästinna* och topiken *erotisk tolkning*.

Här visar jag hur topiken *prästinna* inleds av Daniela och Bea som tillsammans konstruerar en argumenterande sekvens med en tes, två argument och ett förslag till vad *prästinna* kan betyda. Topiken återupptas senare av Daniela som ställer en ordfråga till läraren, får en förklaring av läraren och därefter rapporterar svaret inför gruppen.

Betydelsen av ordet *prästinna* vållar huvudbry för främst Daniela. Hon påbörjar en argumentation med tesen att man inte på samma gång kan vara *prästinna* och prostituerad. Tesen uttrycker hon vid grupparbetets början:

1. Daniela: vi kan ju inte bestämma att hon är både
prästinna och prostituerad (.) det (.) låter
lite väl
2. Bea: ulle PAUS
3. Olivia: men den handlar ju typ om (.) erotik PAUS

Tesen (1) följs av ett värdeargument i en ofullbordad sats: ”det låter lite väl”. Bea sekunderar med ”ulle”, som grammatiskt fyller ut Danielas påbörjade argument och socialt fungerar som ett stöd för Danielas tes (2). (”Ulle” tolkar jag som ett (ev. internt) slanguttryck med betydelsen ”dumt”.) Tesen och argumentet accepteras dock inte av Olivia som ger ett annat förslag till ämne (3), liksom senare även de andra gruppmedlemmarna gör. Topiken *prästinna* lämnas därmed för en stund. Efter samtalet om vad *nymf* betyder återkommer Daniela till topiken *prästinna*:

1. Daniela: men prästinna (.) då tycker jag att man är en
präst
2. Bea: prästfru

3. Jessica: alltså jag har skitjobbiga jag fattar ingenting

Här presenterar Daniela ett sakargument (1) med en underförstådd fortsättning, att en präst inte kan vara prostituerad. Bea ger en alternativ tolkning av prästinna, ”prästfru” (2), men Jessica (3) fortsätter inte på topiken utan uttrycker sina känslor inför de ord som finns i hennes del av episteln. Topiken lämnas därmed ännu en gång.

Något senare förbereder Daniela sin inledning av gruppens redovisning. Hon vänder sig då till läraren och har omformulerat sin ursprungliga tes till en fråga: ”hur kan man vara både präst och prostituerad”. Läraren ger en förklaring och Daniela kommer tillbaka till gruppen för att rapportera: ”nu fick jag värsta storyn här (.) hon säger så här att hon är *prästinna* det är det”. Ingen i gruppen reagerar på Danielas initiativ, trots hennes entusiasm. Hon rapporterar ändå vad hon fått lära sig: ”men här då dom skriver att hon är prästinna i Bacchi tempel och då associerar han till dom grekiska gudarna”.

En liknande struktur – viss argumentation i elevgruppen som leder till en enskild elevs fråga till läraren – finns i den topik som drivs av Olivia om huruvida episteln kan tolkas erotiskt. Både Daniela och Olivia försöker alltså engagera sina kamrater i resonemang men kamraterna visar föga intresse för deras frågor. I dessa fall fungerar inte gruppen som resurs för språk- och tankeutveckling. Ett skäl kan vara att just Danielas grupp har delat upp sin text i flera delar. Daniela och Olivia driver sina topiker *trots* kamraterna och är beroende av lärarens stöttning för att komma vidare.

5.3.2.4 Att planera en redovisning – översätta eller ej?

Danielas grupp drar på ett tidigt stadium upp riktlinjerna för hur redovisningen ska gå till. Procedurtopiken *redovisning* är dock inte avslutad med den sekvensen. I slutet av smågruppsamtalet finns ytterligare en sekvens av den här topiken, en sekvens där eleverna tillsammans utvecklar längre tankekedjor. Genom frågeformade förslag som bejakas och emotsägs och nya förslag som bygger på tidigare yttranden konstruerar eleverna en samsyn inför redovisningen.

1. Daniela: men hör ni i början (.) ska jag säga att den heter Barnsängsepisteln och att den handlar om (.) att dom ska få ett barn PAUS
2. Gunnar: vilken läskig jävla pryl PAUS
3. Olivia: ska jag typ översätta dom svåra orden och så berätta [vad den handlar om
4. Daniela: [nej utan jag tycker att vi ska göra så här att man läser sin del och sen så översätter man och så läser [nästa sin del och så nästa
5. Olivia: [ja men ska vi berätta då ungefär vad det betyder
6. Daniela: ja och sen så läser du det som står

7. Olivia: och sen så översätter jag orden och så berättar jag

Topiken redovisning återupptas i samtalet genom att Daniela föreslår hur hon ska inleda gruppens presentation (1). Daniela får ingen omedelbar respons på sitt förslag utan en paus uppstår. Gunnar kommer med ett värdeomdöme (2).⁵⁶ Efter ytterligare en paus presenterar Olivia ett frågeformat förslag och tillsammans med Daniela utvecklar hon topiken: Olivia frågar om hon i redovisningen först ska ”typ översätta dom svåra orden” och sedan ”berätta” (3). Daniela svarar nekande och ger en instruktion för hur redovisningen ska gå till. Det ska vara så att ”man läser” och sedan ”översätter” osv. (4). Danielas svar bygger alltså vidare på Olivias tanke att ”översätta” utgör en del i redovisningen, men hon lägger till momentet ”läsa”. Frågan om att ”berätta” lämnar hon utan svar. Innan Daniela avslutat sitt bidrag ställer Olivia en följdfråga (5), där enbart ”berätta ungefär vad det betyder” görs aktuellt. Inledningen ”ja men” och adverbiallet ”då” markerar att frågan bygger på Danielas tidigare svar. Daniela besvarar följdfrågan jakande (6) och lägger till momentet ”läser du det som står”. I 7 tar Olivia över konstruktionen ”och sen så” från Daniela och lägger till ”översätter” och ”berättar”.

Har då Olivia och Daniela kommit överens om att redovisningen ska innehålla tre moment: läsa, översätta och berätta? Nej, Danielas svar visar att hon är tveksam till om översättning ska ingå i redovisningen. Följande utdrag är en direkt fortsättning på det föregående:

1. Daniela: ja du gör hur du vill (.) du behöver ju inte översätta några ord det räcker med att du (ohörbart)
2. Läraren: du behöver inte översätta precis
3. Gunnar: läs den här skiten sen berättar du vad den handlar om
4. Daniela: ja du behöver inte översätta några ord för det gör du ändå när du berättar vad den handlar om

Daniela markerar distans till Olivias förslag med ”ja du gör hur du vill” och inleder därefter ytterligare en instruktion som reducerar uppgiften (1). Läraren befinner sig i närheten av gruppen och flikar med hög röst in en instruktion med nekande innehåll som bekräftar Danielas åsikt (2). Daniela tystnar när läraren talar. Det blir Gunnar som, också med hög röst, presenterar en instruktion utan momentet översättning av enstaka ord (3). Daniela instämmer med Gunnar och preciserar sin uppfattning med en motivering (4), som också avslutar topiken.

⁵⁶ Gunnars värdeomdöme kan syfta på den utsatta situationen för barnafödorskor under 1700-talet, en topik som han och Olivia tidigare har kommenterat.

I den återgivna sekvensen har alltså två elever, med viss hjälp av läraren och ytterligare en elev, kommit fram till vad som ska ingå och vad som ska lämnas utanför redovisningen. Jag ser topiken redovisning som en tankekedja där många yttranden bygger på varandra och där ny kunskap utvecklas, kunskap om hur man strukturerar en textpresentation.

5.3.2.5 En topik där eleverna tänker tillsammans

Det är alltså sällan som själva diktanalysen leder in eleverna i utbyggda topiker som ovan, men i grupparbetet om Lenngrens dikt finns ett exempel där eleverna med samtalets hjälp ”tänker” tillsammans. Gruppen går igenom strof för strof i Lenngrens dikt och försöker formulera de råd som varje strof innehåller. När turen kommer till den sjätte strofen ger Jonas ett tolkningsförslag:⁵⁷

1. Jonas: det sista är ju det att (.) tjejer ska inte slösa arbetstid [på (.) dom ska inte [(.)=
2. Bea: [han säger ju du
3. Peter: [nej
- precis
4. Jonas: =för du ska gifta dig
5. Peter: föröka dig

Jonas förslag (1) talar om ”tjejer”, vilket kan föra tankarna från 1700-talet till dagens förhållanden. Han hinner inte avsluta sin tanke innan Bea gör en korrigerig: ”han säger ju *du*” (2).⁵⁸ Peter instämmer i Jonas förslag (3). Hans instämmande bör syfta på Jonas förslag snarare än på Beas rättelse eftersom det är negerat, precis som Jonas förslag. Jonas accepterar Beas korrigerig och byter pronomen till andraperson i den förklaring som följer på den tidigare tolkningen (4). Peter sekunderar Jonas med ett tillägg i form av en variation (5).

Jonas bygger vidare på sin tanke att studier är slöseri med tid och hänvisar också till diktens formulering: ”**såsen ej må fräsa öfver** det är att tiden inte ska ta slut”. Först Peter och därefter Jessica stöder Jonas tolkning genom att ge förslag som varierar samma tanke, att man inte ska slösa bort sin tid på studier. Efter några turer med en procedurfråga tar Bea upp tråden igen:

1. Bea: **att såsen ej må fräsa öfver**
2. Jonas: ja att livet inte ska ta slut du är kaputt död (.) eeej och skall du läsa gör det kort så ska man läsa
3. Jessica: så ska dom inte hålla på med det i typ tjugo år

⁵⁷ Den aktuella strofen lyder: ”Med läsning öd ej tiden borrt, Vårt kön så föga det behöfver; Och skal du läsa, gör det korrt, At saucen ej må fräsa öfver” (Lenngren 1963 [1798]).

⁵⁸ Bea omtalar författaren som en ”han”, vilket kan tolkas antingen som att hon inte har tagit intryck av lärarens presentation av Anna Maria Lenngren, eller som en felsägning; eventuellt avslöjar den en föreställning om att författare är av manligt kön.

Bea läser från strofen och tittar fundersamt på pojkarna i gruppen (1). Jonas ger en förklaring till sin tolkning (2). Han förstärker sin förklaring med en beskrivning av vad som kan hända när livet tar slut: ”du är kaputt död” och påbörjar en slutsats, inledd med den finala bindningen ”så”. Jessica avslutar Jonas påbörjade slutsats men hon byter pronomen från andra till tredje person (3). En sådan samkonstruktion kan ses som ett sätt att visa förståelse för och samstämmighet med en talare (Bockgård 2004:39). Det verkar som om gruppen nu anser sig vara överens om tolkningen, för de övergår till en annan men närbesläktad topik, nämligen deras egna planerade studier, hur lång tid de kan ta och vilka krav som ställs. Elevernas analys går alltså över i frågor som rör deras eget liv.

Det samtal som förs i samband med analysen av Lenngrens sjätte strof är öppet och prövande. De redovisade sekvenserna är ett gott exempel på utforskande tal (Barnes 1978:115, Barnes & Todd 1977, 1995). Läsningen går utöver den konkreta handlingsnivån, genom att eleverna arbetar så öppet med att tolka bildspråket.

Övergången till ett samtal om de egna studierna kan ses som ett bevis på att samtalet ovan har engagerat och berört eleverna. Andra tecken på äkta engagemang finns också, t.ex. att alla fyra i gruppen deltar, att vissa bidrag samkonstrueras samt, slutligen, att resonemanget blir så utvecklat som det blir.

Att på detta sätt upptäcka paralleller mellan sitt eget liv och skönlitteraturen och därigenom få nya perspektiv på livet, är ett klassiskt sätt att finna meningsfullhet i läsning. Den litteratur som behandlas i de analyserade undervisningsförelöpperna innehåller mängder av ämnen som inbjuder till sådana kopplingar. Ändå görs de mycket sällan. Undervisningen verkar inte innehålla stöttning som uppmuntrar till jämförelser mellan upplevda och lästa erfarenheter, t.ex. stöttning genom instruktioner eller lärarledda samtal. Den analyserade sekvensen är ett av få tillfällen när eleverna av egen kraft ändå på detta sätt skapar mening i sin läsning.

Utdraget är intressant också ur ett genusperspektiv, genom att det visar hur en manlig elev, med stort engagemang och uppbackning av sina kamrater, formulerar en begränsande föreskrift för ”tjejer”. Beas korrigerande av Jonas ordval ser jag som en mild protest mot en generaliserande formulering om tjejer, som antagligen kändes ansiktshotande eller i varje fall icke önskvärd för henne. När gruppen har enats om tolkningen av strofen är det också studier ur ett allmängiltigt perspektiv som har lyfts fram, medan könsperspektivet har tonats ned. Elevernas fortsatta samtal aktualiserar inte kvinnors och mäns olika förhållande till studier utan studier i förhållande till livets gång. (I Palmér 2007a och 2007b gör jag en mer ingående analys av samtalet om Lenngrens dikt och belyser där de genusrelaterade maktrelationer mellan eleverna som framgår av deras sätt att bemöta varandra.)

5.3.3 En muntlig praktik för smågruppssamtal i litteratur

Vilka språkliga, sociala och kunskapsideologiska mönster framträder i analysen ovan av de muntliga händelser som smågruppssamtalen utgör? I detta avsnitt beskriver jag OP-klassens muntliga praktik för smågruppssamtal i litteraturhistoria. Eftersom OP-klassens muntliga praktiker behandlar just litteraturhistoria berör analysen av kunskapsideologi i detta kapitel den litteratursyn som undervisningen verkar bygga på. Jag utgår från tanken att litteraturhistoriska dikter kan läsas i rent allmänbildningssyfte, för att man ska känna till dem. En annan typ av läsning blir det fråga om ifall dikterna läses som konstverk som har ett innehåll som kan intressera och beröra oss som läsare. Detta syfte med litteraturläsning betonar läsarens relation till litteraturen, läsarens förståelse för och perspektiv på den. Egentligen utesluter inte det ena syftet det andra; om vi läser dikter som konstverk kan vi tycka att vi också blir allmänbildade. Men om vi starkt betonar främst allmänbildning som läsningens syfte, kan dikterna mer få rollen av exempel på berömda författares verk än något annat.

Den här muntliga praktiken styrs starkt av de instruktioner eleverna får. På ett ganska instrumentellt sätt gör eleverna oftast varken mer eller mindre än vad de uppfattar att läraren säger till dem att göra. Den förståelse av de lästa dikterna som efterfrågas i praktiken är relativt konkret och översiktlig, vilket jag kopplar till det övergripande syftet med litteraturläsningen i OP-klassen, litterär allmänbildning. Med det syftet blir det logiskt att i instruktionerna *inte* ställa frågor om att ta ställning till dikternas innehåll och vidare att *inte* relatera innehållet till en vidare kontext eller använda det för att tala om det egna livet. Deltagarnas agerande ligger i linje med en föreställning om kunskap som ett objekt som ligger utanför individen (se 3.2.5).

Elevernas läsning inriktas på en ytlig förståelse, även om också den kräver ett visst arbete. Enskilda ord eller fraser tolkas enhet för enhet och dessutom försöker eleverna beskriva dikternas handling (Bellman och Fröding) respektive deras direkta budskap (Lenngren). Sådan innehållsbeskrivning görs oftast mycket summariskt men ibland mer detaljerat. Den relativt ytliga läsningen ger i samtalen många korta innehållstopiker. Samtalen innehåller få topiker som röner så stort intresse att eleverna stannar upp vid dem och utvecklar längre tankekedjor. Innehållstopikerna är vanligen korta med strukturen fråga-svar, ibland utvecklade med ytterligare ett eller två bidrag.

Tre exempel på mer utbyggda topiker har ändå fått vara med i redovisningen av de analyserade händelserna. Dessa exempel kan visa på praktikens potential. I ett fall visar jag hur en enskild elev kan driva ett ämne trots bristande intresse hos kamraterna, om läraren kan ställa upp med stöttning. Topiken om hur redovisningen i Danielas grupp ska struktureras ger en infallsvinkel på frågan om innehåll kontra form i svenskundervisningen; den visar hur fokus på form kan utgöra ett innehåll i sig och leda till resonemang.

Topiken om Lenngrens sjätte strof visar hur ett äkta engagemang i ämnet kan få elever att vilja tänka tillsammans med språkets hjälp. Engagemanget hänger sannolikt ihop med det samband de ser mellan lästa och upplevda erfarenheter av studier i ett livsperspektiv. Om läsningen i övrigt är främst instrumentell – eleverna arbetar ytterst för att få betyg i kursen – verkar denna läsning få en mer personlig mening för deltagarna.

Läraren har en ganska framträdande roll i praktiken kring smågruppsamtalen. När eleverna stöter på problem vänder de sig oftast snabbt till läraren, snarare än att utnyttja varandra som resurs. Ofta får läraren rollen av uppslagsbok, som överför färdig information till eleverna. Lärandet sker i dessa fall inte som ett gemensamt meningsskapande. Ibland kan dock lärarens insatser fungera som stöttning i mer gemensamma processer, som i topiken om huvudpersonen i *Vackert väder* eller betydelsen av ordet *prästinna*.

Smågruppspraktiken i OP-klassen innebär olika språklig verklighet för olika elever, vilket hänger ihop med faktorer som sociala relationer, makt och intresse respektive framgång i studierna. Detta vill jag belysa med hjälp av tillbakablickar på några elevers sätt att delta i smågruppsamtalen. För att något fördjupa bilden av de beskrivna eleverna lägger jag dessutom till vissa kompletterande upplysningar om det intryck jag fått av dem.

Daniela är framgångsrik i studierna och verkar socialt säker. För henne blir smågruppsamtalen en arena för att med språkets hjälp pröva och utveckla både ledartalanger och kunskaper. Danielas deltagande är omfattande och engagerat. Hon strukturerar gruppens arbete, bistår kamraterna med ordförklaringar, driver en topik trots kamraternas ointresse och dominerar förhandlingen med Olivia och de andra om hur redovisningen ska läggas upp.

Olivia är också högpresterande i studierna men verkar mindre säker på sig själv. Hennes deltagande präglas av försiktighet och anpassning till kamraterna. Hon tar initiativ till en topik om att *Barnsängsepisteln* skulle kunna tolkas erotiskt, misslyckas med att intressera kamraterna för ämnet och vänder sig därför till läraren med en fråga. Olivia rapporterar dock inte lärarens svar till gruppen utan behåller det för sig själv. I topiken om hur redovisningen av episteln ska läggas upp är Olivia aktiv och bidrar med flera frågeformade förslag och följdfrågor men hon anpassar sig hela tiden till Danielas och Görans synsätt. I grupparbetet om Frödings *Vackert väder* är det Olivia som rapporterar gruppens resultat för läraren men när kamraterna med lärarens stöttning utvecklar handlingsbeskrivningen är hon passiv.

Hali är en utåtriktad flicka med annat modersmål än svenska och inte så starka studieresultat. I den analyserade händelsen har hon en ledande roll. Hon använder språket till att tolka uppgiften, ställa ordfrågor och formulera orddefinitioner, något som gruppen trots ansträngningar inte alltid lyckas med. Det är också Hali som för anteckningar under grupparbetet.

Halis kamrat Samanta har också ett annat modersmål än svenska. Hon har svaga studieresultat och är ofta frånvarande från undervisningen men umgås intensivt och engagerat med en grupp i klassen. Samantas deltagande i grupparbetet är ofokuserat; hon deltar ibland i innehållstopikerna men ägnar mer tid åt sociala topiker.

Jonas och Peter tillhör båda en könsmässig minoritet i OP-klassen. Medan Peter generellt uppträder mer tillbakadraget visar Jonas ofta prov på en teaterådra och ett skämtlynnne som verkar uppskattas av kamraterna. Analysen av samtalet om Lenngrens dikt visar hur Jonas tar sig utrymme att argumentera för sin tolkning av dikten. Han möter visst motstånd av Bea men backas i övrigt upp av både Peter och Jessica (se vidare Palmér 2007a, 2007b). (I 8.3.4.4 analyseras Peters anförande i det muntliga nationella provet.)

5.3.4 Redovisningar av grupparbeten

I avsnitt 5.3.4 studeras grupparbetenas resultat genom en analys av elevernas redovisningar. De muntliga händelser som innehåller redovisningar av grupparbeten i de tre undervisningsförlöppen är komplexa helklassamtal där både redovisningarna i sig – elevernas förberedda tal – och lärarens och klassens mottagande av dessa är intressanta delar. I syfte att kunna studera redovisningslektionerna ur flera olika aspekter har jag valt att analysera elevernas redovisningar separat i början av detta avsnitt. Därefter fullföljs genomgången av redovisningslektionerna med en analys av klassrumsdialogen kring redovisningarna.

I analysen av redovisningarna undersöker jag innehåll, struktur och framförande. Vad blir resultatet i redovisningarna av det arbete som har skett i grupparbetets mer fördjupade topiker? Enligt vilka mönster strukturerar eleverna redovisningarna? Hur framför de sina textpresentationer? Vid analysen av framförandet belyser jag vissa i vid mening retoriska faktorer, som talarernas placering i rummet, fördelning av ordet mellan gruppmedlemmarna, säkerhet vid framförandet och grad av kommunikation med publiken i form av ögonkontakt. Analysen utgår från redovisningarna av Danielas och Halis grupper, men även övriga redovisningar av Bellmans epistlar beaktas, liksom redovisningarna om Lenngren och Fröding.

Analysen av redovisningslektionerna studerar publikens, kamraternas och lärarens, mottagande av redovisningarna och den klassrumsdialog som de ingår i. Min analys börjar med en beskrivning av klassen som publik. Fortsättningen av analysen beskriver läraren i rollerna som samtalsledare, mottagare av elevernas bidrag och bedömare (5.3.4.5–5.3.4.7.). Sist sammanfattar och utvecklar jag analysen i ett avsnitt om OP-klassens muntliga praktik för redovisningar i litteraturhistoria (5.3.5).

5.3.4.1 Innehåll och struktur: Danielas och Halis grupper

Danielas och Halis grupper redovisar sina respektive epistlar i helklass som nummer två och tre av fem grupper. Båda redovisningarna innehåller, enligt lärarens muntligt givna instruktion (5.3.1), uppspelning av episteln och gruppens genomgång av innehållet. Medan Danielas grupp gör denna genomgång relativt fyllig blir genomgången av Halis grupp mycket kort.

När musiken tystnar inleder Daniela gruppens redovisning. Hon presenterar epistelns namn och den situation som skildras, Ulla Winblads barnafödande, och hon ger en rätt utförlig presentation av huvudpersonen, där hon får användning för sitt arbete med topiken *nymf* och topiken *prästinna*:

Ulla Winblad (.) hon var en (.) en nymf en sån här glädje-
flicka som var en prostituerad (.) och det står också att
hon är (.) prästinna i Bacchi UTTALAT MED SJE-LJUD tempel
och den här Bacchi det är en av dom här (.) vingudarna och
(.) när man säger att hon är prästinna i Bacchi tempel så
betyder det att hon bestämmer över vingudens tempel och att
hon egentligen är fnask och (.) alkoholiserad och den här
Ulla Winblad var aldrig förtjust över Bellmans verk då för
att (.) det förstörde ju hennes liv då att han sa att hon
var fnask och alkoholiserad

Efter den lilla utredningen om Ulla Winblads "titlar" följer en biografisk upplysning, som påminner publiken om verkligheten kring Bellmans författarskap. Danielas del innehåller också en uppläsning av första versen, följt av en förklaring med egna ord. Uppläsningen och förklaringen binds ihop av fogningen "det betyder då att".

De övriga fyra eleverna presenterar därefter i tur och ordning sina delar, som alla har likartad struktur: uppläsning, "det betyder ..." och förklaring. Gunnars bidrag behandlar Ullas känslor inför födseln:

öoh lätta deras nöd sjung nymfernas sång dess hjärta ängs-
ligt brinner det blod därinne rinner snart det ljuvlig
svalka finner delar sitt språng skönhet av tvång (.) det var
ju det att hon var ju med barn och (.) **dess hjärta ängsligt
brinner** det är väl det att (.) hon är orolig för att föda
det där barnet (.) **det blodet därinne rinner** det är ju att
(.) hon delar blodet med sitt barn (.) ja (.) öoh **snart
ljuvlig svalka finner** vet jag inte riktigt (.) **delar sitt
språng** det är ju att hon kommer dela sitt blod med barnet
hon kommer ju (.) när barnet föds så kommer hon ha en del av
blodet (.) och **skönhet av tvång** det är ju att hon är ju gra-
vid och blir tvungen att föda barnet det är ju tvång att
föda barnet

Gunnars förklaringar innehåller synonymer till eller omskrivningar av de ord eleverna bedömt som svåra, vilket kan ses som ett resultat av grupparbetets läsning på ord- och frasnivå. Men han sätter också in sin vers i ett samman-

hang, att vara gravid och göra sig beredd på att föda, vilket jag ser som ett resultat av en läsning där textens handling i dess helhet beaktas, dvs. läsning på konkret handlingsnivå. Några underliggande budskap behandlas inte, varken av Gunnar eller någon annan i hans grupp. Topiken *erotisk tolkning*, som Olivia försökte driva under grupparbetet, förbigås helt av grupplemmarna, men den aktualiseras efteråt av läraren (5.3.4.6). Däremot sätter Olivias bidrag in epistelns beskrivning av barnafödande i ett historiskt sammanhang, där 1700-talets osäkra situation för mödrar och barn beskrivs: ”det han (.) försöker säga här är att (.) det är farligt att föda barn för att eeh (.) det var många som dog på den här tiden när dom födde barn och sen så (.) kunde barnet också dö”.

Redovisningen av Halis grupp framförs av Faruk medan Hali och Samanta agerar statister bredvid. Faruk gör en övergripande presentation av den situation som skildras i *Ulla min Ulla*:

okey (.) det här handlar om att det är en man som vill bjuda Ulla på mat då da och han vill ge henne fisk och vin och mjölk så (.) han sjunger om en (.) fin sommardag (.) sen kan du fortsätta berätta lite grand

Därefter följer en uppläsning av elevernas omskrivna version av epistelns första vers. Efter ett mellanspel när läraren letar efter episteln på bandspelaren sammanfattar Faruk: ”men i alla fall jag har berättat om vad den handlade om (.) en sommardag och en man som vill bjuda Ulla på middag”. Elevernas egen version av epistelns första vers ser jag som resultatet av läsningen på ord- och frasnivå. Eleverna i den här gruppen har haft fullt upp med att på en ytlig nivå tyda epistelns ord. Den inledande presentationen tillsammans med den sammanfattande avslutningen visar dock att de också har skaffat sig en uppfattning om texten i stort, dvs. gjort en läsning på konkret handlingsnivå, även om den är ytlig.

Den fylliga redovisning som Danielas grupp gör struktureras med den litterära texten som mönster. Verserna går igenom i tur och ordning och i varje vers kommenteras rad för rad. Även den ”översättning” av en vers i *Ulla min Ulla* som Halis grupp presenterar följer den litterära textens struktur. Men i detta fall försvinner sambandet mellan litterär text och elevernas analys, eftersom den litterära texten inte läses upp.

5.3.4.2 Innehåll och struktur: övriga grupper

De övriga tre grupperna vid Bellmanredovisningen talar också om handling, personer och svåra ord i epistlarna. Dessutom innehåller deras redovisningar beskrivningar av miljön i epistlarna och kommentarer om typiska drag.

Ylvas grupp presenterar Sång 21, *Bort allt vad oro gör*. När handlingen har beskrivits säger Ylva:

öö **miljön** det var väl ingen direkt miljö men den var ju (.) hård miljö (.) kom vi fram till (.) aa (.) **personer** (.) det är soldater och rika och gubbar och (ohörbart) och präster (.) ee **alkohol** var det ju mycket (.) det var ju för att glömma alla (känslor)

Ylva ger en summarisk miljöbeskrivning, nämner fyra kategorier i persongalleriet och pekar på den omfattande förekomsten av alkohol. En möjlig tolkning av alkoholens funktion i den fiktiva miljön ges också.

Ann och Marika presenterar handling, personer, svåra ord och skildringen av alkoholruset i epistel 24. Ann avslutar sitt bidrag så här: ”det han sjunger om gudar det är vinguden som Marika sa (.) eeh (.) och den enda bibliska anspelningen som finns i den här är att man (.) kan vinna paradiset när man är (.) berusad mm”.

Dessa båda grupper verkar ha ett annat mönster för dispositionen av redovisningarna än den litterära texten. Just de innehållsdelar som de presenterar finns i den skriftliga instruktion som inledde Bellmanarbetet (5.3.1). Både Ann och Ylva ”betar av” punkt efter punkt i instruktionen: miljön, personer, alkohol, gudar och bibliska anspelningar.

Eleverna verkar alltså måna om att göra det läraren efterfrågar. De instruktioner som ges styr både innehåll och struktur i redovisningarna. För Bellmanarbetet verkar Danielas och Halis grupp ha lagt upp sitt arbete efter den muntliga instruktion de först fick. Övriga grupper har anpassat sig efter den skriftliga instruktionen. De många detaljerna i denna instruktion ledde till redovisningar med flera korta topiker som radades efter varandra.

Läsningen av Lenngrens dikt redovisas mycket kortfattat. Eleverna läser i tur och ordning strof efter strof och ger därefter sin tolkning av budskapet i några satser; den första gruppen läser sina strofer i en följd och presenterar därefter budskapet del för del, medan de följande grupperna gör uppläsning och förklaring av varje strof till en enhet. Textanalysen koncentreras här helt på budskapet, vilket ligger i linje med uppgiftens instruktion. Redovisningarnas struktur följer den litterära texten.

Hur avspeglar sig den engagerade och utvecklade diskussion med kopplingar till elevernas egna liv som uppstod i Beas grupp kring tolkningen av en av stroforna i Lenngrens dikt (5.3.2.5)? Svaret på frågan är: inte alls. Den sjätte strofen sammanfattas lika kort och koncist som övriga strofer och eleverna ger inte uttryck för hur de själva ser på budskapet att flickor ska välja ”kvinnliga” sysselsättningar i stället för att ödsla bort tiden på studier.

När Frödings dikter ska presenteras ägnas den större delen av tiden åt uppläsningar medan analyserna görs kortfattat. Dikternas handling beskrivs och eleverna pekar på de nyckelord med typiska inslag som finns på tavlan. Textmönster för dessa redovisningar är snarast instruktionen. Att bedöma vilka av de typiska inslagen som finns representerade i dikten blir ett ”obligatoriskt” moment som avslutar varje redovisning.

5.3.4.3 Framföranden

Framförandet av en redovisning har betydelse för bidragens potential i ett dialogiskt meningsskapande. Hur placerar sig talarna i rummet? Hur fördelas ordet mellan gruppmedlemmarna? Med vilken säkerhet uppträder eleverna och hur kommunicerar de med publiken?

Danielas och Halis redovisningar av Bellmans epistlar är mycket olika, inte bara i fråga om innehåll och struktur utan också vad avser framförandet. De fem eleverna i Danielas grupp sätter sig i rad på katedern framför klassen. De tar från början kontroll över situationen genom att ange sida, informera om att vissa verser saknas i inspelningen och – efter lärarens fråga – bestämma att klassen först ska lyssna på episteln och därefter höra på redovisningen. De fem redovisningsdelarna följer efter varandra utan övergångar; det är tydligt att framförandet är noggrant förberett (5.3.2.4). Ordet fördelas i stort sett jämnt mellan gruppmedlemmarna. Helhetsintrycket är god säkerhet och kontroll över situationen. Talarna har dock ingen vidare ögonkontakt med publiken; de tittar oftast ned i manus vid presentationen.

Halis grupp gör sin redovisning omedelbart efter Danielas grupp. Den här redovisningen är betydligt mer improviserad. Eleverna sätter sig på rad vid katedern. Gruppen lyckas inte ta kontroll över situationen som den föregående; de får t.ex. inte möjlighet att bestämma i vilken ordning lyssnande och presentation ska göras, utan läraren uppmanar dem att ”börja berätta så lyssnar vi efteråt”. Sittande framför publiken ger Samanta ordet till Faruk:

1. Samanta: ja berätta Faruk
2. Faruk: ska jag berätta först
3. Läraren: ja
4. Faruk: okey (.) det här handlar om att [...]

Faruks fråga (2) visar att han inte är förberedd på att inleda redovisningen. Läraren stöder dock Samantas initiativ med ett ”ja” (3) och Faruk sätter igång efter ett beslutsamt ”okey”, uttalat med stark röst (4). När han översiktligt har presenterat handlingen i episteln puffar han Hali i sidan och lämnar över ordet till henne. Här uppstår en paus. Samanta och Faruk förklarar tillsammans att de har översatt sin episteltext. De verkar osäkra på om deras arbete därmed är relevant i sammanhanget men uppmanas av någon kamrat och av läraren att presentera den översatta texten. På detta sätt genomför eleverna redovisningen bit för bit med avbrott för procedurfrågor av skilda slag, där eleverna talar med varandra eller läraren om hur de ska gå vidare.

Eleverna gör ett osäkert intryck. Varken Hali eller Samanta bidrar till det egentliga framförandet. När Faruks uppläsning kommer in på lite svårare delar visar de tydligt distans och osäkerhet genom att skratta, slänga med

håret, buffa varandra i sidorna etc. Faruk, som börjat tala med klar röst, sänker snart röststyrkan och börjar klia sig i håret.

I analysen av framförandena är det intressant att erinra om grupparbetets procedurtopiker och se följderna av det arbete eleverna lade ner på förberedelse av redovisningen. Danielas grupp ägnade en stor del av sin tid åt att förbereda den kommande presentationen. Deras säkra framförande kan ses som ett resultat av detta arbete. I Halis grupp ägnades knappast någon tid åt förberedelse av redovisningen, och eleverna verkade också helt oförberedda vid framförandet.

Att ordet fördelas ojämnt mellan gruppdeltagare vid en redovisning är vanligt i mitt material, särskilt vid Bellmans epistlar och Frödings dikter. Ofta tar en elev kommandot och framför det mesta av gruppens presentation, medan andra elever sitter bredvid och sekunderar huvudtalaren då och då. Vid redovisningen av Lenngrens dikt fördelas ordet jämnt mellan eleverna, sannolikt för att de har delat upp den långa dikten mellan sig och ansvarar för var sin liten del.

Under redovisningarna av Anna-Maria Lenngrens dikt och Frödings olika dikter förblir eleverna sittande i sina bänkar, vilket minskar exponeringen av de redovisande eleverna betydligt. De flesta elever talar så högt att de hörs i klassrummet, men i en grupp som sitter långt fram och nära läraren, görs presentationen med svaga röster. Två av Frödingredovisningarna blir både korta och uppstyckade i mindre delar; den redovisande gruppen behåller inte ordet utan gör sin presentation med hjälp av läraren (5.3.4.5).

5.3.4.4 Eleverna som publik

Eleverna i OP-klassen visar hänsyn mot kamrater som redovisar genom att vara tysta och oftast också sitta still, en hänsyn som inte är lika självklar vid lärares genomgångar i olika ämnen. Tråkningar som fnissanden eller störande kommentarer förekommer inte alls. Efter en redovisning applåderar kamraterna som regel. Om en redovisning framförs i slutet av en lektion kan kamraterna dock verka mindre uppmärksamma och börja ta på sig jackor och plocka ihop saker innan redovisningen är avslutad.

Om publiken huvudsakligen är artig och uppmärksam så visar den ändå inte något aktivt intresse för vad kamraterna har att säga. Frågor eller kompletterande synpunkter från publiken på det en talare har sagt följer nästan aldrig efter en redovisning. Det är i så fall läraren som ibland, men inte som regel, följer upp det talarna har sagt. Kamraterna kan fråga vilken sida som ska slås upp eller mana på en grupp som tar tid på sig att starta, men kommentarer efter en redovisning om dess innehåll förekommer knappast.

5.3.4.5 Läraren som samtalsledare

I lärarens uppgift som organisatör av redovisningslektionerna ingår att svara för ordningsföljden mellan de olika framträdandena och att skapa övergångar

dem emellan. Vid Bellmanredovisningen där Bellmans epistlar spelas upp på band sköter hon också bandspelaren. Ett samtal kring bandspelaren får illustrera samtalstonen och relationen mellan lärare och elever vid de organiserande aktiviteterna. Inför redovisningen av Danielas grupp har läraren svårt att finna rätt ställe på bandet. Olivia och Teresa visar läraren sitt stöd:

1. Olivia: det var ju typ i slutet VÄNDER SIG MOT LÄRAREN.
2. Läraren: ja precis PAUS jag tyckte det var så lite kvar på bandet BANDSPELAREN GÅR PÅ OCH AV IGEN. ja det är så här med (.) band
3. Teresa: men Lotta vi tycker om dig i alla fall
4. Läraren: SKRATTAR. MUSIKEN GÅR PÅ.

Utdraget visar hur eleverna i den här klassen kan inta en stödjande attityd mot läraren. Bea, som sitter på katedern och väntar på att börja redovisa, gör dock en ironisk min efter Teresas uttalade stöd, vilket tyder på att elevernas stöd kanske inte är helhjärtat eller fullständigt. Utdraget visar också hur läraren uppträder på ett prestigelöst och lättsamt sätt.

Vidare är det tydligt att läraren är en aktiv lyssnare. Vid redovisningen av Lenngrens dikt presenterar eleverna sina tolkningar sittande i bänkarna. Läraren bidrar med ett ”mm” med stigton mellan nästan varje elevs insats, ett bidrag jag betraktar som en uppbackande fortsättningssignal med betydelsen ”jag lyssnar, fortsätt” (2.4.2).⁵⁹ Denna lyssnarrespons kan tyckas ovidkommande, men den tyder på att läraren går in för sin roll som mottagare, så att redovisningarna snarare utgör kommunikation mellan redovisande grupper och läraren än mellan redovisande elever och kamraterna i publiken.

Den stödjande attityd som eleven Teresa ovan visade mot läraren motsvaras av lärarens starkt stödjande attityd mot eleverna. Det är tydligt att läraren är mån om att de krav hon ställer på eleverna inte ska uppfattas som för hårda och att eleverna ska känna sig trygga i klassrummet. Om redovisande elever visar osäkerhet går läraren in med stöttning i form av uppmaningar eller frågor. När Faruk har avslutat sin inledning om *Ulla min Ulla* blir gruppen osäker på om deras förståelse av uppgiften (att översätta till ”lättare” svenska) är relevant:

1. Faruk: vi har översatt SAMANTA SLÄNGER MED SITT HÅR OCH LER MOT KLASSEN
2. Samanta: med en annan text
3. X: ja men (.) säg då

⁵⁹ Dessa fortsättningssignaler kan också ses som tredjedrag i klassrumsdiskursen. Green-Vänttinen (2001:81 ff.) för ett intressant resonemang som visar att tredjedrag i frågesekvenser kan utgöras av samma ord som de vanligaste uppbackningarna och dessutom fylla uppbackningens, eller fortsättningssignalens, funktion.

4. Faruk: men (.) vänta då
5. Läraren: gör det så (.) blir det lättare att förstå sen
6. Faruk: jaa han säger typ så här [...]

Faruks förklaring ”vi har översätt” (sic!) fullföljs av Samanta (2). En kamrat i publiken uppmanar gruppen att presentera sin översättning (3). Faruk visar ännu lite osäkerhet (4) men efter lärarens uppmaning (5) med motivering inleder han presentationen av översättningen (6).

Eleverna söker också stöd hos läraren när de saknar kunskaper om t.ex. ord. När Jessica i Danielas grupp saknar en ordförklaring träder läraren in utan någon direkt fråga från Jessica:

1. Jessica: ee vitt vin **mjölk och mjöd mer öl ostvassla**
det visste inte vi vad det var så TITTAR MOT
LÄRAREN [att
2. Läraren: [det är en lite grand som (.) kalvdans
eller ostkaka tror jag (.) det ska va lite
gott (.) så där

Jessica behöver inte ens formulera en fråga till läraren för att få svar; det räcker med att hon stannar upp och vänder blicken mot henne. Även vid grupparbetena fungerar läraren som uppslagsbok. Särskilt de elever som har svårare för svenska vänder sig till läraren i stället för att fråga varandra eller att gå till uppslagsböcker eller ordförklaringar. Exemplet ovan kan tolkas som att läraren går in för sin stödjande roll så mycket att hon är beredd att svara även på frågor som bara är antydda.

I vissa fall kan lärarens stödjande ambition gå så långt att hon faktiskt tar över en redovisning. Detta sker vid två redovisningar av Frödings dikter. Karina, Ylva och ytterligare två flickor har just avslutat uppläsningen av dikten *Äktenskapsfrågan*.

1. Läraren: bra PAUS jaa vad är det för hemsk situation
2. Karina: det handlar om nån tjej
3. Ylva: som är ute efter å bli rik
4. Läraren: en tjej som är i valet och kvalet
5. Karina: hon är väl kär i nån fattig kille men sen så
väljer hon ändå en rik gubbe
6. Läraren: vad vad (.) den där hon är kär i var är han
nånstans
7. Karina: Atlanten [(.) han är sjöman
8. Läraren: [jaa det var ju rätt så vanligt att
man gick till sjöss förr dels för att få se
lite mer än sin hemby och dels kanske för att
tjäna lite pengar och (.) jaa (.) hoppas på
att det skulle hända roliga saker med livet
(.) och då gällde det att den där flickan hade
lite tålmod därhemma det finns många sånger
som handlar om det den här flickan hon har
fått ett erbjudande hon inte står emot vad (.)

vad är det för fördelar hon har i den här
karlen de här som hon

Uppläsningen följs av en kort evaluering av läraren och en längre paus följd av en fråga till de redovisande eleverna (1). I stället för en sammanhängande analys presenterar dessa elever sedan korta svar på lärarens frågor (2–7). Läraren fyller på med information om de sociala förhållanden som dikten beskriver och ställer därefter ytterligare en fråga till gruppen (8). Eleverna som på detta sätt förlorar ordet tillhör de tystare och mer svagpresterande i klassen. Med sitt välmentade stöd, som ur de redovisande elevernas synpunkt kan verka förfelat, lotsar läraren eleverna genom redovisningen utan att de får ge några längre, sammanhängande bidrag till klassrumsdialogen. Dessa redovisningar kan knappast betraktas som lärarstödda redovisningar enligt Gibbons (2002, 2006) beskrivning, eftersom läraren mer tar över elevernas uppgift än ser till att de själva lyckas genomföra den (se 2.1). När läraren på liknande sätt ställer frågor till en annan, också svagpresterande grupp, svarar eleverna med att gäspa, fnittra och ta på sig jackor under pågående redovisning. Är kanske deras beteende ett uttryck för resignation, eller ett sätt att visa motstånd?

5.3.4.6 Läraren som medläsande mottagare

Lärares sätt att ta emot elevers bidrag i klassrumssamtal har fått relativt stor uppmärksamhet i forskningen (se 2.2.1 om IRF). I undersökningar av det lärarledda klassrumssamtalets traditionella IRF-struktur riktas intresset ofta mot andra- och tredjedraget, relationen mellan elevens respons och lärarens uppföljning (Aukrust 2003b:178). Vilken typ av uppföljning gör läraren Lotta av de redovisande elevernas bidrag? Evaluerar hon elevernas bidrag eller gör hon andra typer av uppföljningar? Vilken funktion får lärarens uppföljningar för den fortsatta dialogen?

En form av uppföljning från läraren är bidrag där hon uppträder som en solidarisk och med eleven jämställd medläsande mottagare. Ett exempel är när Jessica i Danielas grupp beskriver hur Ulla Winblads uppvaktning anstränger sig för att hjälpa henne:

1. Jessica: och (.) **mer socker ingefära allt vad hon vill ha** (.) alltså det är väl att dom ska ge henne precis vad hon önskar när hon ligger där och ska föda barn
2. Läraren: ja hon har ju ont stackarn
3. Jessica: jaa

Lärarens bidrag är ingen evaluering av Jessicas prestation utan en förklaring till den situation Jessica målar upp, och även ett empatiskt och vardagligt tillägg: ”stackarn” (2). Bidraget är solidariskt med och förstärker Jessicas tolkning och uppmanar indirekt till inlevelse i Ulla Winblads situation. Att Jessica svarar läraren med ett accepterande ”jaa”, och därmed också tar över

initiativet igen, är ett tecken på att den traditionella IRF-strukturen har frångåtts. Även vid redovisningen av Lenngrens dikt agerar läraren medläsare till elevernas tolkningar: Bea tolkar ett avsnitt ur Lenngrens dikt:

1. Bea: och sen eeh ha inte för höga förväntningar men
(.) ha inte heller för låga **tänk ej en ros i
varje tagg ej dygd i varje manligt hjärta** man
ska inte tro att varje ros har en tagg men man
ska inte heller tro att alla män är (.) snälla
2. Jonas: eee
3. Läraren: det var klokt att berätta för en ung flicka
ja (.) mm

Beas tolkning (1) får en elev i gruppen, Jonas, att utstöta ett kort ljud *eee*, vilket kan tolkas som medhåll eller en reaktion på uttalandet om ”alla män”, en grupp som han själv tillhör (2). Läraren kommenterar Beas analys lite skämtsamt (3). Hennes bidrag är evaluerande, men det är inte Beas prestation eller analys läraren evaluerar, utan budskapet i Lenngrens dikt. Därmed uttrycker hon solidaritet med Beas tolkning. (Om det avslutande mm:et med stigton – se 5.3.4.5.)

Medläsande uppföljningar som dessa inbjuder snarare till empatisk än analytisk läsning. De förstärker elevernas tolkningar utan att de bedöms. Kännetecknade är också att läraren i dessa bidrag inte tar rollen av expert. Hon kommenterar elevernas bidrag som en med eleverna jämställd mottagare. En annan typ av medläsning sker i anslutning till redovisningen av *Barnsångsepisteln*. Under grupparbetet försöker Olivia läsa in en erotisk dimension i *Barnsångsepisteln* utan att få gensvar från någon av kamraterna. Under redovisningen nämner Olivia inte alls detta, men läraren tar upp topiken i en uppföljning av Olivias bidrag:

1. Läraren: visst är den väldigt erotisk för å vara (.)
handla om en förlossning
2. X: jaa FLERA AV DE REDOVISANDE ELEVERNA SVARAR I
KÖR
3. Läraren: *det kan va lite svårt å gissa* vad den
handlar om (.) jättebra APPLÅDER

Denna uppföljning har frågeform och skulle också kunna ses som ett förstadrag, ett initiativ som bjuder in till vidare samtal om den aktuella episteln. Det inledande frågeordet ”visst” ger intrycket att läraren söker medhåll från eleverna för en möjlig tolkning snarare än att hävda en bestämd expertuppfattning. De redovisande elevernas respons innehåller ett vagt ”jaa”, ett passivt accepterande av lärarens tolkning. Tredjedraget kommer omedelbart efter elevernas instämmande, vilket innebär att eleverna inte får utrymme att utveckla sina tankar i topiken. Lärarens bidrag är en modifierande kommentar uttalad med skrottande röst (3). Ordet ”gissa” i stället för de möjliga ”analysera” eller ”tolka” kan ses som en eufemism som

verkar anmärkningsvärt lättsam i sammanhanget. Uttrycken ”det kan” och ”lite” tillsammans med den skrattande rösten förstärker det försiktiga intryck som lärarens uppföljning ger. Intrycket är nästan att läraren vill ta tillbaka det hon sagt. Därefter följer en uttalad evaluering, ”jättebra”, som måste syfta på redovisningen i dess helhet.

Analysen av denna sekvens visar att lärarens frågeformade initiativ inte uppfattades som någon inbjudan till en mer analytisk läsning av Barnsängsepisteln. Snarare fungerade den som ännu en medläsande kommentar som indirekt förstärker Olivias läsning av episteln (jfr 5.3.2.2). För publiken blir dock lärarens uppföljning mindre intressant, eftersom epistelns eventuellt erotiska tema inte har diskuterats tidigare.

Dessa medläsande uppföljningar ser jag som ytterligare ett uttryck för lärarens stödjande attityd till eleverna. Uppföljningarna innehåller emellertid inte initiativ som inbjuder till vidare utveckling av en topik, varför de inte är jämförbara med den dialogiska lärarrespons som Nystrand & Gamoran (1997:36 f.) kallar *uppföljning*. De utgör snarare delar i korta topiker med två eller tre bidrag i varje.

5.3.4.7 Läraren som bedömare

En tredje roll som läraren tar vid redovisningarna är rollen som bedömare, vilket framgår av uppföljningar som evaluerar eller korrigerar elevernas bidrag. När en redovisning är avslutad markerar läraren ofta med ett tack och en helt kort evaluering, ”bra” eller ”jättebra”. Kamraterna och läraren applåderar. Ibland kan ett mer tillbakadraget ”mm precis” eller ”tack så mycket” fungera på samma sätt. Den uttalade evaluering som läraren gör av elevernas redovisningar är alltså kortfattad. Inga mer omfattande omdömen om gruppernas framträdanden eller textanalyser ges. Man kan säga att lärarens roll som bedömare av elevernas prestationer utförs mycket diskret. Ändå är evalueringarna varierande; efter mer lyckade presentationer, t.ex. när Danielas grupp har presenterat sin Bellmanepistel, kommer beröm, medan andra grupper får ett enkelt ”tack, då tar vi nästa” som lärarrespons efter sin redovisning. Evalueringen uteblir alltså i dessa fall, vilket i sammanhanget får tolkas som ett mindre gott omdöme.

I några fall kan lärarens uppföljande kommentarer betraktas som korrigerande, kanske mot ett tänkt facit för uppgiften. I instruktionerna till arbetet med både Bellmans och Frödings texter ingick uppgiften att söka efter typiska inslag i dikterna eller epistlarna. När det gäller Fröding är de typiska inslagen uppskrivna på tavlan i form av fem punkter: ”humor & livsglädje, hembygd & natur, socialt engagemang, kärlek och förklädnad”. Faruk, Marianne och Jonas har denna lektion arbetat med dikten *Ett gammalt bergtroll*. Vid redovisningen presenterar Marianne mycket kortfattat handlingen i dikten. Lärarens tredjedrag innehåller först en medläsande uppföljning, där läraren bekräftar och förstärker beskrivningen av trollet och prinsessan. Hon associerar till John Bauers målningar av troll och prinsessor:

”kommer ni ihåg John Bauers bilder av troll och prinsessor (.) små små ljushåriga prinsessor och stora troll med (.) vårtiga näsor och som är (.) kanske tio gånger större”. Associationen kan stärka elevernas inlevelse i dikten. Faruks initiativ omedelbart efter bygger dock inte vidare på lärarens topik utan han levererar en koncis sammanfattning, direkt anpassad efter nyckelorden på tavlan:

1. Faruk: humor kärlek och natur
2. Läraren: humor kärlek och natur och (.)
3. X: förkläd[nad
4. Faruk: [ja förklädnad
5. Läraren: att han liksom ser sig som ett stort troll men visst handlar det om honom egentligen visst och den här kärleken och han (.) han tycker att han är för klumpig och ful och (.) och lite humor är det allt

Lärarens bidrag kan ses som en evaluering som bekräftar Faruks kortkorta analys (1) men också efterfrågar mer i en indirekt uppmaning, uppräknningen som avslutas med ett betonat ”och” som blir hängande i luften (2). En elev fyller i lärarens oavslutade fras (3) och Faruk skyndar sig att hålla med (4). Att Faruk fyller i kamratens bidrag kan tolkas som att han vill göra kompletteringen till sin. Men läraren ger inte Faruk tillfälle att utveckla sina tankar kring den analys han gjort. I stället bidrar hon med sin egen tolkning av dikten, en tolkning som också fungerar som ett facit till elevernas bidrag (5).

5.3.5 En muntlig praktik för redovisningar av grupparbeten

De mönster för språkande och lärande som kan urskiljas i ovanstående analys bildar tillsammans OP-klassens muntliga praktik för redovisningar av grupparbeten. Analysen i detta avsnitt berör språkliga och innehållsliga mönster i fråga om redovisningarnas fyllighet och struktur, mönster som sätts in i ett kunskapsideologiskt sammanhang. Jag pekar också på mönster i mottagandet av redovisningarna och diskuterar vad dessa kan säga om redovisningarnas funktion i klassrumdialogen. Analysen av klassrummets maktrelationer är mest utförlig beträffande lärarens roll vid redovisningarna, men elevers sätt att delta diskuteras också.

Det är ganska stor variation i hur fyllig analys som presenteras vid redovisningen. De presentationer som görs av Danielas och Halis grupper utgör extremerna i OP-klassen. Övriga grupper placerar sig mellan dessa två vad gäller utvecklad ”text” vid redovisningen. Om uppgiftens syfte är att eleverna ska tillägna sig en litterär allmänbildning, där det viktiga är att känna till författarna och deras verk, är det kanske rimligt med översiktliga analyser. Elevernas och lärarens agerande tyder på att det är denna mening de ger uppgiften.

Eleverna använder sig av två olika textmönster för att strukturera redovisningarna: den litterära texten och den skrivna instruktionen. Det verkar som om instruktionen tenderar att ge upphov till textmönster om den är detaljerad, som vid arbetena om Bellman och Fröding, medan motsatsen gäller vid en mindre detaljerad instruktion, som i arbetet med Lenngren.

När grupparbetena i litteraturhistoria redovisas muntligt i OP-klassen är publiken tyst och passiv. Den klassrumsdialog som redovisningarna ingår i är inte något engagerat, flerstämmigt samtal mellan redovisande elever, lärare och publik som tillsammans utvecklar resonemang med utbyggda topiker. Det är snarare en kombination av elevernas redovisningsbidrag och lärarens organiserande, stödjande, reagerande och bedömande insatser, som utgör delar i korta topiker. Dialogen förs mellan läraren och de redovisande eleverna medan de lyssnande eleverna är åhörare. Klassrumsdialogen blir därför snarare monologisk än dialogisk.

Analysen visar att lärarens stödjande attityd genomsyrar klassrumsdialogen. Stämningen i klassrummet är också avslappnad och tillåtande. Intrycket är att många elever känner sig trygga. Men den stödjande lärarattityden bidrar också till lärarens dominans över talutrymmet, dels genom att läraren tar över osäkra elevers initiativ vid redovisningar, dels genom att hon *inte* uppmanar eleverna att utveckla sina tankar i situationer där exempelvis motiveringar skulle kunna efterfrågas. Lärarens bedömande roll är mer tillbakahållen. I samtal vid ett av mina besök i klassen förklarar läraren att hon inte öppet vill utvärdera elevernas insatser vid muntliga redovisningar, eftersom det då vore alltför uppenbart vilka elever som hade gjort dåligt ifrån sig. Den diskreta bedömningen kan alltså ses som en medveten strävan av läraren att skona osäkra elever, med andra ord ytterligare ett uttryck för hennes stödjande attityd till eleverna. De medläsande kommentarerna med reaktioner på innehållet i elevernas redovisningar som läraren ger syftar snarare till att bekräfta elevernas budskap än till att uppmuntra en vidare diskussion av exempelvis de teman som dikterna aktualiserar.

Ur kommunikativ synvinkel verkar redovisningarna fungera instrumentellt, i första hand som uppvisning av utfört arbete och i andra som ett försök till informationsöverföring. Lärarens stöttning utgörs av bekräftelse och diskret beröm, medan inbjudningar till ett gemensamt meningsskapande i klassrumsdialogen, i form av fortsatt analys, uteblir. De redovisande eleverna verkar snarare vända sig till läraren än till kamraterna. Inte ens de relativt säkra eleverna i Danielas grupp kommunicerar tydligt med publiken vid redovisningen. Vid två av de tre redovisningarna gör eleverna presentationerna sittande i sina bänkar och vänder sig då främst till läraren.

Redovisningspraktiken innebär olika språkliga möjligheter för olika elever, och klassens elever deltar på olika sätt. Danielas och Olivias deltagande vid redovisningarna är intressant att jämföra, eftersom båda är studiemässigt framgångsrika elever men med olika grad av social säkerhet. Medan den socialt säkra Daniela i gruppens presentation skapar utrymme för den

topik (*prästinna*) som har engagerat henne under grupparbetet, följer den mindre säkra Olivia inte upp topiken *erotisk tolkning*, som hon själv försökt driva under grupparbetet. När läraren i en medläsande kommentar efter redovisningen bekräftar Olivias läsning förhåller sig Olivia också passiv, griper inte tillfället att driva sin tanke vidare.

Eleverna i Halis grupp kan ge ytterligare exempel på olika deltagande i praktiken. Hali och Samanta är i stort sett passiva under redovisningen som de överlåter åt sin manlige kamrat Faruk, trots att Hali varit den drivande under grupparbetet. Det är dock inte så att Faruk självmant tar ledningen utan det är Samanta som styr fördelningen av ordet genom att utse Faruk till gruppens representant. I övrigt deltar Samanta främst när gruppen förhandlar om sin tolkning av instruktionen, vilket kan ses som att hon vill representera gruppen. Ett mer distanserat beteende uppvisar hon vid redovisningen av en dikt av Fröding. Gruppens presentation är mycket kort och läraren försöker med hjälpfrågor få eleverna att utveckla analysen, men Samanta och hennes kamrater fnittrar, viskar sinsemellan och tar på sig jackorna. Jag uppfattar hennes agerande som ett avståndstagande från skolarbetet, vilket kan hänga ihop med den brist på inflytande och framgång som hon kan uppleva.

Blir redovisningarna en god träning i förberett tal? Framför allt de säkrare eleverna i klassen kommer till tals vid redovisningarna, medan deras mindre säkra kamrater förblir helt eller delvis tysta i klassrummets offentlighet. Därmed kan man *inte* säga att grupparbetets potential, som ett tillfälle att tala inför en större grupp utan att behöva framträda ensam, utnyttjas. Instruktionerna innehåller inte någon stöttning i form av anvisningar om själva framförandet, och kommentarer om redovisningarna ges heller inte i de uppföljande samtalen. Om ett av uppgiftens syften i denna muntliga praktik är att träna förberett tal, så verkar detta syfte definitivt underordnat syftet att ge litterär allmänbildning.

5.4 En muntlig kultur för bildning och färdigheter

Analysen i kapitel 5 utgår från ett antal muntliga händelser, grupparbeten och redovisningar med samtal kring redovisningarna, som tillsammans utgör tre avslutade undervisningsförlopp i litteraturhistoria. De mönster för språkande och lärande som kan urskiljas i dessa förlopp bildar muntliga praktiker i OP-klassens svenskundervisning. I detta avslutande avsnitt urskiljer jag mönster som är gemensamma för de analyserade praktikerna och skisserar därmed en muntlig kultur för bildning och färdigheter.

I den muntliga kultur som råder i svenskundervisningen talar man ofta om litteraturhistoria och litteraturhistoriska texter. De litterära texterna läses relativt ytligt och sådant som anses typiskt för respektive författarskap betonas. Målet med läsningen verkar främst vara litterär allmänbildning. Samtalen styrs av läsningen. I smågrupperna inriktar eleverna sig på att lösa rela-

tivt styrande uppgifter, även om avbrott för sociala topiker i samtalen förekommer. Innehålls- och procedurtopiker mellan eleverna blir oftast korta med strukturen fråga-svar plus ytterligare ett eller ett par bidrag. Mer utvecklade resonemang förekommer men dessa utgör undantag (5.3.2.3–5.3.2.5).

Redovisningarna av grupparbetena innehåller oftast korta, sammanfattande analyser. Lärarens och elevernas agerande gör att redovisningarna fungerar som färdighetsträning och uppvisning för läraren snarare än meningsskapande kommunikation med hela klassen. Analyserna utformas och behandlas som färdig information som ska överföras till publiken utan vidare bearbetning. Utbyggda topiker i fördjupade resonemang är sällsynta i de helklassamtal som redovisningarna utgör en del av.

Eleverna får ofta tala förberett inför en större grupp i den här muntliga praktiken – de får alltså tillämpa rollen som klassrummets huvudaktör eller solitär i en fri monolog – men det kommunikativa målet att eleverna ska bli goda talare verkar vara underordnat allmänbildningsmålet. Eleverna får inga anvisningar om hur redovisningarna ska läggas upp, och de får inte heller någon preciserad respons av lärare eller kamrater på sina framföranden. Osäkra talare får hjälp först vid redovisningstillfället, då det är för sent att ge dem den stöttning de skulle ha behövt för att lyckas. Det förberedda talandet verkar ses som en färdighet som ska övas snarare än en språklig aktivitet som rymmer ett eget kunskapsinnehåll.

Ett gemensamt meningsskapande i mer utvecklade resonemang förekommer i denna muntliga kultur. Huvudsakligen verkar dock kommunikationen organiseras som informationsöverföring, vilket märks också i samtalen och lärarens stöttning. Eleverna får ofta färdig information av läraren, under grupparbetena t.ex. om ords betydelser, vid redovisningarna genom lärarens egna, kompletterande analyser. Läraren bekräftar och berömmar många elever i helklassamtalen, men uppföljningar som skulle kunna inbjuda till fortsatt resonemang om texterna är sällsynta. Därför fungerar inte lärarens uppmuntran som stöttning för eleverna att nå ut i den närmaste utvecklingszonen.

Läraren uppträder prestigelöst och samarbetsinriktat i denna muntliga kultur. Ändå är hennes makt betydande. Läraren styr arbetet och därmed också den muntliga kulturen med hjälp av inramningar som instruktioner och tidsplanering, stöttning respektive frånvaro av stöttning och evaluering – om än diskret – av elevernas arbete. I denna analys framgår det tydligt att läraren många gånger styr också genom att *inte* agera. Styrningen sker dock med elevernas medverkan. Eleverna visar acceptans för arbetet men inte entusiasm. Studiemässigt och socialt starka elever kan skapa sig talutrymme och också i viss mån påverka innehållet i den muntliga kulturen. Andra elever begränsas språkligt av t.ex. social osäkerhet, bristande status i kamratgruppen eller eget avståndstagande.

En potential för språkutveckling finns i den här muntliga kulturen, i arbetets organisering i smågruppssamtal, muntliga redovisningar och lärarledda samtal kring redovisningarna, och i de teman som de litterära texterna innehåller: barnafödande, förförelse, olycklig kärlek, studiers betydelse i livet etc. Denna potential utnyttjas dock inte. De värderingar som ingår i kulturen – om litteraturkunskap som främst allmänbildning, lärande som informationsöverföring och färdighetsträning i stället för kommunikation – verkar begränsande för utveckling av resonemang såväl i mindre grupper som i helklass. Inte heller det förberedda talandet inför en större grupp blir så språkutvecklande som det skulle kunna bli, när inte alla elever talar, när det förberedda talandets metakunskaper inte uppmärksammas och när elevernas tal inte får utgöra bidrag i ett gemensamt meningsskapande.

En övergripande fråga för denna delundersökning var vilka möjligheter det finns att studera litteraturhistoria och äldre texter i ett engagerande och givande meningsskapande. Även om den kultur som undersökts visar på litteraturstudier som *inte* blir särskilt givande ur språkutvecklingssynpunkt, finns naturligtvis möjligheter till engagerande och givande meningsskapande i arbetet med äldre litteratur. Då krävs emellertid en mer öppen syn på skönlitteraturen och ett mer dynamiskt förhållningssätt till lärande.

6. Dialogiskt meningsskapande – en muntlig kultur i FP/HV-klassen

6.1 Svenskämnet som ett språkutvecklande temaämne?

I debatten om svenskämnets innehåll och uppläggning har många förordat ett öppet innehåll med tematisk uppläggning. Enligt kursplanens ämnesbeskrivning ska svenskans innehåll bestå av ”kunskaper i och om språk och litteratur”, men det är inte en viss litteratur som ska läsas i vissa kurser eller särskilda, snävt avgränsade språkfakta som ska läras in. Den innehållsliga öppenheten, inom språkets och litteraturens ramar, märks bland annat i följande formulering: ”Att läsa, skriva, tala, se och lyssna blir meningsfullt när personliga, existentiella, etiska, historiska, framtidsinriktade eller andra frågor behandlas i undervisningen.” Även skrivningen om att ”utgå från elevernas önskemål, förutsättningar och erfarenheter” visar på öppenhet i fråga om innehåll. Att begreppet litteratur i kursplanen syftar på ett vidgat textbegrepp har nämnts i 5.1 (SKOLFS 2000:2).

Temastudier är ett av flera kännetecken för den erfarenhetspedagogiska svenskundervisning som utvecklats av pedagogiska gruppen i Lund (Malmgren 1999:107 f.). Också i många andra sammanhang har tematisk undervisning diskuterats och tillämpats, både i ämnesövergripande studier och inom svenskämnet (se t.ex. Arfwedson & Arfwedson 1983). Ett av de främsta skälen att organisera svenskundervisningen öppet och tematiskt är nog insikten att språk, tänkande och kunskaper utvecklas bäst i ett innehållsbaserat arbete i vilket eleverna ser mening och sammanhang (Dahl 1999:63).

I det här kapitlet analyseras svenskundervisningen i en klass med elever från Fordons- och Hantverksprogrammen (FP/HV-klassen), en undervisning som jag vill beskriva som öppen och temabaserad. Frågan ställs om och på vilket sätt denna undervisning erbjuder ett meningsfullt och språkutvecklande sammanhang för eleverna. Först ges en bakgrundsbeskrivning av kursen Svenska B i den aktuella klassen. Därefter ges en närmare redogörelse för undersökningens syfte, materialurval och metoder för analys. I analysen av två muntliga praktiker behandlas tre kortare temaarbeten. Kapitlet sammanfattas i en avslutande beskrivning av den muntliga kultur som analysen uppvisar och en diskussion om kulturens potential för språkutveckling.

FP-klassens lärare Mia har medellång erfarenhet av läraryrket (se 4.2). Hennes uppläggnings av kursen Svenska B skiljer sig på många sätt från motsvarande kurs i OP-klassen (se kap. 5). I stället för kronologisk litteraturhistoria som bas för kursen organiseras undervisningen kring kortare teman. I temana varvas läsning med skriftliga aktiviteter som loggboksskrivande och muntliga aktiviteter som rollspel och olika slags samtal. Även annat skrivande ingår. Utanför temana läser eleverna några klassiska romaner såsom *Kejsarn av Portugallien* och *Mannen utan öde*. Hela klassen läser samma bok och romanerna redovisas främst skriftligt som ett slags prov, då eleverna får ha romanerna med men måste kunna besvara frågor om innehållet. Skrivande av vissa längre texter ligger också utanför temaarbetena. På vårterminen i 3:an tar nationella provet mycket tid. Parallellt med det pågår också ett lästema då eleverna läser utdrag ur världslitteraturen, vilka bearbetas individuellt och i skrift.

I den inledande lärarintervjun frågar jag läraren vilka mål hon ser som viktigast i svenskämnet. Hon svarar att eleverna ”ska ha ett språk som fungerar i alla möjliga situationer (.) både muntligt och skriftligt” och hon fortsätter: ”och kanske viktigast är att dom har självförtroende”. Hon berättar att hon styr lektionernas samtal så att även elever som inte självmant tar till orda ska delta: ”om jag inte skulle ge frågor utan bara liksom släppa ordet fritt då skulle det bara bli tre fyra som säger”. Liksom OP-klassens svensklärare vill hon ge eleverna allmänbildning: ”de hör på tv (.) man pratar om nån bok (.) nämen den har jag läst (.) den känslan vill jag ge dom (.) jag är med”.

Om det demokratiska motivet är gemensamt med OP-klassens svensklärare visar dock Mias svar ovan att hon inte kopplar ihop allmänbildning med främst ett klassiskt kulturarv; det är betecknande att hon exempelvis nämner tv:s innehåll som något som det är viktigt att känna till för att bli delaktig. FP-klassens svenskämne är inte ”traditionellt” såsom OP-klassens. Utmärkande drag är en kombination av viss klassisk litteraturläsning och behandling av modernare texter enligt ett vidgat textbegrepp samt det jag vill kalla ett processinriktat arbetssätt, där ett ämne bearbetas i flera olika språkliga kanaler och genrer.⁶⁰

6.2 Mer om analysens utgångspunkter i FP/HV-klassen

Studien i detta kapitel syftar till att undersöka det muntliga språkandet under ett antal temainriktade svensklektioner i en klass på FP och HV. I analysen av de muntliga praktiker och den muntliga kultur som man möter i klassen inriktas studien särskilt på de möjligheter som ges eleverna att delta i olika former av resonemang och/eller att få erfarenhet av förberett tal.

⁶⁰ Benämningen ”processinriktat arbetssätt” har här en vidare betydelse än ”processinriktat skrivande”.

Undersökningens material utgörs av temaundervisning med olika muntliga och skriftliga aktiviteter. Sådan temaundervisning ser jag som typisk för FP/HV-klassens svenskundervisning. Under materialinsamlingen följer jag tre sådana temaarbeten och i intervjun berättar läraren om liknande teman i Svenska A. Eftersom de tre temana rymmer en bred repertoar av samtals typer har jag för mikroanalys valt ut fyra samtal som tillsammans representerar olika samtalsformer. (Det tredje temat representeras av två samtal.) De aktuella temana och samtalen presenteras i tabell 6.1.

Tabell 6.1. Teman för mikroanalyserade samtal i FP- och HV-klassens svenskundervisning.

Teman	Analyserade samtal
Trafiksäkerhet	Lärrarledd argumentationsövning
Terrorattacken den 11 september	Lärrarlett samtal utifrån en modell
Ämnesövergripande etiktema	Två smågruppsamtal inför ett rollspel

Förutom ett audioinspelat smågruppsamtal är alla analyserade samtal videoinspelade, och dessa inspelningar utgör mitt huvudsakliga material för denna studie. För att samtalen ska ses i sitt rätta sammanhang gör jag också översiktliga beskrivningar av det övriga arbetet under temana. Mitt materialurval till denna studie omfattar åtta lektioner. Det är något vidare och mindre enhetligt än materialet till studien av OP-klassens svenska i kapitel 5 (se vidare 3.3.3.6).

Mitt intryck är att de tre temaarbetena engagerar eleverna, även om inte alla elever är närvarande eller aktiva hela lektionerna. De är också upplagda på ett sätt som borde ge goda förutsättningar för språkutveckling. Innehållet är anpassat till sådana ämnen som kan tänkas intressera eleverna. De texter som används (enligt ett vidgat textbegrepp) bearbetas språkligt på många olika sätt, genom skriftliga reflektioner, samtal i olika former, rollspel och skrivuppgifter. Under dessa bearbetningar har eleverna tillfälle att använda både språkets reflekterande och kommunikativa funktion (Barnes 1978:32 ff.). De varierade samtalsformerna bör ge eleverna utrymme att tillämpa flera sorters talarroller i olika genrer (Anward 1983; Liberg 2003a). Ett par av flera förutsättningar för flerstämmighet (Dysthe 1996) finns också, nämligen variationen och kombinationen av olika genrer och de många tillfällena för eleverna att delta i samtal.

Med en uppläggning av undervisningen som verkar väl anpassad till elevernas intresse och ett allmänt intryck av engagemang hos eleverna, frågar jag mig vilka de språkliga konsekvenserna blir av sådana omständigheter, när man också väger in elevernas allmänt tillbakalutade förhållnings-

sätt till studier.⁶¹ (De teorier, begrepp och metoder som används i undersökningen presenteras i kapitel 2 och 3.)

6.3 Tre teman med olika slags samtal

I den följande analysen behandlar jag tre teman från FP/HV-klassens svenskundervisning: Trafiksäkerhet, Terrorattacken den 11 september och ett ämnesövergripande etiktema. Varje tema beskrivs översiktligt, varefter den eller de muntliga händelser som valts ut för närmare studium presenteras och analyseras. I avsnitt 6.3.3 beskrivs en muntlig praktik för lärarledda samtal, medan avsnitt 6.3.5 skisserar en muntlig praktik för smågrupps-samtal inför rollspel. Det avslutande avsnittet i kapitlet, 6.4, redogör för den muntliga kulturen i FP/HV-klassens svenska.

6.3.1 Lärarlett samtal i temat Trafiksäkerhet

Tema Trafiksäkerhet pågår under några veckor av vårterminen i andra årskursen, under sammanlagt tre lektionspass om 80 minuter vardera. Temat inleds med att läraren högläser Stig Dagermans novell *Att döda ett barn*, varefter eleverna uppmanas att skriva i sina loggböcker: ”reflektioner” utan närmare preciserade frågor eller en berättelse på temat från novellen ”efteråt är allting för sent”. Resten av lektionen ägnas åt värderings- och argumentationsövningen Heta stolen (se analys nedan).

Nästa temalektion återknyter läraren till Dagermans novell. Eleverna får i uppgift att tyst läsa om novellen. Därefter får de gruppvis arbeta med rollspel med utgångspunkt i novellen eller förbereda en faktaredovisning om trafik-säkerhetsfrågor. Efter grupparbeten i 20–25 minuter redovisas resultatet. Lektionen avslutas med skrivande i loggboken utifrån frågor om hur eleverna ser på dagens arbete och vad de lärt sig. Temats tredje lektionspass ägnas åt skrivande av s.k. femtioordningar, korta sammanfattningar av novellen.

Temat Trafiksäkerhet kan ses som ett exempel på ”infärgning”, dvs. en anpassning av innehållet i kärnämnet svenska till (fordons)elevernas karaktärsämnen. Samtidigt är innehållet svenskämnesspecifikt med litteraturläsning, skrivande och talande i fokus. Innehållet i en novell bearbetas muntligt och skriftligt, genom reflektion, argumentation, presentation, rollspel och sammanfattning. Eleverna arbetar som helhet engagerat.

Värderings- och argumentationsövningen Heta stolen är den muntliga händelse i trafiksäkerhetstemat som analyseras närmare. Övningen äger rum

⁶¹ Jag bedömer att eleverna är engagerade i undervisningen när de är närvarande och väljer att arbeta. Däremot är de ofta frånvarande, gör ofta inte sina läxor och ”glömmer” att ta med sig arbetsmaterial till lektionerna. De håller ett lugnt arbetstempo. (Se vidare 4.2.3.)

i det ordinarie klassrummet som tillfälligt möblerats om. De 15 elever som deltar sitter på stolar i en ring. Läraren läser upp ett påstående och de elever som *inte* håller med ska resa sig och byta plats med en kamrat, medan de elever som samtycker med påståendet sitter kvar. I ringen finns en stol för mycket, vilket gör att bytet blir möjligt även om bara en elev skulle resa sig. Efter dessa fysiskt manifesterade ställningstaganden uppmanas eleverna att argumentera för sitt val. När ämnet är uttömt läser läraren upp ännu ett påstående osv. Heta stolen pågår i cirka 20 minuter.⁶²

Analysen behandlar först inledning och instruktion till övningen. Därefter presenterar jag några utmärkande drag i den argumentation som utvecklas och undersöker lärarens stöttning av argumentationen.

6.3.1.1 Inledning och instruktion

Under Heta stolen läser läraren upp tio påståenden, och dessa diskuteras i tur och ordning av eleverna, exempelvis ”tjejer kör bättre än killar”, ”vägsaltet ska förbjudas” och ”inga pensionärer över 70 bakom ratten, tack!”. Innan värderingarna och argumentationen kommer igång talar läraren relativt utförligt om novellens sensmoral, att man bör vara försiktig i trafiken för när livet är som bäst kan en olycka inträffa, och efteråt är allting för sent. Läraren ger en övergripande instruktion, som följs av tillägget:

det finns inga rätt (.) rätta eller felaktiga svar (.) det är mycket bra så med svenska (.) så man kan ee (.) faktiskt argumentera som man tycker (.) bara mer eller mindre genomtänkta argument (.) och det är förbjudet att kommentera varandra negativt STARK OCH MÖRK RÖST öö du din öö varför säger du så (.) det får man alltså inte göra nej det ska vara en saklig diskussion

Med utgångspunkten att olika synsätt snarare än rätta och felaktiga ståndpunkter ska ställas mot varandra inbjuds alltså eleverna att själva ta ställning och presentera genomtänkta argument, och de uppmanas att uppträda väl. Liknande direkta förmaningar om ett sjyst uppträdande kamrater emellan är vanliga på FP-klassens svensklektioner.⁶³

6.3.1.2 Resonerande argumentation

I detta avsnitt visar jag på typiska drag i Heta stolen. Jag jämför analysens resultat med Karolina Wirdenäs (2002) undersökning av gymnasieungdomars argumentation kring musik. Också hennes material är inspelat i skolmiljö. Samtalen ingår dock inte i undervisningen, även om en samtalsledare

⁶² Heta stolen presenteras som en av flera dramapedagogiska värderingsövningar i Byréus 1990. Genomförandet i FP-klassen gör dock vissa avsteg från Byréus instruktioner.

⁶³ Uppfattningen att det inte finns några rätta eller felaktiga svar i ämnet svenska kan naturligtvis diskuteras. Det överensstämmer kanske inte fullständigt med skolans värdegrund, enligt vilken vissa demokratiska värden ska försvaras (Zackari & Modigh 2003). Men lärarens uttalande kan också ses som uttryck för en kunskapssyn inom ramen för ett sociokulturellt perspektiv (se 3.2.5).

finns med. I avsnitt 2.4.3 presenteras hennes undersökning närmare och förklaras de termer som har hämtats från den.

Min analys utgår från argumentationen kring påståendet ”tjejer kör bättre än killar”, vilket leder till en engagerad diskussion som pågår i drygt fyra minuter. Argumentationen pendlar mellan inventeringar av ”tjejeers” respektive ”killars” egenskaper som förare. Två topiker om tjejer följs av en topik om killar. En av topikerna om tjejer återupptas, varefter fördelningen mellan unga kvinnor och män på vägarna behandlas.

Efter den första topiken om tjejer som överträder trafikregler presenterar Per en invändning kombinerad med ett medgivande:⁶⁴

1. Per: nej men dom kör väl inte bättre men dom kör väl kanske lugnare i regel tror jag
2. Uffe: gäller det dammsugare SKRATT
3. Läraren: lyssna ni lyssnar på
4. Per: när jag körde på Kungsgatan för nära år sen eller vad det var då var det en tjej här ifrån som körde ihjäl sig (.) men dom kör väl lugnare i regel i alla fall tror jag
5. Läraren: det finns nåt försäkringsbolag som har tänkt sänka premier för småbarnsmammor (.) för dom ee råkar inte ut för lika många olyckor dom kör som om dom har (.) guldägg eller vad man ska *säga* i baksätet dom kör jätteförsiktigt [eftersom dom har små
6. Uffe: [mm ett ägg på gaspedalen
7. Läraren: mm ja ägg (.) under gaspedalen precis

Pers (1) åsikt kan klassas som ett s.k. villkor enligt Wirdenäs (2002:147 f.), dvs. ett bidrag som presenterar dubbla åsikter och därför också kan fungera som en möjlig lösning av oenigheten. Uffe ställer en lätt sexistisk fråga som leder till skratt bland kamraterna (2), varpå läraren ger en disciplinerande uppmaning att lyssna på Per (3). Per fortsätter med ett auktoritetsargument (se 2.4.3) i form av en egen upplevelse som kan sägas utgöra ett partiellt medgivande till motståndarsidan; hans åsikt gäller ”i regel” men inte obetingat. Därefter upprepar han andra ledet i sin åsikt (4). Lärarens bidrag utgör ännu ett auktoritetsargument som stöder Pers åsikt (5). Uffe visar samstämmighet med läraren genom sin variant av äggmetaforen (6). Läraren preciserar metaforen ytterligare och avslutar med det instämmande ”precis” (7).

Topiken illustrerar flera typiska drag för den argumentation som utvecklas i FP-klassens Heta stol. Auktoritetsargument i form av konkreta exempel förekommer rikligt. Många elever som liksom Per presenterar en kontroversiell åsikt visar anpassning till gruppen genom att modifiera sina bidrag med garderingar som ”väl”, ”kanske” och ”tror jag” eller, ännu starkare, genom

⁶⁴ Exemplet har tidigare (3.2.2.5) fått illustrera utbyggda topiker.

ett partiellt medgivande som ovan. Läraren fungerar inte bara som samtalsledare utan också som deltagare i argumentationen (jfr Liljestrand 2002; se 2.2.1). Skämt och skratt förekommer ofta, och läraren förmanar och disciplinerar eleverna med relativt små åthävor.

Flera topikar är snarare utredande än rent argumenterande, vilket gör att argumentationen som helhet ger ett resonerande intryck. Ett exempel är topiken: *Varför är män bättre förare?* Rikard och Jörgen har drivit tesen att män hanterar fordon bättre än kvinnor. Lärarens påföljande fråga fungerar som en topiknominering (se 3.2.2.3) som inleder en utredande sekvens. Isak, Rikard och Östen hjälps åt att utveckla den topik som läraren har initierat med sin fråga:

1. Läraren: men är det så att det beror på att (.) att killar är överlägset bättre att köra liksom ursprungligen [eller beror det på att (.) andra saker
2. Rikard: [ja tror att det ligger faktiskt också lite i (det)
3. Isak: vi har rallygener SKRATT
4. Läraren: *intressant*
5. Östen: det ligger väl [lite i modet också
6. Rikard: [men i kropps- kropps hållning och
7. Läraren: vad säger Östen
8. Östen: (att) det ligger lite i modet jaa
9. Niklas: man måste väl
10. Läraren: är killar så att man måste (.) kolla (.) gränsen eller
11. Jörgen: jaa det måste vi

Rikard ger sitt instämmande svar på lärarens fråga innan hon hunnit avsluta en alternativ förklaring till den givna tolkningen (2). Isak bidrar med ett skämtsamt formulerat förslag (3) som besvaras av läraren med en topikalisering, uttalad med skrattande röst (4). Östen och Rikard utvecklar topiken med samtidiga förslag (5, 6) och läraren ger ordet till Östen, som upprepar sitt bidrag (8). Niklas hinner bara påbörja ett förslag (9) innan läraren ställer en följdfråga, varvid Niklas tystnar. Denna fråga innehåller också ett förslag (10), i vilket Jörgen instämmer (11).

Här är läraren den drivande kraften, som ger eleverna stötning att utveckla resonemang genom autentiska frågor (se 2.2.1). Elevernas bidrag är korta, men tillsammans med lärarens frågor bygger de upp ett undersökande resonemang.⁶⁵ Lärarens sätt att, när två elever talar samtidigt, ge ordet till en

⁶⁵ Ur ett genusperspektiv kan jag konstatera att de manliga eleverna med lärarens hjälp konstruerar en traditionell maskulinitet med "ursprungliga" egenskaper som bidrar till förmågan att hantera ett fordon. Denna traditionella maskulinitet kontrasteras i argumentationen mot konstruktionen av kvinnor som lugnare förare – en femininitet som också är traditionell.

av dem är ett återkommande drag i hennes sätt att leda samtalet i den förhållandevis stora gruppen.

Wirdenäs urskiljer två argumentationsstilar, den generaliserande punktstilen och den mer detaljerade inventeringsstilen (2002:201 f.). Hon visar att den senare, mer ordrika och resonerande stilen oftare förekommer bland elever på teoretiska program medan punktstilen är vanligare bland elever från yrkesförberedande program (2002:248 ff.). Argumentationen i Heta stolen har, trots att den sker på ett yrkesförberedande program, många drag av Wirdenäs inventeringsstil, där vanliga tekniker är auktoritetsargument, resonerande villkor och förklaringar som rör detaljer i argumentationen (se vidare 2.4.3). Modifieringar och försiktigt formulerade åsikter är vanliga i både Wirdenäs inventeringsstil och Heta stolen, även om många åsikter i Heta stolen också formuleras mer direkt, särskilt sådana åsikter som omfattas av många i gruppen.

Wirdenäs understryker att stilarna inte bör betraktas som bundna till vissa individer. Stilskillnaderna kan snarare hänga ihop med deltagarnas olika sätt att definiera inspelningssituationen som mer eller mindre instrumentell alternativt lustfylld. Vidare innehåller ett samtal ofta både inslag av punktstil och inventeringsstil. I Heta stolens argumentation kring påståendet ”inga pensionärer över 70 vid ratten, tack” liknar stilen snarare Wirdenäs punktstil. Bidragen är korta och vanliga argumentationstekniker är koncentrerade villkor, ”kan dom köra så får dom väl köra bil”, och ogiltigförklaringar, ”du har väl inget körkort än så”. Värderande uttryck och personangrepp, ”hon vågar inte säga nåt”, förekommer också. Sammantaget är dock argumentationen ofta resonerande och detaljerad. Ett skäl till att FP-klassen åstadkommer en så pass elaborerad argumentation kan vara lärarens sätt att leda samtalet, vilket undersöks närmare i nästa avsnitt.

6.3.1.3 Att låta en elev behålla ordet

Lärarens insatser som samtalsledare är avgörande för att ett samtal med 15 deltagare ska fungera. Tidigare har jag visat hur FP-klassens svensklärare med små medel disciplinerar gruppen och får deltagarna att lyssna på en talare åt gången. Ett annat utmärkande grepp, som gör att också mer tystlåtna elever deltar aktivt, är talarnominering även av elever som inte räcker upp handen (se också 6.3.1.4). I detta avsnitt visar jag hur en och samma elev kan få behålla ordet under ett ganska stort antal turer, något som kräver både kamraternas acceptans och lärarens stöttning. Argumentationen rör vägsaltets vara eller icke vara, också det ett ämne som engagerar eleverna.

Om läraren var drivande i den utredande sekvensen ovan, om varför män är bättre förare, är det i detta fall en elev, Rikard, som står för huvudinnehållet i en resonerande utveckling om sambandet mellan rostskydd och vägsalt. Rikard är en av två elever i klassen som går Fordonsprogrammets inriktning mot karosseri. Han får i detta resonemang användning för sina fackkunskaper. Förutom läraren deltar även Per och Niklas:

1. Rikard: men dom kan ju inte skippa vägsaltet
2. Per: det kan dom ju
3. Rikard: i så fall bättre rostskydds liksom (.) ee rostskydd på bilarna å ha kvar vägsaltet
4. Niklas: bara för du är lackerare SKRATT
5. Läraren: så snackar en lackerare SKRATT
6. Rikard: eller så får dom börja med (.) dom hade väl testat å (.) hetta upp ee sanden i stället
7. Läraren: jahaaa
8. Rikard: köra sand som dom har hettat upp så att det blir varmt och kört ut på vägarna så att det smälter ner i isen
9. Läraren: okey
10. Rikard: men jag tycker vi kan inte göra oss av med sån't det är (.) bättre rostskydd på bilarna i stället

Rikard formulerar en åsikt (1), vilken emotsägs kort av Per (2). Invändningen hindrar dock inte Rikard från att utveckla sin ståndpunkt och därefter sammanfatta den (3). Hans ställningstagande tas emot med två nästan likadana topikaliserare som också konstruerar Rikards identitet som lackerare (4, 5) och väcker kamraternas skratt. Skratten verkar vara uppskattande snarare än hånfulla, vilket också Rikards fortsättning i 6 tyder på. Här påbörjar Rikard en beskrivning av ett alternativ till vägsaltet, en beskrivning som utvecklas i 8. Lärarens lyssnarresponser ”jahaaa” (7) och ”okey” (9) visar Rikard att det han säger är relevant och att han får fortsatt talutrymme. I 10 sammanfattar han sitt resonemang med en upprepning av de åsikter han inledde med i 1 och 3.

Rikard är en talför och ofta ganska dominant elev; det är alltså inte förvånande att han behåller ordet i flera turer. Då är det mer anmärkningsvärt när den mer tystlåtna Stefan formulerar såväl tes som ett par argument och en bakgrundsupplysning i en följd. Nästa utdrag visar hur lärarens stöttning i form av återanvändare, uppbackningar, topikaliserare och följdfrågor kan göra det möjligt även för en i offentliga klassrumssammanhang tystlåten elev att utveckla sina tankar, här kring vägsaltets vara eller icke vara:

1. Stefan: ja det ska bort
2. Läraren: det ska bort
3. Stefan: [ja
4. Conny: [vad fan livsfarligt det äter [upp bilen
5. Läraren: [varför då
6. Stefan: ja det kakar ju (ohörbart)
7. Läraren: okey
8. Stefan: som nere i X-stad där är det ju liksom hela kommunen där är saltfri även fast det ligger
9. Läraren: det var annor [lunda
10. Stefan: [ja
11. Läraren: jaha vad har dom för olycksstatistik är det

12. Stefan: nej jag vet inte men det står så här här är
det saltfria vägar kör för- kör försiktigt
13. Läraren: okey

Stefan uttalar sin tes (1) och läraren visar genom en upprepning av tesen, en s.k. återanvändare, att hon väntar sig en fortsättning (2). Stefans ”ja” kommer samtidigt med Connys argument mot vägsaltet (3, 4). Innan Conny hunnit avsluta sitt bidrag visar läraren att Stefan fortfarande har ordet genom frågan ”varför då” (5). Stefans bidrag är innehållsligt en variant av Connys argument (6). Lärarens ”okey” fungerar som en fortsättningsignal (7), och Stefan formulerar ett auktoritetsargument (8) om situationen i X-stad. Lärarens respons, en nyhetsmarkör, fungerar också som en topikaliserare, som visar att väghållningen i X-stad är en relevant topik (9).⁶⁶ Stefan ger bara en minimal respons, varefter läraren ger ett tips om fortsättning genom en följdfråga, en topiknominering (11). Stefan lämnar först ett nekande svar på lärarens fråga men bidrar sedan med en kompletterande upplysning (12). Utdraget avslutas med lärarens kvittering (13).

Lärarens sätt att följa upp elevers bidrag motsvarar *inte* mönstret för det traditionella klassrumssamtalet, där lärarens uppföljning främst evaluerar det eleven har sagt (se 2.2.1). I stället reagerar hon på elevernas bidrag med fortsättnings signaler, nyhetsmarkörer, återanvändare och följdfrågor – som en uppmärksam och intresserad lyssnare. Denna stöttning från läraren ger eleverna möjlighet att behålla ordet i utvidgade resonemang.

6.3.1.4 När kamraterna bjuder motstånd

Lärarens stöttning räcker dock inte alltid hela vägen, t.ex. när kamraterna bjuder motstånd mot en socialt osäker elev. Åsa är en av de fyra elever i FP-klassens svenskgrupp som läser Hantverksprogrammet (se 4.2) och den enda kvinnliga elev som deltar i Heta stolen. I offentliga klassrumssammanhang är hon mycket tillbakadragen. När argumentationen kring påståendet ”tjejer kör bättre än killar” ganska länge har uppehållit sig vid resonemang om killars ”naturliga” egenskaper som förare ger läraren ordet till henne:

1. Läraren: vad säger Åsa PAUS du satt kvar va
2. Åsa: ja
3. Läraren: [mm
4. Per: [hon är tjej (.) det är för jävligt SKRATT
5. Niklas: inga negativa (.) nu
6. Åsa: det (.) jag vet inte (.) jag tycker jag kör bra [(.) men tjejer dom är ju lugnare (.)=

⁶⁶ För övriga kategorier av uppbackningar följer jag Green-Vänttinsens (2001) benämningar, men för denna kategori väljer jag i stället termen *nyhetsmarkörer*, på engelska *newsmark* eller *oh-recipient* (Heritage 1984:339–344, Nofsinger 1991:115–117), eftersom denna term uttrycker just funktionen i uppbackningen. (Green-Vänttinen använder termen interjektionsuppbackningar om sådana uppbackningar som utgörs av interjektioner och uttrycker lyssnarens känslor inför det som berättas.)

7. Läraren: [mm]
 8. Åsa: =oftast (.) i början typ [(.) när dom har tagit körkort
 9. Rikard: [äähh GÄSPAR
 10. Läraren: mm
 11. Dick: det betyder ju inte att dom är bättre
 12. Åsa: nej men
 13. Niklas: osäkrare kan man säga SKRATT
 14. Rikard: ja för att dom är lugnare [betyder det inte
 15. Läraren: [nej det var
 Åsas åsikt nu ja
 16. Niklas: ja ja
 17. Per: alla killar uää SKRATT
 18. Läraren: statistiken talar ju för dig va (.) det är ju färre färre unga tjejer som (.) som råkar ut för olyckor än än unga killar

Läraren motiverar sin talarnominering (1) med en anspelning på att Åsa valt att sitta kvar på sin stol och med detta visat att hon instämmer med det upplästa påståendet. Att ge ordet även till de elever som inte själva tar initiativet och på så sätt sprida deltagandet bland eleverna är typisk för lärarens sätt att leda helklassamtal. Talarnomineringen leder till en minimal respons av Åsa (2). Lärarens "mm" skulle kunna vara en fortsättningssignal riktad till Åsa, men samtidigt med lärarens lyssnarrespons kommer Pers personangrepp som också leder till flera skratt (4). Niklas reagerar mot angreppet på Åsa genom att förmana kamraterna (5). Åsas bidrag inleds lite tvekande med "det", följt av en paus och garderingen "jag vet inte", varefter hon uttalar en åsikt (6). Lärarens "mm" fungerar som en fortsättningssignal (7), varefter Åsa utvecklar sin åsikt med samma synpunkt som Per tidigare hävdade (6.3.1.2) och en gardering (8). Efter garderingens första del reagerar Rikard med en ljudlig gäspning (9). Lärarens kvittering i 10 följs av Dicks invändning mot Åsas åsikt (11). Åsa inleder ett svar på invändningen (12) men hon blir avbruten av Niklas, vars bidrag syntaktiskt utgör en fortsättning på Dicks invändning (13). Efter skratt från kamrater påbörjar Rikard en utveckling av Dicks och Niklas invändning. Innan han hinner fullborda sitt bidrag avbryter dock läraren med ett disciplinerande bidrag (15). Niklas svar (16) tolkar jag som ett motvilligt accepterande av lärarens disciplinering, men Per driver motståndet mot Åsa vidare med 17, varefter flera elever skrattar. Utdraget avslutas av lärarens auktoritetsargument till försvar för Åsas åsikt (18).

Det är möjligt att Åsa fick ordet vid en ogynnsam tidpunkt, när killarna just hade konstruerat en traditionell och "grabbig" manlighet. Genom Pers angrepp (4) får hon den otacksamma uppgiften att ensam representera kvinnokönet som sådant. Hennes val att rikta fokus mot sin egen person "jag tycker jag kör bra" kan förstås som en reaktion mot denna generalisering. När hon sedan utvecklar sin åsikt och talar om tjejer i allmänhet verkar hennes bidrag provocerande på flera kamrater, trots att den åsikt hon uttalar

har accepterats tidigare och trots garderingen. Åsa försöker försvara sig men finner inte någon snabb replik utan måste ta emot kamraternas gäspningar, invändningar och skratt som förstärker invändningarna. Niklas, som tidigare tagit ställning för Åsa, ingår nu i killarnas allians (Liljestrand 2002:155; se 2.2.1). Lärarens försök till disciplinering (16) möter både motvillig acceptans (17) och motstånd (18), vilket gör lärarens stöttande bidrag i (19) nödvändigt för att rädda Åsas ansikte (Goffman 1990).⁶⁷

I det här fallet räckte inte lärarens stöttning till för att ge Åsa det talutrymme och respektfulla bemötande hon skulle behöva för att växa som samtalare i klassrumsoffentligheten. Under resten av övningen yttrar hon sig ännu en gång och blir också då motarbetad, främst av Rikard.

Är det så här kvinnliga elever behandlas i manliga klasser på yrkesförberedande program? Frågan aktualiserar ett metodologiskt problem i en kvalitativ fallstudie som denna. Enligt lärarens intervju svar brukar flickor på Fordonsprogrammet oftast vara starka personer som klarar av att munhuggas med pojkarna. Åsa (som går Hantverksprogrammet) är inte särskilt slagfärdig. Men inte heller i undersökningens övriga material från FP/HV-klassen finns exempel på någon sådan stark kvinnlig elev. Den ena av de två kvinnliga elever som går i undersökningens FP-klass hoppar av skolan vid materialinsamlingens början. Den andra kvinnliga eleven vill inte medverka i undersökningen och är dessutom oftast frånvarande.

Det är alltså svårt att veta hur representativ Åsa är för kategorin kvinnliga elever i klasser på manliga yrkesförberedande program. Jag vill snarare se henne som representant för elever av båda könen som har svårt att hävda sig i den ganska grabbiga miljö som FP-klassen utgör. En av pojkarna i klassen, Benny, tillhör samma kategori. Han yttrar sig ännu mindre i Heta stolen, uppträder mycket osäkert och hålls tillbaka av sina kamrater med kommentaren ”han vet ingenting”, när han får ordet av läraren. Min tolkning är att det motstånd Åsa möter hänger ihop med att hon i detta samtal blir ensam representant för ”de andra”.⁶⁸

6.3.2 Lärarlett samtal i temat Terrorattacken den 11 september

Mitt på höstterminen i tredje årskursen bearbetas på svensklektionerna årets stora världshändelse, terrorattacken vid World Trade Center i New York. Också detta tema pågår under tre lektionspass. Temat inleds mitt i en lektion med läsning av en dagstidningsartikel om terrorattacken, varefter eleverna

⁶⁷ Hudson (1999:113 f.) förklarar Goffmans term *ansikte* (face) med hjälp av synonymerna självrespekt och värdighet.

⁶⁸ Uttrycket ”de andra” är inspirerat av det sociologiska begreppsparet ”vi” och ”de andra” från Jonsson 1993 där begreppsparet används för att bland annat beteckna tillhörighet respektive utanförskap i ett globalt perspektiv. I denna undersökning får ”de andra” stå för det andra könet. Begreppet Den andre (l'autre) har blivit känt genom filosofen Lévinas (se t.ex. *Time and the Other* 1987).

skriver reflektioner i loggboken. Nästa lektion får eleverna parvis förbereda rollspel, antingen intervju av en reporter som möter en brandman utanför olycksplatsen eller en expertintervju vid en nyhetssändning i anslutning till terrorattacken. Två grupper redovisar sina rollspel i slutet av lektionen.

Vid den tredje lektionen är bara en tredjedel av klassen, eller åtta elever, närvarande men temaarbetet fortsätter ändå. Ytterligare två grupper redovisar sina rollspel. Därefter gör läraren en genomgång om cirka 15 minuter av en modell för konfliktlösning.⁶⁹ Modellen, som på tavlan illustreras av en streckgubbes ansikte, innehåller fyra analytiska frågor att ställa sig vid en konflikt:

1. Vad hände? Beskriv situationen.
2. Hur har det blivit så här? Ange orsaker.
3. Vilka blir följderna av konflikten? Ange konsekvenser.
4. Vad kan man göra åt en konflikt som denna? Ge förslag på åtgärder som kan förhindra den.

Eleverna uppmanas därefter att utifrån modellen diskutera terrorattacken. Temat avslutas med en utredande skrivuppgift.

Det här temat bygger på läsning av sakprosa i stället för skönlitteratur. Det världspolitiska stoffet skulle kunna behandlas på samhällskunskapen lika väl som i svenskämnet. Uppläggningsen av temat med läsning, skriftliga reflektioner, rollspel, analytiskt samtal och skrivande kan dock ses som passande för svenskämnet och ett allmänt språkutvecklande arbetssätt enligt Anwards teori (1983) om språkanvändning i olika och successivt allt mer avancerade genrer.

Den muntliga händelse som analyseras närmare i temat om terrorattacken är samtalet utifrån den ovan beskrivna konfliktlösningensmodellen. Detta samtal förs först i mindre grupper och därefter gemensamt i hela gruppen. Jag gör en översiktlig beskrivning av smågruppsamtalen och därefter en närmare analys av det gemensamma, lärarledda samtalet.

6.3.2.1 Smågruppsarbete utan engagemang

Innan det lilla grupparbetet startat har en elev lämnat klassen. Kvar i klassrummet är endast sju elever, läraren, två lärarkandidater och jag. Den lilla gruppen delas in i tre smågrupper, två med två elever i varje och en med tre elever, Niklas, Erik och Jörgen, vilket också är den grupp som spelas in. Ljudnivån i klassrummet är mycket låg. Samtalen i de små grupperna verkar inte ta fart. I den inspelade gruppen sitter eleverna helt tysta i en minut och 20 sekunder. Jörgen ritar något, Niklas skriver av modellen och Erik verkar vänta. När Niklas skrivit färdigt tittar han upp och frågar vad uppgiften är. Erik pekar mot tavlan: ”vi skulle prata om dom där frågorna”. Läraren kommer fram till gruppen och inleder ett samtal om modellens första fråga. I

⁶⁹ Modellen presenteras bland annat i Andersson & Lundquist 2006.

detta deltar Jörgen och Erik. Efter en dryg minut ropar Benny och Åsa på läraren: ”vi är klara”, varpå läraren lämnar gruppen.

Niklas och Erik associerar från brandmännen vid terrorattacken till sin egen stundande militärtjänstgöring, som behandlas i en social topik. En av lärarkandidaterna kommer fram till gruppen. Resten av grupparbetstiden samtalar han med Erik om modellens tredje och fjärde fråga. Niklas och Jörgen sitter tysta bredvid, men växlar någon gång ett par ord med varandra. Efter sammanlagt åtta minuters smågruppsarbete bryter läraren för ett gemensamt samtal: ”ni behöver inte skriva än (.) nu vill jag ha snacket”.

6.3.2.2 Ett lärarlett, utforskande samtal

Det lärarledda samtalet med sju i viss mån förberedda elever och två lärarkandidater som åhörare pågår cirka 20 minuter. Läraren står vid katedern och eleverna sitter utspridda i klassrummet i tre grupper om två–tre elever i varje. Längst bak sitter de två lärarkandidaterna. Att gruppen är så liten vid detta lärarledda samtal gör förutsättningarna något ovanliga, men gruppstorleken i FP-klassen är varierande från lektion till lektion och den överstiger mycket sällan 20 elever. Gruppsammansättningen vid detta samtal visar sig intressant genom att flera av klassens mest talföra elever saknas. Det får till följd att gruppens traditionella dominansstrukturer något ändras. Stefan, Benny och Erik, som annars sällan yttrar sig i helklass, är mycket aktiva.⁷⁰ Kommande analys visar hur en av dessa vanligen tystlåtna elever, Benny, skapar sig talutrymme i det gemensamma samtalet och stötts av läraren. Analysen visar också det gemensamma samtalets utforskande karaktär (Barnes 1978, Barnes & Todd 1977, 1995).

Det gemensamma samtalet utgår från ovanstående modell. Lärare och elever uppehåller sig länge vid möjliga orsaker till terrorattacken. Stefan framkastar förslaget att den kan bero på ”vissa extrema muslimer som inte gillade västvärlden”. Läraren försöker driva tanken vidare med följdfrågan ”varför gör dom inte det” men får bara ett nekande svar: ”det vet inte jag varför inte dom gillar det”. Lärarens uppföljning är dock positivt formulerad och innehåller också en modifierad, nu hypotetisk fråga:

1. Läraren: nej precis det är ju intressant vad skulle
nej det är svårt att veta vad skulle det
kunna bero på
2. Benny: avundsjuka
3. Läraren: avundsjuka på vilket vis då hur tänker du
4. Benny: jo för att dom har det ju sämre ställt (.)
på många ställen [(.) det kanske är=
5. Läraren: [mm
6. Benny: =(.) (avundsjuka) [(.) men det är väl inte=

⁷⁰ Även Åsa yttrar sig i detta samtal, denna gång utan att möta motstånd från kamraterna (jfr 6.3.1.4).

7. Läraren: [mm]
 8. Benny: =avundsjuka direkt men kanske KORT SKRATT
 9. Läraren: mm jaa (.) eem (.) HÖJER RÖSTEN avundsjuka på västvärlden säger du hur ee (.) kan det finnas nån mer orsak (.) till att det här (.) inträffar jag kan (.) tycker det är mycket starkare känsla än avundsjuka är det inte så att (.) den som har gjort det här (.) *hatar* (.) helt enkelt (.) västvärlden eller vill komma åt (.) USA på nåt vis (.) varför vill man komma åt USA eller västvärlden

Benny bidrar, via självnominering, med en möjlig tolkning uttryckt i ett ord, en tänkbar ämnesinledare (2), och läraren topikaliserar förslaget i den uppföljande frågan där hon ber honom utveckla sitt förslag (3). Topiken *avundsjuka* är nu etablerad. Topiken utvecklas med ett långt bidrag från Benny där han först anger en möjlig orsak till avundsjukan (4). Därefter garderar han sig och uttrycker på ett tentativt sätt viss tveksamhet inför sin tolkning (4, 6, 8). Läraren uppmuntrar honom att behålla ordet genom fortsättningssignaler (5, 7). Ett par kamrater skrattar lätt (8). Läraren kvitterar först Bennys svar, uttrycker tvekljud, gör pauser och höjer därefter rösten för att reagera på förslaget. Hon frågar först efter fler orsaker men lämnar inte ordet fritt för svar utan ändrar sig och gör en uppföljning av Bennys tanke där hon uppgraderar avundsjuka till en starkare känsla – hat. Hon avslutar med ännu en varför-fråga.

I Heta stolen hålls Benny tillbaka av kamraterna och är den enda elev som inte någon gång uttrycker och motiverar en åsikt, men i denna mindre, lärarledda grupp verkar han finna det lättare att yttra sig. Han tänker högt och formulerar ett elaborerat bidrag. Kamraternas lätta skratt kan tolkas på olika sätt, som igenkännande genans för den osäkerhet man kan känna inför världspolitiken eller som att Bennys åsikter inte behöver tas på allvar. Lärarens uppföljning visar dock respekt för hans tanke, även om hon föreslår en förstärkt tolkning. I 9 framgår det också att läraren tillåter sig att byta spår, att låta tanken ändra inriktning mitt i ett bidrag då hon går från frågan om fler orsaker till avundsjukan till uppföljningen där avundsjuka uppgraderas till hat.

I det resonemang som följer föreslås flera orsaker till det antagna hatet mot ”USA eller västvärlden”. Stefan menar att ”skilda synsätt” beträffande religioner och samhällets öppenhet kan vara en orsak. Läraren följer upp det religiösa temat och frågar: ”är det den muslimska världen mot den kristna världen (.) eller”. Stefan svarar nekande och läraren kommer med hans hjälp fram till att det är extremistgruppen al-Qaida man misstänker för terrorådet och inte hela den muslimska världen. Åsa frågar varifrån al-Qaida kommer och får ett svar av läraren. Därefter formulerar läraren en hypotetisk utgångspunkt och ställer en tvådelad fråga:

1. Läraren: om vi säger att den här gruppen människor då som ut- utför det här dådet (.) varför varför gör dom det vad ee är det som gör att dom tror att det här är rätt
2. Niklas: därför att nån skäggig gubbe säger att det ska va så kanske LÄTT SKRATT
3. Läraren: det är den där auktoritetstron som vi talade om
4. Niklas: jaa
5. Benny: mm och så är det det har ju med religionen och allting att gör att om dom dör så kommer dom till Allah om dom har gjort nåt stordåd och det beror väl på vad dom (.) anser är stordåd och inte
6. Läraren: mm det har med martyrskap att göra [(.) om du spränger det där planet så blir du=
7. Benny: [precis
8. Läraren: =ett helgon (.) är det är det så så lätt
9. Benny: ja det kan ju vara så det blir ju [(du blir) anhängare typ och vad sen (.)=
10. Niklas: [jag vet inte jag var inte med men (.) kanske
11. Benny: =resten av världen hatar dig det (.) betyder inte så mycket

Lärarens tvådelade fråga inriktas i andra delen på den etiska sfären (1). Niklas svar är konkret och vardagligt formulerat och det följs av skratt (2). Lärarens uppföljning är ett förslag till en mer generell tolkning av Niklas beskrivning uttalat med frågeintonation (3), ett förslag som Niklas godkänner i 4. Benny nominerar ännu en gång sig själv och bidrar med ett utbyggt förslag innehållande en generell synpunkt, precisering och ett påbörjat resonemang om vad som kan räknas som ”ett stordåd” (5). Läraren följer upp med en tolkning följt av en fråga (6–8). Bennys instämmande uppbackning visar att han accepterar lärarens tolkning (7). Han bidrar också med ett hypotetiskt scenario där han visar inlevelse i en terrorists situation (9, 11). Under Bennys bidrag faller Niklas honom i talet med en distanserande kommentar (10).

Utdraget innehåller två topiker, topiken *auktoritetstro* och topiken *martyrskap*. I båda topikerna samspelar lärare och elever så att konkreta företeelser ges generella tolkningar och – i topiken martyrskap – konkretiseras igen. De båda topikerna är också goda exempel på det här samtalets utforskande karaktär där elever och lärare formulerar sig hypotetiskt och sökande. Den utforskande karaktären hänger ihop med lärarens öppna attityd inför det stoff som behandlas. Hon både visar i handling och betonar explicit att varken hon, eleverna eller experterna i tv sitter inne med sanningen om terrorattacken och dess följder, utan att deras samtal går ut på att försöka förstå. Vid samtalet om terrorattackens konsekvenser kommer hon in på vikten av att tolka nyheterna kritiskt:

1. Läraren: det är ju svårt att veta vad är sanning (.) här kan vi ju bara tro egentligen det är ju jättesvårt att veta (.) vad pressen skriver (.) vilket syfte dom har med det dom skriver (.) vilken nyhetsbyrå kommer från vilket land är man färgad av (.) det landet om vi tittade på al-Iasira en arabisk nyhetskanal vilken bild av sanningen skulle vi få då (.) ee så att här gäller det att ve- att vi verkligen tänker (.) är jag beredd att tro på det här verkar det här rimligt med den uppfattning som jag har och den kunskap jag har tidigare så att vi inte går på (.) massivt flöde (.) ni ska alltså fundera över vad som är objektivt och vad som är subjektivt när ni när ni värderar nyheterna
2. Niklas: det skulle vara kul att se nyheterna från från deras land dom här dagarna som var efteråt [(.) och så få det översatt till sve- svenska
3. Läraren: [ja LJUDLIG VISKNING ja mm mm

Niklas respons visar att han tagit intryck av lärarens synpunkt och kopplat den till den aktuella terrorattacken.

För Benny, liksom för Stefan och Erik och kanske även Åsa, blir detta gemensamma samtal en erfarenhet som sannolikt inte bara ger ökad förståelse av terrorattacken utan också stärker det språkliga självförtroendet.

6.3.3 En muntlig praktik för lärarledda samtal

I detta avsnitt sammanfattar och utvecklar jag analyserna av de två lärarledda samtalen i FP/HV-klassen. I syfte att beskriva en muntlig praktik för helklassamtal ställer jag frågan vilka språkliga, sociala och kunskapsideologiska mönster som analyserna visar.

Analyserna av de båda muntliga händelserna visar på helklassamtal med relativt detaljerade resonemang och längre tankekedjor, dels i form av teser och argument, dels i mer utredande och undersökande resonemang. Den muntliga praktiken för lärarledda samtal i FP/HV-klassen utmärks alltså inte av traditionell IRF-struktur eller recitation utan av ett gemensamt meningskapande där läraren visserligen styr men där eleverna också deltar som fullvärdiga medlemmar i den lärande gemenskapen.

Samtalet utifrån konfliktlösningmodellen blir ett tillfälle till utforskande resonemang kring en aktuell världshändelse, som elever och lärare försöker tolka tillsammans. Det innehåller en rad hypotetiska frågor och tankar som formuleras på ett sökande, tentativt sätt. Barnes & Todd (1977, 1995) och Barnes (1978) kopplar ihop det utforskande talet med främst smågruppsarbete utan lärare och menar att lärarledda samtal i stället brukar karaktäriseras av redigerat eller presenterande tal. Min analys visar att också ett lärarlett

samtal kan få utforskande karaktär. Sannolikt är det just lärarens öppna förhållningssätt till ämnet som möjliggör detta.⁷¹

En förutsättning för resonemangen i denna helklasspraktik är engagemang bland deltagarna. I Heta stolen visar skämt och skratt bland både lärare och elever att samtalet upplevs som lustfyllt. Konfliktlösningssmodellen inspirerar inte från början eleverna till något engagerat samtal. I smågrupperna är samtalen instrumentella på så sätt att eleverna verkar vilja få dem avverkade så fort som möjligt. En grupp anser sig exempelvis vara färdig efter två och en halv minut. Läraren nöjer sig dock inte med detta resultat utan inleder ett långt, gemensamt samtal som uppföljning av smågruppsarbetet. Även om inte elevernas engagemang kan beskrivas som mycket livligt så deltar de aktivt i detta samtal, tar egna initiativ och för mer utbyggda resonemang än i smågrupperna.

Lärarens ledning av samtalen kan kortfattat karakteriseras med orden öppenhet, fasthet, lyssnande och solidaritet med eleverna. Under Heta stolen förbjuder läraren uttryckligen negativa kommentarer om kamrater; hon ser till att ordet sprids, att deltagarna lyssnar på den som har ordet och att en deltagare som behöver utveckla sina tankar kan behålla ordet under flera turer. Denna ledarstil återkommer i samtalet utifrån konfliktlösningssmodellen. I analysen av detta samtal framgår det också hur läraren visar intresse för elevernas idéer, dels genom följdfrågor, utvecklingar och modifieringar av deras bidrag, dels genom uppbackningar och andra smärre lyssnarresponser. Läraren utnyttjar sin maktposition till att påverka helklassamtalen i riktning mot flerstämmighet eller dialogicitet.

Elevernas deltagande i den här lärarstyrda muntliga praktiken kan generellt beskrivas som aktivt. Det varierar förstås också mellan olika individer, och denna variation kan bland annat förklaras med ett resonemang om makt. Flera elever som Per, Rikard och Niklas tar självmant ordet och ger ofta responser på lärarens initiativ, vilket ger dem inflytande över helklassamtalen. Andra elever som Åsa, Stefan och Benny är mindre talföra i klassrumsoffentligheten, men ibland tar de sig och får ändå ett visst talutrymme tack vare lärarens stöttning. De kan stöta på motstånd bland kamraterna, vilket exempelvis händer Åsa i Heta stolen, men med lärarens stöd står de ändå aldrig helt ensamma. En lektion med många frånvarande elever kan utnyttjas som ett tillfälle för en socialt svag elev som Benny att stärka sitt språkliga självförtroende. Helt kan dock inte läraren omintetgöra de maktstrukturer som gör att socialt svaga elever hålls tillbaka av kamraterna, och detta hindrar sannolikt dessa elevers utveckling, beträffande både språk och självförtroende.

⁷¹ Drag av det Barnes (1978) kallar redigerat språk finns också i detta samtal, t.ex. när eleverna i det gemensamma samtalet upprepar synpunkter de redan framfört i den mindre gruppen.

På vilket sätt kan samtalen i denna muntliga praktik betraktas som meningsfulla ur lärarens och elevernas synvinkel? Heta stolen ingår i ett kort tema kring trafiksäkerhet i vilket en novell utgör utgångspunkt, men övningen är inte någon direkt bearbetning av skönlitteratur. I stället är det fråga om muntlig uppföljning av ett tema som eleverna har intresse för och kunskap om, och som görs aktuellt i en novell. Ur lärarsynpunkt blir Heta stolen berättigad som en språkutvecklande uppgift. Den ger eleverna tillfälle att uttrycka och försvara sin åsikt i klassrumsoffentligheten, att lyssna på varandra och att utveckla sina tankar i ett utbyte av idéer. Som litteraturbearbetning blir uppgiften meningsfull genom att den sätter in den lästa novellen i ett sammanhang. Ett skäl att organisera temat som helhet kan vara kursplanens skrivning om vikten av att närma innehållet i ett kärnämne som svenska till det aktuella programmet och dess karaktärsämnen. Ämnet trafiksäkerhet är relevant för alla ungdomar men troligen extra brännbart på Fordonsprogrammet. Att eleverna tar uppgiften på allvar – skämten inräknade – beror säkerligen inte bara på att de inser värdet av att muntligt kunna argumentera för sina åsikter, utan främst på att ämnet, trafiksäkerhet, upplevs som meningsfullt i sig.

Konfliktlösningssamtalet blir meningsfullt i undervisningen ifall lärande ses som ett gemensamt meningsskapande snarare än överföring av färdig kunskap. Här får eleverna inga färdiga svar utan de ombeds skapa kunskap tillsammans med läraren. Ett syfte med uppgiften kan vara att ge eleverna omvärldsförståelse. Men det är också högst rimligt att läraren lagt upp temat och organiserat den aktuella muntliga händelsen med språkutveckling som mål. I samtalet får eleverna använda och förhoppningsvis förbättra sin kritiska och analytiska förmåga. De får ovanligt stort talutrymme i en offentlig situation där de ges tillfälle att tänka högt tillsammans med kamrater och en lyssnande lärare. Samtalet förbereder dem också inför en krävande skrivuppgift. Eleverna verkar från början mindre intresserade av uppgiften men när läraren tar ledningen i det gemensamma samtalet ökar deras engagemang. Min tolkning är att samtalets ämne, terrorattacken, i sig verkar meningsfullt för eleverna. Den analytiska samtalsformen är dock krävande och eleverna tycks behöva lärarens ledning för att kunna genomföra uppgiften.

6.3.4 Smågruppssamtal i ämnesövergripande etiktema

Under höstterminens sista två veckor organiserar FP-klassens lärare i samhällskunskap, religionskunskap och svenska ett ämnesövergripande temaarbete om etik. Under detta tema är klassen större än under svensklektionerna, cirka 30 i stället för 20 elever, eftersom även de elever som annars läser svenska som andraspråk eller anpassad svenska i liten grupp är med. Olika mellanmännsliga frågor behandlas: medmännslighet, homosexualitet, jämställdhet, ärlighet i arbetslivet etc.

Underlag för temastudierna är ett ganska stort antal texter enligt det vidgade textbegreppet. Temat inleds med tre av eleverna mycket uppskattade längre rollspel, eller sketcher, framförda av lärarna. Därefter studeras kortare filmavsnitt och reklam; inbjudna föreläsare står för två olika lektioner och eleverna förbereder och framför egna rollspel.

En stund varje dag ägnas åt elevernas skriftliga reflektioner i för temat särskilda logghäften. Etiktemat innehåller flera samtal, dels med de inbjudna föreläsarna, dels i form av andra lärarledda uppföljningar av en studerad text. Vid förberedelserna inför rollspelen förs smågruppsamtal.

Från det ämnesövergripande etiktemat intresserar jag mig särskilt för elevernas arbete med rollspel. Att förbereda och spela upp rollspel är ett arbetssätt som FP-klassen känner väl till.⁷² Rollspel ingår i båda de föregående temana (se 6.3.1 och 6.3.2). I det ämnesövergripande temat har ribban höjts jämfört med tidigare rollspel. Eleverna ska gestalta ett moraliskt dilemma och presentera två alternativa lösningar på detta.

Analysen koncentreras till förberedelserna i en av grupperna, eleven Connys grupp, inför ett rollspel om en bilverkstad där chefen driver personalen att fuska. Dessa förberedelser är uppdelade på två smågruppsamtal och utgör därför två muntliga händelser. Arbetet i denna grupp jämförs dessutom kort med smågruppsamtalet i eleven Pers grupp, som förbereder ett rollspel om gatuvåldet och frågan vad du gör som vittne till sådant. Av utrymmesskäl beskrivs Pers grupp och det arbete den utför ganska kortfattat. Tanken är att den delen av analysen främst ska ge relief åt analysen av arbetet i Connys grupp.

Smågruppsamtalen sker i två olika hörn av klassrummet, där eleverna samlats kring två-tre sammanställda bänkar. I Connys grupp ingår Conny, Dick, Krister och Anita, som vanligen studerar svenska i en mindre grupp för elever med speciella svårigheter. Vid det första gruppmötet, som pågår cirka 20 minuter, är även Viktor från HV med i gruppen, men vid det andra mötet och vid framförandet är han ersatt av Greger, som annars läser svenska som andraspråk, också i en mindre grupp. Connys grupp är liksom övriga grupper sammansatt av lärarna och kan betraktas som heterogen, eftersom medlemmarna representerar olika grupperingar i elevernas övriga studier (se vidare 4.2).⁷³ Inspelningar finns från delar av det första och hela det andra mötet ett par dagar senare, cirka 10 minuter från varje möte.

Först presenterar och analyserar jag de skriftliga och muntliga instruktioner eleverna får inför sitt arbete. Därefter analyserar jag elevernas resone-

⁷² Rollspel är en vanlig form för dramapedagogik, som bland annat diskuteras i Sternudd 2000. I min undersökning är det dock inte de dramapedagogiska aspekterna som står i centrum för analysen, utan rollspelsförberedelsernas potential för språkutveckling.

⁷³ Det är ett genomgående mönster i FP-klassens undervisning att läraren sätter samman eleverna i heterogena grupper, vilket är ett arbetssätt som förordas i forskningen om *Cooperative Learning*, eftersom eleverna i sådana grupper anses bli mer engagerade i interaktion än i grupper som grundas på elevs val (Barnes & Todd 1995; Gröning 2001).

rande problemlösning och improvisation under förberedelserna inför rollpelet. Den detaljerade analysen kompletteras med en sammanfattande beskrivning av framförande och uppföljning. Jag gör också en analys av elevernas olika deltagande i grupparbetet. Sist sammanfattar jag analysen i en beskrivning av en muntlig praktik för smågruppssamtal inför rollspel.

6.3.4.1 Samtal om instruktionerna

Gruppens instruktion lyder som följer:

En god vän till dig som jobbar som bilmekaniker på Motor Larsson och söner berättar att han är beordrad av sin chef att jobba snabbare. Detta får till följd att han slarvar med säkerheten och kontrollen vid bilservice. Nu har tre allvarliga olyckor inträffat med bilar som just har lämnat verkstaden. Vad säger arbetskamraterna, kunderna, reportern på X-nytt, dina barn? Hur gör du?

Instruktionen kan betraktas som tämligen öppen. Den beskriver inte någon färdig scen utan ett problem som någon, ”du”, får kännedom om. Instruktionen anger att problemet berör flera parter, ”arbetskamraterna, kunderna, reportern på X-nytt, dina barn”, men den visar inte hur de olika parterna förhåller sig till problemet eller till varandra. Den uppgift Connys grupp får kan alltså betraktas som öppen och utmanande. Pers grupp får en instruktion där en färdig scen beskrivs, vilket gör att den gruppens uppgift blir mindre krävande: ”På väg ner för gatan en sen kväll upptäcker du och några kamrater några unga män stå och sparka på en man som ligger på marken. Samtliga är i 20-årsåldern. Mannen som ligger ner skriker förtvivlat. Vad gör dina kamrater? Vad gör du själv?”

Lärarna är noga med att påminna eleverna om att de ska gestalta två olika scenarier. I procedurtopiken *moraliskt vägskäl* nedan instruerar svenskläraren eleverna:

1. Läraren: jo precis nu kör ni en scen (.) den första (.) rakt igenom så KLICKLJUD klart (.) till slut (.) sen gör ni om igen [(.) ett väg=
2. Conny: [ja det där
3. Läraren: =skäl där det är annorlunda okey så två olika varianter (.) bra (.) då är ni med
4. Conny: ja det är bara istället för att dom sitter ner står dom upp
5. Läraren: *nej* MÖRK, LEKFULL RÖST nej det ska vara ett moraliskt vägskäl (.) livsavgörande
6. Krister: moraliskt dilemma
7. Läraren: mm
8. Conny: okey första första gången
9. Dick: ja men ett ganska lätt sätt att göra det det är ju att ändra hans ee hans slutliga åsikt om han går och säger det till vad heter det chefen här eller om han skiter i det

Conny svarar med ett skämtsamt förslag (4) som leder till en reparation av läraren i form av en instruktion ytterligare, uttalad med skrattande och lekfull röst (5); framförandet tyder på att Connys skämt också uppfattas som ett sådant av läraren. Krister visar kort att han uppfattat instruktionen (6) och Conny påbörjar ett förslag men tystnar när Dick ger sitt förslag på två alternativ (9).

Efter Dicks förslag ger Conny ett annat förslag, vilket Dick följer upp med argument för sin idé. Conny tar intryck av Dicks argument och ger ytterligare ett förslag, där han konkretiserar Dicks idé i ett slags utkast till repliker (i citatet är de tänkta replikerna markerade med fet stil):

nej men det är ju bara att säga att *den där ääh skit samma vad fan det är väl bilförarnas jävla plikt vad fan som helst* och sen han där *aa det ska vi ta itu med vi går upp till chefen och säger åt honom jävla ee *kukskalle**
SKRATTAR nej men egentligen det skulle man kunna göra

Dicks ursprungliga alternativ ”säger till chefen” finns kvar i Connys förslag, om än lite utvecklat, medan alternativet ”skiter i det” konkretiseras i möjligheten att lägga ansvaret på bilförarna.

Uppgiftens krav på alternativt scenario leder alltså till vissa sekvenser med resonemang och argumentation.

6.3.4.2 Resonerande problemlösning

Det är inte bara uppgiftens tudelning som leder till resonemang i Connys grupp. Gruppen brottas också med flera frågor som kan härledas till den öppna instruktionen. Vem är instruktionens ”du”? Vilken funktion ska barnet ha? Behöver rollistan utökas med bilverkstadens chef? Redan tidigt i grupparbetet är eleverna på det klara med att deras rollspel kräver flera scener; de tänker sig en scen med arbetskamraterna, en med kunderna, en med reportern osv. Ett svårare problem rör hur de olika scenerna ska sammanlänkas.

Frågorna leder till flera procedurtopiker med längre tankekedjor, såsom topiken *kundernas unge* från första gruppmötet. Anita tar på sig rollen som ”unge”. Hon frågar kamraterna om hon ska vara kundernas unge och vad hon i så fall ska säga. Viktors förslag att hon ska ”sitta på en stol och skrika” blir hon inte nöjd med, varför hon själv föreslår att hon ska vara en ”äldre unge” som kan ”gnälla” som hon själv brukar göra hemma. Dick har suttit tyst en stund och uppenbarligen lyssnat på Viktor och Anita, för han bidrar nu med ett elaborerat förslag där det i stället för kunderna är reportern i rollspelet som har barn:

eller så kan ju vad heter det den här personen vara (.)
reporter på X-nytt och så kan ju han HARKLING göra göra
en ska han göra en (.) artikel om det här (.) och sen och
sen i slutet så vad heter det (.) ee frågar han sina barn

vad dom tycker om man ska gå ut med det här eller om man bara ska skriva liksom (.) liksom vad som har hänt så där och sen så bara typ bara typ när han är på väg till dit och ska liksom lägga ut tidningen så frågar han sina barn bara (.) så säger dom typ bara **jo men du måste fan gå ut med det** (.) och så skriver han det också

Topiken kundernas unge övergår med Dicks förslag i topiken *reporterns barn*. Förslaget inleds hypotetiskt, ”eller så kan [...]”, med en kort presentation av en person. Det fortsätter med en berättande sekvens, där olika innehållsdelar binds ihop additivt och temporalt, ”och sen”, ”och sen så bara typ när”, ”så”, ”och så”. Anita är nöjd med detta förslag: ”ja (.) men det ska jag väl klara av att säga”. Dick svarar att hon får ”en *tung replik*”, vilket avslutar topiken.

Conny uppmanar Dick att skriva ner sin idé, men Dick protesterar:

1. Dick: ja men jag (.) hade bara tänkt det
2. Conny: det hade ju du
3. Dick: ja (.) han (.) han (.) den (.) ee och han går till (.) den den den och till slut den och sen så när han ska lägga ut tidningen här nere med kryss fint så (.) så vad heter det går han där fj och sen bara sh och sen ba' tj
4. Viktor: vad då intervjuar [reportern olika (.) personer
5. Conny: [ska reportern intervjuar alla
6. Dick: reportern går runt och intervjuar (...) för att skriva sin artikel om det här (.) vad heter det (.) massa krockarna och grejer

Efter Connys andra uppmaning (2) pekar Dick på ett papper, sannolikt instruktionspappret, där han har antecknat spelets rollbesättning och ger en beskrivning av sitt förslag (3). Beskrivningen, som inleder topiken *reportern intervjuar*, verkar dunkel för en utomstående som inte har tillgång till den skiss som Dick pekar på. Viktor och Conny visar dock med sina frågor (4, 5) att de förstår grundtanken och Dick sammanfattar sitt förslag, denna gång med en språkligt mer explicit formulering (6).

I Pers grupp löser eleverna sin uppgift snabbare, vilket innebär att de resonerande partierna blir färre och kortare. Redan efter 8 minuters grupp- arbete vill gruppen redovisa. Svenskläraren uppmanar då eleverna att tala om varför den givna situationen uppkommer. Hon påminner också om att de måste ge två alternativa lösningar. Eleverna skisserar snabbt en bakgrund till misshandeln och lämnar därefter klassrummet – och inspelningsutrustningen – för att repetera.

Procedurtopiker av resonerande karaktär som de ovanstående är i Connys grupp särskilt vanliga vid det första gruppmötet, som också avslutas kort efter Dicks förslag om att de olika scenerna ska bindas ihop med hjälp av reportern. Vid nästa gruppmöte är procedurtopikerna inte lika många och

inte lika resonerande. Förberedelsen är då mer handgriplig, och inslaget av det jag kallar improviserande innehållstopiker, som analyseras i följande avsnitt, blir större.

6.3.4.3 Improvisation

I de improviserande innehållstopikerna skisserar eleverna en möjlig situation i rollspelet och utvecklar sedan situationen med dialog/repliker. Inlevelsen i den tänka situationen kan eleverna uttrycka i förställda röster, men de sitter kvar i sina bänkar och repeterar alltså inte scenerna kroppsligt. Eleverna prövar sig fram och improviserar fram olika scener, många fler än de som kommer med i det slutliga framförandet.

En kort, improviserad topik som jag kallar *vi går under va* finns i början av andra mötet, då Conny just har skisserat och improviserat en scen som går ut på att bilverkstaden har fått dåligt rykte. Krister vänder sig mot Dick och improviserar en kort scen mellan de två bilmekanikerna på verkstaden:

1. Krister: VÄNDER SIG MOT DICK *hör du vi går under va (.) helvete vi går under (.) företaget det är bara att lägga ner eller hur*
2. Dick: *ja shit*
3. Greger: TITTAR UPP MOT DICK OCH KRISTER ee jag har skrivit så här

Krister ställer en fråga, följd av ett påstående som inleds med ett kraftuttryck. I samma bidrag följer därefter ytterligare ett påstående som avslutas med en begäran om reaktion i form av ett frågeuttryck (1). Dick svarar instämmande (2). Den improviserande topiken avbryts av Greger, som inleder en procedurtopik om hur han planerar reporterns roll (3).

Många improviserande sekvenser blir språkligt mer sammansatta. Följande utdrag visar hur en scen kan improviseras fram när samarbetet fungerar som bäst i gruppen. I utdragets början behandlas topiken *Connys bil*. I bidrag 3 påbörjas en stegvis övergång till en topik som jag kallar *bromssystemet*, en topik som lämnas i 6. Dessa två topiker är inbäddade i samtal om hur scenerna ska organiseras. I utdraget är de improviserade replikerna fetstilta:

1. Conny: kan vi inte göra så att alltså ni sitter i (.) fikarummet sitter och snackar och ja så kommer jag in jag är kund alltså ja då säger jaha **det var ett tag sen ja nej den är galen** ska jag säga
2. Dick: nej men så typ en snabb scen mellan Krister och mej och jag står och så här bara **den är inte riktigt klar men**
3. Conny: nej men ja det där blir bra alltså jag kommer in ja **ee jag vill lämna in min bil** och så byter vi scen och så står du och mekar och **här är min bil** och så kommer Krister förbi ja men

- ja den är inte riktigt klar men äh det skiter vi i jag har inte hunnit satt dit bromsröret*
- SKRATT (.) ja men alltså det [kan vi göra
[bromskloss
4. Dick:
5. Conny: ja bromsklossar ja vi har inga bromsar
6. Krister: ja *fan broms- backarna är bra dåliga man kanske skulle (.) beställa hem nya*
7. Conny: *äh vad fan har du (.) det har vi inte tid med*
8. Krister: *vad fan vi (.) vi måste ha plats i verksta'n*
9. Conny: *ja exakt*

Connys skisserade scen i fikarummet, där kunden kommer in, innehåller kundens inledande hälsningsreplik, följd av topiknomineringen: ”den är galen”, som introducerar topiken *Connys bil*. Repliken måste vara svar på en tänkt fråga, t.ex. ”hur går din bil nu då?” (1). Dick föreslår därefter en ”snabb scen” mellan ”arbetskamraterna” som säger att bilen inte är riktigt klar (2). Conny evaluerar Dicks förslag positivt och skisserar den tänka handlingen från början igen. Enligt denna version kommer kunden för första gången till verkstaden och lämnar in bilen. Conny fortsätter med scenen i verkstaden där bilmekanikernas repliker visar att bilen inte är färdig men att bilmekanikerna ändå tänker lämna ut den (3). Här introduceras topiken *bromssystemet*. Skisserandet fortsätter med Dicks förslag ”bromskloss” (4), som Conny gillande upprepar, varefter han fortsätter ”ja vi har inga bromsar” (5). Även Krister bidrar nu; han går in i rollen som bilmekaniker med en improviserad replik (6). Conny svarar, nu också i rollen som bilmekaniker, och den improviserade replikväxlingen fortsätter i (8) och (9).

De improviserande innehållstopikerna blir lekfulla och kreativa inslag i förberedelserna inför rollspelen. I Pers grupp innehåller denna sorts topiker mindre dialog, sannolikt på grund av att eleverna gör rollspelet mimat och därmed mer inriktat på fysiska handlingar än verbala. I rollspelsförberedelser i tidigare teman förekommer dock många improviserande innehållstopiker av det slag som redovisats ovan.

6.3.4.4 Framföranden och uppföljning

Här beskriver jag kort framförandena av de båda gruppernas rollspel samt de uppföljande helklassamtalen efteråt. Syftet med genomgången är främst att sätta in analysen av rollspelsförberedelserna i sitt sammanhang.

Rollspelet om den fuskande bilverkstaden kretsar kring reportern och är uppdelat i tre scener. Reportern spelas av Greger, Conny är kund, Dick och Krister bilmekaniker och Anita chef. Conny fullföljer sin ledarroll genom att vara den som pekar ut rollspelets olika scener. Längst nere i klassrummet finns verkstadens fikarum medan chefens kontor är beläget framme vid katedern. I den första scenen intervjuar reportern bilmekanikerna angående rykten om den dåliga säkerheten på bilar som har reparerats på deras firma. Mekanikerna försvarar sin firma. I scen 2 intervjuar reportern en kund som vill avråda alla att lämna sina bilar till den aktuella verkstaden. Hans egen bil

har krockat tre gånger efter inlämning på verkstaden. Reportern kallas där-
efter till chefen och går till hans kontor. Där erbjuds han en Mercedes som
muta om han avstår från att publicera den artikel han håller på med. Repor-
tern accepterar och artikeln glöms bort. Eleverna presenterar därefter alter-
nativet att reportern tar emot mutan men ändå publicerar artikeln, varefter
verkstaden går i konkurs. Det andra alternativet iscensätts inte utan eleverna
presenterar bara sin idé.

Framförandet i Pers grupp är mimat och består av den scen som beskrivs i
instruktionen (se ovan). Det första alternativet på lösning innebär att kamra-
terna och instruktionens ”du” går fram till den misshandlade mannen,
skrämmar bort misshandlarna, tar mannens plånbok och lämnar honom. Det
andra alternativet innebär att upptäckarna inte ingriper alls, de bara ställer
sig en bit bort och beskådar misshandeln.

Rollspelen följs upp av helklassamtal, ledda av tre lärare och pågående
cirka 15 minuter per rollspel. Samtalen inleds med att den grupp som just
framfört ett rollspel får kommentera detta. Lärarna vänder sig till olika
rollinnehavare i spelen och frågar dem: ”hur tänkte du?” Därefter öppnar
lärarna en diskussion om mer generella frågor som har väckts av rollspelen.
Rollspelet om fusk i bilverkstaden leder t.ex. till ett samtal om vad ackords-
respektive timlön kan ha för betydelse för bilmekanikers benägenhet att
fuska med bilservice. Efter framförandet om misshandeln diskuteras juri-
diska följder av att visa passivitet vid misshandel samt hur man etiskt kan se
på sådant.

Lärarna styr dessa samtal genom alla de frågor de ställer och de domine-
rar också talutrymmet. De elever som ger muntliga bidrag är sådana som
också annars gärna yttrar sig i offentliga sammanhang. Ändå är mitt intryck
att dessa samtal verkligen engagerar eleverna. Både lärare och elever blandar
skämt med allvar. Stämningen är lustfylld och koncentrerad. Inget störande
parallellprat förekommer utan alla verkar följa med i vad som sägs. Även om
många elever deltar endast genom lyssnande i detta helklassamtal har de
indirekt inflytande över samtalets inriktning genom sitt deltagande i roll-
spelen. De synpunkter de givit uttryck för i rollspelen tas på allvar och förs
vidare av lärarna som ställer autentiska, uppriktiga frågor till eleverna om
hur de ser på livet. Eleverna bidrar som fullvärdiga meningsbärare i dessa
flerstämmiga samtal som blir ett meningsskapande mellan lärare och elever i
olika men ändå jämbördiga roller.

6.3.4.5 Elevers olika deltagande i rollspelen

I vilken mån bidrar eleverna aktivt i rollspelsarbetet och vilken typ av bidrag
ger de? I detta avsnitt beskriver och jämför jag olika elevers deltagande i
rollspelsförberedelserna. Beskrivningen behandlar elevernas inflytande över
rollspelet och deras grad av anpassning till kamraterna. Även engagemang
respektive distans till arbetet berörs. Vissa kompletterande upplysningar om
elevernas beteende i klassrummet generellt fördjupar bilden av hur en och

samma praktik får olika språkliga konsekvenser från individsynpunkt. Precis som i den övriga analysen ligger tyngdpunkten på deltagandet i förberedelserna för rollspelen, men för att nyansera bilden berörs i viss mån också deltagandet vid framförande och efterbehandling.

Conny står för de flesta bidragen och hans bidrag är omväxlande korta och långa. Han fungerar som både idéspruta och ledare i grupparbetet och skaffar sig därigenom inflytande över arbetet, men han är en lyssnande ledare som är mån om att ta vara på kamraternas förslag. Hans beteende i grupparbetet överensstämmer med det intryck jag har av honom i klassrummet: en gladlynt och socialt säker elev som klarar sina studier och är fullt nöjd med det.

Dick ger mycket färre bidrag än Conny, men flera av hans bidrag är långa och utbyggda. Hans idéer får ganska stort genomslag i grupparbetet, eftersom de ger rollspelets dramatiska struktur. Dicks deltagande i detta grupparbete är mer kreativt och aktivt än vad som är vanligt för honom. I kamratgruppen verkar Dick vara något av en ensling, som ofta kommer sent till lektionerna och placerar sig en bit ifrån kamraterna i klassrummet. I lärarledda samtal är han ofta tystlåten. Rollspel verkar dock vara en arbetsform som får honom att delta aktivt i såväl smågruppsarbete som framträdande och efterbehandling.

Krister ger ungefär lika många bidrag som Dick men hans bidrag är genomgående korta och de påverkar inte rollspelets utformning i lika hög grad. Vid det första gruppmeetinget är hans bidrag mest sociala; läraren skojar med honom om hans keps och tillsammans med en kamrat utanför gruppen deltar han i en ordduell som inte rör rollspelet. Vid det andra gruppmeetinget är Krister mer aktiv i själva grupparbetet, men hans bidrag begränsar sig till vissa aspekter av rollspelet. Också i övrigt ger Krister intryck av att "hålla sig på sin kant" i klassrummets olika samspel.

Anita bidrar i begränsad omfattning till smågruppsamtalet. Räknet i antal bidrag är Conny ungefär fyra gånger så aktiv som Anita. Mest aktiv är hon vid första gruppmeetinget, då alla hennes bidrag är starkt inriktade på hennes egen uppgift i det kommande rollspelet. Anita ställer många frågor till kamraterna, ber dem om instruktioner och synpunkter och anpassar sig därmed i hög grad till sina kamrater, men hon reagerar också något på kamraternas bidrag. Den stora anpassning Anita visar kamraterna kan hänga ihop med dels att hon är kvinnlig elev i en manligt dominerad klass, dels att hon är ovan vid att delta i rollspel eller andra grupparbeten i den stora grupp som utgör klassen vid det ämnesövergripande temat. (Anita läser alltid svenska med en speciallärare.) Den roll hon själv tar på sig, att vara "kundernas unge", kan betraktas som en lågstatusroll. Mot den bakgrunden

är det extra intressant att Anita vid framförandet ändå får rollen som chef och ”boven i dramat” – en högstatusroll – i stället för barnrollen.⁷⁴

Viktor, som bara ingår i gruppen vid första mötet, samtalar mest med Anita. Hans tillbakadragna deltagande känns igen från övriga svensklektioner. Som en kille som inte verkar uppskatta grabbiga gäng och som en av svenskklassens fyra hantverkselever tillhör Viktor en minoritet. Han håller också genomgående en låg profil i svenskundervisningens olika samtal, men hans prestationer i övrigt verkar vara goda.

Greger, som tar Viktors plats vid andra gruppmötet, är relativt aktiv då. Liksom Anita är han mest inriktad på sin egen uppgift i spelet, men han ber inte lika mycket om kamraternas synpunkter utan ger egna förslag och ifrågasätter sådant han är oenig med kamraterna om. Greger, som är andraspråkstalare, har en lite tuff attityd till kamrater och lärare. Han kan ta för sig, vilket också visar sig i rollspelet där han tar den centrala rollen som reporter.

Också i Pers grupp är deltagandet ojämnt fördelat mellan deltagarna. Per är den som talar mest och som får igenom sina idéer om hur rollspelet ska utformas. Stefan fungerar som bollplank och stödjure till Per; han reagerar och bygger vidare på Pers förslag, evaluerar uppskattande och ställer en fråga. En elev ger ett förslag som kompletterar Pers idéer. En annan elev visar distans inför uppgiften genom att beklaga sig över att behöva ”spela teater” och en tredje ger bara ett fåtal, korta kommentarer till Pers förslag. Benny är frånvarande vid förberedelsen men ingår i gruppen vid framförandet, då han som ofta hålls tillbaka av Per (jfr 6.3.1.4).

Eleverna deltar alltså på olika sätt i förberedelserna för rollspelet. Conny och Dick skaffar sig båda makt i form av inflytande över spelet i dess helhet, genom att presentera idéer, argumentera för dem och genom att foga tidigare idéer till nya. Greger skaffar sig också inflytande men lyssnar inte så mycket på andra. Krister, Anita och Viktor kanske uppfattar sitt handlingsutrymme som mer begränsat, vilket gör deras deltagande punktvis förekommande och mer reaktivt än initiativtagande.

6.3.5 En muntlig praktik för smågruppsamtal inför rollspel

De språkliga, sociala och kunskapsideologiska mönster som går att finna i den ovanstående analysen bildar en muntlig praktik för smågruppsamtal inför rollspel. Hur kan denna praktik beskrivas?

Smågruppsamtalen inför rollspelen innehåller både planerande och strukturerande inslag – i procedurtopikerna – och improviserande partier där

⁷⁴ Den slutgiltiga rollfördelningen i Connys grupp sker inte förrän efter det att det andra gruppmötet och inspelningen av det officiellt har avslutats. Därför har jag ingen dokumentation om hur det gick till när Anita fick sin roll; jag kan bara konstatera att hon fick den.

eleverna skisserar scener och ”leker fram” dialoger – i de improviserande innehållstopikerna. Liksom i alla smågruppssamtal förekommer också samtal i sociala topiker om ämnen som inte direkt rör själva grupparbetet, dels mellan gruppmedlemmarna, dels med läraren och kamrater utanför gruppen.

Samtalet i Connys grupp kännetecknas av ganska många topiker med problemlösande, resonerande innehåll. I Pers grupp finns inte lika mycket resonemang. Materialet (och utrymmet) för denna analys är visserligen begränsat, men genom att jämföra samtalen i dessa båda grupper med andra grupper i tidigare rollspelsförberedelser, tycker jag mig se ett samband mellan en öppen instruktion som inte ger en entydig bild av det kommande rollspelet och inslag av resonerande problemlösning. Ett sådant samband får också stöd i annan forskning om smågruppsarbete som visar att öppnare instruktioner ger en mer komplex och utvecklad interaktion (Barnes & Todd 1995, Cohen et al. 1997, Malmgren 1984). Även andra faktorer kan naturligtvis påverka graden av resonemang, såsom elevernas motivation och deras sociala samspel under grupparbetet. Ett mönster för den muntliga praktiken skulle alltså kunna vara att andelen resonemang i smågrupps-samtalen bland annat är avhängig av instruktionens öppenhet.

Elevernas deltagande i rollspelsförberedelserna varierar. I varje grupp verkar det finnas en ledare, som driver arbetet framåt och kommer med de flesta idéerna (jfr Rooswall Persson 2000; 2.2.4). Andra elever kan också få genomslag och talutrymme i ett grupparbete av detta slag, såsom Dick som tar större grepp vid planeringsarbetet och beskriver och argumenterar för sina förslag i elaborerade bidrag och topiker med längre tankekedjor. En tredje typ av deltagande representeras av Anita och Krister som tar emot instruktioner av kamraterna och deltar i vissa delar av förberedelsen. En elev i Pers grupp visar distans till arbetet, men sådant beteende är sällsynt i FP/HV-klassens rollspelsarbete.

De kunskapsideologiska mönster som denna muntliga praktik rymmer rör deltagarnas förmodade syn på smågruppssamtalens (och i förlängningen även själva rollspelens) syfte. Mitt intryck är att eleverna ser rollspelen och förberedelserna inför dessa som relativt lustfyllda skoluppgifter. De ger dem möjlighet att gestalta sin egen vinkling av en företeelse. Eleverna verkar anstränga sig att göra rollspelen humoristiska eller att ge dem en oväntad knorr, t.ex. att som i rollspelen ovan ge uttryck för en svart samhällssyn. För svenskläraren får rollspelen sannolikt berättigande som språk- och personlighetsutvecklande aktiviteter. Rollspelen ger eleverna tillfälle att i mindre grupper planera ett framförande, att exponeras inför hela klassen och att uttrycka sig muntligt och kroppsligt inför den. I det ämnesövergripande temat utnyttjas rollspelen som texter enligt ett vidgat textbegrepp och de bildar utgångspunkter för engagerade samtal. Samtalen belyser samhällsfrågor och etik, vilket sannolikt ses som meningsfullt ur alla de tre ingående ämnenas (svenska, samhällskunskap, religionskunskap) synvinkel. Genom

den engagerade uppföljningen blir rollspelen i det ämnesövergripande temat verkligen tillfällen till lärande i ett dynamiskt och dialogiskt meningskapande. Om eleverna inte får så många nya faktakunskaper genom rollspelspraktiken får de i stället möta och ta ställning till olika perspektiv på sin omvärld (jfr 3.2.5).

6.4 En muntlig kultur för dialogiskt meningskapande

Kapitel 6 behandlar ett antal muntliga händelser, samtal med olika innehåll och struktur, som alla utgör ett av flera inslag i temaarbeten inom svenskämnet. Händelserna ingår i mer komplexa muntliga praktiker i klassens svenska: en muntlig praktik för lärarledda samtal och en praktik för smågruppssamtal inför rollspel. I analysens sista steg sammanfogas här mönster för de muntliga praktikerna i beskrivningen av en muntlig kultur som kännetecknas av dialogiskt meningskapande.

I denna muntliga kultur samtalar man om ett brett spektrum av texter: skönlitteratur, tidningsprosa, egna rollspel, filmer, reklam, föreläsningar etc. Texterna speglar inte bara svenskans traditionella innehåll, språk och litteratur, utan de närmar sig innehållsligt elevernas karaktärsämnen, världspolitiken och allmän etik.

De lärarledda samtalen innehåller ett ganska stort mått av resonemang, vilket innebär inslag av utbyggda, elaborerade topiker med längre tankekedjor. Dessa resonemang verkar hänga ihop med lärarens öppna förhållningssätt till kunskap och hennes lyssnande attityd till eleverna. I smågruppssamtalen där eleverna förbereder rollspel kan ett stort mått av resonerande inslag kopplas till öppna instruktioner som ger spelrum för elevernas egna idéer och beslut. Rollspelen öppnar förstås också för andra språkliga former än resonemang, såsom gestaltande och berättande i improviserande innehållstopiker och i framföranden av rollspelen.

I den här muntliga praktiken utnyttjar läraren sin maktposition för att i riktning mot ökad dialogicitet sprida ordet, främja elevernas lyssnande till varandra och uppmuntra elever att utveckla och fördjupa sina tankar. Medel att göra detta är ett aktivt lyssnande från lärarens sida, där exempelvis fortsättningssignaler, topikaliserare och uppföljande frågor eller kommentarer visar att det en elev säger är intressant och värt att utveckla vidare. I organisationen av smågruppssamtal kan satsningen på rollspel förstås som en medveten styrning mot sådana grupparbeten som fungerar i klassen. Inte alla smågruppssamtal engagerar FP-eleverna så att de leder till utvecklade resonemang. I kapitlet refereras ett sådant mindre givande smågruppssamtal, men det är betecknande för den aktuella muntliga kulturen att detta misslyckade samtal kompenseras av en lärarledd uppföljning av utforskande karaktär.

Liksom i alla klassrum är talutrymmet ojämnt fördelat mellan eleverna, både i praktikerna för lärarledda samtal och för smågruppssamtal. Lärarens stöttning i FP-klassen gör dock att socialt svagare elever kan få ett ökat talutrymme i offentliga situationer. Ett sådant tillfälle är den lektion där terrorattacken diskuteras, då frånvaro av de vanligtvis talföra eleverna gör att elever som oftast inte deltar så aktivt i klassrumsoffentligheten får ökat talutrymme. Stöttnigen räcker dock inte alltid till, vilket framgår av analysen av Heta stolen där enskilda elevers deltagande hämmades av socialt starkare kamraters agerande. På gott och ont utövar inte bara läraren makt och kontroll i klassrummet utan även eleverna.

Den muntliga svenskämneskulturen i FP-klassen inriktas inte främst på kunskap i form av fakta, även om den naturligtvis kan ge även detta. I stället verkar den främst erbjuda eleverna kunskap i form av ökad omvärldsförståelse och vidare perspektiv på angelägna frågor. På grundval av både undervisningens utformning och lärarens uttalande i intervjun (se 6.1) är det rimligt att anta att målet för undervisningen i FP-klassens svenska är språkutveckling, vilket överensstämmer med kursplanen. Den muntliga kultur som framträder inbegriper meningsfulla sammanhang för eleverna som inbjuds att delta i samtal av olika slag. Den muntliga kulturen är språk- och tankeutvecklande genom att den stimulerar till användning av både språkets reflekterande och kommunikativa funktioner, lockar till såväl resonemang som gestaltande och berättande språkanvändning och genom att den uppmuntrar många elever att delta aktivt i samtalen. Eleverna får möjlighet att uttrycka tankar och åsikter, att ställa frågor och undersöka verkligheten, att skapa och underhålla. De får delta i ett sammanhang där lärande ses som ett dynamiskt meningsskapande snarare än överföring av information.

Med Anwards (1983:85 ff.) terminologi om roller och språkliga verksamheter innebär FP-klassens muntliga svenskämneskultur att eleverna får vara deltagare på olika nivåer, i dialoger med eller utan lärare och i så kallade styrda monologer, där läraren fungerar som ordförande. En enskild elev kan självmant ta en språkligt utmanande roll som ledare av ett smågruppssamtal, men det är sällsynt att elever av läraren ges mer framträdande roller. Eleverna uppträder varken som ordförande i verksamheter som sammanträden och debatter eller som solitärer i fri monolog inför en grupp åhörare, dvs. i förberett tal. (Ett undantag finns dock inom trafiksäkerhetstemat då två elever muntligt presenterar fakta från Trafiksäkerhetsverket.) När rollspelen framförs får eleverna visserligen framträda inför en grupp, men de framträder som en av flera och de presenterar dialoger med korta repliker snarare än längre, monologiska bidrag. Eleverna i FP-klassen gör i stort sett inga solitära framträdanden inför klassen förrän på våren i år 3, vid det nationella provets muntliga del (se kap. 8).

7. Karaktärsämnen i två klasser

Analyserna av muntlig kommunikation och diskussionen om elevers muntliga språkutveckling i denna avhandling gäller främst svenskundervisningen (se kap. 5, 6 och 8). Men det är naturligtvis inte bara i ämnet svenska som möjligheter finns till sådan muntlig kommunikation som stärker elevers språk och muntliga kompetens. Språkandet inom karaktärsämnena, som tidsmässigt omfattar en större andel av elevernas sammanlagda studietid i gymnasieskolan, borde också ha stor betydelse för gymnasiestudiernas språkutvecklingspotential. Med denna utgångspunkt ges i detta kapitel en översikt och kortfattad analys av språkandet i karaktärsämnena i undersökningens båda klasser. Analysen bygger på bearbetade fältanteckningar och audio- och videoinspelningar men inte på transkriberat material. Jag gör alltså inga detaljerade samtalsanalyser i denna delundersökning. Trots översiktligheten menar jag att undersökningen behövs i avhandlingen, eftersom den belyser det vidare didaktiska sammanhang som svenskundervisningen ingår i.

7.1 Karaktärsämnen i omvårdnadsklassen

Några av de gemensamma karaktärsämneskurserna i OP-klassen är Social omsorg, Medicinsk grundkurs och Omvårdnad, kurser som vårdlärarna Anita och Lisa undervisar i. Tillsammans med svenskläraren Lotta fungerar de också som handledare i de projektarbeten som eleverna arbetar med under andra halvan av gymnasietiden.⁷⁵ Anita och Lisa samarbetar mycket, t.ex. i ämnesövergripande projekt av olika slag. Undervisningen i kurser inriktade mot sjukvård innehåller både praktiska moment, som att lära sig dra upp kanyler eller lägga förband, och teori, exempelvis översikter över ett fenomen som smärta eller en vanlig sjukdom som diabetes. Inte bara färdigheter och fakta behandlas i karaktärsämnena utan också etiska frågor, såsom förhållningssätt till människor man kan komma att möta inom vården.

Vilka slags samtal förekommer i karaktärsämnena? Tabell 7.1 ger en översikt av de samtal som ingår i undersökningens material. Samtalen är

⁷⁵ Projektarbetet tillhör formellt sett inte kategorin karaktärsämnen, men det ska enligt kursplanen "fokusera de kunskapsområden som finns representerade i det aktuella programmet eller den aktuella inriktningen" (KURSINFO 2003/04).

ordnade efter de former för kommunikation som efterfrågas i den enkätundersökning som presenteras i 1.1.2 (se också bilaga 2).

Tabell 7.1. Samtal i OP-klassens karaktärsämnen, ordnade efter sex olika former för kommunikation.

Genomgång av läraren i helklass	Samtal i helklass (lärarlett)	Elevers förberedda tal	Smågruppsamtal med lärare	Smågruppsamtal med elever	Enskilt lärar-elevsamtal
Demonstration av praktiska sjukvårdsmoment	Läxförhör – med lärarfrågor och elevfrågor	Presentation av enskilt fördjupningsarbete	Lärarstött redovisning av fördjupningsarbete	Rollspel där praktiska sjukvårdsmoment prövas	Handledning vid fördjupningsarbete
Föreläsning över ett tema	Elevfrågor till läraren om ett ämnesområde	Presentation av projektarbete i grupp	Grupphandledning vid projektinriktat arbete	Kort grupparbete utifrån hypotetiska situationer	
Instruktioner inför projektinriktat arbete	Uppföljning av redovisning eller rollspel	Presentation av erfarenheter från praktik		Projektinriktat grupparbete	

I vilka sammanhang förekommer dessa samtal? Vilka möjligheter erbjuder de eleverna att delta i resonemang och/eller att tala förberett som klassrummets huvudaktör? I denna översiktliga analys presenterar jag kort hela lektioner eller undervisningsförlopp och de samtal som förekommer i dessa. Jag strukturerar presentationen enligt två kännetecknande drag för OP-klassens karaktärsämnen: dels kombinationen av praktiska moment och teoretiska perspektiv, dels inriktningen på fördjupnings- och projektarbeten. Därmed behandlar presentationen de flesta samtalstyperna från tabellen.

7.1.1 Teori och praktik i kombination

Vid en lektion under OP-klassens andra år kombineras ett muntligt läxförhör med en genomgång av hur man injicerar. Flera facktermer används under denna genomgång, t.ex. ”kanyler”, ”subkutant”, ”intramuskulärt”. Efter avslutad demonstration följer praktisk tillämpning då eleverna övar på övningsmaterial eller på varandra. Efter samma mönster gör läraren därefter ytterligare två demonstrationer som var och en följs av tillämpning. Jag noterar att OP-eleverna, som annars ofta är livliga och lite pratiga, är mycket uppmärksamma och måna om att se bra under genomgångarna. Den sista tillämpningen innebär att eleverna ska ta blodprov. Övningen sker i sjukhus-salen, där eleverna arbetar parvis med konstgjorda armar särskilt avsedda för undervisning. Armarna är placerade i sjukhussängar. Några av eleverna kallar varandra ”syster X” eller ”doktor Y”. Daniela och Bea (som spelas in) koncentrerar sig på att få upp blod i sina kanyler. Det samtal de för under arbetet är främst ackompanjerande småprat, men när ett problem uppstår

utvecklas en kort problemlösande sekvens. Eleverna löser snabbt sitt problem och rapporterar senare kort till läraren.

Ett mer genomarbetat rollspel om akutsjukvård äger rum tidigt på höstterminen i 3:an. Lektionen före har vissa elever tilldelats patientroller. Innan rollspelet startar sminkas dessa elever och får instruktioner av läraren om sina skador. Patienterna sprider ut sig på en gräsmatta där olyckor antas ha inträffat. Eleverna får gruppvis agera sjukvårdare som ska ta hand om var sin patient. Under dessa rollspel verkar eleverna koncentrera sig mer på att rent handfast utföra lämplig åtgärd än att verbalt leva sig in i rollspelssituationen. Det samtal som förs liknar därmed Danielas och Beas samtal under blodprovövningen. Under ett inspelat smågruppssamtal utvecklas dessutom en kort improvisation där Hali i rollen som vårdare tar Jonas hand och frågar hur han mår varpå Jonas svarar att han skulle må bättre om hon ville följa med honom ut kommande fredag. Hali skrattar och håller kvar Jonas hand.

Till skillnad från de praktiska övningarna ovan följs dessa rollspel upp av läraren. Hon tar klassen med sig till de fiktiva olycksplatserna och uppmanar varje grupp att "berätta" vad de gjort. Elevernas redogörelser utvecklas genom lärarens uppföljande frågor och uppmaningar, t.ex. när eleverna ombeds tala om och visa exakt hur de vänt på en skadad patient eller redogöra för ett alternativt sätt att hantera ett ombundet ben. Vissa hypotetiska frågor ställs också, t.ex. ifall eleverna skulle ha kunnat kontrollera andningen om patienten låg på ett annat sätt.

Ytterligare ett exempel på en lektion om givna, praktisknära situationer är ett grupparbete om biståndsbedömning i ämnet social omsorg. Under detta får eleverna, utifrån vårdfall beskrivna i en lärobok, föreslå vilken typ av bistånd från hemtjänsten som varje person rimligen borde få.⁷⁶ Vid redovisningen ska varje grupp kort beskriva "sin person", presentera en analys av personens biståndsbehov och redogöra för de mål som biståndet bör ha. Klassen uppmanas anteckna inför en kommande diskussion. Efteråt leder läraren Anita ett uppföljande helklassamtal med utgångspunkt i redovisningarna. Hon går igenom grupp för grupp, frågar efter synpunkter och kommentarer från eleverna och ställer egna frågor. Diskussionen blir livlig, bland annat på grund av elevernas olika åsikter om biståndsbedömningarna. Här utvecklas bland annat en engagerad och innehållsligt komplex argumentation om huruvida det är rimligt att i hemtjänsten satsa på att lära en 75-årig man laga mat. (Denna argumentation har analyserats i Palmér 2004a.)

Avgränsade praktiska smågruppsuppgifter som övningen att ta upp blodprov verkar inte stimulera till särskilt utvecklade resonemang, och de resonemang som förs blir också språkligt bundna till situationen. Inte heller de mer komplexa problem som eleverna ställdes inför i rollspelet om akutsjukvård ledde till resonemang i det första stadiet, även om det hade varit möjligt

⁷⁶ Dessa smågruppssamtal är tyvärr inte inspelade, varför jag inte kan ge någon detaljerad beskrivning av dem.

med t.ex. en diskussion om alternativa sätt att tolka den skadade personens symptom i gruppen.⁷⁷ Däremot erbjöds eleverna tillfällen att delta i lärarledda och mer kontextreducerade resonemang i uppföljningarna av rollspelet respektive redovisningen av biståndsbedömningen (för en förklaring av termen kontextreducerad, se 2.1). I redovisningarna av biståndsbedömningen fick eleverna också tala förberett i klassrummet och i rollen som klassrummets huvudaktör bygga upp korta resonemang.

7.1.2 Fördjupnings- och projektarbeten

Under de tre terminer jag följde OP-klassen genomfördes minst tre fördjupnings- och projektarbeten i Lisas och Anitas regi. Svenskläraren Lotta var också med om det större projektarbetet. Tidigt på vårterminen år 2 gör eleverna individuella fördjupningsarbeten inom temat Barn i ett samarbete mellan Medicinsk grundkurs och Omvårdnadskunskap. Eleverna har själva valt ämnen för sina fördjupningar om t.ex. ”ett fosters utveckling”, ”incest” eller ”barn i flyktingläger”. Under själva arbetet förs handledande samtal mellan lärare och enskilda elever, t.ex. om avgränsningen av ämnet eller lämpliga källor, men dessa samtal kan också mer direkt bearbeta det stoff som eleverna behandlar. Ett exempel är när Marika, djupt upprörd, samtalar med läraren Lisa om hur ”vidriga” de människor som begår incest kan vara.

Fördjupningsarbetena redovisas både skriftligt i rapportform och muntligt i individuella presentationer, en form av förberett tal. Då eleverna uttrycker oro inför de muntliga presentationerna får de välja mellan att redovisa i helklass, halvklass eller liten grupp. Presentationerna i helklass görs i skolans dramarum; de är traditionella och relativt manusbundna, men ämnena är varierade och publiken lyssnar uppmärksamt. Jag har ingen dokumentation från halvklassredovisningen. Presentationerna i smågrupp sker i ett av skolans kök. Det är Faruk, Nirin, Emma och Karina som valt detta begränsade forum för redovisning. Elevernas anföranden har normalt samma form som de ovanstående, dvs. traditionell monolog. Men Karina kräver och får hjälp av läraren med sin presentation, som blir vad Gibbons (2006:73 f.) kallar en ”lärarstödd redovisning”, dvs. en redovisning i dialogform, där läraren utan att ta över stöttar eleven genom öppna frågor och uppmuntran (jfr 5.3.4.5). Temat avslutas av ett utvärderande lärarlett samtal i hela klassen med fokus på den process eleverna har genomgått. På innehållet i redovisningarna får eleverna ingen muntlig respons. Jag uppfattar att lärarna i stället väljer att lägga kraften på just genomförandet av presentationerna.

⁷⁷ Under rollspelet om akutsjukvård spelade jag bara in en av de fem smågrupperna, så jag kan inte med säkerhet säga hur samtliga elevers språkande utvecklades. Min iakttagelse att smågrupperna *inte* byggde upp några utvecklade resonemang stämmer dock med lärarens kommentar efter lektionen att eleverna arbetat alltför snabbt och inte samarbetat särskilt väl.

Längre fram under terminen introduceras det för alla gymnasieelever obligatoriska projektarbetet. Innan detta sätts igång ska eleverna genomföra ett så kallat miniprojekt om olika aspekter på missbruk. Eleverna arbetar gruppvis på både Anitas och Lisas lektioner. De ska formulera frågor vid projektets början, ange mål, syfte och pröva på olika undersökningsmetoder som intervju, enkät eller att hämta fakta ur en film. De använder loggbok under arbetet och får handledning av en lärare vid särskilda träffar. Redovisningen av miniprojektet är både skriftlig och muntlig. Lärarna uppmanar eleverna att pröva mindre traditionella former för sina presentationer, vilket bland annat leder till en dramatisering och en interaktiv redovisning, med smågruppssamtal i publiken som fångas upp och kommenteras av de redovisande eleverna själva. Många presentationer är också mer traditionella monologer (om än med flera talare). I flera fall talar eleverna längre än vad som kan anses idealiskt med tanke på att åhörarna ska kunna hålla uppe intresset när den ena presentationen följer på den andra. En lång rad presentationer på 20–25 minuter vardera kan bli för mycket i en gymnasieklass. Också de elever som vid fördjupningsarbetet ville redovisa i mindre grupp framträder denna gång i helklass, kanske tack vare den tidigare övningen eller stödet från gruppen. Vid en avslutande uppföljning går Anita och Lisa igenom grupp för grupp, ger specifikt beröm och kommenterar viktiga delar av innehållet. Också eleverna bidrar med synpunkter under denna uppföljning. Här utvecklas resonemang som verkar engagera eleverna, men samtalet tycks försvåras av att eleverna inte lyssnar särskilt uppmärksamt på varandra. I stället vänder de sig framför allt till de båda lärarna.

Efter dessa båda teman startar eleverna det egentliga projektarbetet, som löper över ett läsår. Också i detta arbetar eleverna gruppvis med självvalda ämnen som enligt kursplanen har anknytning till programmets karaktärsämnen. Grupperna träffar sin handledare ungefär var fjortonde dag. De måste tillsammans upprätta en projektplan där de formulerar en egen vinkling på det valda ämnet, avgränsar sitt ämne, anger källor etc. Många elever väljer att i projektet framställa en produkt av något slag, t.ex. en film, en broschyr eller annan information. Förutom att framställa produkten ska de föra loggbok, skriva en rapport och förbereda en muntlig presentation av sitt arbete på cirka 10 minuter. Vid denna presentation begränsas alltså redovisningens omfattning. Eleverna visar stor uppfinningsrikedom beträffande framställningsformer vid sina muntliga presentationer i maj månad och de verkar också påtagligt stolta över vad de åstadkommit. Ett tecken på att dessa presentationer lyckas är att de väcker en rad intresserade frågor från publiken.

Projekt- och fördjupningsarbeten av det slag som belyses här måste vara mycket fruktbara ur språkutvecklingssynpunkt. De ger eleverna möjlighet att arbeta med ämnen som engagerar dem, vilket är en förutsättning för ett fördjupat språkande. Dessutom innebär de att eleverna – särskilt i grupparbeten – måste samspela med andra i en rad situationer som inbjuder till

resonemang, och även redovisa och kanske diskutera sina resultat i förberett tal inför en publik. De får därmed anledning att bredda sitt register från det kontextbundna till det kontextreducerade.

Under OP-klassens individuella fördjupningsarbete krävdes för ett eventuellt muntligt samspel att eleven själv fann samtalspartners, t.ex. läraren eller någon kamrat. Vid grupparbetena fördes en rad smågruppsamtal där eleverna tillsammans måste lösa problem, såsom att formulera undersökningsfrågor, organisera sitt arbete, värdera källor etc. Sådana smågruppsamtal torde inbjuda till resonemang, även om dessa kan vara mer eller mindre fördjupade. Även handledningssamtalen gav möjlighet till resonemang med handledaren om arbetet. I de inspelade handledningssamtalen från miniprojektet styr läraren i olika hög grad samtalens utveckling. I ett mer lärarstyrt handledningssamtal ställer läraren frågor som eleverna besvarar. Svaren är mer utbyggda än under ett traditionellt klassrumssamtal av IRF-karaktär och läraren följer ofta upp en elevrespons med ytterligare en fråga eller en uppmaning, men i huvudsak följs fråga-svarstrukturen (jfr 2.2.1). I det jag kallar elevstyrda handledningssamtal är elevsvaren mer utbyggda och eleverna tar fler initiativ genom att ställa frågor till läraren och genom att presentera egna slutsatser.

Det förberedda talet i redovisningarna ställde eleverna inför språkliga utmaningar då de skulle anpassa sitt stoff för en publik och framföra presentationen på ett intressant sätt. Det är tydligt i genomgången ovan att OP-eleverna utvecklades i rollen som klassrummets huvudaktörer, vilket säkerligen hängde ihop med den progression som fanns i de successivt allt mer krävande redovisningsuppgifterna. Ett annat skäl till deras utveckling måste vara den stöttning som lärarna gav i instruktioner, anpassningar till eleverna och uppföljningar av deras presentationer. Även i uppföljningarna av redovisningarna märks en tydlig progression. Efter fördjupningsuppgifterna styrde lärarna uppföljningen där framför allt processen fokuserades; miniprojektet följdes upp av en lärarstyrd men mer utvecklad och mångsidig diskussion om innehållet i de redovisade projekten; det stora projektarbetet avslutades med spontana och oppriktigt nyfikna frågor och synpunkter från elever direkt till elever. Här kunde läraren träda tillbaka och överlämna både rollen som expert och som ordförande i klassrummet till eleverna.

7.2 Karaktärsämnen i fordonsklassen

I FP-klassen läser eleverna kurser med namn som Personbilsservice, Hydrauliska bromssystem samt Ottomotor och drivlina. Fordonslärarna är inte specialiserade på särskilda kurser, utan en och samma lärare undervisar en viss grupp i samtliga fordonstekniska kurser under ett eller ett par läsår. Systemet innebär att flera kurser kan pågå parallellt och att eleverna i individuell takt kan klara av kurs efter kurs. Fordonslärarna Johan och Börje

lägger inte upp undervisningspass gemensamt. Johans grupp med inriktning mot personbilar läser både teori och arbetar praktiskt i skolan (förutom vissa praktikperioder då de är ute på företag). Börjes grupp med inriktning mot tunga fordon (jordbruksmaskiner, bussar och lastbilar) har så kallad arbetsplatsförlagd utbildning (APU). Det innebär att eleverna huvudsakligen studerar på diverse företag men också får lärarledda lektioner i skolan (se 4.2.2). Medan praktiska och teoretiska moment i stor utsträckning samverkar i Johans fordonsundervisning ter sig åtskillnaden mellan teori och praktik större i den undervisning som Börje leder.

Tabell 7.2 ger en översikt av de samtal som ingår i materialet från FP-klassens karaktärsämnen. Liksom för OP-klassen är samtalen ordnade efter former för kommunikation (jfr 1.1.2 och bilaga 2). Eftersom de fordons-tekniska karaktärsämnena organiseras på olika sätt i de två grupperna markerar jag också i vilken grupp de aktuella samtalen förekommer. Kommunikationsformen Elevers förberedda tal är inte representerad i FP-klassens karaktärsämnen, varför denna kommunikationsform också saknas i tabellen.

Tabell 7.2. Samtal i FP-klassens karaktärsämnen, ordnade efter fem olika former för kommunikation (P=inriktning mot personbilar, läraren Johan; T=inriktning mot tunga fordon, läraren Börje).

Lärargenomgång i helklass	Samtal i helklass (lärarlett)	Smågruppsamtal med lärare	Smågruppsamtal med elever	Enskilda lärarelevsamtal
Längre genomgång av ett tema (T)	Reflektioner över APU:n och om hela fordonsutbildningen (T)	Problemlösning under praktiskt arbete (P)	Problemlösning under praktiskt arbete (P)	Problemlösning under praktiskt arbete (P)
Kort presentation med anvisningar inför självstudier (P)	Hypotetiska diskussioner vid teori-genomgång (T)	Problemlösning vid teoretiska uppgifter (T+P)	Problemlösning vid teoretiska uppgifter (T+P)	Problemlösning vid teoretiska uppgifter (P)
	Korta samtal om organisatoriska frågor (P)	Spontan lärargenomgång av ett moment (P)		

I den följande översiktliga analysen presenterar jag kort undervisningens uppläggning i de två fordonsgrupperna och de samtal som ingår i undervisningen. Jag diskuterar också i vilken mån de aktuella samtalen ger eleverna möjlighet att delta i resonemang. Genomgången behandlar först Johans undervisning i personbilsgruppen, därefter undervisningen i Börjes grupp med inriktning mot tunga fordon.

7.2.1 Gruppen med inriktning mot personbilar

Undervisningen med inriktning mot personbilar är upplagd så att eleverna arbetar självständigt eller gruppvis med olika uppgifter. Som jag uppfattar det ligger tyngdpunkten på praktiska moment. I verkstaden kan eleverna

utföra ett specifikt moment på en modell av bilmotorn, dvs. ren övning, eller utföra verkligt arbete, såsom service eller reparation på bilar som lämnats in till skolverkstaden. På en inlämnad bil kan de t.ex. byta avgassystem, bromsar eller tändkabel. Verkstadsarbetet sker ofta i små grupper om två eller tre elever. Eleverna väljer själva vem de ska samarbeta med, vilket i den aktuella gruppen innebär att trojkan med Per, Stefan och Benny i stort sett alltid arbetar tillsammans (jfr 4.2.1). De andra eleverna byter oftare samarbetspartner.

Teoretiskt arbete sker framför allt enskilt och utförs i det lilla klassrummet intill verkstaden. Eleverna löser uppgifter i arbetsböcker som jag uppfattar som självinstruerande. När flera elever sitter i klassrummet och löser sådana uppgifter, som vid en av mina inspelningar där eleverna förbereder sig inför ett prov, uppstår spontana, korta problemlösande samtal mellan elever eller elever och lärare. Dessa verkar dock sällan utvecklas till resonemang. I regel tycks det vara fråga om enklare fråga-svarsekvenser i syfte att finna ett visst svar på en fråga i det förproducerade läromedlet och vissa minigenomgångar av läraren. De teoretiska kunskaperna prövas i skriftliga prov, och den elev som inte klarat gränsen för godkänd kan göra omprov. En diskussion mellan läraren Johan och eleven Mohammed ger en fingervisning om förhållandet mellan teori och praktik beträffande betyg. Mohammed, som fått betyget Väl godkänd på ett skriftligt prov, menar att han borde få samma betyg på den aktuella kursen. Johan svarar att han inte kan få så högt betyg eftersom han inte har kunnat visa att han verkligen har förstått i det praktiska arbetet i verkstaden.

Läraren Johan fungerar som arbetsledare och handledare. Som arbetsledare fördelar han uppgifter mellan eleverna vid träffen i klassrummet på morgnarna, och som handledare bistår han de elever som påkallar hans hjälp. Att låta eleverna söka upp honom i stället för tvärtom är en medveten strategi som han också talar om. Han hjälper de elever som jobbar och låter andra vara, säger han. Fordonsläraren köper också in material till verkstaden, vilket innebär att han ibland måste lämna eleverna en längre stund.

Verkstadsarbetet kan naturligtvis utföras i tystnad, men om två eller fler elever samarbetar utvecklas också ofta ett samtal under arbetet. Dessa samtal är omväxlande ackompanjemang till den praktiska verksamheten, sociala utbyten eller problemlösande sekvenser. Det är de problemlösande sekvenserna som är av störst intresse i denna undersökning, eftersom det är där chanserna till resonemang är störst. Ett sådant problemlösande samtal kan starta som ett samtal mellan enbart elever, fortsätta som ett lärar-elevsamtal och avslutningsvis återgå till att vara ett elevsamtal.

Ett exempel på en uppgift som leder till flera slags samtal är bränsletrycksprovet. Detta praktiska prov verkar vara en del i examinationen av en fordonsteknisk kurs. Eleverna arbetar med en övningsmotor och ska på denna kontrollera motorns förmåga att ta upp bensin. Per, Stefan och Benny samarbetar. De stöter snart på problemet att motorn inte vill starta. De vill ta

hjälp av startgas men hittar ingen sådan i verkstaden. Läraren Johan kommer och visar eleverna hur man ska hantera motorn för att få den pump som ska föra bensinen upp i motorn att fungera. När Johan gått igen visar det sig dock att pumpen ändå inte fungerar. Eleverna tar en paus då de pratar om fritiden. De tar sig ånyo an uppgiften och försöker flera gånger starta motorn, dock utan framgång. Per får läraren att ordna fram startgas. Efter en kort paus i arbetet försvinner Benny från gruppen. Per och Stefan försöker på nytt starta motorn men misslyckas. Under deras försök utvecklas ett samtal, i vilket deltagarna försöker lösa problemet, dels med språkets hjälp, dels via olika praktiska åtgärder. Språket används främst för att formulera iakttagelser och förslag på möjliga lösningar, men också för att styra de praktiska åtgärderna. Läraren Johan deltar under en del av problemlösningen och han bidrar då med samma typ av språkhandlingar som eleverna samt med någon faktaupplysning och en förmaning. I övrigt kännetecknas den samtalsdel som läraren Johan deltar i av en förhållandevis symmetrisk relation mellan honom själv och Per. Johan tar inte mer än undantagsvis rollen som expert; han och Per deltar snarare som jämlikar som söker lösningen på ett gemensamt problem. Detta gör att samtalet blir utforskande (Barnes 1978, Barnes & Todd 1977, 1995). Läraren ger ett par längre bidrag, men i övrigt är både hans och Pers bidrag relativt korta. Så länge läraren deltar står Stefan som åskådare till samtalet. När han lämnar gruppen ansluter sig Isak. Per tar ledningen över arbetet men dominerar i lägre grad än när läraren var närvarande. (Trots många försök lyckas inte eleverna lösa problemet med detta bränsleprov den aktuella dagen.)

Också under arbetet med en verklig uppgift, att byta bromsröret på en Mazda, skiftar samtalet karaktär. Fatmir har hissat upp bilen, står under den och undersöker rören under tystnad. Hans kamrat Lasse kommer gående och Fatmir ber om preciseringar angående uppgiften. Lasse visar vilka delar av bromsrören som ska bytas ut. De går tillsammans för att hämta de nya rören. När de hittat dem frågar de läraren Johan hur de ska gå till väga. Han informerar dem om att rören ska ”konas”. Därefter gör han en demonstration av hur koningen går till med Fatmir och Lasse som publik. Denna demonstration är en lärargenomgång om några minuter, då Johan intar en tydlig expertroll medan eleverna är åskådare. Efter genomgången behövs ett blåsmunstycke, som läraren Johan och Lasse går för att hämta. När de kommer tillbaka hävdar Fatmir att rören måste konas även i den andra änden. Läraren Johan protesterar först men går sedan med på Fatmirs förslag; här träder läraren alltså ur den expertroll som han tagit i exemplet ovan. Denna sekvens innehåller också ett visst mått av resonemang eller – mer precist – argumentation. Eleverna genomför denna koning själva och arbetar tyst förutom vissa yttranden som styr de praktiska handlingarna.

Ovanstående lärargenomgång är spontan och den sker i liten grupp. I personbilsgruppen är gemensamma, lärarledda genomgångar både sällsynta och korta. Vid mitt första besök i klassen gör Johan en minigenomgång; han

håller upp en modell av en luftmätare, gör en kort demonstration av den och hänvisar sedan till "motorboken", som eleverna förväntas studera på egen hand. Det händer heller aldrig under de lektioner som jag är närvarande vid att Johan leder något längre helklassamtal motsvarande de samtal som läraren Börje för med sin grupp (se 7.2.2). Därmed saknas i personbilslevernans undervisning samtal med reflektioner över utbildningen. De lärarledda samtal som förs med hela denna grupp är också korta och främst av organisatorisk art. De kan t.ex. handla om när ett visst prov ska genomföras eller om vilka uppgifter eleverna ska arbeta med under dagen, och här utvecklas sällan fördjupade resonemang. Ibland förs dock huvudsakligen sociala samtal mellan lärare och elever, t.ex. när man fikar tillsammans efter en genomförd reparation eller när man kopplar av efter dagens arbete.⁷⁸

De uppgifter som eleverna med inriktning mot personbilar får i undervisningen är alltså i hög grad inriktade på att utföra praktiska moment. I dessa kan resonemang utvecklas, men mitt intryck är att de här kontextbundna resonemangen i hög grad underordnas de praktiska handlingarna.

7.2.2 Gruppen med inriktning mot tunga fordon

I gruppen med inriktning mot så kallade tunga fordon, dvs. jordbruksmaskiner, lastbilar och bussar, studeras huvuddelen av karaktärsämnen på elevernas praktikplatser. Men praktiken följs upp och bearbetas i lärarledda lektioner under dagar då eleverna "tas in" till skolan. Under dessa dagar behandlas också vissa teoretiska moment i elevernas utbildning, exempelvis elektronik eller hydraulik.

I undersökningen ingår inte besök på elevernas praktikplatser, men jag menar att eleverna i denna grupp på arbetsplatserna sannolikt deltar i problemlösande samtal på samma sätt som eleverna i personbilsgruppen gör i sitt praktiska arbete i verkstaden. Dessutom innebär den undervisning de får i skolan att de får erfarenhet av längre lärargenomgångar, olika former av lärarledda helklassamtal och av problemlösningar i smågrupper i samband med teoretiska moment.

Läraren Börje gör ibland längre genomgångar, såsom vid en inspelad lektion om hydraulik. I denna uppmuntras eleverna att resonera genom att föreslå tolkningar av det som hypotetiskt sker och därefter tala om "hur de tänker". Som avslutning får de räkneuppgifter att lösa i grupp. Under arbetet resonerar de dels med varandra, dels med läraren. Vid några lektioner om spänningsscheman (elektronik) håller läraren också en gemensam genomgång. Här förekommer kontrollfrågor till eleverna, men ett par av eleverna ställer också frågor till läraren och formulerar egna hypoteser om ämnet. Begreppet spänningsfall diskuteras ganska ingående och flera av eleverna

⁷⁸ Denna samtalstyp finns inte med i tabell 7.2, som begränsas till samtal som mer direkt behandlar undervisningsstoff.

engageras i detta resonemang. Därefter delas eleverna in i två grupper och får uppgiften att undersöka vissa problem och anteckna sina resultat i ett protokoll. Eleverna uppmanas att inte stressa igenom uppgifterna: ”vi ska ha kvalitet när vi lär oss”, säger läraren Börje. Vid en annan teorilektion får eleverna uppgifter som de uppmanas lösa parvis, varefter läraren lämnar klassrummet. Det kan vara en strategi för att förmå eleverna att arbeta självständigt.

Förutom denna typ av lektioner i teoretiska moment organiseras varje gång eleverna kommer till skolan det jag kallar reflektioner över APU:n, dvs. den arbetsplatsförlagda utbildningen. Dessa reflektioner förs med hela gruppen om sex elever. Läraren Börje organiserar en ”runda” då han låter elev för elev tala om sin praktikplats utifrån öppna frågor, såsom: ”Hur växer du in i overallen?”; ”Hur utvecklas du till mekaniker?” eller ”På vilket sätt får du varierade arbetsuppgifter?”. Även ämnen som ”arbetskamrater” och ”självständigt arbete” behandlas under dessa reflektioner. Börje följer upp elevernas svar genom att be dem utveckla det de sagt eller genom förmaningar. Ett exempel på uppföljande frågor är när Eriks påstående att han lär sig ungefär en ny sak varje vecka följs upp av lärarens fråga om det är ”avancerade grejer”. Läraren ber också Erik ge exempel på något han lärt sig. Ett exempel på förmaningar är när en elev berättar att han inte alltid bär skyddsglasögon när han svetsar på praktikplatsen, vilket följs av lärarens förmaningar om vikten av att skydda sig. Vid ett tillfälle karaktäriserar en av eleverna dessa samtal som ”gruppterapi”.

Dessa lärarledda reflektioner inbjuder i hög grad till resonemang. Liksom de teoretiska genomgångarna blir också detta resonemang förhållandevis frikopplat från situationens här-och-nu, vilket innebär en riktning mot ett mer kontextreducerat språk. Att samtalen organiseras som rundor innebär att varje elev får relativt stort talutrymme, något som naturligtvis underlättas av att gruppen är så liten. Vid den avslutande utvärderingen av kursen utvecklar läraren Börje formerna kring samtalsrundan ytterligare. Han ber då eleverna att, innan samtalet startar, reflektera en minut för sig själva över tre frågor på tavlan. Under det samtal som följer framgår det tydligt att eleverna är mycket nöjda med både sin lärare och sin utbildning.

Jag får inte möjlighet att följa arbetet med projektarbeten i FP-klassen på samma sätt som i OP-klassen, men jag får viss information om hur det är upplagt och fungerar i läraren Börjes grupp. Eleverna arbetar oftast enskilt med ämnen som ”att bygga om en Epa-traktor”, ”att reparera en gräv-maskin” eller ”att renovera en gammal bil”. Under ett helklassamtal om projektarbetet förklarar Börje för eleverna att betyget på projektarbetet sätts på processen, dvs. loggbok, rapport och handledningssamtal, snarare än på produkten, dvs. det praktiska arbete som eleven utför. Ovanstående analys (se 7.1.2) visar hur OP-eleverna förbereds grundligt inför projektarbetet. Får FP-eleverna motsvarande goda förberedelser inför den process som Börje talar om? De reflekterande samtal som hans elever regelbundet deltar i ger

dem erfarenhet av att lägga ett metaperspektiv på lärandet, vilket ingår i projektarbetet. Däremot tränas inte någon av FP-grupperna såsom eleverna på OP direkt i de arbetsformer som projektarbetet kräver.

7.3 Sammanfattning

Denna översikt med vissa kortfattade analyser ger bilden av ganska olika språkliga förhållanden i de båda undersökningsklassernas karaktärsämnen. OP-eleverna möter i sina karaktärsämnen en stor variation av arbetssätt. Även om inte alla moment innebär resonerande samtal ges eleverna rika möjligheter att delta i resonemang, såväl i mindre grupper som i större, och i dessa resonemang får de anledning att använda både kontextbundna och kontextreducerade register. Eleverna får också god erfarenhet av att tala förberett i rollen som klassrummets huvudaktör. De successivt allt mer avancerade uppgifterna hjälper dem att utvecklas i denna roll. Den muntliga kommunikationen i OP-klassens karaktärsämnen är varierad och sannolikt också utmanande för eleverna.

I FP-klassen får gruppen med inriktning mot tunga fordon också erfarenhet av flera olika kommunikationsformer och samtalstyper. Möjligheterna att delta i resonemang är många. Personbilsgruppen möter ett mer begränsat utbud av kommunikationsformer och samtal. Även om det praktiskt inriktade arbete de utför i vissa situationer kräver resonemang blir detta oftast kontextbundet, och det finns i undersökningsmaterialet inga tecken på att undervisningen organiseras i syfte att eleverna språkligt ska få bearbeta sina kunskaper. I jämförelse med Börjes grupp ter sig Johans personbilsgrupp som språkligt eftersatt. Till skillnad från OP-elevernas karaktärsämnen ger inte karaktärsämnena på FP, varken i Johans eller Börjes grupp, någon erfarenhet av förberett tal inför en grupp.

8. Muntliga nationella prov

I detta kapitel analyseras och jämförs genomförande och utfall av ett muntligt inslag i båda de undersökta klassernas svenskundervisning, nämligen det nationella provets muntliga del. Två övergripande forskningsfrågor ställs. Den första frågan handlar om det undervisningsförlopp som det muntliga provet ger upphov till i undersökningens klasser: Hur genomförs det nationella provets muntliga del? Denna fråga besvaras med hjälp av en etnografisk analys som berör organisering av provet och uppföljning av enskilda anföranden. Analysen leder fram till en jämförelse mellan de två klassernas genomförande av det nationella provet mot bakgrund av de skilda muntliga kulturer som har beskrivits i klassernas svenskundervisning (se kap. 5 och 6). Undersökningar som mer detaljerat beskriver det nationella provet som undervisningsförlopp i en klass har mig veterligt inte gjorts tidigare.

Den andra frågan inriktas på utfallet av proven: Vad gör eleverna av uppgiften? Tyngdpunkten i analysen ligger på elevernas uppvisade förmåga att utveckla resonemang i de muntliga proven. Elevernas kommunikativa prestationer beskrivs också men utan djupgående analys. Till skillnad från övriga analyser i avhandlingen som avser resonemang i samtal lyfter jag den här gången fram det individuella resonemanget. Förhoppningsvis kan analysen av resonemang i dessa muntliga, individuella uppgifter ge nya kunskaper om kvalitet i muntliga anföranden, samtidigt som avhandlingens övergripande fråga om resonemang i skolans kommunikation får ytterligare belysning.

Efter vissa bakgrundsupplysningar om det nationella provets muntliga del presenteras analysen av hur provet genomförs i undersökningens båda klasser. Därefter redogör jag för analysen av utvalda elevers anföranden och de resonemang som utvecklas i dessa.

8.1 Bakgrund: Det nationella provets muntliga del

Sedan Lpf 94 infördes som läroplan för gymnasieskolan har elevernas svenskkunskaper i kursen Svenska B prövats i nationella prov. Provet är tredelat och behandlar ett tema, såsom Tema Tid, vilket var aktuellt det läsår 2003–2004 då materialet för mitt projekt samlades in. Arbetet med detta tema utgör en process i vilken eleverna läser och diskuterar ett häfte med blandade texter inom temat, förbereder och håller ett muntligt anförande

samt skriver en längre text. (Vid undersökningens genomförande skrev eleverna två texter.) Det muntliga anförandet är främst en individuell uppgift, men elever kan också välja att framträda i par. Eleven ska tala inför klasskamraterna i fem minuter över ett självvalt ämne inom temat.⁷⁹ Bedömningen sker enligt kriterier som eleven har sett i förväg. I provmaterialet finns en lista med bedömningskriterier och även förslag till vinklingar av temat för de muntliga anförandena.⁸⁰

Att pröva den muntliga kompetensen i svenskämnet verkar ännu inte vara ett lika självklart inslag som att pröva skrivförmågan. Skolverkets resultat-sammanställning för år 2003–2004 visar att i snitt 81 procent av eleverna deltog i den muntliga provdelen. Detta deltagande är representativt även för senare år men betydligt högre än när provet var nytt och deltagandet frivilligt (Skolverket 1998).⁸¹

Betygen på den muntliga provdelen är generellt något högre än betygen på skriftliga provdelar. Betygsstatistiken för Omvårdnadsprogrammet i hela landet ht 2003, då provet genomfördes i undersökningens klass, visar följande fördelning: IG 3 procent, G 48 procent, VG 46 procent och MVG 3 procent. Betygsstatistik för Fordonsprogrammet vt 2004, då provet genomfördes i undersökningens klass, visar följande fördelning: IG 11 procent, G 65 procent, VG 21 procent och MVG 3 procent. Omvårdnadsprogrammets elever får alltså högre betyg än eleverna från Fordonsprogrammet. Generellt får också kvinnliga elever högre betyg än manliga i provets samtliga delar (Skolverket 2003/2004). (För en diskussion om kvinnliga och manliga elevers betyg på muntliga nationella prov, se Ohlsson 1999.)

8.2 Genomförande av det muntliga provet i undersökningens klasser

I detta avsnitt beskrivs och analyseras genomförandet av det nationella provets muntliga del i undersökningens båda klasser. Först beskriver jag organiseringen av provet i klasserna. Denna beskrivning blir också en redogörelse för undersökningens material. Därefter analyserar jag uppföljningen av de muntliga anförandena. Analyserna leder fram till en jämförelse mellan

⁷⁹ Om två elever väljer att framträda i par dubbleras talartiden.

⁸⁰ Från ht 2007 har den ursprungliga modellen vissa tillägg. Eleverna ska i sina anföranden presentera två texter/bilder, varav minst en från texthäftet, och dessutom bifoga ett kortfattat, skriftligt pm till sitt tal.

⁸¹ Även om provet i sin helhet är obligatoriskt gör alltså inte samtliga elever alla provdelar. Av de elever som inte genomför det muntliga provet kan många gå i komvuxklasser där det nationella provet inte är obligatoriskt, vilket kan få till följd att den tidskrävande muntliga delen förbigås. En annan förklaring till att alla elever inte deltar är att resultatredovisningen är individuell, vilket innebär att elever kanske inte gör provet p.g.a. frånvaro och sjukdom (muntlig kontakt med Östlund-Stjärnegårdh 2006).

de båda klassernas genomförande av den muntliga provdelen och klassernas muntliga kulturer i svenskundervisningen.

Analysens metod är etnografisk och bygger på observationsanteckningar och inspelningar från lektioner då de båda klasserna arbetat med det nationella provets muntliga del.

8.2.1 ”Provprov” och prov ”på riktigt” i OP-klassen

I OP-klassen förbereds det nationella provet med en övningsomgång, ett ”provprov”, då varje moment i provet går igenom med ett gammalt prov. Provprovet genomförs under vårterminens andra hälft i 2:an då klassen arbetar med ett litteraturtema.

Provprovet genomförs under flera lektioner som alla observerats och spelats in. Den första lektionen delar läraren ut texthäftet och klassen samtalar gemensamt om detta. Därefter delar läraren ut den sida med ämnesförslag till det muntliga provet som ingår i provmaterialet. Hon går igenom hela listan och ger en rad konkreta förslag på möjliga anföranden. Eleverna uppmanas diskutera med bänkgreannen om vad de ska välja för ämne för provprovet. Läraren går runt och ger ytterligare förslag. Nästa lektion ombeds eleverna skriva upp sina ämnesval på en lista. De elever som inte har valt ämne får fler tips av läraren. På lärarens rekommendation väljer många att jämföra en bok med dess filmatiserade version. Eleverna får i uppgift att förbereda sina anföranden hemma. Denna lektion går läraren också igenom sidan med bedömningskriterier från provmaterialet. Eleverna verkar måttligt intresserade, kanske för att det är fredag.

Den tredje lektionen är sex elever färdiga att presentera sina anföranden: Marika, Daniela, Teresa, Ann, Jessica och Olivia. Elevernas namn skrivs upp på tavlan och anförandena följer också i denna ordning, så läraren behöver inte utse ny talare när en elev är klar. Olivia avböjer inspelning, varför jag bara för anteckningar under hennes tal. Vid den fjärde lektionen presenteras ytterligare sju anföranden – av Bea, Isabella, Ylva, Gunnar, Peter, Faruk och Jonas. Fyra elever håller sina anföranden under den femte lektionen: Nirin, Hali, Vanja och Rosita. På Vanjas begäran spelar jag bara in ljudet av hennes anförande. Efter anförandena informerar läraren om de skriftliga provdelarna som följer efter den muntliga delen. Karina, Emma och Samanta håller inga anföranden under provprovet.

Det ordinarie nationella provet med namnet *Har du tid?* genomförs under höstterminen i år 3. I början av oktober ber svenskläraren mig att utnyttja de inspelade anförandena från provprovet för att handleda elever enskilt inför provet. Efter viss tvekan går jag med på att göra detta.Handledningen sker under en lektion då fyra av eleverna – Marika, Daniela, Teresa och Bea – går ifrån den ordinarie undervisningen för att tillsammans med mig titta på inspelningen från föregående termin av det egna anförandet och samtala om detta. Under samtalen utgår vi från elevens intryck av den aktuella

inspelningen. Vi diskuterar vad som var bra i anförandet och vad som skulle kunna göras bättre. Dessutom ger jag eleverna lappar med lärarens skriftliga respons på anförandena. Det blir bara en sådan handledningslektion. Jag uppfattar att läraren ändrar uppfattning om denna ganska tidskrävande procedur. Kanske visar också eleverna ett svalt intresse inför erbjudandet (jfr 3.3.3.3).

Jag har bara möjlighet att observera en lektion under den ordinarie provperioden, men mitt intryck är att det ordinarie provet genomförs på samma sätt som provprovet. Vid den lektion i november som jag observerar och spelar in håller sex av eleverna sina muntliga anföranden: Daniela, Bea, Gunnar, Peter, Marika och Vanja. Talarordningen visar sig vara bestämd i förväg, och eleverna går självmant fram i turordning.

Genomför alla elever det muntliga delprovet? Vid ett besök i januari ska jag spela in ett handledningssamtal inom projektarbetet med eleverna Emma, Karina och Ylva och svenskläraren Lotta. Jag får veta att Karina och Emma ännu inte hållit sina anföranden men har i uppgift att framträda inför den lilla projektarbetsgruppen. Karina verkar mycket nervös och då jag erbjuder mig att gå ut under anförandena samtycker både elever och lärare tacksamt. Efter en kort stund kommer Karina ut ur klassrummet, arg och sur. Hon lämnar korridoren. Snart springer Emma efter henne. De båda eleverna kommer inte tillbaka och bara Ylva är med under handledningen.⁸²

I OP-klassen sker alltså en målmedveten förberedelse inför det nationella provet då eleverna som övning får gå igenom en hel provprocess. Arbetet med provet verkar i stort sett gå enligt lärarens planer. De flesta eleverna deltar i provet, men en liten grupp av dem faller bort.

8.2.2 Det nationella provet i FP/HV-klassen

I FP/HV-klassen genomförs ingen övningsomgång av det nationella provet. Det ordinarie provet äger rum på vårterminen i år 3. Provet har namnet *Människan och tiden*. Jag kan inte närvara vid lärarens introduktion av det muntliga provet men jag observerar och spelar in fem lektioner som helt eller delvis ägnas åt elevernas anföranden inom provet. Liksom i OP-klassen har eleverna gjort den största delen av sina förberedelser inför provet hemma.

Under den första observerade lektionen i slutet av februari har läraren planerat ett muntligt anförande av eleven Uffe, men eftersom han är frånvarande utgår den programpunkten. Eleverna arbetar enskilt med antologiläsning och skriftliga uppgifter. Läraren repeterar planeringen inför de

⁸² Jag har ingen information om huruvida Karina och Emma till slut håller sina anföranden. Båda flickorna har hög frånvaro och är mycket tystlåtna under lektionerna. I mitt undersökningsmaterial finns ett enda tillfälle inspelat när de talar inför klassen: det är den muntliga redovisningen av projektarbetet, vilken de klarar bra.

kommande veckornas lektioner då det är tänkt att tre elever ska presentera anföranden varje vecka. Vid de skriftliga delproven i april planeras de flesta elever ha gjort sina muntliga delprov. Niklas ställer en fråga som visar att han inte har helheten av det nationella provet klar för sig: Har anförandena något med nationella provet att göra? Under denna lektion delas texthäftena till provet ut och läraren uppmanar eleverna att ta med sig dessa till kommande lektioner. Fler elever får enskild information av läraren om provets uppläggning.

Vid den andra lektionen i början av mars hålls det första anförandet i FP/HV-klassen. Det är Niklas som talar. Han verkar påtagligt nervös och går med på inspelning först efter viss övertalning.⁸³ Per ska också tala enligt planeringen men han får lov att skjuta upp sin insats. Ytterligare två elever som skulle ha talat är frånvarande. En stor del av lektionen ägnas åt högläsning ur nationella provets texthäfte och improviserade samtal om de lästa texterna.

Fyra elever är dock beredda på att tala vid den tredje lektionen med nationella provet: Per, Erik, Conny och Uffe. Innan de börjar förmanar läraren klassen att de ska uppträda som goda lyssnare. Sådana förmaningar återkommer flera gånger under dessa lektioner. Efter Pers och Eriks tal görs ett avbrott för samtal om den då högaktuella sjukdomen ALS. Det är Rickard som aktualiserar en tv-film från föregående kväll. Läraren tar tillfället i akt och leder ett samtal som inriktas på sjukdomens förhållande till tid. Samtalet kommer också in på vissa elevers personliga svårigheter. Därefter gör Conny och Uffe sina presentationer.

Den fjärde lektionen inleds med information om morgondagens salsskrivning (provets längre skrivuppgift). Först Åsa och därefter Rickard håller sina anföranden. När läraren frågar om den tystlåtna Olof vill gå fram säger Per: ”hörru jävla rätta (.) fram med dig”. Läraren tillrättavisar skämtsamt: ”kära klasskamrat (.) han har lite svårt att uttrycka sig (.) det var det han menade”.⁸⁴ Olof går inte fram. I stället håller Östen, Isak och Viktor sina anföranden. Slutet av lektionen ägnas åt enskilt arbete. Läraren samtalar med olika elever. I ett sådant samtal förklarar Dick att han är oerhört nervös för sitt muntliga anförande, men han vill gärna klara av det. Läraren uppmuntrar honom och nämner också möjligheten att tala inför en mindre grupp.⁸⁵

Under den sista inspelade lektionen med muntligt prov håller Agnes och Marika sina anföranden. Jag missar inspelningen av Olofs och Jörgens tal.

⁸³ Efteråt funderar jag över om det var etiskt försvarbart att övertala Niklas till inspelning av hans anförande. Jag kommer fram till att jag nog borde ha låtit honom slippa pressas av kameran och bestämmer att jag i alla fall inte ska låta hans anförande ingå i urvalet för närmare analys.

⁸⁴ Detta kränkande sätt att tilltala en kamrat är naturligtvis oacceptabelt. Lärarens skämtsamma tillsägelse kan därmed te sig allt för mild. Jag tolkar dock lärarens agerande som en tydlig markering av att ett övertramp har skett. (Se vidare avsnitt 4.2.3 och 9.2.1.)

⁸⁵ Vid en senare lektion säger Dick till läraren att han inte tror sig kunna genomföra det muntliga provet ens för en liten grupp.

Vid terminens slut får jag veta att Benny, Stefan och Dick inte genomför det muntliga delprovet.

I FP/HV-klassen verkar läraren lägga ned stort arbete i form av enskild handledning med både lirande och press för att de muntliga delproven över huvud taget ska komma till stånd. Som jag uppfattar det medverkar elevernas stress inför uppgiften till att provförloppet blir utdraget i tiden. Till slut genomför alla elever utom tre det muntliga delprovet.

8.2.3 Uppföljning av anförandena i båda klasserna

Hur följs de muntliga anförandena upp? I detta avsnitt redogör jag för den respons lärare och kamrater ger talarna, vad responsen uppmärksammar och hur den framförs. Uppföljningen i OP-klassen behandlas först och därefter beskriver jag hur anförandena följs upp i FP/HV-klassen. En jämförelse avslutar avsnittet.

I OP-klassen följs de muntliga anförandena av kamraternas applåder och ibland lärarens kortfattade tack alternativt en icke-evaluerande kommentar till innehållet. Bara en gång under provprovet framför läraren mild kritik efter ett anförande, när Vanja har presenterat tre dikter. Dikterna var ”väldigt korta” säger läraren. Hon påpekar att eleverna kan behöva öva sina anföranden hemma med fokus på tiden. Jag menar att denna milda kritik sannolikt får stort genomslag, eftersom läraren annars aldrig utvärderar elevers anföranden offentligt.

Ett kollektivt riktat beröm till eleverna, där förtjänster i anförandena nämns, avslutar ofta en följd av presentationer. Någon gång ber läraren eleverna tala om vad som var bra i anförandena. Positiva kriterier som då nämns är att eleverna inte läste innantill och att publiken var uppmärksam. Någon elev bedömer provens utformning och säger att det var bra att man fick tala om sådant man var intresserad av. Efter provproven ger läraren individuell, skriftlig respons, men denna återkoppling får eleverna först följande termin inför det ordinarie nationella provet, antagligen i syfte att kritiken ska vara aktuell inför provet. Räckan av tal vid det ordinarie provet avslutas av kollektivt beröm tillsammans med lärarens reflektion att det hade varit roligt att samtala lite mer om varje anförande.

Ibland uppstår ett kort samtal med anledning av ett anförandes innehåll, t.ex. när läraren och Peter samtalar om innehållsdetaljer i filmen *Tillbaka till framtiden*, som Peter just har presenterat, eller när läraren kommenterar *Liftarens guide till galaxen* som en ”kultförklarad” om än ”lite gammal” bok, varefter Daniela och ytterligare en elev bland åhörarna delger sina intryck av boken. Vid ett tillfälle under övningsomgången leder ett anförande till ett mer utvecklat samtal, när Faruk har presenterat filmerna *Gudfadern I & II*. Då förs ett intressant resonemang om huruvida dessa filmer särskilt tilltalar ”utlänningar” (som talaren) eller om de snarare är ”grabbiga”.

I FP/HV-klassen är responsen på elevernas anföranden delvis annorlunda. Liksom i OP-klassen applåderar kamraterna när ett anförande är avslutat men till skillnad från i OP-klassen följs applåderna alltid av muntlig respons som ofta gäller både innehåll och form. Läraren uppmanar eleverna att nämna sådant som talaren gjort bra. Kamratomdömena är ofta kortfattade och kan hävda att talaren ”talade lagom fort”, ”hade allt i huvudet” eller att anförandet var ”innehållsrikt”. Kritiska kommentarer från kamraterna efterfrågas inte. Om sådana förekommer, vilket sker ytterst sällan, får de förtäckt form, som när en av eleverna kommenterar Marikas manusbundna anförande med orden ”bra uppläsning”. Ibland märks också det jag uppfattar som ett elevmotstånd mot genren respons såsom den utformas i detta klassrum; vissa elever kan uttala sig ironiskt efter ett anförande och t.ex. säga: ”han var sööt” med extra lång vokal och tillgjord röst.

Läraren deltar alltid i den muntliga responsen och kommenterar ofta innehållet i anförandet. Efter Karls anförande säger hon att hon ”uppskattade exemplen”. Per frågar vilka exempel och ett litet resonemang om när livet egentligen börjar utvecklas av läraren, Per och Uffe. Efter Eriks tal drar läraren en parallell till boken *Momo och kampen om tiden* och sammanfattar innehållet i den. Åsas anförande följs upp av en ganska utbyggd respons och därefter en uppmaning riktad till alla elever:

1. Läraren: jag tyckte om dina exempel Åsa [(.) dina=
2. X: [(...)]
3. Läraren: =exempel tyckte jag var ganska talande och tydliga (.) du förklarade på ett bra sätt så att man förstod hur du menade (.) ee det här med att tiden kanske är extra viktig när livet håller på att ta slut och (.) vid döden och (.) tid är pengar och att vi ger oss tid (.) jättebra exempel
4. Åsa: kul
5. Läraren: mm (.) använd dom här idéerna som Åsa och många andra kloka anföranden har innehållit (.) använd dom idéerna när ni själva skriver i morgon (.) för det kan faktiskt vara (.) mycket användbart

Uppmaningen att inför skrivuppgifterna ta vara på innehållet i anförandena återkommer flera gånger under det nationella provets muntliga del. Läraren betonar på så vis provet som en sammanhållen helhet, där olika delar berikar varandra.

Uppföljande samtal baserade på elevers anföranden är vanligare i FP/HV-klassen än i OP-klassen. Connys redogörelse för ett tekniskt experiment leder till en rad frågor från kamrater och lärare och ett meningsutbyte om fenomenen fritt fall och acceleration. Efter Uffes tal om bilar förr och nu uppstår en animerad diskussion om fördelar och nackdelar med datorise-

ringen av bilen. Rickards anförande om bl.a. stress ger upphov till ett samtal om ackord och stress i arbetslivet.

I båda klasserna råder ett tryggt klassrumsklimat. Åhörarna är uppmärksamma. Gemensamt är också att båda lärarna medvetet betonar det positiva i elevernas anföranden medan brister lämnas åt sidan. En skillnad är att varje anförande i FP/HV-klassen får relativt stor uppmärksamhet både genom direkt respons och genom uppföljande samtal, så att anförandena uppmärksammas både som uppvisning av elevens muntliga kompetens och som kommunikation av ett innehåll. I OP-klassen verkar anförandena mer följa på varandra som uppvisningar på rad medan den innehållsliga kommunikationen förbigås.⁸⁶ I FP/HV-klassen betonas också det muntliga delprovet som just en del i en större helhet, vilket inte görs i OP-klassen.

8.2.4 Det muntliga provet i ljuset av klassernas muntliga svenskämneskulturer

Det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk är likadant uppbyggt för alla gymnasieskolans elever. Eftersom det integreras i den ordinarie undervisningen är det dock rimligt att tänka sig att det undervisningsförlopp som provet utgör i en enskild klass på något sätt färgas av praktiker och kulturer i det aktuella ämnet och den aktuella klassen. I vilken mån kan mönster från de muntliga praktikerna i svenskundervisningen kännas igen i genomförandet av det muntliga nationella provet i undersökningens klasser?

Ett mönster från OP-klassens muntliga kultur i svenskundervisningen är att elevanföranden är ett ofta förekommande inslag. Detta mönster förstärks i den målmedvetna förberedelsen inför provet då hela provprocessen genomförs som övning. Det förhållandevis tidseffektiva och avspända genomförandet av provet kan också hänföras till elevernas vana vid att framträda inför klassen. Ett annat mönster från klassens muntliga svenskämneskultur är att individuella elevpresentationer framstår mer som uppvisning än verklig kommunikation, eftersom det en elev säger i en presentation så sällan förs vidare i ett resonemang. Liksom i den övriga undervisningens redovisningspraktiker lämnas också elevernas provanföranden utan muntlig, individuell återkoppling.

I FP/HV-klassens muntliga kultur i svenskundervisningen är utbyggda resonemang vanliga, särskilt i lärarledda samtal, och detta mönster återkommer i uppföljningen av anföranden i det nationella provet. Uppföljningarna, som ger utrymme för diskussion av såväl innehåll som form i anföran-

⁸⁶ Berge (1988:54 ff.) diskuterar skillnaden mellan strategiska, rituella och kommunikativa handlingar. Medan en strategisk handling syftar till att uppnå ett mål (t.ex. ett betyg) kan en rituell handling utföras för sin egen skull. En kommunikativ handling inriktas på att skapa förståelse hos mottagaren för ett yttrande. Med Berges terminologi skulle man kunna säga att elevpresentationer i OP-klassen behandlas som rituella och strategiska handlingar, men sällan som kommunikativa handlingar.

dena, tyder på att elevpresentationerna i FP/HV-klassen fungerar som både kommunikation och uppvisning. Ett annat utslag av FP/HV-klassens mer dialogiska muntliga kultur är relativt frekventa hänvisningar i de muntliga anförandena till föregående resonemang, t.ex. i Pers (8.3.4.2), och dessa understryker anförandenas funktion som bidrag i ett pågående samtal snarare än fristående presentationer. Den tydliga ledningen från lärarens sida återfinns också i det gemensamma provförloppet, exempelvis de upprepade instruktionerna om lyssnarbeteende. Att det muntliga provet i FP/HV-klassen blir tidsmässigt utdraget kan ses som en följd av att eleverna inte är vana vid förberett tal.

Analysen tyder på att den muntliga kulturen i ett ämne och en klass på många olika sätt påverkar genomförandet av ett nationellt prov som integreras i undervisningen.

8.3 Elevers resonemang i muntliga anföranden

Vad gör eleverna av det muntliga nationella provet? I detta avsnitt analyserar jag utvalda elevers anföranden, främst beträffande utvecklingen av resonemang. Först diskuterar jag det urval av elevanföranden som ligger till grund för min analys. Därefter presenterar jag teori och metod för undersökningen. Resultatdelen inbegriper dels en översiktlig, kvantitativ analys, dels fyra näranalyser av topikutveckling i enskilda anföranden.

8.3.1 Urval av anföranden inför analys

Det insamlade materialet av anföranden inom det nationella provet är rikt men varken enhetligt eller heltäckande (se avsnitt 8.2). Inför en mer detaljerad analys av individuella anföranden verkar det därför rimligt att göra ett urval, för att få fram ett material som är både jämförbart och hanterligt för närstudier.

Jag har gjort ett strategiskt urval av fyra anföranden från varje klass och framför allt försökt välja anföranden från elever som kan betraktas som representanter för olika talartyper. Både mer talföra och tystlåtna elever ska finnas med i urvalet. (De allra mest osäkra talarna har jag dock inte kunnat ta med, eftersom dessa inte genomförde sina nationella prov alternativt talade vid ett tillfälle som inte spelades in.) I den kvinnligt dominerade OP-klassen har jag valt ut ett av fyra anföranden av en manlig elev, och i urvalet från FP/HV-klassen ingår på motsvarande sätt ett anförande av en kvinnlig elev. I OP-klassen, där flera elever som inte har svenska som förstaspråk tillhör

svenskggruppen, har jag låtit en elev representera dessa elever.⁸⁷ I OP-materialet kommer de flesta inspelade anföranden från övningsomgången (se 8.2.1), men i detta urval har jag ändå hämtat tre av anförandena från det ordinarie nationella provet, som borde vara mer jämförbart med FP/HV-klassens ordinarie nationella prov. De utvalda anförandena har transkriberats med motsvarande grad av detaljrikedom som de analyserade samtalen i kapitel 5 och 6 och bearbetats enligt den metod som redovisas i 8.3.2 nedan.

8.3.2 Analysens teori och metod

Analysen är inspirerad av Linells (1998:197 f.) tankar om en dialogisk monolog med topikutveckling inom monologen. I Linells analys undersöks ett utdrag ur en intervju, då informanten ger ett längre bidrag. Linell beskriver hur informanten utvecklar sitt bidrag genom att foga enhet efter enhet till varandra, medan intervjuaren genom återkommande lyssnarresponser visar informanten att han lyssnar och är beredd på en fortsättning. I den här monologen följer olika enheter på varandra på ungefär samma sätt som i en dialog, där bidrag från olika talare av typen kommentar–motkommentar för samtalet framåt: ”It is as if another ‘voice’ in the speaker’s mind responds to what her first ‘voice’ has said” (Linell 1998:197).

Jag har utgått från iakttagelserna att monologen är uppbyggd av enheter som radas efter varandra samt att också en monolog kan rymma flera topiker. Utifrån dessa iakttagelser har jag utarbetat en modell för analys av topikutveckling i förberett tal, som jag betraktar som en särskild sorts monolog.

Vid ett förberett anförande är förhållandena delvis annorlunda än vid en intervju, genom att det i förväg är uppgjort att talaren ensam ska ha ordet under den period då anförandet pågår. Det förväntade lyssnarbeteendet blir därmed inte att ge tydligt artikulerade lyssnarresponser utan snarare att tyst följa med i anförandet och gärna också se intresserad ut. Det råder dock inget tvivel om att åhörarnas agerande vid ett muntligt anförande ändå har stor betydelse för hur anförandet utvecklas. En lyhörd talare avläser t.ex. åhörarnas reception av anförandet och anpassar sig successivt efter de signaler åhörarna ger (Backlund 1997:198 f.). Åhörarna kan vid ett anförande nicka bekräftande, ifrågasättande skaka på huvudet, le eller skratta, alternativt genom annat kroppsspråk signalera t.ex. att det talaren säger är relevant alternativt tveksamt. Monologen kan också tillfälligt avbrytas om talaren ställer en fråga och på så vis inbjuder till dialog med åhörarna – eller om en åhörare kommenterar anförandet på så sätt att talaren får anledning att besvara åhörarens inlägg.

⁸⁷ I FP/HV-klassen läser de elever som har annat förstaspråk än svenska ämnet svenska som andraspråk med en annan lärare. Därför ingår de inte i undersökningens svenskgrupp och inte heller i materialet med muntliga nationella prov.

Ett samtalsämne – en topik – består normalt av flera bidrag från olika talare som tillsammans utvecklar topiken (se 3.2.2). I en monolog, t.ex. ett muntligt anförande, kan emellertid en och samma talare utveckla flera, på varandra följande topiker inom ett enda bidrag. För att analysera topik-utvecklingen inom en sådan monolog måste mindre enheter än det enskilda bidraget urskiljas. Här blir den funktionella enheten språkhandling en relevant analysenhet (se 3.2.2.4).

En monolog är uppbyggd av ett antal språkhandlingar, såsom beskrivningar, förklaringar och omdömen. Hur ska man dra gränsen mellan olika språkhandlingar inom ett sammanhängande bidrag? Jag har valt att göra indelningen i språkhandlingar främst utifrån syntaktiska kriterier, så att en språkhandling motsvarar en sats. Jag kombinerar alltså en funktionell indelning med en strukturell. I många fall sammanfaller det funktionella kriteriet med det strukturella genom att en språkhandling motsvaras av just en huvudsats med eventuella bisatser. Men mer utbyggda språkhandlingar kan bestå av flera huvudsatser, såsom i exemplet från Marikas anförande i avsnitt 8.3.4.1, där en förklaring utgörs av tre huvudsatser. I min analys betraktas en sådan språkhandling som tre på varandra följande förklaringar. Satsen som språkhandling blir därmed ett mått som både ger intressant information om hur utbyggd en topik är och går att identifiera utan svårighet, vilket är nödvändigt när man som jag vill göra kvantitativa beräkningar.

I min analys kan alltså en språkhandling bestå av en huvudsats, t.ex. beskrivningen: ”alltså det fanns ju inga datorer alltså”, alternativt en huvudsats + en eller flera bisatser, t.ex. frågan: ”och ee (.) om då (.) hela livet är en tid liksom kan man undra när livet tiden börjar egentligen”. Även en anföringssats + anföring räknas som en språkhandling såsom tesen: ”men hon tycker så här allting har skett så himla snabbt”. Påbörjade men ofullbordade satser kategoriseras inte som språkhandlingar, utan räknas in i den följande satsen, t.ex. beskrivningen ”fast det alltså det jag tycker är det bästa med henne det är typ att (.) eller det som är (.) alltså hon är mycket bättre på datorer än vad jag är”. Om den satsdel som utelämnats verkar underförstådd i sammanhanget kan dock även en ofullbordad sats utgöra en språkhandling, såsom sammanfattningen: ”och det (.) en massa krångel”. Den här indelningen i satser är jämförbar med Lomans & Jörgensens (1971) makrosyntagmer.

I andra hand har prosodin fått avgöra var gränsen mellan olika språkhandlingar inom monologen går. I vissa fall räknas två huvudsatser i en följd till samma språkhandling, när det av sammanhanget och prosodin tydligt framgår att de båda satserna hör mycket nära samman, t.ex.: ”hon är alltid snäll och hon är aldrig sur liksom”, vilket uttalas med högt tempo och utan vare sig fallande ton eller paus mellan satserna.

Efter indelningen av monologen i satser/språkhandlingar görs en schematisk uppställning av språkhandlingarna i anförandet. Varje språkhandling benämns/kategoriseras, såsom en beskrivning, en precisering, en samman-

fattning etc. Främst via en analys av de referenskedjor som kan iaktas i flera språkhandlingar urskiljs de topiker som ingår i monologen. En topik hålls samman av gemensamma referenser, men också av samtalsstrukturella fenomen som fråga-svar (se vidare 3.2.2.1).⁸⁸ I bilaga 3 finns en uppställning av språkhandlingar och topiker i Pers anförande.

Den schematiska uppställningen används för att visa hur topikerna följer på varandra, hur de byggs ut med preciseringar, förklaringar och jämförelser eller eventuellt lämnas utan att ha fördjupats. (Uppställningen visar också hur vissa topiker kan återkomma vid olika tillfällen under monologen.) Det blir möjligt att i enskilda anföranden se mönster av kortare respektive mer utbyggda topiker och att se variation mellan språkhandlingar av olika kategorier.⁸⁹ I avsnitt 8.3.1 med fyra näranalyser av elevers anföranden demonstrerar jag vilka analyser modellen möjliggör. (För en utförlig presentation av begreppet utbyggd topik, se 3.2.2.5.) Genom beräkning av antal satser/språkhandlingar per topik i ett anförande blir det också möjligt att få fram ett grovt, genomsnittligt värde för topikers längd eller komplexitet.

8.3.3 Kvantitativ analys av åtta muntliga anföranden

Vad kan kvantitativa mått på elevers anföranden säga om utveckling av resonemang? I detta avsnitt ger jag en översikt av de åtta utvalda elevanförandena. Översikten sammanfattas i tabell 8.1, där jag för varje anförande redovisar längd i minuter, antal topiker, antal språkhandlingar och av dessa antal topikaliserade språkhandlingar (dvs. icke fristående språkhandlingar som ingår i en topik) samt ger ett snittvärde på antalet språkhandlingar per topik. Uppgifterna är ordnade efter anförandenas längd.

⁸⁸ Vissa av de väl utbyggda topikerna innehåller ett parti med flera språkhandlingar som utvecklar en *aspekt* av topiken (Melanders Marttala 1996:55 ff.). När så är fallet räknas aspekten som en del av topiken.

⁸⁹ De språkhandlingar jag har funnit i analysen är (ordnade efter frekvens): Beskrivning (med underkategorier), Precisering, Fråga, Tes, Förklaring, Sammanfattning, Hänvisning, Jämförelse, Metakommentar, Svar, Reflektion, Motivering, Inledning, Avslutning, Hälsning, Gardering, Känslostryck, Uppmaning till publiken.

Tabell 8.1. Kvantitativa mått på de utvalda elevernas anföranden.

Elever	Antal minuter	Antal topiker	Antal språkhandlingar	Därav topikaliserade	Språkhandlingar per topik
Teresa ⁹⁰ (OP)	9,80	22	90	79	3,6
Marika (OP)	4,49	11	76	69	6,3
Vanja (OP)	4,29	9	41	34	3,8
Conny (FP)	3,70	9	39	32	3,5
Peter (OP)	3,37	11	41	36	3,3
Per (FP)	3,08	7	36	33	4,7
Åsa (HV)	2,94	5	28	23	4,6
Erik (FP)	2,84	6	23	19	3,2

Det muntliga delprovet efterfrågar ett fem minuter långt anförande. Det är därför intressant att se i vilken mån eleverna har anpassat sig till denna norm. Klarar de av att självständigt utveckla ett för situationen lagom långt resonemang? Översikten visar att OP-elevernas anföranden i genomsnitt är längre, behandlar fler samtalsämnen eller topiker och innehåller fler språkhandlingar. Som grupp klarar dessa elever bättre av att göra sina anföranden lagom långa. OP-eleven Peter gör dock ett något kortare anförande än FP-eleven Conny, och Teresas anförande är betydligt längre än provnormens fem minuter. Med ett anförandes längd stiger normalt antalet topiker och språkhandlingar proportionellt. Men vad visar jämförelsen om i vilken mån topikerna fördjupas och byggs ut?

Beräkningen av antalet språkhandlingar per topik ger ett grovt mått på hur utbyggda de topiker som ingår i elevernas tal är. Den baseras på de topikaliserade språkhandlingarna i anförandet, dvs. språkhandlingar som ingår i topiker. Summan av dessa språkhandlingar divideras med antalet topiker i anförandet. Beräkningen visar att Marikas anförande har de mest utbyggda topikerna med ett snittvärde på 6,3 språkhandlingar per topik. Pers och Åsas anföranden kommer därefter med i medeltal 4,7 respektive 4,6 språkhandlingar per topik, sedan Vanjas med värdet 3,8, Teresas med 3,6 och Connys med 3,5. De kortaste topikerna har Peters anförande med 3,3 och Eriks anförande med 3,2 språkhandlingar per topik. Skillnaden mellan Marikas och Eriks snittvärden är 3,1, dvs. en relativt betydande skillnad.⁹¹

Jämförelsen visar att det inte finns något samband mellan ett anförandes längd och hur utbyggda topikerna är. Två av FP/HV-eleverna, som alla håller korta anföranden, har relativt väl utbyggda topiker med ett snittvärde över 4. Tre av OP-eleverna har snittvärden mellan 3 och 4 språkhandlingar

⁹⁰ Teresas anförande avslutas med en uppläsning ur den bok hon presenterar. Uppläsningens språkhandlingar ingår inte i beräkningen, eftersom en uppläsning knappast kan utgöra ett resonemang. Om dessa hade räknats med hade värdena för antalet minuter, topiker och språkhandlingar i detta anförande alltså blivit ännu högre.

⁹¹ Eftersom topikanalysen bygger på bedömningar av hur olika referenter förhåller sig till varandra kan inte de värden jag fått fram betraktas som definitiva eller helt reliabla. Den följande näranalysen bör dock kunna ge läsaren en uppfattning av analysens tillförlitlighet.

per topik, vilket innebär att deras topiker är relativt korta. Det finns fog för att ta hänsyn till minst två aspekter när man bedömer utveckling av resonemang i ett anförande: dels förmågan att foga topiker till varandra i ett lagom långt sammanhängande resonemang, dels förmågan att fördjupa och bygga ut de enskilda topikerna.

De kvantitativa måtten ger inte ensamma någon tydlig bild av elevernas resonemang vid de muntliga delproven. För att fördjupa bilden redovisar jag nedan näranalyser av fyra av de enskilda anförandena.

8.3.4 Fyra näranalyser

Urvalet av anföranden inför de fyra näranalyserna har gjorts dels med utgångspunkt i den kvantitativa analysen ovan, dels utifrån de talarter eleverna representerar. Jag har valt ut två anföranden från varje klass. Talarna representerar både utåtriktade och mer tillbakadragna elever, manliga såväl som kvinnliga från båda klasserna. Bland anförandena finns Marikas med de mest utbyggda topikerna, Peters tal med de näst kortaste topikerna och två anföranden däremellan.

Efter en inledning där jag kort porträtterar eleven och beskriver själva framförandet presenteras talets övergripande tema. Därefter går jag igenom topik för topik i anförandet. Vissa representativa topiker citeras och analyseras mer i detalj. Avslutningsvis sammanfattar jag topikutvecklingen i det aktuella talet.

8.3.4.1 Marikas anförande – ett stort antal väl utbyggda topiker

Marika är lätt att få kontakt med för mig som forskare. Hon skrattar ofta och umgås flitigt med sina kamrater i OP-klassens innegång. Hon bemöts med respekt av kamrater och lärare. I studierna verkar hon ambitiös. Marika yttrar sig relativt ofta under lektionerna och vid muntliga anföranden är hon ofta en av de första eleverna som framträder.

Marikas tal har rubriken ”en framtidsvision för 50 år sedan” och bygger på en intervju med hennes 80-åriga farmor. I anförandet rör sig Marika mellan två poler: farmoderns förväntningar inför framtiden och hennes jämförelse med hur det blev. Vid framförandet sitter hon på katedern. I handen har hon små manuskort som hon tittar ned i då och då. Hon talar fort och gestikulerar en del.

Efter att ha nämnt talets rubrik (introduktion till topik A) presenterar Marika sin farmor, som utgör en aspekt av den första topiken. Inledningen till talet avbryts kort genom Marikas metakommentar ”nu tappade jag bort mig” följd av en uppmaning till Gunnar i publiken att sluta störa henne. Därefter utvecklas aspekten farmor med en uppgift om farmoderns ålder. Nästa språkhandling, en beskrivning, etablerar topik A. Publiken får veta att farmoderns framtidsvision vid 30 års ålder var både lik och olik den verklighet vi lever i idag. Topiken avslutas med ytterligare en beskrivning och en

tes som understryker det tidsmässiga avståndet mellan nutid och tiden för farmoderns framtidsvision: ”alltså det är alltså 50 år sen ett halvt sekel (.) # det är väldigt länge”.⁹² I den korta topik B talar Marika om att hon fått sin information vid två samtal med farmodern. Historieskrivningen börjar därefter med ytterligare en kort topik (C) om farmoderns hemorter X-stad och Y-by. Därefter inleds en utbyggd topik (D) om utvecklingen av transportmedel under farmoderns liv. Topik D analyseras mer utförligt i avsnitt 3.2.2.5.

Den följande språkhandlingen, en beskrivning, introducerar en topik (E) om elektronikbeståndet förr och nu: ”och man hade inte heller tv på den här tiden”. Denna topik med fem språkhandlingar innehåller beskrivningar av hur det var förr, en jämförelse med hur det är nu samt en beskrivning av farmoderns syn på förändringarna: ”och det trodde hon aldrig att hon skulle få uppleva och att såna saker skulle uppfinnas medan hon levde”. Telefoni förr och nu behandlas i en kortare topik (F) varefter Marika går över till den utbyggda topiken (G) om farmoderns hälsa, en topik med åtta språkhandlingar. Efter den introduceras en utbyggd topik (H) om farmoderns reflektioner och frågor inför samhällets snabba utveckling. Efter en övergång där farmoderns positiva attityd till livet beskrivs återger Marika i nästa topik (I) farmoderns tes om att utvecklingen gått mycket snabbt. Från millennieskiftet, som både farmodern och farfadern fick uppleva, övergår Marika till farmoderns förväntningar beträffande kontakt med barnbarnen i topik J.

Anförandets höjdpunkt är nog topik K med 17 språkhandlingar där Marika hävdar att hennes farmor är ”en unik gammal tant” och utförligt och med stor värme förklarar varför:

(1) ee och sen så måste jag säga att hon är en väldigt unik gammal tant (2) (.) hon är en sån där vanlig farmor med grått hår och lite tjock och lite kort och alltid en (.) en ständig sockerkaka i ugnen liksom (3) LÄRAREN SKRATTAR men hon har hon har nånting typ det där lilla extra typ (4) för hon (.) alltså hon är ju så gammal och hon (5) (.) hon har varit med om jättemycket (6) så hon har dom här liksom skårorna av erfarenhet i pannan (7) och typ hon har väldig medkänsla och sån't för andra människor och hon (8) (.) hon är alltid snäll och hon är aldrig sur liksom (9) (.) fast det alltså det jag tycker är det bästa med henne det är typ att (.) eller det som är (.) alltså hon är mycket bättre på datorer än vad jag är (10) och hon är liksom 80 år (11) och när hon var 30 (.) så fanns ju knappt ordet data liksom (12) (.) alltså det fanns ju inga datorer alltså (13) det fanns säkert några såna där jätte- i såna där rum så'na där jätte- (14) men det var ju inte så där jättelänge sedan (15) jag

⁹² Markeringen # visar gränsen mellan två språkhandlingar i exempel som citeras i den löpande texten.

menar jag har inte växt upp med att ha data i hela mitt liv (16) (.) och jag menar (.) hon är (.) alltså för 50 år sen så (.) ordet data fanns ju knappt så att (17) (.) jag tycker hon är en väldigt ee (.) unik gammal tant

Topiken inleds med en *tes* (1) i form av en beskrivning av farmodern. De följande språkhandlingarna fungerar alla som argument till tesen. Marika ger två *beskrivningar* (2–3) av farmodern. Därefter följer tre *förklaringar* (4–6) som talar om vad ”det lilla extra” hos farmodern beror på. I två *beskrivningar* (7–8) utvecklar Marika porträttet. I ytterligare en *beskrivning* (9) talar Marika om vad som är ”det bästa” med farmodern. Denna beskrivning introducerar aspekten Farmor och datorer. Åhörarna får veta att farmodern är ”mycket bättre på datorer” än Marika själv. Därefter etableras och utvecklas denna aspekt, som också underbygger datorargumentet. Aspekten etableras med en *jämförelse* av ålder (10) och en *jämförelse* med situationen när farmodern var ung (11). Denna jämförelse preciseras med ytterligare tre *beskrivningar* av datorsituationen förr (12–14). Beskrivningarna följs av en *jämförelse* mellan farmor och Marika (15) och ytterligare en *jämförelse* (16) som också är en variation av beskrivningen i 11: ”alltså för 50 år sedan så (.) ordet data fanns ju knappt”. Topiken knyts ihop med en *sammanfattning* (17), en upprepning av tesen. Denna komplexa topik med många olika språkhandlingar är också en utvecklad argumentation där Marika underbygger sin tes om farmodern som ett unikum.

Marikas anförande innehåller alltså både kortare och mer elaborerade topiker, ett par korta topiker med två–fyra språkhandlingar och ett flertal utbyggda med upp till sju ingående språkhandlingar. De flesta språkhandlingarna har kategoriserats som beskrivningar och preciseringar av föregående beskrivningar, men anförandet blir resonerande genom att det också innehåller en hel del jämförelser, teser, frågor, svar och sammanfattningar. Förhållandevis många topiker, fem stycken, består av sex eller fler språkhandlingar. Att ett par av de utbyggda topikerna också innehåller aspekter av topikerna kan ses som ett tecken på den relativa komplexiteten i Marikas resonemang, som också är utbyggt genom det stora antalet topiker.

8.3.4.2 Pers anförande – färre topiker som är relativt jämnt utbyggda

Per är en av de mest talföra eleverna i FP/HV-klassen. Både i svenska och karaktärsämnen är han ofta i dialog med läraren och i mindre grupper tar han självklart ledningen. Ibland gör han verbala angrepp mot kamrater (se t.ex. 8.2.2). Per har god närvaro och har nog vissa ambitioner i skolan. Han visar sig mycket positiv till att spelas in.

Vid framförandet sitter Per i katedern och har en manuslapp framför sig. Han har ögonkontakt med åhörarna men talar snabbt och ganska lågt. Vid några tillfällen under anförandet tittar han snabbt ned i manus. Hans kroppsspråk är behärskat med få gester. Pers tal inleds mycket allmänt: ”ja (.) jag

ska hålla ett litet föredrag om tid” och den inledningen är också betecknande för innehållet, som består av olika aspekter på temat tid, aspekter som fogas till varandra utan ett mer specificerat fokus än att de alla har med tid att göra. (En uppställning över språkhandlingar och topikar i Pers anförande finns i bilaga 3.)

Efter inledningen hänvisar han till en tidigare diskussion i klassen (ej inspelad) då det sades att tiden går olika fort när man har tråkigt jämfört med när man har roligt (topik A). Denna tanke utvecklas kort i ytterligare två språkhandlingar, varefter Per gör en andra hänvisning till en tidigare diskussion i klassen om att tiden upplevs olika för olika människor (om hänvisningar i FP/HV-elevernas anföranden, se 8.2.4). Denna tanke utgör övergång till topik B om frågan När börjar livet?:

(1) och ee (.) om då (.) hela livet är en tid liksom kan man undra när livet tiden börjar egentligen (.) om det är när vi föds eller (.) när vi går ut (.) (2) när man går ut grundskolan ja då sa man att nu börjar livet på riktigt när man börjar i gymnasiet (i stället) (.) (3) och snart säger väl Mia att ja nu börjar tiden eller livet när ni går ut här och börjar jobba i stället (.) (4) och sen sitter vi i alla fall där som får både blinda och döva och säger nu börjar livet på riktigt (5) så att (.) man vet inte riktigt när det när det börjar

Topik B är utbyggd med fem språkhandlingar bestående av en *fråga* med preciserande alternativ (1), tre *beskrivningar* av möjliga svar på frågan (2–4) och ett *sammanfattande svar* (5). En topik (C) om skoltiden som en stor del av livet följer därefter, innan nästa elaborerade topik (D) växer fram om ordspråket Tiden läker alla sår och möjliga tolkningar av detta. Nästa topik (E) behandlar det sista mötet med en människa. Per exemplifierar med det sista mötet med en dagmamma. En skämtsam beskrivning om att komma för sent till lektionen och ett självvironiskt ifrågasättande av skämtets relevans i sammanhanget följer därefter i den korta topiken F. Skämtet leder till lätta skratt bland åhörarna. Den sista topiken (G) är den mest personliga och också den som antagligen gör starkast intryck på åhörarna:

(1) sen så (.) den jobbigaste tiden i mitt liv det är väl den här senaste veckan (2) det har varit för det här provet (3) det tycker jag att ee (.) hatar att hålla föredrag (4) och det tror jag många gör tycker (5) det är så där jobbigt att hålla föredrag för (.) flera människor (.) (6) man är rädd att göra bort sig (.) (7) det är väl lättare att göra bort sig för bara en person (.) när man sitter och liksom pratar två och två (.) än att göra bort sig liksom för en hel klass (.) eller flera stycken (.)

Per presenterar *tesen* (1) om att den föregående veckan varit den jobbigaste i hans liv och lägger till en *förklaring*: ”det har varit för det här provet” (2). Därefter följer ett *känslouttryck* (3), ytterligare en *tes* (4) och två *förklaringar* (5–6) till *tesen*. Topiken avslutas med en väl utbyggd *jämförelse* (7). Jag citerar denna topik inte bara för att visa hur Per bygger ut sina ämnen utan också för att belysa vad han säger. Det är tänkvårt att Per, som kan uppfattas som klassens mest talföra elev, ändå upplever ett individuellt framträdande som så jobbigt. De mer tillbakadragna eleverna i klassen upplever säkerligen motsvarande stress – eller ännu värre – men de skulle inte våga framföra så självutlämnande tankar.

Pers tal är kort med bara sju topiker och det har mindre variation i topikutbyggnaden än Marikas tal. I sitt anförande växlar Per mellan kortare topiker med 2–4 språkhandlingar och längre med 5–7. Hans resonemang innehåller flera hänvisningar till tidigare diskussioner, tv-program och ordspråk, vilka tillsammans med Pers egna teser och reflektioner gör anförandet flerstämmigt. Resonemanget utgörs av en god blandning av teser, reflektioner, frågor, svar, beskrivningar, preciseringar, sammanfattningar, förklaringar och någon jämförelse.

8.3.4.3 Åsas anförande – få topiker av växlande längd

Åsa är en tystlåten och tillbakadragen elev och den enda av FP/HV-klassens tre kvinnliga elever som har hög närvaro i undervisningen. Socialt håller hon sig oftast till andra elever från Hantverksprogrammet och helst till sin kvinnliga kamrat. På svensklektionerna verkar Åsa arbeta flitigt. Hon vill inte gärna bli filmad när hon sitter i sin bänk och arbetar men accepterar annars att bli inspelad.

Åsa, som blir motarbetad av kamraterna i argumentationsövningen Heta stolen (se 6.3.1.4), får stöd när hon visar tvekan att gå fram vid det nationella provet. Då klappar kamraterna fram henne till katedern. Åsa placerar sin manusslapp på katedern. Till skillnad från många kamrater sätter hon sig inte ned i katedern utan hon talar stående; hon rör sig ofta i sidled framför tavlan och gestikulerar en del. Hon talar relativt långsamt, lite trevande med många pauser, men hon hörs bra i klassrummet. Bara ett par gånger sneglar hon på sitt manus. Jag uppfattar Åsas övergripande tema som tidens betydelse för oss människor. Efter en upptakt i form av ett känslouttryck, ”jag hatar sån't här”, ger hon inledningen: ”ee (.) tid (.) den ee är viktig för dom flesta”.

Efter inledningen fortsätter hon med en fråga, ”men vad är tid”, en fråga som dock inte besvaras och därför blir en fristående språkhandling. Det första ämnet som utvecklas är en utbyggd topik (A) med fem språkhandlingar om hur tiderna förändras. Åsa introducerar topiken med ytterligare en *fråga* och låter denna få en *följdfråga*: ”eem hur hade världen sett ut om tiderna inte förändrats # hade vi fortfarande suttit bakom (.) häst och vagn” (1–2). Svaret på frågorna är först nekande, vilket kanske är avsett som ett skämt, men därefter ges en beskrivning av förändringen ur teknisk synvin-

kel. Beskrivningen inleder aspekten ”datorer, tv, telefon” och följs av en reflektion om hur livet skulle vara utan våra tekniska bekvämligheter. Därefter gör Åsa ännu en *reflektion* av mer allmänt slag: ”ee (.) vissa saker som vi tycker är (.) självklara liksom (.) dom kanske inte är (.) så självklara för (.) någon annan”.

Den sista reflektionen leder över till topik B:

(1) ee skulle nån av er klara av att leva som en fattig afrikan mitt ute i öknen (2) (.) det skulle nog inte jag klara av om jag liksom inte blev tvungen (3) (.) jag menar flytta härifrån och ner till Afrika (4) (.) och så blir man tvungen (.) och så (5) (.) då måste man ju anpassa sig för att kunna överleva

Topiken inleds med en *fråga* till publiken (1). Frågan får ett *nekande svar* med ett inbyggt villkor (2). Därefter ger Åsa tre korta *motiveringar* till sin ståndpunkt (3–5).

En övergång till nästa topik i form av en hänvisning till vad ”folk” säger, presenterar tesen att vi måste tjäna pengar för att överleva. Denna korta topik (C) introduceras med talesättet ”tid är pengar”, vilket följs av garderingen att Åsa inte är säker på ordspråkets betydelse. Topikens tredje språkhandling utgörs i alla fall av en möjlig förklaring till talesättet. Därefter introducerar Åsa topik D genom en *hänvisning*:

(1) och för nån vecka sen då såg jag ett program om ett (.) ålderdomshem nere i Danmark (.) så där (2) (.) gamlingarna låg i sängen (3) (.) så satt dom vid dom och höll i handen (4) och så frågade dom (.) så här vd eller (vem det var) CITATTECKEN MED HÄNDERNA så hur har ni tid med det här (5) (.) då sa hon det att (.) vi (.) har inte tid men vi (.) ger oss den tiden (6) (.) för det är det vackraste som finns för den människa som ska dö (7) (.) det tycker jag det tror jag stämmer

Topiken utvecklas med två *beskrivningar* av situationen på ålderdomshemmet (2–3). Därefter introduceras en aspekt som bygger vidare på situationen på ålderdomshemmet med fokus på ”att ha tid”: Introduktionen av aspekten har formen av en refererad *fråga* till personalen, vilken följs av personalens *svar*, en *motivering* av svaret och Åsas kommentar till svaret i form av en *tes*. Allt som allt får topiken sju språkhandlingar. Därefter blir hon riktigt personlig när hon i topik E med tre språkhandlingar berättar att hon själv skulle vilja somna in med en medmänniska bredvid sig som sällskap. Anförandet avslutas mycket kort: ”ja LÄTT SKRATT (.) slut”.

Åsas korta tal innehåller alltså tre utbyggda och två korta topiker. Det innehåller också några fristående språkhandlingar. Liksom Pers anförande är detta tydligt resonerande och uppbyggt av en stor variation av språkhand-

lingar: frågor, svar, motiveringar, reflektioner, beskrivningar, teser och någon förklaring.

8.3.4.4 Peters anförande – mest korta topiker i berättande framställning

Peter från OP-klassen är tillbakadragen i klassrumsoffentligheten men han samspelar mycket med både manliga och kvinnliga kamrater. Liksom Marika ingår han i det jag betraktar som klassens inngång. Han verkar klara skolan utan att utmärka sig särskilt.

Anförandet handlar om filmerna *Tillbaka till framtiden I & II*, vars handling Peter refererar. Vid framförandet sitter han framåtlutad bakom katedern och har manuspapperet framför sig. Han rör sig inte mycket men lutar ibland hakan mot händerna. Han talar lugnt och stannar upp ibland, som det verkar för att få ordning på det han tänkt säga. Manuset används flitigt men Peter har ändå hyfsad ögonkontakt med åhörarna.

Inledningsvis presenterar Peter filmens namn och huvudpersonerna Emmet och Marthy. Därefter anges i en kort topik (A) bakgrunden till filmens handling: tidsmaskinen som huvudpersonerna har byggt av en bil med explosivt drivmedel som tillhandahållits av terrorister. I nästa topik (B) ges information om terroristerna och deras inställning till bygget av tidsmaskinen: ”och (.) men (.) terroristerna får reda på (det) # och dom blir inte alls glada (.) # och dom (.) mördar (.) Emmet”. Alla tre språkhandlingarna utgörs av enkla handlingsbeskrivningar, först av en *komplikation* (1) och därefter av två *följder* av komplikationen (2–3). Även den tredje topiken (C) redogör för filmens handling. Åhörarna får veta att Marthy flyr i tidsmaskinen och anländer till år 1955. En icketopikaliserad språkhandling ägnas åt Marthys möte med den yngre Emmet och möjligheten att han ska kunna hjälpa Marthy hem igen: ”och för att få hjälp därifrån så träffar han på (.) den yngre Emmet (.) för att (.) säga hur det ligger till (.) och försöka få hjälp hem”. Ytterligare en kortfattad handlingsbeskrivning följer i topik D om Marthys möte med sin unga mamma och mötets följd, att hon blir kär i sin egen son.

Den missriktade förälskelsen à la Oidipus leder till filmens huvudproblem och det uppdrag för huvudpersonen som hänger ihop med det. Detta behandlas i en utbyggd topik (E) om sex språkhandlingar. Peter uttrycker det som att förälskelsen leder till ”fel i tiden” (1). Han *preciserar* beskrivningen av komplikationen ”och då finns det risk att han inte blir till” (2) och ger en *förklaring*: ”för det är just då hans morsa ska träffa hans farsa” (3). Uppdraget består i att Marthys mamma och pappa måste bli kära, så att han själv ska finnas till i sin egen tid (4). Jag har även räknat ett par *sammanfattande* språkhandlingar till denna topik (5–6): ”och då (.) blir det en massa så här krångel då # (.) och (.) ja (.) men det är det hela går ut på”. Hur Marthy betar sig för att lösa detta problem talar inte Peter om. I stället redogör han i topik F med tre språkhandlingar för hur Marthy gör i ordning tidsmaskinen för hemfart och tar sig tillbaka till nutiden.

Topik G presenterar *Tillbaka till framtiden II* och Marthys uppdrag i denna film:

- (1) och tvåan (.) ee (.) *Tillbaka till framtiden II* (.)
då åker Marthy fram i tiden (.) för att hjälpa sina barn
- (2) (.) för att dom (.) kommer att hamna i fångelset och
- (3) (.) det en (.) massa krångel

Efter *beskrivningen* av resans syfte, att Marthy vill hjälpa sina barn, får åhörarna en kort *förklaring* till varför hjälpen behövs och en komprimerad *sammanfattning* av följderna.⁹³ I topik H presenteras "en gubbe" som har skapat problem år 1955. I en fristående språkhandling får publiken veta att Marthy åker "hem" till 1985 igen. Topik I redogör för en person vid namn Biff som med hjälp av något slags information i en tidning har kunnat vinna obegränsat med pengar, gifta sig med Marthys mamma och orsaka Marthys pappas död. Marthys egen tid 1985 är därför förändrad. Marthys nya uppdrag är att åka till år 1955 igen för att förhindra Biffs framfart, vilket sammanfattas i topik J med två språkhandlingar, den första med beskrivningen av uppdraget och den andra med sammanfattningen "jaa det var det det handlade om". Peter reser sig men fortsätter att tala om filmens "poäng" i anförandets sista topik (K) med fyra språkhandlingar:

- (1) poängen var det att (.) ee det blir fel om man reser i tiden (2) (.) man ska inte göra det (3) (.) för det (.) man ska (.) låta blir att träffa sig själv (4) för (.) hur man än gör så blir det (i alla fall) fel

Detta försök till tolkning av ett didaktiskt budskap i filmen visar Peters goda ambition men också hans ringa erfarenhet av filmanalys.

Peters anförande kan knappast kallas resonerande utan är en beskrivande och berättande framställning av handlingen i två filmer. Han varierar inte språkhandlingarna som föregående tre elever utan håller sig nästan helt till beskrivningar. Antagligen är det fokuseringen på att återge händelseförloppen i filmerna, snarare än att exempelvis beskriva inre skeenden eller miljöer, som gör att topikerna oftast blir korta. Den längsta topiken med sex språkhandlingar stannar upp vid huvudkomplikationen i den första filmen men innehåller också två satser med mycket svepande sammandrag. Liknande svepande sammandrag är betecknande för hur Peters handlingspresentation stannar vid yttre förhållanden. Hans sätt att "läsa" filmerna för tankarna till den muntliga praktiken kring diktläsning i OP-klassen som diskuteras i kapitel 5.

⁹³ Uttrycket "det en (.) massa krångel" räknas som en sats (och en språkhandling) även om predikatet saknas, eftersom "blir" kan anses vara underförstått.

8.4 Muntliga nationella prov – sammanfattande diskussion

I avsnitt 8.3.3 kommer jag fram till att det finns minst två aspekter att ta hänsyn till vid analys av hur ett resonemang utvecklas i ett muntligt anförande, dels ifall resonemanget i sin helhet är uppbyggt av ett rimligt antal topiker, dels på vilket sätt de enskilda topikerna är utbyggda. Analysen visar att bara två av de utvalda anförandena kan betraktas som lagom omfattande ur den första aspekten. Övriga elever håller alltför korta anföranden, alternativt ett alltför långt, vilket gäller en elev. Tre anföranden, Marikas, Pers och Åsas, har höga eller relativt höga värden för utbyggnad av enskilda topiker. De andra anförandena i urvalet innehåller resonemang på en mer ytlig nivå med företrädesvis korta topiker.

Hur ska kvalitetsskillnaderna i de analyserade talen förstås? Vad beror de på? Jag kan anta att en muntlig kultur i undervisningen som lämnar stort utrymme åt resonemang på många sätt stimulerar elevers resonemang också i ett enskilt muntligt prov. FP-eleverna, som har fått uppleva en sådan muntlig kultur i svenskundervisningen, drar sannolikt nytta av den vid sina prov. Att de inte bättre klarar av att utveckla lagom långa resonemang, tror jag får hänföras till att de har alltför få erfarenheter av just förberett tal. Denna bristande erfarenhet förklarar säkerligen också deras stora nervositet inför framträdandena.

OP-eleverna, som har god erfarenhet av rollen som klassrummets huvudaktör i förberett tal, uppträder med större säkerhet än FP-eleverna, men de visar mycket skiftande resultat beträffande resonemang. Marika talar både lagom länge och för ett relativt djupgående resonemang. Teresa har däremot svårt att begränsa sig och Vanja och Peter för båda ytliga resonemang. Deras anföranden skulle vinna på mer utbyggda topiker. Sannolikt skulle de haft nytta av en undervisning med fler resonerande samtal.

Med det begränsade material som jag undersöker kan jag knappast förklara varför vissa elever bygger ut sina topiker mer än andra, även om jag ser vissa samband. Mina analyser tyder på att den undervisning elever får faktiskt har betydelse för språkutvecklingen på så sätt att en muntlig kultur i undervisningen med stora inslag av undersökande resonemang ger eleverna redskap att utveckla resonemang även i sådana enskilda monologer som det nationella provets muntliga del.

I den här analysen har jag också utvecklat analytiska verktyg för att i didaktiska sammanhang kunna tala om vad det innebär att utveckla ett resonemang i en monolog. Topikanalysen och begreppet utbyggd topik är sådana verktyg, relevanta för svensklärare och andra som behöver tala om muntligt språk i didaktiska sammanhang. Verktygen kan tydliggöra hur ett resonemang består av olika innehållsdelar, topiker, som är mer eller mindre utbyggda, samt hur förekomsten av utbyggda topiker blir ett kvalitetsdrag i ett muntligt anförande.

9. Sammanfattning och avslutande diskussion

Syftet med den här undersökningen har varit att studera den muntliga kommunikationen i lärandeprocessen i svenska och karaktärsämnen i olika klassrum på två yrkesförberedande gymnasieprogram. Undersökningen utgår från ett intresse för språkutveckling, framför allt den muntliga utvecklingen, som ibland tas för given i skolans strävanden att utveckla elevernas skriftspråkliga kompetens. Mitt mål har varit att nå ökad kunskap om muntlig språkutveckling i gymnasieskolan, dels ur svenskämnesdidaktisk synvinkel, dels ur en allmänt språklig och didaktisk synvinkel.

Språkutveckling är ett både omfattande och svårfångat begrepp, varför jag har valt att inrikta undersökningen på två fokus: resonemang och förberett tal. Dessa båda typer av språkande kan sägas vara utmärkande för muntlig, studierelaterad kommunikation på gymnasiet (se vidare 1.3). De skulle också kunna ingå i en beskrivning av den muntliga kompetens som en elev förväntas ha efter genomgången gymnasieutbildning.

I detta avslutande kapitel lyfter jag fram och diskuterar undersökningens resultat, såsom det framträder när de olika delundersökningarna kan ställas mot varandra. Jag börjar med det mer övergripande perspektivet, bilden av den muntliga kommunikationen i olika ämnen i undersökningens klasser, en bild som diskuteras i förhållande till forskning, utbildningspolitik och den enkätstudie som kortfattat presenteras i 1.1.2. Därefter gör jag i 9.2 en mer fördjupad sammanfattning av förhållandet mellan språk, kunskap och makt i de muntliga kulturer jag har urskiljt i undersökningens båda svenskklassrum. En diskussion av undersökningens anknytning till *New Literacy Studies* ingår också i detta avsnitt. I 9.3 snävas perspektivet in mot en mer detaljerad nivå, när jag diskuterar begreppen topik och utbyggd topik som analytiska verktyg och de resultat jag fått fram med hjälp av dessa. Kapitlet avslutas av diskuterande avsnitt om begreppen form och innehåll ur ett språk utvecklingsperspektiv, svenskämnets språkliga innehåll, förberett tal och språkutveckling i gymnasieskolans alla ämnen.

9.1 Olika förutsättningar för utveckling av muntligt språk

Avhandlingen visar hur gymnasieskolans yrkesförberedande program kan erbjuda elever mycket olika förutsättningar för språkutvecklingens muntliga aspekter. I OP-klassen ger svenskundervisningen eleverna få tillfällen att delta i resonemang, trots att eleverna inte sällan arbetar i mindre grupper, men eleverna får ofta tala förberett, bland annat vid redovisningar av grupparbetena. Däremot förs resonemang i en rad olika sammanhang i de vårdinriktade karaktärsämnena, såsom i fördjupningsuppgifter, miniprojekt och uppföljningar av grupparbeten. Dessutom ger vårdämnena eleverna många erfarenheter av att i successivt allt mer krävande sammanhang inta rollen som klassrummets huvudaktör i förberett tal.

Svenskundervisningen i FP/HV-klassen erbjuder eleverna många tillfällen att delta i resonemang. Dessa resonemang förs lättast under lärarens ledning men kan under rätta betingelser utvecklas också i smågruppsamtal. Visserligen ges eleverna möjlighet att framträda inför klassen i rollspel, men de får mycket liten erfarenhet av rollen som solitär i fri monolog, dvs. med den typ av förberett tal som prövas i det nationella provet i svenska. Inte heller i de fordonstekniskt inriktade karaktärsämnena får eleverna erfarenhet av denna roll. Beträffande resonemang skiljer sig undervisningen inom fordonsteknik åt beroende på lärare och undervisningens organisering. Medan en av FP-klassens två grupper deltar i lärarledda resonemang också i fordonsämnena, får den andra gruppen endast få tillfällen till resonemang i den fordonstekniska undervisningen. De resonemang som förekommer i denna FP-grupp är också ofta innehållsligt bundna till den omgivande kontexten. Därmed ger delvis samma karaktärsämnen inom samma program eleverna ganska olika språkliga förutsättningar.

Hur förhåller sig fallstudiernas bild av undervisningens kommunikation i förhållande till den enkätundersökning som presenteras i avsnitt 1.1.2? I stort sett stämmer fallstudiernas bild med enkätens beskrivning av muntliga kommunikationsformer på programmen, men vissa avvikelser från den genomsnittliga bilden kan också konstateras.⁹⁴ För fallstudiens OP-klass tycks särskilt undervisningen i karaktärsämnen likna enkätens bild. Många självständiga och språkligt utmanande uppgifter som exempelvis projekt och muntliga elevredovisningar verkar vara vanligt i vårdämnena, både på OP i

⁹⁴ Det är dock viktigt att komma ihåg att enkätundersökningens mycket ytliga beskrivning bara berör delar av de frågor som fallstudierna behandlar och dessutom endast ger lärarnas bild av sin egen undervisning. I en enkätundersökning får man räkna med en överrapportering av positiva beteenden, attityder och värderingar. Informanten ”överdriver lätt sina svar för att så bra som möjligt passa in i det som är socialt önskvärt” (Ejlertsson 1996:59). De lärare som besvarade min enkät kan alltså förväntas visa sig något mer intresserade av muntlig kommunikation än de i själva verket är. Men man har knappast skäl att misstänka att en av enkätens lärargrupper skulle anpassa sina svar mer än en annan, varför jag menar att en jämförelse mellan grupperna borde vara någorlunda tillförlitlig (se vidare 1.1.2).

stort och i fallstudiens klass.⁹⁵ Svenskundervisningen i OP-klassen passar in på beskrivningen i enkäten genom dess fokus på smågruppsamtal. Ur flera synvinklar verkar även kommunikationen i fallstudiens FP/HV-klass vara typisk för FP i Sverige. Utmärkande drag i både fallstudiens klass och enkätlärarnas bild är mycket enskild kommunikation mellan lärare och elev, ganska hög grad av lärarstyrning och mindre varierade former för muntlig kommunikation än på OP, t.ex. få tillfällen för elever till förberett tal i såväl svenska som karaktärsämnen.

FP/HV-klassens svenskundervisning ter sig som helhet mer välfungerande och språkligt dynamisk än enkätlärarnas bild av sin undervisning. Svenskläraren Mia skiljer sig också från sina svensklärarkolleger på FP i enkätsvaren genom att hon värderar den muntliga kommunikationens betydelse högre än de (se 1.1.2.2). Det är rimligt att anta att hennes attityd är en del av förklaringen till att hon finner former för smågruppsamtal som fungerar (rollspelsförberedelserna), organiserar och leder helklassamtal som engagerar eleverna och som helhet bedriver en svenskundervisning där den muntliga kommunikationen ofta leder till ett dynamiskt meningsskapande. Enligt tidigare svenskämnesdidaktisk forskning har svenskämnet svårigheter att nå elever på tekniskt-praktiskt inriktade program (Malmgren 1992, Hultin 2006, Olin-Scheller 2006, Bergman 2007, Lundström 2007). Mot den bakgrunden menar jag att analysen i kapitel 6 blir extra intressant.

Resultaten i enkätundersökningen tillsammans med fallstudien i Johans FP-grupp ger visst stöd för antagandet att tekniskt-praktiskt inriktade gymnasieprogram språkligt sett är mindre utmanande och stimulerande än andra gymnasieprogram (jfr Nyström 1996, 2000:236, Palmér 1999a).⁹⁶ En förklaring skulle kunna vara att karaktärsämnena och de lärare som undervisar på sådana program ingår i en yrkeskultur som är mer inriktad mot förtroghetskunskap än mot språklig kunskap (Karlsson 2006:35 ff.). Förtroghetskunskap är ofta kopplad till muntlighet medan språklig kunskap antas vara mer skriftlig. Men den praktiskt inriktade förtroghetskunskapen kan också vara tyst på så vis att den inte uttrycks språkligt utan genom fysisk handling. En inriktning mot tyst förtroghetskunskap innebär att lärande snarare förknippas med lärlingskap än med språklig bearbetning av information (ibid.).

Mot den bakgrunden är fordonsläraren Börjes reflekterande och undersökande samtal tillsammans med sin elevgrupp mycket intressanta – som exempel på vad som går att åstadkomma inom tekniskt-praktiskt inriktade karaktärsämnen. Den typ av språkburen fordonsundervisning som Börje

⁹⁵ Också i Olin-Scheller 2006 arbetar en OP-klass med ämnesövergripande projekt.

⁹⁶ I sin studie av skriftspråkliga praktiker på Omvårdnads- och Byggprogrammen (BP) hävdar Westman Holmsved (2005) att undervisningen på OP i högre grad än på BP är skriftburen, medan undervisningen på BP är mer muntlig – i såväl svenska som karaktärsämnen. Även detta resultat kan ses som ett stöd för tesen om tekniskt-praktiskt inriktade programs mindre krävande språkanvändning.

leder förordas redan i Läroplanskommitténs betänkande från 1992, Skola för bildning (SOU 1992:94):

Genom att eleverna i skolan vänjer sig vid att teoretiskt reflektera över sina praktiska erfarenheter får de en beredskap att såväl bidra som anpassa sig till förändringar i t.ex. arbetslivet. [...] Den kommunikativa aspekten blir central. Eleverna måste få samtala mycket, formulera sig och pröva argument.

I Skolverkets presentation av arbetet inför den planerade men inte genomförda gymnasiervideringen 2007 diskuteras ett antal ”generella kompetenser som eleverna ska utveckla tillsammans med ämneskunskaperna” (Skolverket 2006b:8). Några av dessa generella kompetenser är ”att formulera, argumentera för och uttrycka ståndpunkter samt att söka, sovra och bearbeta information” (ibid.), och både kärnämnen och karaktärsämnen ses som ansvariga för att ge eleverna förutsättningar att utveckla dessa kompetenser. Det verkar som om den tysta förtrogenhetskunskapen inte anses vara tillräcklig för moderna yrkesförberedande utbildningar.

Att göra en detaljerad samtalsanalys av både innehåll och språk i de reflekterande samtalen under Börjes lektioner vore intressant. Hur utvecklas resonemang i ett sådant sammanhang? Vad kan metareflektioner i samband med arbetsplatsförlagd utbildning tillföra en gymnasial yrkesutbildning?

9.2 Språk, kunskap och makt i två muntliga kulturer

I avhandlingens kapitel 5 och 6 görs en fördjupad analys av den muntliga kommunikationen i ämnet svenska. Detta sker genom att språkandet i svenskämnet analyseras som muntliga praktiker och muntliga kulturer med skilda mönster för språkande, maktrelationer och kunskapsideologi. Undersökningarna resulterar i beskrivningen av två skilda muntliga kulturer i svenskämnet.

I OP-klassen kan den muntliga kulturen karaktäriseras med nyckelorden *bildning och färdigheter*. Klassens samtal behandlar främst klassisk litteratur och litteraturhistoria. Målet med läsningen verkar vara att ge eleverna kännedom om klassiska författare och deras verk, en form av allmänbildning. I den muntliga praktik för smågruppssamtal som ingår i kulturen arbetar eleverna på ett ganska instrumentellt sätt med styrda uppgifter. Sällan förs några fördjupade resonemang, vilket sannolikt kan förklaras med de låga krav som ställs på elevernas analyser och med elevernas brist på engagemang. Den muntliga praktiken för redovisningar av grupparbeten genomförs också av ett instrumentellt förhållningssätt både till den litteratur som läses och till redovisningarna i sig. Eleverna genomför sina presentationer av diktanalyser med fokus på läraren som mottagare snarare än kamraterna. Deras analyser bearbetas sällan i uppföljande resonemang av kamrater och

lärare. I stället utformas och behandlas de som färdig information som publiken ska ta emot utan vidare bearbetning. Det förberedda talet tycks i OP-klassen ses mer som en färdighet som ska övas än som en språklig aktivitet med eget kunskapsinnehåll.

FP/HV-klassens muntliga svenskämneskultur beskrivs med nyckelorden *dialogiskt meningsskapande*. Samtalen i denna kultur behandlar ett bredare spektrum av texter från olika medier och berör frågor ur ett vidare samhällsperspektiv. Målet verkar vara språk- och personlighetsutveckling samt allmänbildning av ett annat slag än i OP-klassen, snarare ökad förståelse och vidgade perspektiv på omvärlden än vissa förutbestämda faktakunskaper. Den muntliga praktiken för lärarledda samtal kännetecknas av en öppen anda, där läraren intar en både prövande och lyssnande roll. I dessa dialogiska samtal ställs olika synpunkter mot varandra. Många resonemang utvecklas, och samtalen organiseras på varierande sätt. De verkar fungera som ett dynamiskt meningsskapande snarare än som informationsöverföring. I FP/HV-klassens muntliga praktik för smågruppssamtal inför rollspel finns både resonerande inslag och gestaltande delar när eleverna skisserar scener och improviserar dialoger. Analysen stöder tidigare forskning som visar att öppna instruktioner som lämnar utrymme för elevernas kreativitet främjar interaktion mellan elever (Barnes & Todd 1995, Cohen m.fl. 1997).

Min undersökning i kapitel 8 av hur det nationella provets muntliga del genomförs i de två klasserna bekräftar och fördjupar bilden av de två muntliga svenskämneskulturerna. I OP-klassen, där förberett talande är ett framträdande moment i den muntliga kulturen, genomförs både en övningsomgång och ett ordinarie prov. Publikens – lärarens och kamraternas – sätt att välvilligt men passivt ta emot elevernas anföranden liknar mottagandet av muntliga redovisningar efter grupparbeten. Det passiva mottagandet kan förklaras med att anförandena ses som uppvisning inför läraren och färdigpackad information som inte behöver bearbetas genom frågor eller annan uppföljning. I FP/HV-klassens mer dialogiska muntliga kultur verkar anförandena i det nationella provet mer ses som bidrag i ett pågående samtal, vilket gör att många anföranden leder till uppföljande resonemang i publiken. Dialogiciteten märks också genom att många talare hänvisar till föregående kamraters tal eller till klassens tidigare diskussioner – något som OP-eleverna inte gör i samma utsträckning.

9.2.1 Makt mellan lärare och elever och makt elever sinsemellan

Analysen av maktrelationer i de muntliga kulturerna visar också på skilda mönster, dels beträffande lärarens ledning och samspel med klassen, dels i fråga om maktrelationer mellan eleverna. I OP-klassens muntliga kultur styr svenskläraren samtalen på ett diskret och samarbetsinriktat sätt utan att ge direkta order eller tillsägelser. Inriktningen på att skapa trygghet för eleverna och att upprätthålla goda relationer med dem verkar minska lärarens bered-

skap att utmana elevernas tankar eller ge dem vägledning till förbättrade prestationer som talare.

Eleverna förefaller uppskatta lärarens vänliga sätt och accepterar hennes nedtonade styrning utan att visa entusiasm för undervisningen. Jag menar att en del av lärarens styrning paradoxalt nog består i att låta maktrelationer mellan klassens elever verka fritt, utan lärarens ingripande. Inför grupparbeten väljer eleverna exempelvis alltid själva vilka kamrater de ska samarbeta med, vilket gör att elever med goda studieresultat söker sig till varandra medan studiemässigt svagare elever bildar andra grupper. Prestationerna varierar därmed betydligt mellan grupperna. Under samtalen i smågrupper och i helklass tar vissa elever för sig språkligt och socialt medan andra anpassar sig eller förhåller sig passiva i samtalen. Försök till stöttning av socialt och/eller studiemässigt svagare elever förekommer. Dessa försök, som är en form av lotsning (Anward & Lundgren 1978), verkar dock inte i någon större utsträckning ge eleverna ökad säkerhet eller vidgat handlingsutrymme inför kommande uppgifter.

FP/HV-klassens svensklärare har en ledarstil som är både samarbetsinriktad och tydlig. Det innebär att hon ger direkta order om arbetsformer och uppförande och att hon öppet och i positiv anda tillrättavisar elever som överskrider gränser. I öppenheten och tydligheten ingår också att hon mer utförligt än OP-läraren utvärderar elevernas prestationer. Till skillnad från OP-klassens svensklärare delar hon själv in eleverna i grupper inför smågruppsamtal, vilket gör att de ingår i olika konstellationer vid olika tillfällen, något som enligt Barnes & Todd (1977, 1995) främjar interaktionen i smågruppsamtal. Eleverna verkar uppskatta lärarens goda humör och omtänksamhet och de visar stundtals engagemang i undervisningen. De maktrelationer mellan eleverna som innebär att socialt svagare elever inte så lätt tar till orda i klassrummet och att socialt starkare elever ibland trycker ned svagare kamrater motarbetas aktivt av läraren – ofta men inte alltid med framgång.

Elevernas kön eller deras genuskonstruktioner uppmärksammas i vissa fall men ingår inte konsekvent i analysen av de muntliga kulturerna. Ändå menar jag att genus måste ha betydelse för den kommunikation som utvecklas, t.ex. som en av flera faktorer som påverkar maktrelationerna mellan elever och mellan lärare och elev. Undersökningens klasser har båda en tydlig dominans av elever med det ena könet, vilket måste ha betydelse för interaktionen i klassrummet. Att tillhöra klassens könsmissiga minoritet kan innebära både en privilegierad och en utsatt ställning (Palmér 2007a, 2007b).

Ett exempel på svårigheter för en elev i könsmissig minoritet är när Åsa i FP/HV-klassen möter ett starkt motstånd bland sina manliga kamrater då hon hävdar att tjejer är bättre (försiktigare) bilförare än killar. Den analysen visar också hur en lärares agerande inte alltid räcker till för att stödja en utsatt elev, när de krafter som verkar är en del i en överordnad genusstruktur (6.3.1.4). I den manligt dominerade FP/HV-klassen intar och tilldelas också

vissa manliga elever underordnade roller, såsom Stefan som anpassar sig till den mer dominante Per (7.2.1) och Benny som hålls tillbaka och ibland trycks ned av sina manliga kamrater (6.3.1.4). Vid det muntliga nationella provet tilltalas Olof på ett kränkande sätt av Per (8.2.2). Liksom Molloy (2002:148 f.) tidigare har visat kan en traditionell genuspraktik, dvs. maktstrukturer där traditionell manlighet ger makt, innebära att starka, manliga elever tystar både kvinnliga och manliga kamrater.

I avhandlingens OP-klass med övervikt av kvinnliga elever är det de socialt och studiemässigt framgångsrika kvinnliga eleverna som dominerar klassen under gemensamma samtal av olika slag (4.1.1; om Daniela se 5.3.3). En studiemässigt stark men socialt mindre säker elev som Olivia anpassar sig snarare till kamraterna än driver egna ståndpunkter (5.3.2.4, 5.3.3). Kvinnliga elever som är både socialt tillbakadragna och studiemässigt svagare tar och får en perifer roll i klassrummets samtal, exempelvis Karina (5.3.4.5, 8.2.1). De manliga eleverna är relativt tystlåtna i OP-klassens offentlighet. Ändå är de helt klart mycket populära och får i hög grad kamraters och lärares uppmärksamhet, bland annat genom att skämta (4.1.1, 5.3.2.5), vilket kan ses som uttryck för en traditionell manlighet (Ohlsson 2003).

I en diskussion om vad skolan kan göra för elevers språkutveckling skriver Frykholm (2003:117 ff.) att lärarkompetensen är den viktigaste faktor som skolan förfogar över.⁹⁷ En del av lärarens kompetens handlar om ledarskapet i klassrummet. Utifrån min analys av lärarens sätt att utnyttja sin maktposition i klassrummet kan jag dra vissa slutsatser om vilken ledarstil som bör främja elevers muntliga språkutveckling. Jag har kommit fram till att en på samma gång lyssnande, tydlig och agerande ledare är positiv för muntlig språkutveckling. En lyssnande ledare delar med sig av talutrymmet i klassrummet genom att släppa fram elever och låta deras tankar och synpunkter ge avtryck i undervisningens samtal. En tydlig ledare utövar sin makt med öppenhet genom att kommunicera sina tankar beträffande uppgifters syfte och genomförande och beträffande elevers prestationer. En agerande ledare, slutligen, retirerar inte inför ojämlika maktrelationer mellan elever, maktrelationer som kan hämma deras språkliga utveckling. I stället utnyttjar han eller hon sin position för att skapa möten mellan elevers olika perspektiv och för att motverka negativa följder av exempelvis vissa elevers mer eller mindre tydliga övertag över sina kamrater.⁹⁸

Men det är också viktigt att komma ihåg att samspelet i klassrummet inte enbart kan ses som lärarens verk utan också som resultatet av just ett samspel mellan lärare och elever. Hultin (2006) menar t.ex. att om eleverna i en klass visar sig ovilliga att diskutera öppnare frågor, att offentligt tala om sina åsikter och erfarenheter, kan det vara så att läraren tar till enklare kontroll-

⁹⁷ Elevens sociala och språkliga bakgrund är dock den viktigaste faktorn.

⁹⁸ Denna sammanfattning gör inte anspråk på att fullständigt beskriva den idealiske läraren. Syftet är bara att belysa lärarens ledarroll ur ett maktperspektiv (jfr Thornborrow 2002; 3.2.4).

frågor för att över huvud taget hålla samtalet i gång (2.3). Tanken är intressant att applicera på OP-klassens svenskundervisning som byggs upp av slutna uppgifter av testfrågekaraktär och som i stort sett saknar öppnare diskussioner. Skulle denna uppläggning av undervisningen kunna förklaras med lärarens anpassning till eleverna?⁹⁹

Läraren Lottas försiktiga ledarstil talar för en sådan förklaring. Med det relativt svårtillgängliga stoff som behandlas i OP-klassens svenska är det tänkbart att eleverna tidigare visat motstånd mot läsning av klassiker vilket kan ha lett till att hon sänkt kraven för att få eleverna att acceptera undervisningen.¹⁰⁰ Om denna förklaring skulle stämma är situationen möjlig att förstå men ändå inte acceptabel. Elevers eventuella motstånd mot ett undervisningsstoff eller en metod borde bemötas med mer fantasi än så. Den klassiska litteraturen borde inte behandlas som ytliga ting som ska pluggas in. Den borde i stället levandegöras, exempelvis genom att det aktuella i de teman som de litterära texterna behandlar lyfts fram.

En fråga att gå vidare med vore hur läsning av och arbete med äldre litteratur kan göras till meningsfulla och språkutvecklande aktiviteter. En sådan frågeställning undersöks kanske bäst genom aktionsforskning. Få undersökningar kombinerar ett litteraturdidaktiskt perspektiv med ett språkidaktiskt.

9.2.2 Språkutveckling och kunskapssyn

Att organisera och leda samtal i klassrummet är en grannlaga och krävande uppgift och skälen till att man som lärare väljer det ena eller andra tillvägagångssättet kan vara komplexa. Analysen av de muntliga kulturerna är ett försök att ge möjliga – om än inte uttömmande – förklaringar till *varför* de språkliga mönster som analysen uppvisar faktiskt uppkommer.

En förklaring kan vara lärarens ledarstil, som diskuteras i avsnittet ovan (9.2.1). En annan är det samband som verkar finnas mellan underliggande föreställningar om kunskap och lärande – främst lärarens men också elevernas föreställningar – och den muntliga kommunikation som förekommer i klassen. Fokus i undervisningen på främst faktakunskaper och en inriktning mot lärande som informationsöverföring tycks leda till sämre förutsättningar för utveckling av resonemang och därmed för språkutveckling. Bättre förutsättningar för språkutveckling via givande resonemang tycks däremot skapas med en undervisning som inriktas mot omvärldsförståelse ur ett vidare perspektiv, en undervisning där lärande ses som ett gemensamt meningsskapande.

⁹⁹ Även FP/HV-klassens svensklärare kan ha låtit bli att satsa på förberett tal där eleverna uppträder som solitärer i fri monolog på grund av en vilja att anpassa sig till eleverna, vilket jag diskuterar i 9.1.

¹⁰⁰ Lundström (2007:240) beskriver svenskundervisningen i en FP-klass där de låga krav som ställs på elevernas analysförmåga är anmärkningsvärda. Han föreslår att dessa låga krav skulle kunna vara en orsak till elevernas bristande motivation.

Detta resultat ligger i linje med Nystrands (1997:15 ff.) beskrivning av en monologiskt kontra en dialogiskt organiserad undervisning (se också Dysthe 1996). En dialogiskt organiserad undervisning, med den kunskapsideologin innefattar, skulle alltså ge mer utrymme för resonemang och vara mer fruktbar ur ett språkutvecklingsperspektiv. Är då faktakunskaper oviktiga? Är monologiska undervisningsformer som föreläsning eller enskild läsning förkastliga? Dysthe (1996:52–53), som förespråkar ett dialogiskt förhållningssätt, framhåller att detta inte handlar om ett antingen eller. Såväl föreläsning som enskilda uppgifter kan fylla sin plats i en undervisning där läraren ”har en grundläggande dialogisk hållning till undervisandet, även då han eller hon använder presenterande undervisningsformer” (s. 52). En sådan hållning hos läraren kan leda till att eleverna går i dialog med stoffet, sorterar och reflekterar över det i sina egna huvuden.

Själv menar jag också att både faktakunskaper och information utgör en del av allt det som en god undervisning bör innehålla. Det är när undervisningen stannar vid faktakunskaper och information som den kan bli begränsande för elevernas språkutveckling. God, språkutvecklande undervisning måste sikta högre genom att sträva efter djupare förståelse och bredare perspektiv, varibland det personliga ställningstagandet är ett.

9.2.3 Muntlighet i ett skriftspråkssammanhang

Genom att låna analytiska begrepp och synsätt från *New Literacy Studies* och anpassa dessa till ett muntligt perspektiv hoppas jag öppna för ett större intresse för språkutvecklingens muntliga aspekter – inom skolvärlden i stort men också inom literacy-forskningen. Street (1996, 2003) framhåller att tal och skrift är komplementära snarare än motsatta språkliga uttryck, dvs. de fungerar ofta tillsammans som en helhet, snarare än som en renodlad språkform. Detta är fallet i de flesta av de muntliga händelser som analyseras i avhandlingen, även om jag inte lyft fram skriftenvändningen. Att just samspelen mellan tal, gestik och skriftliga artefakter utgör en viktig resurs i dagens arbetsliv visar Karlsson (2007) i en analys av ett arbetsmöte. Samspelen mellan tal och skrift innebär ur ett språkutvecklingsperspektiv att muntlig kompetens stöder skriftlig förmåga och vice versa (jfr t.ex. Matre 1997).

Även om jag ser språket som en helhet menar jag att muntligheten riskerar att bli osynlig om den inte ibland sätts i förgrunden. De muntliga förmågor som utgör förgrund i denna undersökning, att tillsammans med andra kunna bygga upp ett resonemang och att enskilt kunna ta rollen som huvudaktör i förberett tal, är omistliga förmågor i kunskapsrelaterade sammanhang, exempelvis i högre studier. Därför utgör de betydelsefulla delar av skriftligheten. Den muntliga kompetensen ingår i en vidare skriftspråkskompetens.

Med hjälp av begreppen muntliga händelser, muntliga praktiker och muntliga kulturer har jag belyst komplexiteten i elevers språkliga situation i skolan. Analysen av mönster för resonemang och förberett tal, maktrelationer och kunskapsideologi i klassrummet visar hur många faktorer samverkar och tillsammans skapar förutsättningar för muntlig kommunikation och språkutveckling. De tre aspekterna har inte analyserats lika detaljerat, men jag menar att de tillsammans stöder varandra.

Min analytiska modell täcker naturligtvis inte alla de aspekter som kan ha betydelse. Den diskuterar exempelvis inte vad det sociokulturella sammanhang som ligger utanför skolan kan betyda för klassrummets kommunikation. Elevernas förkunskaper, deras kulturella och socioekonomiska situation eller deras fritidsvanor lämnas utanför min undersökning (jfr Heath 1983, Malmgren 1992, Olin-Scheller 2006, Bergman 2007). Också undervisningens ramar i form av läroplaner och kursplaner lämnas utan djupgående analys (jfr Lundström 2007). I stället för att vidga analysen mot sådana faktorer har jag valt att belysa den mer finstiltta nivån av klassrumskommunikationen genom samtalsanalys. Samtalsanalysen och det analytiska verktyget topik diskuteras i nästa avsnitt.

9.3 Topiken som analytiskt verktyg för beskrivning av resonemang

Samtalsanalysen har givit mig möjlighet att i detalj tränga in i enskilda samtal i undersökningens klasser. Jag har kunnat visa hur resonemang i samtal byggs upp i ett komplext samspel mellan olika deltagare, där maktrelationer är en av flera ingående faktorer. När analysen gäller monologer i förberett tal har jag genom en detaljerad analys av sådana monologer kunnat visa hur en enskild talare kan bygga upp sitt resonemang i ett muntligt anförande.

Min utgångspunkt har varit att resonemanget som språklig företeelse kan beskrivas som ett samtal eller en del av ett samtal där de samtalsämnen – topiker – som behandlas, utvecklas och fördjupas (1.3.1). För att beskriva sådana fördjupade samtalsämnen har jag använt begreppet *utbyggd topik* (3.2.2.5). Lite förenklat kan man säga att en topik hålls ihop av exempelvis referenssystem eller samtalsstrukturella fenomen som fråga-svar (jfr Melander Marttala 1995; 3.2.2.1). Medan en kort topik kan bestå av t.ex. enbart en fråga och ett kortfattat svar, består det jag kallar utbyggd topik av ett större antal bidrag och/eller språkhandlingar som har gemensamma referenter, t.ex. upprepade eller synonyma ord.

Analysen av de två svenskklassrummen tyder på att samtal med många korta topiker, dvs. samtal med låg grad av resonemang, hör ihop med faktorer som läsning på en ytlig nivå, instrumentell och oengagerad uppgiftslösning samt föreställningar om lärande som främst informationsöverföring.

Motpolen till denna bild utgörs av FP/HV-klassens samtal med en högre grad av resonemang i utbyggda topiker. Beträffande lärarledda helklassamtal framträder ett samband mellan utbyggda topiker och dialogicitet. Ett samband verkar också finnas mellan en utforskande och prövande hållning i samtal och utbyggda topiker. Enligt Barnes & Todd (1977, 1995) förekommer utforskande tal främst i smågruppsarbete mellan enbart elever, en uppfattning som också jag ställer mig bakom. I min undersökning utvecklas dock ett samtal av utforskande karaktär som är lärarledd, vilket jag menar kan vara värt att lyfta fram. Ett tredje samband är det mellan utbyggda topiker och lärarens aktiva uppbackning av eleven genom små lyssnarresponser som uppmuntrar eleven att behålla ordet och utveckla sina tankar.

I avsnitt 9.2 ovan diskuterar jag sambandet mellan resonemang i smågruppssamtal och öppna uppgifter som ger utrymme för elevers kreativitet. De inslag av utbyggda topiker som finns i OP-klassens grupparbeten ger ytterligare belysning av frågan om resonemang i smågruppssamtal. Enskilda elevers engagemang räcker en bit för att utveckla resonemang, men kamraters ointresse kan sätta stopp för tanken (5.3.2.3). När alla deltagare i en grupp engageras i uppgiften, t.ex. genom att dra paralleller mellan eget liv och dikt, är förutsättningarna bättre för utbyggda topiker (5.3.2.5). I smågruppssamtal om litteratur kan resonemang utvecklas inte bara vid det direkta arbetet med den skönlitterära texten. Också gruppens planering av och förhandling om hur själva redovisningen av gruppens arbete ska läggas upp kan kräva resonemang i utbyggda topiker (5.3.2.4).

Begreppet utbyggd topik används också i analysen av elevers anföranden i det nationella provet. Eftersom monologen per definition inte som dialogen innehåller bidrag från olika deltagare, utgörs en utbyggd topik i detta fall av ett större antal språkhandlingar, t.ex. beskrivningar, förklaringar och omdömen, som följer på varandra och binds samman genom referenssystem eller samtalsstrukturella fenomen. Med hjälp av topikanalysen har jag kunnat göra en schematisk uppställning av ett anförande, en monolog, och på ett överskådligt sätt visat hur topikerna följer på varandra och hur de byggs ut alternativt lämnas utan att ha fördjupats. Genom en kvantitativ beräkning av antal språkhandlingar per topik har jag också fått fram ett grovt, genomsnittligt värde för topikers längd eller komplexitet, och på så vis fått en grund för jämförelse mellan anföranden i fråga om just graden av resonemang. I fyra näranalyser av anföranden från undersökningens klasser ger jag en detaljerad beskrivning av hur enskilda elever bygger upp sitt resonemang i det muntliga nationella provet.

Enligt beräkningen av antal språkhandlingar per topik innehåller OP-elevernans anföranden mindre utbyggda resonemang än FP/HV-elevernans. Här antyds ett samband mellan den muntliga kulturen i svenskämnet och individuella resultat i det nationella provet. En muntlig kultur i svenska med få tillfällen till fördjupade resonemang skulle kunna avspeglas i anföranden utan fördjupning, medan en muntlig kultur med många resonemang skulle

kunna ses som grundläggande för elevanförenden med relativt väl utbyggda topiker. Eftersom inte samtliga elevers anförenden ingår i denna analys är resultatet dock bara tentativt.

Jag hoppas att topikanalysen och begreppet utbyggd topik ska kunna utgöra relevanta verktyg för svensklärare och andra som behöver tala om muntligt språk i didaktiska sammanhang. Dessa verktyg kan tydliggöra hur ett muntligt, individuellt resonemang består av olika innehållsdelar, topiker, som är mer eller mindre utbyggda med språkhandlingar av olika slag. I diskussioner om kvalitet i ett elevanförende kan en topikanalys av elevens resonemang visa på en viktig kvalitet i elevens ”text” – nämligen grad av fördjupat resonemang. Även om verksamma svensklärare inte kan förväntas utföra detaljerade topikanalys av en stor mängd anförenden i en klass kan begreppet användas som en tankemodell. Denna tankemodell sätter fingret på en innehållsaspekt som kan vara avgörande för om ett anförende kommer att uppfattas som intresseväckande och tänkvärt eller ytligt och intetsägande.¹⁰¹

Ett problem med begreppet utbyggd topik kan vara att det för tankarna till den interaktionella enheten, dvs. till en viss sekvens eller episod i ett samtal. Begreppet topik syftar dock på en referentiell enhet, som hålls samman genom sitt innehåll (Malmbjer 2007:77–85). Som jag påpekat i 3.2.2 innebär det att topiken ”finns” i en annan dimension än i den aktuella interaktionen; den kan exempelvis hämtas ur andra samtal och texter och den kan förekomma vid olika tillfällen i samma samtal.

9.4 Om språk som innehåll och form

I svenskämnesdidaktisk forskning talas det ofta om färdighetsträning. Ordvalet bygger på Malmgrens (1996:54–68) ofta refererade diskussion av olika ämneskonceptioner för svenskämnet. Malmgren ställer ”form” mot ”innehåll”, ”färdighetsträning” mot ”funktionell språk användning” och ”formalisering som undervisningsprincip” mot ”funktionalisering” i undervisningen. Hans tankar anknyter till den funktionella språksyn som också Teleman (1991) förespråkar och som har fått stort genomslag i kursplaner för svenskämnet.¹⁰² Kortfattat innebär den att språk utvecklas när det används i meningsfulla sammanhang (se 2.1).

Själv ansluter jag mig till den funktionella språksynen genom att jag ser språk inte främst som ett system utan som kommunikation i sociala aktiviteter. Men jag menar att de ovan citerade motsatsparen ofta används på ett

¹⁰¹ Även andra innehållsaspekter och själva framförandet är naturligtvis viktiga faktorer för ett anförendes kvalitet.

¹⁰² Analyser av läroplaner och kursplaner visar dock att dessa är mångtydiga (t.ex. Hultin 2006, Lundström 2007).

mindre lyckat sätt. Ibland ses all undervisning som sätter språket och kommunikationen i fokus som formaliserad färdighetsträning (t.ex. Bergman 2007:89–118). Kommunikation i syfte att utveckla kommunikativ kompetens – något som ofta är centralt i svenskämnet – förknippas med färdigheter och form.

Som jag ser det är begreppet språklig färdighet problematiskt. Risken finns att det blandas ihop med begreppen språklig aktivitet och språklig process. Förmågan att tala och skriva kan delas in i *färdigheter* som att i samtal kunna uttrycka sin mening, vid ett framträdande skapa kontakt med åhörare, i skrift stava rätt eller dela in en text i korrekta meningar etc. I kommunikation, dvs. i *språkliga aktiviteter* som att diskutera en läst text, hålla ett anförande eller skriftligt reflektera över en läst bok, används inte dessa enskilda färdigheter en i taget utan de kombineras på olika sätt för olika syften och används flera stycken på samma gång. Medan färdigheter är enskilda förmågor är språkliga aktiviteter sådant vi gör tillsammans i ett funktionellt sammanhang. På ett teoretiskt plan är de språkliga aktiviteterna också uttryck för *språkliga processer*, såsom skrivande, läsande och samtalande. Kent Larsson (efter Dahl 1999:64) beskriver språkförmåga som en kunskapsform snarare än en färdighet, en kunskapsform där skrivande och läsande betraktas som språkliga processer. Dessa processer är komplexa system för språklig handling och måste ses som något betydligt större än enskilda färdigheter. Språkutveckling är alltså en avsevärt mer omfattande och komplex process än utveckling av renodlade färdigheter.

EU:s beskrivning (EUO 2006) av den kommunikativa kompetens som alla unionsmedborgare bör uppnå genom livslångt lärande innefattar tre aspekter: kunskap *om* kommunikation, kunskap *i* kommunikation och en attityd *till* kommunikationen, t.ex. viljan att kommunicera och tron på att kommunikation lönar sig. Den kommunikativa kompetensen är alltså såväl operativ som kunskaps- och attitydmässig. Beskrivningen är tänkvärd i en diskussion av frågan om form kontra innehåll.

I kursplanen står det under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”: ”De språkliga aktiviteterna är i sig också väsentliga kunskapsområden” (SKOLFS 2000:2). Vilka kunskapsområden kan denna formulering syfta på? Ett kunskapsområde baserat på en språklig aktivitet är kunskapen om genren debattinlägg, ett annat är kunskapen om hur en talare kommunicerar med sin publik. Sådana kunskapsområden utgörs av kunskap *om*, av ett metaperspektiv på den aktuella aktiviteten (jfr Strömquist 1996, Liberg 2006). En språklig aktivitet är alltså inte bara form utan också innehåll. För mig är det relevant att tala om ”färdighetsträning” i fråga om sådan undervisning som dominerar i OP-klassens svenska, där fokus ligger på ren träning *utan* metaspråkligt innehåll. Om däremot språkliga aktiviteter i sig görs till innehåll i undervisningen, t.ex. genom att elever får upptäcka textmönster i skrift eller reflektera över egna och andras muntliga kommunikation, då är inte färdighetsträning en lämplig beskrivning. Då handlar det i stället om

språkande i ett sammanhang som blir meningsfullt om det engagerar eleverna.

En språkutvecklande undervisning uppmuntrar och utmanar elever att delta i språkliga aktiviteter av olika slag, muntliga, skriftliga och multimodala. Inte vilket stoff som helst behandlas utan sådana frågor som intresserar och engagerar eleverna, vilket t.ex. var fallet i undersökningens tematiska svenskundervisning i FP/HV-klassen. Till deltagandet i de språkliga aktiviteterna läggs ett metaperspektiv på språkandet, så att eleverna får redskap för att medvetet kunna styra sina egna bidrag. Innehållet och uttrycket – formen – i en språklig aktivitet går egentligen inte att skilja åt. Därför är det mindre lyckat att ställa innehåll mot form. Mer fruktbart måste det vara att se innehåll och form som en helhet.

9.5 Om svenskämnets innehåll ur ett språkligt perspektiv

Avhandlingen beskriver en svenskundervisning där språket i sig sällan görs till undervisningens innehåll. I stället är det framför allt litteratur – på ett klassiskt sätt eller enligt ett modernare, vidgat textbegrepp – som behandlas i svenskämnet. Det är alltså framför allt litteraturen som görs till svenskämnets innehåll.

Vari består då det språkliga innehållet i svenskämnet? Arbetet med elevers muntliga och skriftliga språkutveckling, som diskuteras ovan, utgör naturligtvis en stor del av ämnets språkliga innehåll. Men enligt kursplanen i Svenska B ingår också annat språkligt innehåll i svenskämnet, t.ex. frågor om det svenska språkets uppbyggnad; dess ursprung, historia och pågående utveckling; språkets betydelse för identiteten; skälet till att människor skriver och talar olika samt litteratur, språk och språksituation i Norden (SKOLFS 2000:2). Ur ett språkvetenskapligt perspektiv kan det vara befogat att ställa sig frågan varför ett sådant, mer språkspecifikt innehåll inte finns representerat i avhandlingens analyser. Är det i själva verket bortrationaliserat i Svenska B?

Eftersom denna avhandling behandlar just muntlig kommunikation och muntlig språkutveckling har jag inte under materialinsamlingen ställt frågor om andra språkliga aspekter i svenskundervisningen, inte heller om skrivande. Antalet observerade lektioner är dock högt, och i detta material ingår en enda lektion där språkfrågor är lektionens huvudinnehåll – en (enbart observerad) lektion i FP/HV-klassen på temat namn. Övervikten för vad man kan kalla ett litterärt innehåll för de språkliga aktiviteterna i undervisningen kan alltså ses som markant.

Speglar detta förhållande gymnasiets svenskundervisning i stort? Min erfarenhet säger mig att studiet av språket som sådant i praktiken utgör en

mindre del av svenskämnet än litteraturstudiet. Detta antagande får också stöd av andra, aktuella ämnesdidaktiska studier om gymnasiesvenska, som framför allt beskriver arbete med litteratur (Hultin 2006, Olin-Scheller 2006, Lundström 2007). En intressant analys av ett sju veckors arbete på temat Språk i en klass på Estetiska programmet finns dock i Bergman 2007.

Mot denna bakgrund kan man fråga sig vilken roll traditionella universitetsämnena som nordiska språk eller svenska språket kan spela för blivande svensklärare. Frågan är tillräckligt komplex för en egen avhandling och kan bara helt kort beröras här. Studier i nordiska språk eller svenska lägger grunden för arbete med elevers språkutveckling, som svenskämnet har ett huvudansvar för. Dessutom ger dessa studier viktig kunskap om språk, kunskap som grundas på exempelvis språksociologi, textlingvistik, namnforskning, grammatik, språkhistoria, grannspråk etc. Inom de flesta av dessa områden går det också att se kopplingar till litteraturvetenskapliga perspektiv.

Jag ser språket som själva grunden i svenskämnet, det som håller ihop ämnet och som utgör dess mål. Även skönlitteratur utgörs av språk. Kunskaper om språk, språkanvändning och språkutveckling är därför av största vikt för blivande svensklärare. Jag har tidigare propagerat för ett metaperspektiv på kommunikationen inom svenskämnet. I skolan behöver samtal föras om språk, ur olika perspektiv. Men sådana samtal kan inte alltid enkelt hänföras till enskilda, inomvetenskapliga kunskapsområden. Dessa kunskapsområden behöver inte alltid behandlas för sig utan kan med fördel integreras i mer övergripande studier av frågor som utgår från elevernas verklighet och dagens samhälle. Att undervisningen i en klass saknar moment där t.ex. ett kunskapsområde som språkhistoria behandlas behöver inte innebära att språkhistoriska perspektiv inte ingår i undervisningen. Sådana kan i stället komma in i samband med t.ex. läsning av äldre litteratur. Därigenom ges de ett sammanhang utöver själva språkhistorien.

Frågan om förhållandet mellan å ena sidan universitetsämnena nordiska språk eller svenska och å andra sidan skolämnet svenska är dock komplex och kräver vidare undersökningar. Denna avhandling täcker bara en av flera möjliga språkliga aspekter.

9.6 Förberett tal ur ett funktionellt och dialogiskt perspektiv

Genom det nationella provet har förberett tal en relativt framlyft plats i gymnasieskolans svenska, oberoende av program. Min undersökning tyder dock på att förutsättningarna för elever på olika program att utvecklas till säkra och medvetna talare varierar betydligt. Förmågan att ta rollen som klassrummets huvudaktör i förberett tal utvecklas inte bara i svenskämnet. Undersökningen visar att också andra ämnen, såsom vårdämnena på OP-

programmet, kan erbjuda goda möjligheter för elever att i funktionella sammanhang få erfarenhet av denna roll.

I manligt dominerade, tekniskt-praktiskt inriktade karaktärsämnen, som fordonstekniska ämnen, verkar däremot traditionen saknas att organisera klassrumssamtalen på så vis att de inbegriper elevers förberedda tal. Förberett talande utgör en formell talsituation som kanske dåligt passar in i den muntliga men informella yrkeskultur som FP-eleverna socialiseras in i genom sina yrkesämnen. Frågan är om yrkeslärarna kan bli villiga att bredda sin repertoar av kommunikationsformer i klassrummet, så att även förberett talande kan finna sin plats där. Detta skulle innebära ytterligare ett steg mot en språkburen undervisning också i tekniskt-praktiskt inriktade ämnen (se ovan 9.1).

Beträffande det förberedda talet i svenskämnet beskriver min undersökning två olika vägar. I OP-klassen sker talandet i en relativt monologisk muntlig kultur, där elevers redovisningar eller anföranden får funktionen av övning, uppvisning inför läraren och informationsöverföring till kamraterna. Övningen utnyttjas emellertid inte till lärande om själva talandet, eftersom ett metaperspektiv så sällan läggs på elevernas kommunikation. I den mer dialogiska muntliga kulturen i FP/HV-klassen får eleverna framträda inför klassen genom rollspel, vilket är en kommunikationsform som de verkar uppskatta. Men framträdanden där eleverna använder språket i så kallad fri monolog (Anward 1983) förekommer bara en enda gång under min materialinsamling (frånsett i nationella provet) och då med endast två av klassens elever som talare.

Den risk jag ser med OP-modellen – stor mängd förberett talande i ett monologiskt sammanhang – är dels att talandet upplevs som mindre meningsfullt av eleverna, dels att lektionerna inte blir de dynamiska möten mellan olika perspektiv de skulle kunna bli. Talandet blir främst instrumentellt, något man gör för att få betyg. En annan risk är att eleverna trots riklig övning inte utvecklas maximalt, eftersom de så sällan uppmanas att lyfta blicken och reflektera över sitt förberedda tal.

Man kan fråga sig varför FP/HV-eleverna i svenskämnet inte oftare uppmuntras att inta rollen som huvudaktör i fri monolog. Är det så att läraren medvetet eller omedvetet utgår från att hennes elever, som i hög grad satsar på praktiska yrken, inte behöver utveckla denna roll? Anpassar hon sig till en traditionell uppfattning om fordonsbranschens yrkeskultur? Vet hon med sig att det förberedda talandet skulle väcka motstånd bland eleverna och därför väljer andra, lättsammare former för framträdanden? FP-elevernas svensklärare lyckas med sin undervisning på så sätt att hon tillsammans med eleverna skapar ett levande och dialogiskt klassrum. Men vid det nationella provet visar det sig att det muntliga anförande som alla ska klara framstår som nästan oöverstigligt för en del elever.

Jag menar att den dialogiska muntliga kultur som finns i FP/HV-klassens svenska lider brist på elevers fria monologer. De många resonemang som

förekommer i klassen sker alla i dialoger, medan individuella resonemang är sällsynta. I kapitel 8 hävdar jag att elevernas erfarenheter av resonemang i dialoger skulle kunna öka deras förmåga att också utveckla resonemang individuellt. Jag står fast vid den tanken, men när jag väger samman mina resultat framstår det som allt mer tydligt att den dialogicitet som finns i FP/HV-klassens svenska inte räcker till för de krav som ställs i Svenska B. En undervisning som bygger på enbart dialog blir inte maximalt språkutvecklande. Också monologen – muntlig såväl som skriftlig – måste ges plats.

En uppgift att gå vidare med skulle vara att i tematiska sammanhang, där eleverna producerar både förberett tal och skriven text om samma eller angränsande ämnen, undersöka relationen mellan muntliga och skriftliga elevbidrag. Sådana sammanhang skulle t.ex. kunna vara fördjupnings- och projektarbeten, som i undersökningens vårdämnena, eller det nationella provet. Hur ser relationen muntlig–skriftlig monolog ut? På vilket sätt kommer innehåll från det ena språkliga uttrycket igen i det andra? Kan man tala om en utveckling av innehållet?

9.7 Gymnasieskolan som språkutvecklande kraft

Grundläggande i denna undersökning är idén om det dynamiska och nära förhållandet mellan språk och lärande (jfr t.ex. Vygotsky 1999 om förhållandet mellan tanke och språk; Barnes & Todd 1977, 1995 om smågrupps-samtalets betydelse för inläringen; Dysthe 1996, Nystrand 1997 och Nystrand & Gamoran 1997 om inlärningspotentialen i en dialogisk undervisning). Om språket används medvetet i lärandet blir också lärandet en verklig tillgång för individers språkutveckling. Detta gäller inte bara för svenskämnet utan för alla skolans ämnen, som alltså vart och ett kan bidra till elevers språkutveckling.

I undersökningens båda fallstudier finns gott om exempel på undervisning där språket medvetet utnyttjas som en resurs i lärandet, t.ex. i OP-klassens karaktärsämnen, FP-klassens fordonsteknik tillsammans med Börje och FP/HV-klassens svenskundervisning. Språket används här för resonemang och förberett tal, för att skapa översikter över större kunskapsfält eller nå en djupare förståelse av begrepp. Undervisningen inriktas mot åsikts- och erfarenhetsutbyte och möte mellan olika perspektiv. Språkburna reflektioner över lärandet ingår i större eller mindre omfattning, som en naturlig del av undervisningen. Sådan undervisning blir också språkutvecklande.

Idéerna om en språkutvecklande undervisning i alla skolämnen får ytterligare belysning genom didaktiskt inriktad forskning om skrivande i olika skolämnen. Nyström (2000) har visat vilka genrer som förekommer inom skrivandet i olika ämnen och på olika program. Nilsson (2002) har granskat grundskoleelevers arbete med s.k. forskning och de forskningsrapporter som

skrivs i sammanhanget. En undersökning som af Geijerstam (2006) gjort om skrivande i naturorienterande ämnen har bland annat givit resultatet att särskilt de lågpresterande eleverna behöver bearbeta det naturvetenskapliga stoffet både muntligt och skriftligt för att kunna tillägna sig den naturvetenskapliga diskursen. Westman håller på med en undersökning om skrivande i svenska och karaktärsämnen på Bygg- och Omvårdnadsprogrammen (Westman Holmsved 2005). (Se också Gibbons 2002, 2006.)

Korp (2006) visar att gymnasieelever på skilda program förbereds olika väl inför de nationella proven. Elever på studieförberedande program får i sina karaktärsämnen en undervisning som i högre grad förbereder dem för de krav som ställs i det nationella provet i svenska, medan elever på tekniskt-praktiskt inriktade yrkesförberedande program deltar i praktiker som inte på samma sätt främjar den kompetens som efterfrågas:

Men de kunskaper som mäts i de nationella proven i exempelvis svenska och som fordras för högre betyg, är snarare av det slag som utvecklas genom språkliga praktiker som textläsning, skrivande och diskussion (inom t.ex. historia och filosofi) och hantering av abstrakta symbolsystem (inom t.ex. fysik) än genom manuellt och erfarenhetsbaserat lärande (s. 234).

En språkutvecklande undervisning i alla ämnen borde leda till mer likvärdiga chanser för elever på olika program att lyckas.

I Norge genomförs en literacy-reform som lett till att språket och språkutvecklingen betonas i kursplaner för alla ämnen. Aase (2007) beskriver den nya läroplanen i Norge, Kunnskapsløftet 2006, som innebär att fem grundläggande färdigheter ska synliggöras i alla ämnen: att kunna läsa, att kunna skriva, att kunna tala, att kunna använda digitala verktyg och att kunna räkna:

Med detta er alle lærere i norsk skole på et vis blitt språklærere, men alltså ikke norsklærere.¹⁰³ Den [Kunnskapsløftet 2006] innebærer at historielæreren og naturfaglæreren må forstå at også hans felt består av språk og tekst, at elevene lærer gjennom språket i hans fag og at de presenterer kunnskapen sin i språket og i fagspesifikke sjangrer som hvert språk forvalter på sitt vis (s. 12).

Det norska utvecklingsarbetet är en del i en pågående, europeisk diskussion om *languages across the curriculum*, där den bärande tanken är att alla skolämnen är språkliga och även representanter för ämnesspecifika språk, därav pluralformen *languages* (se t.ex. Europarådets hemsida www.coe.int). Också i Sverige framhålls behovet av ökad språklig medvetenhet i hela skolan. Ett exempel är den s.k. genreskolan (efter australiensisk förebild) och det

¹⁰³ Min tolkning av Aases formulering är att alla lärare i sin undervisning arbetar med och genom språk, vilket i en bemärkelse gör dem till språklärare, men att norsklärens specifika, språkliga kompetens går utöver andra lärares.

ämnesövergripande språk- och skrivutvecklingsarbete (ofta med fokus på andraspråkslärande) som den inspirerat till (se t.ex. Axelsson m. fl. 2006).

I en översikt (Palmér 2008) av forskning om språk och lärande i gymnasieskolans alla ämnen diskuterar jag muntlig och skriftlig kommunikation i relation till olika ämnesgrupper på gymnasiet. Tanken är att varje lärare ska ta ansvar för att eleverna får erfarenhet av och säkerhet i att språkligt utforska, bearbeta och kommunicera sina ämneskunskaper. Ett sådant ansvarstagande skulle kunna bli praktiskt hanterbart om varje ämne eller ämnesgrupp utgick från vissa muntliga och skriftliga genrer som kunde ses som utmärkande eller speciellt lämpade för det aktuella ämnet eller ämnesgruppen.¹⁰⁴ Inte bara dessa genrer skulle behandlas i ämnet, men lärarna – som inte är språkligt skolade – skulle kunna börja med att skaffa sig kunskaper om just de ämnesspecifika genrerna. I samhällsorienterande ämnen skulle den kritiska helklassdiskussionen och utredande eller argumenterande skrivande kunna ses som utmärkande genrer. Smågruppssamtal vid laborationer med lärarens uppföljningar och laborationsrapporter kan anses karaktäristiska för naturvetenskaplig undervisning. I yrkesförberedande ämnen med inriktning mot arbete med människor skulle faktaredovisningar eller rapporter och muntliga presentationer av fördjupnings- och projektarbeten kunna vara centrala. Reflekterande, lärarledda samtal och praktiskt baserade faktauppsatser och praktikrapporter skulle kunna vara de särskilda genrerna för yrkesförberedande ämnen med teknisk inriktning.

Varje skolämne kan alltså erbjuda eleverna tillfällen till både muntlig och skriftlig språk användning i meningsfulla, kommunikativa och utmanande sammanhang. Om språket medvetet tas till vara och utnyttjas som ett verktyg för lärande i alla ämnen får det positiva konsekvenser inte bara för kunskapsutvecklingen i de olika ämnena utan också för elevernas samlade språkutveckling. Skolan kan och ska främja alla elevers språkutveckling, muntlig såväl som skriftlig och multimodal. Den borde fungera som en språkutvecklande kraft för hela samhället.

¹⁰⁴ Begreppet genre används här i en mycket allmän betydelse med innebörden ”muntlig eller skriftlig textsort”.

Summary

In Swedish schools, great care is devoted to developing the reading and writing abilities of students. There is a risk that the school's task of enhancing the oral competence of students will be neglected. This dissertation concerns the opportunities that upper secondary schools have for bolstering students' oral language in school – reasoning and prepared speech.

In learning, we use reasoning to think and to absorb knowledge, to describe events, formulate hypotheses, explain connections, make comparisons and take a position. We often develop our reasoning in interaction with others but also need to independently be able to develop reasoning about different topics – go solo. In this dissertation, the term 'reasoning' means *using language for academic purposes with varying levels of formality where topics of discussion are developed and elaborated on*. According to this definition, question-answer sequences or comments and reactions that are given without elaboration are *not* considered reasoning. The prepared speech of students entails the student, alone or in a group, taking an advanced linguistic role as a solo speaker in free monologue (Anward 1983). This occurs in schools primarily in oral presentations of different tasks. In the upper secondary schools, prepared speech is also assessed in the oral national test for Swedish and Swedish as a second language.

The aim of this investigation can be formulated in light of the researcher's own experience in teaching, designing tests and more limited research projects, and proceeds from a theoretical grounding in *New Literacy Studies* (NLS): to study the oral communication that is part of the learning process for Swedish and for subject-specific courses for different classes in vocational training programmes in the upper secondary schools, especially learning that incorporates reasoning and prepared speech. The focus on vocational training programmes is warranted based on previous research that questions whether there is equality in the upper secondary school in terms of language development (Nyström 1996, 2000; Palmér 1999, 2002). Three principal questions are considered: What kind of oral communication is there in two of the vocational training programmes? How can the oral practices and cultures that characterise the instruction of Swedish in the classes investigated be described? How is the oral portion of the national test carried out in these classes and what are the results of the tests?

The review of previous research on language development and oral communication in the classroom indicates a focus in particular on socio-cultural perspectives, which also constitute the basis of this dissertation. Language development is considered to be a socialisation in different ways of using language. Language development occurs via participation in language activities (Anward 1983), and the learning of an individual entails developing the ability to take part in “increasingly free and solitary contributions” (Liberg 2003) in the school’s social practices.

Research on oral communication in the classroom shows that teacher-led discourse involving the entire class can give students greater influence on the content of the lesson and greater opportunity to speak if it develops in the direction of dialogue (Dysthe 1996, Nystrand 1997). In teacher-led discourse, students can also be encouraged to use an explicit academic register (Gibbons 2002). Prepared speech gives students an opportunity to participate with free, solitary contributions, and prepared speech can also promote dialogicity in the classroom (Dysthe 1996, Palmér 2004b). An important question is how students should acquire metaknowledge, knowledge about the techniques and strategies of speaking (Strömquist 1996). Small-group activities has the potential to involve students in exploratory talk (Barnes & Todd 1977, 1995). However, this does not always occur, which may be due to factors such as the composition of the groups, the nature of the task, and status and power relations among the students (for instance, Cohen 1997, Molloy 2002, Hägerfelth 2004, 2006). Investigations of Swedish instruction in upper secondary school show the need for research about teaching and learning in Swedish as a subject in order to develop instruction for vocational training programmes (for instance, Malmgren 1992, Hultin 2006, Olin-Scheller 2006, Bergman 2007, Lundström 2007).

The material for the dissertation was gathered from fieldwork in two vocational classes over three terms. The “NP” class is taking the nursing programme whereas the “VEP” class is following the vehicle engineering programme. The investigation includes one teacher in Swedish and two teachers in subject-specific courses, either nursing or vehicle engineering courses, for each class. The fieldwork resulted in fieldnotes, video and audio recordings, and interviews with teachers and students (in all, some 140 visits to lessons and 90 lessons recorded). While the interviews were used mainly for background information, the fieldnotes and recordings constitute the most important data for analysis.

The dissertation falls under the category of ethnographic and context-based conversation analysis and under the research field of the teaching and learning of Swedish. Taking an ethnographic approach, the investigation is focused on understanding the complex conditions for oral communication in two upper secondary school classes from a cultural perspective (in a broad sense). The investigation is, on the one hand, ethnographically descrip-

tive/narrative and interpretive and, on the other, conversation-analytical in the detailed examination of a sample of recorded material. A social and ideological/cultural perspective on communication is taken from NLS. Two prominent figures in the field, Brian Street and David Barton, use the terms literacy event, literacy practice and literacy in their analyses (for instance, Street 1996, 2000, 2003; Barton 2006). In this dissertation, the analysis of Swedish instruction in the classes investigated is based on those concepts but adopts a change in perspective by shifting the focus from the use of writing to speech. This is completely feasible because literacy events often consist of as much speech – or more – as reading or writing. The analysis is based on *oral events*, activities in the instruction where oral language is used for learning. Patterns that arise in a number of events are considered *oral practices*. Three aspects of an oral practice are analysed: patterns for reasoning and prepared speech, teacher–student and student–student power relations, and values associated with knowledge and learning. Finally, based on the analysis of events and practices in a class, a description is given of the *oral culture* (cf. literacy) that can be discerned in Swedish instruction in a given class.

The analysis of oral events is made mainly using tools from *Conversation Analysis* (for instance, Melander Marttala 1995, Norrby 1996) and based on Linell's (1998, 2005) dialogic view of language, but it is also linked to theories of participant structures in the classroom (Sinclair & Coulthard 1975). Central to the analysis of extended reasoning is the concept 'elaborated topic'. In the analysis of dialogues, elaborated topic refers to topics consisting of a significant number of contributions, whereas in the analysis of monologues, the concept refers to topics that consist of a number of speech actions. The monologues from prepared speech are also analysed with respect to the function of the individual presentations in the classroom dialogue.

The power relations in oral practices are studied in terms of how the teacher uses his or her institutional position as leader in the interaction with the students as well as in terms of power relations between students. These emerge via the degree of opportunity students have to speak, their influence on the work, their accommodation to classmates and involvement in or detachment from the tasks (cf. Thornborrow 2002). The values assigned by participants to knowledge and learning are analysed through interpretation and with the help of behaviouristic, socio-cultural and dialogical theories about knowledge, learning and communication (Linell 1998, Säljö 2000, Dysthe 2003).

In chapter 5, the oral culture for Swedish as a subject is analysed and described for the NP class under investigation. The basis of analysis is three courses of instruction considered to be typical of the class, when the students in groups and as a whole read and talk about poems from older Swedish literature. Keywords in the NP class's oral culture are *general knowledge*

and *skills*. Class discussions often deal with the history of literature and literary texts. The texts are given a cursory reading with a focus on the author's works and typical features of his or her writing. The aim of the reading is considered to be general knowledge about literature. In the oral practice for small-group activities, detailed tasks are carried out, which results in discussions of usually brief topics in a question–answer format along with an additional contribution or two. The oral practice for presenting group work is characterised by short, summary analyses of poems that are formulated and treated as ready-made information that is to be transferred to the audience without further processing. The prepared speech seems to be seen as a skill that should be practiced rather than a language activity that includes its own knowledge content.

In the NP class's oral culture in Swedish lessons, the teacher controls by both acting and not acting, that is, by letting the power relations in the class seem free. Control is based on the students accepting instruction but does not require any genuine involvement. The conclusion of the analysis is that the external organization in this oral culture allows for the potential of language development but that this potential is not utilised. Crucial obstacles in this development are the values that are part of the culture – of knowledge about literature mainly as general education, learning as the transfer of information and skills training instead of communication.

The oral culture in the VEP class is described in chapter 6. Here, culture is characterised by the words *dialogic meaning creation*. The material analysed consists of three short theme-based tasks that are worked on through various types of discourse. The VEP class works with a wide spectrum of texts from literature and newspaper prose to different visual media and the students' own role playing. The content of the texts often transcends language and literature, that is, the content that is specific to the study of Swedish. In the oral practice for teacher-led discourse, reasoning with elaborated topics is relatively common. Reasoning seems to depend on the teacher's open attitude to knowledge and her listening attitude to the students. The practice of small-group activities prior to role playing in some cases includes reasoning – with the students working with open instructions that give them scope for their own ideas and decisions – but also creative improvisation.

The teacher uses her position to spread the opportunity to speak in class, encourage the students to listen to one another and foster development of their ideas. She sometimes succeeds in giving students who are socially weaker greater opportunity to speak in public situations, but her support is not always enough to counter the at times negative exercise of power by individual students. The aim of instruction seems to be an understanding of the world at large and language development. An understanding of the world at large is created through broader perspectives on current issues, and language development is achieved through dialogic meaning creation. The

analysis concludes that this oral culture promotes language development via the meaningful contexts it provides for communication and the ample opportunities that students are given to speak. Nonetheless, the oral culture of the VEP class allows few opportunities for students to make solo appearances in front of the class in free monologue.

In chapter 7, an analysis summarising oral communication in the subject-specific courses for both classes, nursing and vehicle engineering, is given. The analysis shows that the subject of nursing provides a broad range of different kinds of discourse, both context-embedded and context-reduced (Cummins 2000). The NP students also gain extensive experience with prepared speech in this subject. The subjects in vehicle engineering are designed differently depending on the teacher and the way the studies have been arranged. The group of students working with passenger cars is subject to a relatively limited range of mainly context-embedded discourse. The physical act takes precedence over the linguistic processing of knowledge. In the group working with heavy vehicles, the range of discourse is broader. Knowledge conveyed through language is given more space than in the group working with passenger cars. However, there is no prepared speech in either of the vehicle engineering groups.

Oral national tests are investigated in chapter 8. The first part of the analysis concerns how the test was carried out in the classes being investigated. It shows how the test, which is integrated into instruction, is coloured by the different oral cultures of the classes. Whereas the students' presentations in the NP class are performed relatively mechanically as a course requirement, the presentations in the VEP class are used for dialogic meaning creation. The NP students, however, are more secure speakers than the VEP students, who have been given significantly less practice. The second part of the analysis investigates a sample of student presentations with a focus on how their reasoning develops in brief versus elaborated topics. A quantitative analysis shows that there is no correlation between the level of elaboration in the individual topics and the length of the presentation. A qualitative analysis shows how students, who represent different kinds of speakers, develop the content in their presentations with topics that to varying degrees are developed and elaborated on through different kinds of speech actions. Without establishing any clear causal relations, the analysis provides some evidence for the view that a dialogic, oral culture promotes students' reasoning individually in an oral presentation, while an oral culture that emphasises skills training does not inspire students in the same way to extend their reasoning.

The dissertation shows that instruction in the vocational training programmes of upper secondary schools can provide students with different conditions for oral language development. Overall, the NP students participated in more varied communication than did the VEP students. In Swedish instruction, an oral culture focused on general education and skills (NP)

provided little stimulation for extended reasoning but abundant practice in prepared speech. An oral culture focused on dialogic meaning creation (VEP) allowed more room for reasoning but less for prepared speech. The occurrence and development of reasoning and prepared speech are considered to depend more on the organization of instruction and on values associated with knowledge ideology than on what school subject is being studied. Power relations in the classroom also seem to be significant. Performance on a national test likewise appears to be affected by the oral culture that prevails in the class in question and the specific subject being taught.

The dissertation shows that, with respect to the student's reasoning in prepared speech, there are at least two aspects to take into consideration in evaluating the reasoning in a presentation – on the one hand, whether the reasoning as a whole is based on an appropriate number of topics, and, on the other, in what way the different topics are developed. The concept elaborated topic is presented as a didactic tool, a model of thinking for teachers and others involved in the work with students' prepared speech.

The dissertation highlights oral competence as an important part of the communicative competence that each student needs in school literacy. It emphasises the importance of dialogically organised instruction in which students in every upper secondary school programme are encouraged in their reasoning and in prepared speech. It also argues that language and communication in and of itself are important content in the teaching of Swedish. Finally, it stresses the importance of each subject assuming responsibility for the language development of students.

Litteratur

- Aase, Laila, 2007: Elevttekst og skriveforskning – noen utviklingslinjer i norsk skrivepedagogikk. I: Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv, red. av Anders Sigrell. Umeå. S. 7–18.
- Adelman, Kent, 2002: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. (Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola 4.) Malmö.
- Ambjörnsson, Fanny, 2004: I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer. Stockholm.
- Andersson, Pernilla & Lundquist, Ulrika, 2006: Genusdidaktik för hållbar utveckling – vägar mellan vision och verklighet. I: Jämställdhet gör världen rikare!, red. av Eva-Lena Volk. Sida och Den globala Skolan. Stockholm. S. 76–101.
- Anward, Jan, 1983: Språkbruk och språkutveckling i skolan. Lund.
- Anward, Jan & Lundgren, Ulf P., 1978: Undervisningsspråket. I: Språk och socialisation, red. av Lars-Olof Jiveskog, Ulf P. Lundgren, & Kerstin Mattsson. Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. S. 137–174.
- Arfwedson, Gerd & Arfwedson, Gerhard, 1983: Kunskapssyn och temaarbete. Stockholm.
- Ask, Sofia, 2005: Tillgång till framgång. Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning. Växjö universitet.
- Ask, Sofia, 2007: Vägar till ett akademiskt skriftspråk. (Acta Wexionensia 115.) Växjö.
- Aukrust, Vibeke Grøver, 2003a: Samtalsdeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I: Klasserommets praksisformer etter Reform 97, red. av Kirsti Klette. Oslo. S. 77–110.
- Aukrust, Vibeke Grøver, 2003b: Klassrumssamtal, deltagerstruktur och lärande. I: Dialog, samspel och lärande, red. av Olga Dysthe. Lund. S. 167–191.
- Axelsson, Monica m.fl., 2006: Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen. (Rapport från Stockholm stads kompetensfond.) Stockholm.
- Backlund, Britt, 1997: Med tanke på talet. Om förberett tal – vetenskapen, hantverket och konsten. Lund.
- Barnes, Douglas, 1978: Kommunikation och inläring. Stockholm.
- Barnes, Douglas & Todd, Frankie, 1977: Communication and learning in small groups. London.
- Barnes, Douglas & Todd, Frankie, 1995: Communication and learning revisited: making meaning through talk. Portsmouth.
- Barton, David, 2006: The significance of a social practice view of language, literacy and numeracy. I: Lynn Tett, Mary Hamilton & Yvonne Hillier (eds.), Adult Literacy, Numeracy and Language. Policy, Practice and Research. Maidenhead.
- Barton, David & Hamilton, Mary, 1998: Local Literacies. Reading and writing in one community. London & New York.

- Bellack, Arno, Kliebard, Herbert, Hyman, Ronald & Smith, Frank, 1966: *The Language of the Classroom*. New York.
- Berge, Kjell Lars, 1988: *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo.
- Bergman, Lotta, 2007: *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. (Malmö studies in educational sciences 36.) Malmö.
- Bergmann, Jörg, 1990: On the local sensitivity of conversation. I: Ivana Marková & Klaus Foppa (eds.), *The dynamics of dialogue*. New York. S. 201–226.
- Bjar, Louise, 2006: *Språket är huset vi bor i*. I: *Det hänger på språket!*, red. av Louise Bjar. Lund. S. 17–27.
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline, 2003: *Språk i sammanhang*. I: *Barn utvecklar sitt språk*, red. av Louise Bjar & Caroline Liberg. Lund. S. 17–28.
- Blåsjö, Mona, 2004: *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New series 37.) Stockholm.
- Bockgård, Gustav, 2004: *Syntax som social resurs. En studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 64.) Uppsala.
- Bratt, Bengt, 1985: *Språkutveckling – vägen till kunskap*. Lund.
- Button, Graham & Casey, Neil, 1984: *Generating topic: the use of topical elicitors*. I: John Heritage & J. Maxwell Atkinson (eds.), *Structures of Social action. Studies in Conversational Analysis*. Cambridge. S. 167–190.
- Button, Graham & Casey, Neil, 1985: *Topic Nomination & Topic Pursuit*. I: *Human Studies* 1985:1. S. 3–55.
- Byréus, Katrin, 1990: *Du har huvudrollen i ditt liv. Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Stockholm.
- Cederberg, Ann, 1996: *Tysta elever kommer till tals*. I: *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning*, red. av Gisela Håkansson m.fl. Lund. S. 111–122.
- Cohen, Elizabeth G., 1997: *Understanding Status Problems: Sources and Consequences*. I: Elizabeth G. Cohen & Rachel A. Lotan (eds.), *Working for Equity in Heterogenous Classrooms. Sociological Theory in Practice*. New York. S. 61–76.
- Cohen, Elizabeth G. & Lotan, Rachel A., 1997: *Raising Expectations for Competence: The Effectiveness of Status Interventions*. I: Elizabeth G. Cohen & Rachel A. Lotan (eds.), *Working for Equity in Heterogenous Classrooms. Sociological Theory in Practice*. New York. S. 77–91.
- Cohen, Elizabeth G. m.fl., 1997: *Organizing the Classroom for Learning*. I: Elizabeth G. Cohen & Rachel A. Lotan (eds.), *Working for Equity in Heterogenous Classrooms. Sociological Theory in Practice*. New York. S. 31–43.
- Cummins, Jim, 2000: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto & Sydney.
- Dahl, Karin, 1999: *Från färdighetsträning till språkutveckling*. I: *Svenskämnets historia*, red. av Jan Thavenius. Lund. S. 35–89.
- Dysthe, Olga, 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund.
- Dysthe, Olga, 2003: *Sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande*. I: *Dialog, samspel och lärande*, red. av Olga Dysthe. Lund. S. 31–74.
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G., 1984: *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö.
- Ejlertsson, Göran, 1996: *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund.
- Ely, Margot m.fl., 1993: *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund.

- Englund, Tomas, 2000: Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar. Skolverket. Stockholm.
- Eriksson, Mats, 1997: Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaktion. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 43.) Uppsala.
- EUO 2006 = Europeiska unionens officiella tidning 30.12.2006. S. L394/13–14.
- Fairclough, Norman, 1995: Critical discourse analysis: the critical study of language. London & New York.
- Frykholm, Carl-Uno, 2003: Pedagogiska konsekvenser. I: Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet. Myndigheten för skolutveckling. www.skolutveckling.se (hämtad den 30 maj 2007.) S. 99–120.
- Garne, Birgitta, 1989: Tala är guld! Om tal och samtal i skolan. I: Tilltalande tal, red. av Susanne Larsson-Krieg. (Svenskläraryrskrift 1989.) Stockholm. S 71–78.
- Garne, Birgitta, 1992: Låt oss tala om saken! I: Tal och samtal, red. av Siv Strömquist. Lund. S. 107–126.
- Garne, Birgitta, 2006: Tala är guld! I: Det hänger på språket!, red. av Louise Bjar. Lund. S. 113–132.
- Garne, Birgitta & Thelander, Kerstin, 1989: Projektet Talutveckling – en presentation och några analyser av elevsamtal. (FUMS Rapport nr 144.) Uppsala.
- af Geijerstam, Åsa, 2006: Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan. (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 3.) Uppsala.
- Gibbons, Pauline, 2002: Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH.
- Gibbons, Pauline, 2006: Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet. Uppsala.
- Goffman, Erving, 1990: The presentation of Self in everyday Life. London.
- Goodwin, Charles & Heritage, John, 1990: Conversation Analysis. I: Annual Review of Anthropology 19. S. 283–307.
- Green-Vänttinen, Maria, 2001: Lyssnaren i fokus. En samtalsanalytisk studie i uppbackningar. (Studier i nordisk filologi 79.) Helsingfors.
- Gröning, Inger, 2001: Elevsamarbete i klasser med språklig och kulturell mångfald. I: Monica Axelsson, Inger Gröning & Barbro Hagberg-Persson, Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald. (Planering och uppföljning. Rapport 2001:1.) Uppsala. S. 53–111.
- Gröning, Inger, 2006a: Interaktion och lärande i flerspråkiga klasser. (FUMS Rapport nr 218, Svenska i utveckling 22.) Uppsala.
- Gröning, Inger, 2006b: Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola. (Digitala skrifter från Nordiska språk 1.) Uppsala.
- Gunnarsson, Britt-Louise, 1982: Lagtexters begriplighet. En språkfunktionell studie av medbestämmandelagen. Lund.
- Hagberg-Persson, Barbro, 2006: Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 70.) Uppsala.
- Haglund, Charlotte, 2005: Social Interaction and Identification among Adolescents in Multilingual Suburban Sweden. A study of Institutional Order and Sociocultural Change. Stockholm.
- Halliday, M.A.K., 1975: Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language. London.
- Heath, Shirley Brice, 1983: Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge.

- Heritage, John, 1984: A change-of-state token and aspects of its sequential placement. I: J. Maxwell Atkinson & John Heritage (eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge. S. 299–345.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin, 2006: *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 37.)* Uppsala.
- HSFR 1991 = *Forskningssetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet (www.vr.se).
- Hudson, R. A., 1999: *Sociolinguistics*. Second edition. Cambridge.
- Hultin, Eva, 2006: *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie. (Örebro Studies in Education 16.)* Örebro.
- Hultman, Tor G., 1989: *Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I: Språkutveckling under skoltiden, red. av Carin Sandqvist & Ulf Teleman. Lund. S. 117–142.*
- Hymes, Dell, 1974: *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia.
- Hymes, Dell, 1996 (1978): *What is ethnography? I: Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice. London. S. 3–16.*
- Hägerfelth, Gun, 2004: *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella klassrum. (Malmö studies in educational sciences 11.)* Malmö.
- Hägerfelth, Gun, 2006: *Vattenlöpare, vadare och vävare. Mönster i elevsamtal i naturkunskap. I: Språkforskning på didaktisk grund. Rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö, 10–11 november 2005, red. av Jan Einarsson, Eva Larsson Ringqvist & Maria Lindgren. (ASLA:s skriftserie 19.)* Uppsala. S. 59–72.
- Jonsson, Stefan, 1993: *De andra: amerikanska kulturkrig och europeisk rasism*. Stockholm.
- Josephson, Olle, 2006: *Ibland är engelskan ordfattigare än svenskan. I: Svenska Dagbladet 28.10.2006.*
- Karlsson, Anna-Malin, 2002: *Skriftbruk i förändring. En semiotisk studie av den personliga hemsidan. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 25.)* Stockholm.
- Karlsson, Anna-Malin, 2006: *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken. (Småskrift utgiven av Språkrådet 2006.)* Stockholm.
- Karlsson, Anna-Malin, 2007: *Deixis och rekontextualisering i tal och skrift. I: Språkets roll och räckvidd. Festskrift till Staffan Hellberg den 18 februari 2007, red. av Kain Milles & Anna Vogel. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series 42.)* Stockholm. S. 159–168.
- Kenner, Charmian, 2000: *Children writing in a multilingual nursery. I: Marilyn Martin-Jones & Kathryn Jones (eds.), Multilingual Literacies. (Studies in written language and literacy 10.)* Amsterdam & Philadelphia. S. 127–144.
- Korolija, Natascha, 1998: *Episodes in talk. Constructing coherence in multiparty conversation. (Linköping Studies in Arts and Science 171.)* Linköping.
- Korp, Helena, 2006: *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. (Malmö studies in educational sciences 24.)* Malmö.
- Kullberg, Birgitta, 1996: *Etnografi i klassrummet*. Lund.
- KURSINFO 2003/04: *Kursplan för Projektarbete. www.skolverket.se (hämtad den 11 maj 2007).*
- Kärrqvist, Christina, 1996: *Gymnasieelevers problemlösande färdigheter. Om ansvar, samarbete, informationssökande, kritiskt tänkande och ställningstagande. (Na-spektrum. Studier av naturvetenskapen i skolan nr 16.)* Göteborg.

- Lave, J. & Wenger, E., 1991: *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge.
- Lenngren, Anna-Maria, 1963 (1798): Några ord till min k. Dotter i fall jag hade någon. I: *Sveriges litteratur IV*, red. av C. I. Ståhle och E. N. Tigerstedt. Uppsala.
- Lévinas, Emmanuel, 1987: *Time and the Other: and additional essays.* Pittsburg.
- Liberg, Caroline, 1990: *Learning to read and write.* (Reports from Uppsala University Linguistics RUUL 20.) Uppsala.
- Liberg, Caroline, 2003a: Att lära i en språkdidaktisk rymd – ett språkdidaktiskt perspektiv. I: *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad 7–8 november 2002.* (ASLA:s skriftserie 16.) Karlstad. S. 22–36.
- Liberg, Caroline, 2003b: *Språk och kommunikation. I: Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet. Myndigheten för skolutveckling.* www.skolutveckling.se (hämtad den 30 maj 2007). S. 14–28.
- Liberg, Caroline, 2006: *Svenskämnet – att skapa praktiker i och om narrativa verksamheter. I: Tredje nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning. Växjö den 9 november 2005,* red. av Bengt Linnér & Katarina Lundin Åkesson. (Texter om svenska med didaktisk inriktning. SmDi 3.) Malmö. S. 29–35.
- Liljestrand, Johan, 2002: *Klassrummet som diskussionsarena.* (Örebro Studies in Education 6.) Örebro.
- Lindberg, Inger, 2005: *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning.* Stockholm.
- Lindström, Anna, 1999: *Language as social action. Grammar, prosody, and interaction in Swedish conversation.* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 36.) Uppsala.
- Lindström, Anna, 2000: *Om konsten att spela in naturligt förekommande social interaktion. Erfarenheter från inspelningar i hemtjänsten. I: Korpusar i forskning och undervisning. Rapport från ASLA:s höstsymposium Växjö, 11–12 november 1999,* red. av Gunilla Byrman, Hans Lindqvist & Magnus Levin. (ASLA:s skriftserie 13.) Uppsala. S. 182–191.
- Linell, Per, 1998: *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives.* Philadelphia & Amsterdam.
- Linell, Per, 2005: *The Written Language Bias in Linguistics. It's nature, origins and transformations.* London & New York.
- Loman, Bent & Jörgensen, Nils, 1971: *Manual för beskrivning av makrosyntagmer.* Lund.
- Lpf 94 = *Läroplan för de frivilliga skolformerna.* Utbildningsdepartementet. Stockholm 1994.
- Lundgren, Ulf P., 1979: *Att organisera omvärlden. Introduktion till läroplansteori.* Stockholm.
- Lundström, Stefan, 2007: *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning.* Umeå.
- Løkensgard Hoel, Torlaug, 2001: *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper.* Lund.
- Malmbjör, Anna, 2007: *Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning.* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 72.) Uppsala.
- Malmgren, Gun, 1992: *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur.* (Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:188.) Lund.

- Malmgren, Gun, 1999: Svenskämnetns identitetskriser – moderniseringar och motstånd. I: Svenskämnetns historia, red. av Jan Thavenius. Lund. S. 90–118.
- Malmgren, Lars-Göran, 1984: Den konstiga konsten. En genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception. Litteraturvetenskapliga institutionen, Lunds universitet.
- Malmgren, Lars-Göran, 1996: Svenskundervisning i grundskolan. 2 uppl. Lund.
- Matre, Synnøve, 1997: Munnlege tekstar hos barn. Ein studie av barn 5–8 år i dialogisk samspel. Trondheim.
- Matre, Synnøve, 2005: Five years old children co-constructing meaning: A case-study of two children and their heuristic dialogue. I: Berge, Kjell Lars & Maa-gørø, Eva (eds.), *Semiotics from the North. Nordic approaches to systemic functional linguistics*. Oslo. S. 123–138.
- Mehan, Hugh, 1979: *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge Mass. & London.
- Melander Marttala, Ulla, 1995: Innehåll och perspektiv i samtal mellan läkare och patient. En språklig och samtalsanalytisk undersökning. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 39.) Uppsala.
- Molloy, Gunilla, 2002: Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet. Stockholm.
- Nassaji, Hossein & Wells, Gordon 2000: What's the Use of 'Triadic Dialogue'? An Investigation of Teacher-Student Interaction. I: *Applied Linguistics* 21/3. S. 376–406.
- Nilsson, Nils-Erik, 2002: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. (Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola 3.) Malmö.
- Nofsinger, Robert, 1991: *Everyday Conversation*. London.
- Nordenstam, Kerstin & Wallin, Ingrid, 2002: Osynliga flickor – synliga pojkar. Om ungdomar med svenska som andraspråk. Lund.
- Norrby, Catrin, 1996: *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund.
- Norrby, Catrin, 2004: *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. 2 uppl. Lund.
- Nystrand, Martin, 1997: Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. I: Nystrand, Martin m.fl. (eds.), *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York. S. 1–29.
- Nystrand, Martin & Gamoran, Adam, 1997: The Big Picture: Language and Learning in Hundreds of English Lessons. I: Nystrand, Martin m.fl. (eds.), *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York. S. 30–74.
- Nyström, Catharina, 1996: Skrivandet, kursplanerna och läromedlen. En studie av gymnasieskolans läromedel i svenska 1970–1995. (FUMS Rapport nr 178. Svenska i utveckling 2.) Uppsala.
- Nyström, Catharina, 2000: Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.) Uppsala.
- Ohlsson, Maria, 1999: Flickor, pojkar och muntliga prov. Resultat från nian och gymnasiet. I: Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov. En vänskrift till Birgitta Garne på 60-årsdagen den 24 november 1999. (FUMS Rapport nr 196, Svenska i utveckling 13.) Uppsala. S. 105–112.
- Ohlsson, Maria, 2003: Språkbruk, skämt och kön. Teoretiska modeller och sociolingvistiska tillämpningar. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 61.) Uppsala.

- Olin-Scheller, Christina, 2006: Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar. (Karlstad University Studies 67.) Karlstad.
- Olsson Jers, Cecilia, 2005: Mållös eller mål med mening. Respons(situationen) efter muntlig framställning. Malmö. <http://dSPACE.mah.se:8080>.
- Palmér, Anne, 1999a: Tankar om tal – lärares och elevers syn på muntlig framställning i undervisning och bedömning. (FUMS Rapport nr 193, Svenska i utveckling 10.) Uppsala.
- Palmér, Anne, 1999b: Tal och tanke. Metarefleksion som metod i talundervisningen. I: Svenska på prov. Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov. En vänskrift till Birgitta Garne på 60-årsdagen den 24 november 1999. (FUMS Rapport nr 196, Svenska i utveckling 13.) Uppsala. S. 113–120.
- Palmér, Anne, 2002: Röst i samspel. Analys av gymnasieelevers egna radio-program. (FUMS Rapport 205, Svenska i utveckling 17.) Uppsala.
- Palmér, Anne, 2003: Muntlig kommunikation på två gymnasieprogram. I: Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Växjö 8–9 januari 2003, red. av Jan Einarsson & Gun Malmgren. (Texter om svenska med didaktisk inriktning. SmDi 1.) Malmö. S. 227–242.
- Palmér, Anne, 2004a: Kan man lära en 75-åring laga mat? Analys av ett helklass-samtal ur ett demokratiperspektiv. I: Andra konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Göteborg 8–9 januari 2003, red. av Staffan Thorsson. (Texter om svenska med didaktisk inriktning. SmDi 2.) Malmö. S. 199–214.
- Palmér, Anne, 2004b: När eleven får ordet. Det förberedda talandet, lyssnandet och klassrumsdialogen. I: Svenskläraren 2004:4. S. 9–10.
- Palmér, Anne, 2005: Vem behöver muntlig kompetens? I: Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus, red. av Sofia Ask. (Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2005.) Stockholm. S. 55–64.
- Palmér, Anne, 2007a: Att tillhöra klassens minoritet. Unga kvinnor i mansdominerade gymnasieprogram och unga män i kvinnodominerade program. I: Språk och kön i nutida och historiskt perspektiv. Studier presenterade vid Den sjätte nordiska konferensen om språk och kön, Uppsala 6–7 oktober 2006, red. av Britt-Louise Gunnarsson, Maria Ohlsson & Sonja Entzenberger. Uppsala. S. 341–349.
- Palmér, Anne, 2007b: Makt och motstånd. Gymnasieelever i könsrättlig minoritet. I: Perspektiv på praktik. Svenska i klassrummet, red. av Madeleine Ellvin, Lena Holmbom & Erik Lidbaum. (Svenskläraryrkeförbundet årskrift 2007.) Stockholm. S. 84–94.
- Palmér, Anne, 2008: Språk och lärande. Opublicerat pm vid Skolverket. Stockholm.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2005: Bedömning av elevtext. En modell för analys. Stockholm.
- Penne, Sylvi & Hertzberg, Frøydis, 2008: Muntliga tekster i klassrummet. Oslo.
- Philips, Susan U., 1972: Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. I: Cazden, Courtney B., John, Vera P. & Hymes, Dell (eds.), Functions of Language in the Classroom. (Anthropology & Education.) New York & London. S. 370–394.
- Rooswall Persson, Gun, 2000: Lärande samtal. Elevers kollektiva textbygge i samband med diktskrivning. Umeå.
- Sacks, Harvey, 1992: Lectures on Conversation, ed. by Gail Jefferson with a foreword by Emanuel A. Schegloff. Oxford.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail 1974: A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. I: Language 1974:50. S. 696–735.

- Schegloff, Emanuel A., 1982: Discourse as an interactional achievement. Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. I: Tannen, D. (ed.), *Analyzing discourse. Text and talk*. Washington D.C. S. 71–93.
- Sinclair, John & Coulthard, Richard, 1975: *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. London.
- Skiöld, Bo-Arne, 1989: Tiga eller tala. I: *Tilltalande tal*, red. av Susanne Larsson-Krieg. (Svenskläraryrskriften 1989.) Stockholm. S. 79–92.
- SKOLFS 2000:2. Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskolan. <http://www.skolverket.se/sb/d/1294>.
- Skolverket 1998: Gymnasieskolans kursprov vårterminen 1998. En resultatredovisning. www.skolverket.se/sb/d/307.
- Skolverket 1999: Gymnasieskolans kursprov vårterminen 1999. En resultatredovisning. www.skolverket.se/sb/d/307.
- Skolverket 2003: Gymnasieskolans kursprov läsåret 2002/2003: www.skolverket.se/sb/d/307.
- Skolverket 2003/2004: Gymnasieskolans kursprov läsåret 2003/2004. En resultatredovisning. www.skolverket.se/sb/d/307.
- Skolverket 2006a: Gymnasieskolans kursprov vt 2006. En resultatredovisning. www.skolverket.se/sb/d/307.
- Skolverket 2006b: Gymnasieskola 2007. www.skolverket.se/publikationer?id=1588.
- SOU 1992:94: Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén. Stockholm.
- SOU 2004: Sveriges officiella statistik 2004. Gymnasieskolan – Organisation Tabell 6.3 B: Gymnasieskolan – Resurser – Lärare Tabell 6.6 A. <http://skolverket.se/fakta/statistik/sos/sos042/index.shtml#Gymnasieskolan> (hämtat den 22.6.04).
- Sternudd, Mia Marie F., 2000: Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv: dramapedagogik i fyra läroplaner. (Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in education 88.) Uppsala.
- Street, Brian 1996: *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Education and Ethnography*. London.
- Street, Brian 2000: Literacy Events and Literacy Practices. I: M. Martin-Jones & K. Jones (eds.), *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*. Amsterdam. S. 17–29.
- Street, Brian, 2003: What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to literacy in theory and practice. I: *Current Issues in Comparative Education* 5 (2). Literacy, Education, and Development. Reflections from the World Literacy Series. <http://www.tc.columbia.edu/cice/>.
- Strömquist, Siv, 1996: *Talarskolan*. Malmö.
- Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm.
- Teleman, Ulf, 1991: *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Uppsala.
- Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik m.fl., 1999: *Svenska Akademiens Grammatik. Del 1. Inledning Register*. Stockholm.
- Thavenius, Jan, 1982: *Modersmål och fadersarv: svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Järfälla.
- Thelander, Mats, 1974: *Grepp och begrepp i språksociologin. (Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 6.)* Lund.
- Thornborrow, Joanna, 2002: *Power Talk. Language and Interaction in Institutional Discourse*. London.
- Wedin, Åsa, 2006: *Litteracitetspraxis – ett begrepp som öppnar för skolutveckling. I: Ord och bild ger mening. Om literacy i skola och förskola*, red. av Madelene Ellvin. (Svenskläraryrskriften 2006.) Stockholm. S. 152–160.

- Wenger, Etienne, 1998: *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge.
- Westman Holmsved, Maria, 2005: *Skriftspråkliga praktiker på gymnasieskolan. Elever i en bygg- och en omvårdnadsklass skriver. I: Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus*, red. av Sofia Ask. (Svenskläraryörelingens årsskrift 2005.) Stockholm. S. 75–83.
- Wirdeuäs, Karolina, 2002: *Ungdomars argumentation. Om argumentationstekniker i gruppsamtal*. (Nordistica Gothoburgensia 26.) Göteborg.
- Vološinov, Valentin N., 1973: *Marxism and the philosophy of language*. New York.
- Wolrath Söderberg, Maria, 2003: *Finns det genvägar till klokhet? Retorik som konsten att överväga*. Lund.
- Wood, David, Bruner, Jerome & Ross, Gail, 1976: *The role of tutoring in problem solving*. I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17. S 89–100.
- Vygotsky, Lev S., 1999: *Tänkande och språk*. Göteborg.
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik, 2003: *Värdegrundsboen. Om samtal för demokrati i skolan*. Skolverket. Stockholm.
- Öhlander, Magnus, 1999: *Deltagande observation*. I: *Etnologiskt fältarbete*, red. av Lars Kaijser & Magnus Öhlander. Lund. S. 73–88.

Bilaga 1: Blankett för medgivande

Anne Palmér

Tel.: 018-471 78 73 (a.); 018-55 78 19 (b.)

anne.palmer@nordiska.uu.se

Deltagande i klassrumsundersökning

Med detta papper ber jag dig om ett medgivande. Medgivandet innebär att du vill delta i materialinsamlingen av min klassrumsundersökning som kallas *Den muntliga kommunikationen i lärandeprocessen*. Undersökningen ska leda fram till en doktorsavhandling i ämnet nordiska språk: svenska med didaktisk inriktning. Materialinsamlingen ska pågå i 1,5 år med början vt 03. Jag kommer att göra lektionsobservationer, intervjuer och inspelningar med ljudband och video.

Du som är elev kommer alltså att bli intervjuad en eller flera gånger, du kommer att delta i en del lektioner där jag sitter med och för anteckningar och du kommer att bli inspelad under vissa lektioner. När din gymnasietid är slut kommer jag att sammanställa och analysera mitt insamlade material och skriva en vetenskaplig bok, en avhandling.

Det jag ser under lektionerna kommer att vara konfidentiell information, dvs. jag kommer inte att sprida information om personer eller detaljer till utomstående. I den avhandling jag ska skriva kommer alla deltagare att vara anonyma; inga namn på skola, lärare eller elever får förekomma. Eventuellt kommer jag att använda materialet också i forskning efter avhandlingen.

Anne Palmér

Medgivande

Härmed ger jag mitt medgivande till att delta i materialinsamlingen inom undersökningen *Den muntliga kommunikationen i lärandeprocessen*, där Anne Palmér gör observationer, intervjuer och inspelningar.

..... den / 2003

(Ort och datum)

.....

(Underskrift av elev)

.....

(Namnförtydligande)

Bilaga 2: Enkät

Tal och samtal i klassrummet – enkät till gymnasielärare i Sverige

[I detta enkätsformulär har de svar som är möjliga att ge i siffror fyllts i med fet stil. Svaren avser procentandel av alla 112 informanter, men i analysen har också indelningar i fyra lärarkategorier gjorts.]

Enkätnummer (Enkäterna är numrerade i syfte att kontrollera bortfallet.)

1. Vilket/vilka ämnen undervisar du i? **Sv.FP: 27, Kä.FP: 31, Sv.OP: 25, Kä.OP: 29.**

2. På vilket/vilka program undervisar du mest?

3. Hur många år har du arbetat som lärare? **0–5: 35, 6–10: 13, 11–20: 25, 21–40: 39.**

4. Vilken är den genomsnittliga klasstorleken på ditt program (OP eller FP)?
10–15 elever 15–20 20–25 25 eller fler **Medel: 22**

5. På vilka sätt och hur ofta brukar du och dina elever tala och samtala i undervisningen?

	Mycket ofta	Ofta	Ibland	Sällan
a. Jag håller längre genomgångar för eleverna i helklass. Ej svar: 1 %.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 19	<input type="checkbox"/> 57	<input type="checkbox"/> 20
b. Eleverna och jag för en diskussion i helklass. Ej svar: 0 %.	<input type="checkbox"/> 21	<input type="checkbox"/> 48	<input type="checkbox"/> 28	<input type="checkbox"/> 2
c. En eller flera elever gör muntliga redovisningar inför helklass. Ej svar: 2 %.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 26	<input type="checkbox"/> 47	<input type="checkbox"/> 23
d. Jag svarar på frågor och/eller diskuterar problem med en mindre grupp (2–8) elever. Ej svar: 1 %.	<input type="checkbox"/> 21	<input type="checkbox"/> 40	<input type="checkbox"/> 30	<input type="checkbox"/> 7
e. Eleverna arbetar i par eller liten grupp med någon uppgift som kräver diskussion (ev. + uppföljning i helklass). Ej svar: 0 %.	<input type="checkbox"/> 29	<input type="checkbox"/> 45	<input type="checkbox"/> 25	<input type="checkbox"/> 1
f. Jag svarar på frågor och/eller diskuterar problem enskilt med någon elev. Ej svar: 1 %.	<input type="checkbox"/> 22	<input type="checkbox"/> 45	<input type="checkbox"/> 25	<input type="checkbox"/> 6
g. Eleverna arbetar med särskilda talövningar, t.ex. rollspel, debatt, föredrag. Ej svar: 7 %.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 18	<input type="checkbox"/> 37	<input type="checkbox"/> 34

h. Annat, nämligen: **Ej svar: 76 %.** 4 6 7 6

Ev. kommentar:

6. Vilken eller vilka av de arbetsformer som nämnts ovan (a–h) föredrar du? Varför? **Ej svar: 8 %.**

a) Lärargenomgång: 4, b) Helklassdiskussion: 15, c) Elevredovisningar: 2, d) Smågruppssamtal med lärare: 20, e) Smågruppssamtal med elever: 29, f) Enskilt lärar–elevsamtal: 10, e) Särskilda talövningar: 5, h) Annat: 3, "Variation": 4.

7. Hur tycker du att de flesta elever *klarar av* följande muntliga arbetsformer?

	Mycket bra	Acceptabelt	Dåligt
a. Jag håller längre genomgångar för eleverna i helklass. Ej svar: 1 %.	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 65	<input type="checkbox"/> 22
b. Eleverna och jag för en diskussion i helklass. Ej svar: 0 %.	<input type="checkbox"/> 30	<input type="checkbox"/> 61	<input type="checkbox"/> 9
c. En eller flera elever gör muntliga redovisningar inför helklass. Ej svar: 4 %.	<input type="checkbox"/> 15	<input type="checkbox"/> 61	<input type="checkbox"/> 20
d. Jag svarar på frågor och/eller diskuterar problem med en mindre grupp (2–8) elever. Ej svar: 2 %.	<input type="checkbox"/> 73	<input type="checkbox"/> 25	<input type="checkbox"/> 0
e. Eleverna arbetar i par eller liten grupp med någon uppgift som kräver diskussion (ev. + uppföljning i helklass). Ej svar: 2 %.	<input type="checkbox"/> 64	<input type="checkbox"/> 31	<input type="checkbox"/> 3
f. Jag svarar på frågor och/eller diskuterar problem enskilt med någon elev. Ej svar: 2 %.	<input type="checkbox"/> 76	<input type="checkbox"/> 22	<input type="checkbox"/> 1
g. Eleverna gör särskilda talövningar, t.ex. rollspel, debatt, föredrag. Ej svar: 13 %.	<input type="checkbox"/> 16	<input type="checkbox"/> 46	<input type="checkbox"/> 23

Ev. kommentar:

8. Ungefär hur stor andel av eleverna i en genomsnittsklass brukar vara så tystlåtna att de deltar mycket litet i undervisningens tal och samtal? **Ej svar: 1 %.**

Endast någon enstaka elev 35 10–29 % 52 30–50 % 10 Mer än 50 % 3

Vilket/vilka kön tillhör de tystlåtna eleverna? **Ej svar: 3 %.** Flickor 24
Pojkar 28 Båda 45

Ev. kommentar:

9. Ungefär hur stor andel av eleverna i en genomsnittsklass betraktar du som muntligt aktiva i undervisningen? **Ej svar: 2 %.**

Mer än 50% 46 50–30 % 31 29–10% 20 Endast någon
enstaka elev 1

Vilket/vilka kön tillhör de muntligt aktiva eleverna? **Ej svar: 3 %.**

Flickor 16 Pojkar 29 Båda 52

Ev. kommentar:

10. Anser du att fördelningen i klassen av kvinnliga och manliga elever har betydelse för den muntliga kommunikationen i undervisningen?

Ej svar: 12 %. Ja 53 Nej 36

Om ja, vilken?

11. Hur stor betydelse anser du att elevernas förmåga till muntlig kommunikation har för studieframgång i ditt ämne? **Ej svar: 1 %.**

Mycket stor 45 Ganska stor 52 Liten 3

Ev. kommentar:

12. Hur ofta ger du muntliga uppgifter som bedöms (ev. i kombination med praktisk eller skriftlig uppgift)? **Ej svar: 2 %.**

Ofta 55 Ibland 38 Sällan/Aldrig 4

Ev. kommentar:

13. Hur mycket anser du att den muntliga kommunikationen betyder i de yrken dina elever utbildas för? **Ej svar: 3 %.**

Mycket 62 Ganska mycket 17 Ganska lite 17 Ingenting 1

Ev. kommentar:

Stort tack för din medverkan!

Bilaga 3: Analys av Pers anförande

3,08 min. långt, 36 språkhandlingar, 7 topiker; antal topikaliserade språkhandlingar per topik: $33/7=4,7$

1. Indelning i språkhandlingar/satser/prosodiskt sammanhållna enheter

1. BLICKEN SÄNKT ja (.) jag ska hålla ett litet föredrag om tid ja (.) tänkte jag HÖJER BLICKEN (.)
1. ja det som redan är nämnt om tiden då känns olika att det går olika fort liksom när man har (.) ee tråkigt eller när man har roligt
2. det går oftast mycket fortare känns det som när man har (.) roligt ee (.) mm (.)
3. det kanske det gör också det är ingen som kollar det kanske går fortare när man har roligt (.) (när man partar ...) (Ej nya enheter p.g.a. prosodi)
4. och som vi prata förra gången så (.) har alla människor (.) liksom timglas som (.) går olika fort (.)
5. och ee (.) om då (.) hela livet är en tid liksom kan man undra när livet tiden börjar egentligen (.) om det är när vi föds eller (.) när vi går ut (.)
6. när man går ut grundskolan ja då sa man att nu börjar livet på riktigt när man börjar i gymnasiet (i stället) (.)
7. och snart säger väl Eva att ja nu börjar tiden eller livet när ni går ut här och börjar jobba i stället (.)
8. och sen sitter vi i alla fall där som fån både blinda och döva och säger nu börjar livet på riktigt så att
9. (.) man vet inte riktigt när det när det börjar (.)
10. och sen ee BLICKEN SÄNK(S.) BLICKEN HÖJ(S) skoltiden är en ganska lång tid den är typ 13 år av vad heter det KLIAR SIG PÅ MAGEN (.) hela vårt liv (.)
11. så det är ganska lång tid
12. det är hela ungdomen egentligen (.)
13. det är lång tid (.) när det börjar (.) ja BLICKEN SÄNK(S.)
14. och sen ee BLICKEN HÖJ(S.) tiden läker alla sår tänkte jag på det ee (.)
15. det är väl som (.) (häftigt) Land och stad att

16. (.) jag (.) har några exempel att (e- Enbrott och Sten) skulle gifta sig
17. (.) och det betyder att (.) med tiden så liksom förändras ju saker liksom (.) eller alltså förändras
18. (.) två människor som träffas som (.) aldrig skulle kunna tänka sig att bo ihop eller leva ihop (.) nu kanske gör det om några år
19. då kanske dom tycker att dom har jättemycket (.)
(Underförstådd avslutning på enheten)
20. och det är liksom (.) helt (.) att tiden just förändrar (.) synen på (.) liv och liksom att vi (.) jaa BLICKEN SÄNKES (.)
(Underförstådd avslutning)
21. och sen TITTAR MOT MANUS (.) ee (.) BLICKEN HÖJS och sen tänkte jag på (.) det här sista möte med människan när man vet att det är verkligen sista gången man möter en människa (.) som till exempel en dagmamma
22. (.) så vet man att (.) man tänker sig att man kanske (.) att man aldrig kanske träffar den här personen mer i sitt liv
23. (.) att man (.) att man liksom vet det är sista gången jag träffar den här personen (.)
24. det är också (.) vad det nu har med tid att göra det (.)
25. och sen så (.) ja det är väl lite (grand) (.) LER MOT PUBLIKEN (.)
26. och sen kan man komma för sent till lektionen också
27. det har väl också med tid att göra LÄTTA SKRATT, PER LER BRETT ee (.)
28. sen så HÖJER LÄTT PÅ AXLARNAN (.) den jobbigaste tiden i mitt liv det är väl den här senaste veckan
29. det har varit för det här provet
30. det tycker jag att ee (.) hatar att hålla föredrag HÖJER AXELN
31. och det tror jag många gör tycker
32. det är så där jobbigt att hålla föredrag för (.) flera människor (.)
33. man är rädd att göra bort sig (.)

34. det är väl lättare att göra bort sig för bara en person (.)
 när man sitter och liksom pratar två och två (.) RÖR PÅ
 HUVUDET än att göra bort sig liksom för en hel klass (.)
 eller flera stycken (.) UFFE SKAKAR UT SUDDLUDD FRÅN SITT
 BLOCK
35. så PAUS ja UFFE STÖTER SITT SKRIVBLOCK I BÄNKEN NÅGRA
 GÅNGER, PER RESER SIG FRÅN KATEDERN, TAR SITT MANUS MED
 SIG, PUBLIKEN APPLÅDERAR.

2. Kategorisering av språkhandlingar och topiker med referenskedjor

2. Inledning
3. Hänvisning 1 till tidigare diskussion: Tiden går olika fort när man har tråkigt och roligt (Topik A)
4. Tes: fortare när man har roligt
5. Reflektion: det kanske det gör också
6. Hänvisning 2 till tidigare diskussion och övergång till ny topik: Tiden går olika fort för olika människor
7. Fråga (hypotetisk följdfråga av 4): När börjar tiden (livet)? (Topik B)
8. Beskrivning (av möjlig situation) 1: börjar livet .. går ut gymnasiet
9. Beskrivning (av möjlig situation) 2: börjar tiden eller livet .. ut och jobba
10. Beskrivning (av möjlig situation) 3: nu börjar livet på riktigt
11. Sammanfattning av 5–8: när det börjar
12. Tes: Skoltiden en lång tid av livet (Ny topik: C)
13. Precisering 1 (av tesen): ganska lång tid
14. Precisering 2: hela ungdomen
15. Precisering 3: lång tid när det börjar
16. Hänvisning till ordspråk: Tiden läker alla sår (Ny topik introduceras: D)
17. Hänvisning till tv-program: Land och stad (Aspekt av topiken introduceras)
18. Beskrivning: Enbrott och Sten skulle gifta sig
19. Förklaring av ordspråket och exemplet
20. Precisering 1 av förklaringen
21. Precisering 2 av förklaringen
22. Sammanfattning av 15–20

23. Hänvisning (till situation): *Det sista mötet med en människa ... som en dagmamma* (Topik E introduceras)
24. Beskrivning 1 (av situationen): den här människan
25. Beskrivning 2 (av situationen): den här personen
26. Reflektion till 22–24
27. Sammanfattning/försök till sammanfattning av 22–25
28. Beskrivning av situation *Att komma för sent till lektionen*: (Topik F introduktion)
29. Reflektion till 26: det har väl också med tid att göra
30. Tes: *Den jobbigaste tiden i mitt liv den här veckan* (Ny topik introduceras: G)
31. Förklaring till 24: det här provet
32. Känslosttryck: jag hatar hålla föredrag
33. Tes: det tror jag många gör tycker
34. Förklaring 1 till tesen: jobbigt hålla föredrag
35. Förklaring 2 till tesen: rädd göra bort sig
36. Jämförelse till 28: lättare göra bort sig för bara en person
37. Avslutning: ”ja”

SKRIFTER UTGIVNA AV

INSTITUTIONEN FÖR NORDISKA SPRÅK
VID UPPSALA UNIVERSITET

1. Ivar Modéer: Norska ordstudier. Två bidrag till fiskets ordgeografi. (Norwegian Word Studies. Two Contributions to the Topographical Prevalence of Fishing Terms.) 1953.
2. Herbert Markström: Om utvecklingen av gammalt å framför u i nordiska språk. Tilljämning och omljud. Med kartbilaga i särskilt häfte. 1954.
3. Hans H. Ronge: Konung Alexander. Filologiska studier i en fornsvensk text. (Konung Alexander. Philologische Studien zu einem altschwedischen Text.) 1957.
4. Gösta Holm: Syntaxgeografiska studier över två nordiska verb. (Syntactic Geographical Studies of Two Scandinavian Verbs.) 1958.
5. Bengt Kinnander: Sammanhangsanalys. Studier i språkets struktur och rytm. (Analyse sprachlicher Zusammenhänge. Studien über Struktur und Rhythmus der Rede.) 1959.
6. Gun Widmark: Det nordiska *u*-omljudet. En dialektgeografisk undersökning. 1. A–B. (L'inflexion par *u* dans le nordique. Etude de géographie dialectale.) 1959.
7. Bengt Heuman: Tendenser till fastare meningsbyggnad i prosatexter från svensk stormaktstid. En stilhistorisk studie. (Tendenzen zum festeren Satzbau in der schwedischen Prosa der Grossmachtszeit.) 1960.
8. Tryggve Sköld: Die Kriterien der urnordischen Lehnwörter im Lappischen. 1. Einleitende Kapitel. Anlautender Konsonantismus. Vokalismus der ersten Silbe. 1961.
9. Börje Tjäder: Behandlingen av palatalt *r* i substantivens pluralformer under fornsvensk och nysvensk tid. (Le traitement de *r* palatalt dans les formes du pluriel des substantifs en ancien suédois et en suédois moderne.) 1961.
10. Erik Olof Bergfors: Tilljämning *a > å* i dalmål. (Metaphony *a > å* in Dalecarlian Dialects.) 1961.
11. Sven Engdahl: Studier i nusvensk sakprosa. Några utvecklingslinjer. (Studies in Non-Fictional Swedish Prose. Some Modern Trends.) 1962.
12. Aage Kabell: Indledning til svensk metrik. 1962.
13. Bo Magnusson: Om pluraländelserna *-ar ~ -er* hos feminina vokalstammar. (Über die Pluralendungen *-ar ~ -er* der femininen vokalischen Stämme.) 1965.
14. Rolf Dunås: Lig-avledningar till substantiv i nusvenskan. (Ableitungen auf *-lig* zu Substantiven im heutigen Schwedisch.) 1966.
15. Lennart Elmevik: Nordiska ord på äldre *käk-* och *kā(k)s-*. En etymologisk och ljudhistorisk undersökning. (Words in Old Scandinavian *käk-* and *kā(k)s-*. An Etymological and Phonological Study.) 1967.
16. Mats Thelander: Sven Hof's Swänska språkets rätta skrifsätt (1753). Med ordstatistik och flera register i ny utgåva. (Sven Hof's Swänska språkets rätta skrifsätt (1753). Re-issue with Word Statistics and Several Indexes.) 1985.
17. Gunvor Flodell: Misiones-svenska. Språkbevarande och språkpåverkan i en sydamerikansk talgemenskap. (Misiones Swedish. A Study of Immigrant Swedish in a South American Speech Community: Language Maintenance and the Results of Language Contact.) 1986.
18. Stina Hellichius: Yrkesbeteckningar inom *hud-, skinn- och läderhantverken* i Sverige. En ordhistorisk undersökning. (Occupational Terms in the Hide, Fur and Leather Crafts in Sweden. A Study in Word-History.) 1986.
19. Taina Pitkänen-Koli: Hedenvind i tiden. En kvantitativ studie av Gustav Hedenvind-Erikssons litterära språk. (Hedenvind in His Time. A Quantitative Study of Gustav Hedenvind-Eriksson's Literary Language.) 1987.
20. Bertil Westberg: Verben *pläga* och *bruka*. Två medellågtyska lånord i svenskan. (Die Verben *pläga* und *bruka*. Zwei mittelniederdeutsche Lehnwörter im Schwedischen.) 1987.
21. Lars Bleckert: Centralsvensk diftongering som satsfonetiskt problem. (Diphthongization in Central Sweden as a Problem of Sentence Phonetics.) 1987.
22. Kent Larsson: Den plurala verbböjningen i äldre svenska. Studier i en språklig förändringsprocess. (The Inflection in the Plural Persons of Verbs in Older Swedish. Studies in a Linguistic Process of Change.) 1988.
23. Inga-Liese Sjödoft: Med svenska som mål. Effekter av två undervisningsprogram på invandrarelevens svenska i skrift. (Aiming at Swedish. Effects of Two Programmes of Teaching on Immigrant Pupils' Written Swedish.) 1989.
24. Olle Hammermo: Språklig variation hos barn i grundskoleåldern. (Linguistic Variation in the Speech of Compulsory-School Children.) 1989.

25. Paavo Kettunen: De appellativa substantivens böjning i Överkalixmålet. (Flexion der appellativen Substantive der Mundart von Überkalix.) 1990.
26. Inger Döhl: *Täkt, vall* och *kya*. Ord för inhägnade områden vid fåbodrar i Övre Dalarna. (*Täkt, vall* und *kya*. Bezeichnungen für eingezäunte Flächen bei Sennereien im oberen Dalarna.) 1990.
27. Elsie Wijk-Andersson: *Bara* i fokus. En semantisk-syntaktisk studie av *bara* och dess ekvivalenter i nysvenskt skriftspråk. (*Bara* in Focus. A Semantic and Syntactical Study of *bara* and its Equivalents in Written Modern Swedish.) 1991.
28. Björn Melander: Innehållsmönster i svenska facktexter. (Content Patterns in Swedish LSP Texts.) 1991.
29. Harry Näslund: Referens och koherens i svenska facktexter. (Reference and Coherence in Swedish LSP Texts.) 1991.
30. Carin Östman: Den korta svenskan. Om reducerade ordformers inbrytning i skriftspråket under nysvensk tid. (The Swedish Short Form. On the Entry of Abbreviated Word Forms into Writing in the Modern Swedish Period.) 1992.
31. Gunvor Nilsson: *Aktig*-ord förr och nu. En historisk-semantisk studie av *aktig*-avledningar i svenskan. (Words in *-aktig*: Past and Present. A Diachronic Semantic Study of *-aktig* Derivations in Swedish.) 1993.
32. John Svenske: Skrivandets villkor. En studie av dagboksskrivandets funktioner och situationella kontexter utgående från Backåkers Eriks dagbok 1861–1914. (Conditions for Writing. A Study of the Functions and Situational Contexts of Diary Writing with its Starting Point in Backåkers Erik's Diary 1861–1914.) 1993.
33. Ann Cederberg: Stil och strategi i riksdagsretoriken. En undersökning av debattspråkets utveckling i den svenska tvåkammarriksdagen (1867–1970). (Style and Strategy in Parliamentary Rhetoric. A Study of the Development of the Language Used in Debates in the Swedish Bicameral Parliament, 1867–1970.) 1993.
34. Studier i svensk språkhistoria 3. Förhandlingar vid Tredje sammankomsten för svenska språkets historia. Uppsala 15–17 oktober 1992. Utg. av Lars Wollin. (Studies in the History of the Swedish Language 3. Proceedings of the Third Symposium on the History of Swedish. Uppsala, October 15–17, 1992. Ed. by Lars Wollin.) 1993.
35. Helge Omdal: Med språket på flyttfot. Språkvariasjon og språkstrategier blant setesdøler i Kristiansand. (Language on the Move. Language Variation and Language Strategies among Migrants from Setesdal in Kristiansand.) 1994.
36. Görel Bergman-Claeson: Vi svenskar, vi människor och bomben. En semantisk analys av identifikationsramar och fiendebilder i pressdebatten om svenskt atomvapen 1952–1959. (We Swedes, We Human Beings, and the Bomb. A Semantic Analysis of the Frameworks of Identity and Conceptions of the Enemy in the Debate about Atomic Weapons in the Swedish Press 1952–1959.) 1994.
37. Gerd Nordlander: Veva jämnt, din fan! Om rytm och klang i Nils Ferlins lyrik. (Crank Steady, You Fool! On Rhythm and Sonority in the Lyrical Poetry of Nils Ferlin.) 1994.
38. Ulla Børestam Uhlmann: Skandinaviskt samtal. Språkliga och interaktionella strategier i samtal mellan danskar, norrmän och svenskar. (Scandinavians in Conversation. Linguistic and Interactional Strategies in Conversations between Danish, Norwegian and Swedish Speakers.) 1994.
39. Ulla Melander Marttala: Innehåll och perspektiv i samtal mellan läkare och patient. En språklig och samtalsanalytisk undersökning. (Content and Perspective in Doctor–Patient Conversations. A Linguistic and Conversation Analytic Investigation.) 1995.
40. Eva Aniansson: Språklig och social identifikation hos barn i grundskoleåldern. (Linguistic and Social Identification among Compulsory-School Children.) 1996.
41. Christina Melin-Köpilä: Om normer och normkonflikter i finlandssvenskan. Språkliga studier med utgångspunkt i nutida elevtexter. (On Norms and Conflicts of Norms in Finland Swedish. Linguistic Studies Based on Present-Day Student Texts.) 1996.
42. Gunilla Söderberg: Taga, bagare, Bragby. Om *g* för äldre *k* i svenskan. (Taga, bagare, Bragby. A Study of *g* for Older *k* in Swedish.) 1997.
43. Mats Eriksson: Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaktion. (Storytelling in Adolescence. A Study of Structure and Interaction.) 1997.
44. Ellen Bijvoet: Sverigefinnar tycker och talar. Om språkattityder och stilistisk känslighet hos två generationer sverigefinnar. (Sweden Finns Speak Out. On Language Attitudes and Stylistic Perception among Two Generations of Sweden Finns.) 1998.
45. Ulla Moberg: Språkbruk och interaktion i en svensk pingstförsamling. En kommunikations-etnografisk studie. (Language Use and Interaction among Members of a Swedish Pentecostal Church. A Study in the Ethnography of Communication.) 1998.
46. Anna Lindström: Language as Social Action. Grammar, Prosody, and Interaction in Swedish Conversation. (Språk som social handling. Grammatik, prosodi och interaktion i svenska samtal.) 1999.

47. Asta Helena Jarl Kerzar: Gammalt och nytt i predikospråket. Språklig-stilistisk analys av predikan i Svenska kyrkans radio- och TV-sända högmässor 1938–1984. (The Old and the New in the Language of Sermons. Linguistic-Stylistic Analysis of the Church of Sweden's Sunday Service Sermons on Radio and Television from 1938 to 1984.) 1999.
48. Hyeon-Sook Park: Korean–Swedish Code-Switching. Theoretical Models and Linguistic Reality. (Koreansk–svensk kodväxling. Teoretiska modeller och den språkliga verkligheten.) 2000.
49. Gunilla Jansson: Tvärkulturella skrivstrategier. Kohesion, koherens och argumentationsmönster i iranska skribenters texter på svenska. (Cross-Cultural Writing Strategies. A Study of Cohesion, Coherence and Argumentative Patterns in Essays Written in Swedish by Iranian Students.) 2000.
50. Gun Widmark: Boksvenska och talsvenska. Ett urval uppsatser samlade till författarens 80-årsdag 31 juli 2000. (Bookish Swedish and Spoken Swedish. A Selection of Essays Collected to Celebrate the Author's 80th Birthday July 31, 2000.) 2000.
51. Catharina Nyström: Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang. (Writing in Upper Secondary School. Genre, Text Structure, and Cohesion.) 2000.
52. Amelie Oestreicher: Bearbetning av nyhetstext. En studie av texthantering vid sex svenska dagstidningar. (Editing News Texts. A Study of How Texts Are Processed at Six Swedish Dailies.) 2000.
53. Björn Bihl: Möten i dialektalt gränsland. Dialektala övergångar genom Närke. (Encounters in a Dialectal Borderland. Dialectal Transitions in Närke.) 2001.
54. Lise Horneman Hansen: Jysk -de-bøjning. En undersøgelse af svag præteritumbøjning. (-de-Conjugation in Jutland Dialects. An Investigation of Weak Preterite Forms.) 2001.
55. Håkan Landqvist: Råd och ruelse. Moral och samtalsstrategier i Giftinformationscentralens telefonrådgivning. (Advice and Remorse. Morality and Conversational Strategies in Calls to the Swedish Poison Information Centre.) 2001.
56. Eva Sundgren: Återbesök i Eskilstuna. En undersökning av morfologisk variation och förändring i nutida talspråk. (Eskilstuna Revisited. An Investigation of Morphological Variation and Change in Present-Day Spoken Swedish.) 2002.
57. Eva Östlund-Stjärnegårdh: Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter. (Passing Swedish? Assessment and Analysis of Upper-Secondary Student Texts.) 2002.
58. Ulla Stroh-Wollin: Som-satser med och utan *som*. (Som-Clauses with and without *som*.) 2002.
59. Helen Andersson: TV:s nyhetsprogram som interaktion. (Television News as Interaction.) 2002.
60. Ylva Carlsson: Kulturmöten, textmönster och förhållningssätt. Första- och andraspråksskrivande i några svenska brevgenrer. (Cultural Encounters, Rhetorical Patterns and Social Strategies. First- and Second-Language Writers of Certain Genres of Letters in Swedish.) 2002.
61. Maria Ohlsson: Språkbruk, skämt och kön. Teoretiska modeller och sociolingvistiska tillämpningar. (Language Use, Jokes, and Gender. Theoretical and Sociolinguistic Applications.) 2003.
62. Elżbieta Strzelecka: Svenska partikelverb med *in*, *ut*, *upp* och *ner*. En semantisk studie ur kognitivt perspektiv. (Swedish Phrasal Verbs with *in*, *ut*, *upp* and *ner*. A Semantic Study from a Cognitive Perspective.) 2003.
63. Grammatik och samtal. Studier till minne av Mats Eriksson. Red. av Bengt Nordberg, Leelo Keevallik Eriksson, Kerstin Thelander, Mats Thelander. (Grammar and Conversation. Studies in Memory of Mats Eriksson. Ed. by Bengt Nordberg, Leelo Keevallik Eriksson, Kerstin Thelander, Mats Thelander.) 2003.
64. Gustav Bockgård: Syntax som social resurs. En studie av samkonstruktionssekvensers form och funktion i svenska samtal. (Syntax as a Social Resource. A Study of Form and Function of Co-Construction Sequences in Swedish Conversation.) 2004.
65. Renate Walder: Fokus på *föra*. Om svenska funktionsverbsfrasers semantik och valens, med särskild utgångspunkt i verbet *föra*. (*Föra* im Fokus. Semantik und Valenz schwedischer Funktionsverbgefüge, mit Ausgangspunkt im Verb *föra*.) 2004.
66. Orla Vigso: Valretorik i text och bild. En studie i 2002 års svenska valaffischer. (Electoral Rhetoric. A Study of Text and Image in the Posters of the 2002 General Election in Sweden.) 2004.
67. Språk i tid. Studier tillägnade Mats Thelander på 60-årsdagen. (Language in Time. Essays in Honour of Mats Thelander 16 September 2005.) 2005.
68. Kristina Persson: Svensk brevkultur på 1800-talet. Språklig och kommunikationsetnografisk analys av en familjebrevväxling. (The Culture of Swedish Letter-Writing in the 19th Century. An Analysis of a Family Correspondence from the Perspective of Linguistics and Ethnography of Communication.) 2005.
69. Tage Palm: En ändelses uppgång och fall. Svensk pluralbildning med *-er* hos neutrala substantiv med final konsonant. (The Rise and Fall of an Ending. The *-er* Plural of Swedish Neuter Nouns with a Final Consonant.) 2006.
70. Barbro Hagberg-Persson: Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan. (Linguistic Diversity and Children's Language Resources in Contact with the School.) 2006.

71. Språk och kön i nutida och historiskt perspektiv. Studier presenterade vid Den sjätte nordiska konferensen om språk och kön, Uppsala 6–7 oktober 2006. (Language and Gender in Contemporary and Historical Perspective. Studies Presented at the Sixth Nordic Conference on Language and Gender, Uppsala, Sweden, October 6–7 2006.) Redigerade av Britt-Louise Gunnarsson, Sonja Entzenberg, Maria Ohlsson. 2007.
72. Anna Malmbjer: Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning. (Different Worlds – a Linguistic Investigation of Group Discussion as a Form of Instruction and Learning in Higher Education.) 2007.
73. Marie Sörlin: Att ställa till en scen. Verbala konflikter i svensk dramadiolog 1725–2000. (Making a Scene. Verbal Conflicts in Swedish Drama Dialogue 1725–2000.) 2008.
74. Anne Palmér: Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan. (Interacting and Going Solo. On Oral Communication in Upper Secondary Schools.) 2008.