

# LITTERATORSAMTAL OCH KONTROLL

EN STUDIE OM LÄRARENS UTÖVANDE AV  
KONTROLL UNDER LITTERATORSAMTAL

Avancerad nivå  
Pedagogiskt arbete

Sara Kampf  
Ida Skoog

2018-LÄR7-9-A06



HÖGSKOLAN I BORÅS

**Program:** Ämneslärarutbildning mot grundskolans årskurs 7-9: svenska, engelska, svenska som andraspråk, 270 högskolepoäng

**Svensk titel:** Litteratursamtal och kontroll - en studie om lärarens utövande av kontroll under litteratursamtal

**Engelsk titel:** Booktalks and control - a study about the teacher's use of control during booktalks

**Utgivningsår:** 2018

**Författare:** Sara Kampf & Ida Skoog

**Handledare:** Anita Norlund

**Examinator:** Anneli Schwartz

**Nyckelord:** klassrumsinteraktion, litteratursamtal, kontroll, boksamtal, lärare, högstadiet, klassrumsdiskurs

---

### **Sammanfattning**

Litteratursamtal är en metod som används av lärare för att diskutera lästa texter. Dessa samtal kan se olika ut eftersom det är upp till läraren själv att bestämma vilken typ av litteratursamtal läraren vill ha med sina elever samt vilken roll läraren väljer att ta. Således också vilken och till vilken grad läraren väljer att utöva kontroll över samtalet.

Syftet med studien var att belysa lärarens utövande av kontroll vid litteratursamtal i årskurs 7-9. Detta undersöktes genom två observationer av en lärare och dennas klass under två lektioner med en veckas mellanrum.

Den insamlade datan behandlades med en IRE-analys (initiativ, respons, uppföljning) och sedan bedömdes lärarens uppföljning utefter om det var hög eller låg grad av modalitet i hennes svar.

Resultatet av studien visade att läraren hade kontroll i alla frågor denna ställde, även de som var formulerade för eleverna att tänka fritt. Likaledes använde läraren en hög grad av modalitet i sina uppföljningar, vilket kan uppfattas som att frågorna hade förutbestämda svar. Dessutom visade resultatet att det fanns respons på lärarens tidigare uppföljning och att dessa till stor grad var på begäran av läraren men att eleverna vid ett flertal tillfällen själva gav respons på lärarens föregående initiativ. Av resultatet kan man också se att läraren ofta gjorde samma typ av uppföljningar; hon accepterade (höll med om) elevernas svar för att sedan kommentera (vidareutveckla) dem, och att dessa accepteranden ofta var samma korta fraser, exempelvis "ja, precis!".

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>SYFTE</b> .....	<b>2</b>
<b>TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>3</b>
<b>TEORETISK RAM</b> .....	<b>6</b>
IRE.....	6
Modalitet.....	6
<b>METOD</b> .....	<b>8</b>
Urval.....	8
Genomförande.....	9
Bearbetning och analys.....	9
Reliabilitet och validitet.....	11
Etik.....	11
<b>RESULTAT</b> .....	<b>12</b>
Informeraende frågor.....	12
Anvisaende frågor.....	13
Anvisaende frågor - i korta drag.....	15
Svarsframkallande frågor.....	16
Svarsframkallande frågor – i korta drag.....	18
Modalitetsanalys.....	19
Elevdiskussioner.....	19
Intervju.....	20
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>21</b>
Resultatdiskussion.....	21
Vidare forskning.....	24
Metoddiskussion.....	25
Forskningsmetod.....	25
Urval.....	25
Analys.....	25
Generaliserbarhet.....	26

Didaktiska konsekvenser .....	26
<b>REFERENSER .....</b>	<b>- 1 -</b>
<b>BILAGOR .....</b>	<b>- 3 -</b>
Bilaga 1 - Informationsbrev med samtyckesblankett .....	- 3 -
Bilaga 2 Lenas frågor till boken (som delats ut till eleverna).....	- 5 -

## INLEDNING

En metod för att undervisa om skönlitteratur för elever i högstadiet, som även behandlas vid lärarutbildningen, är litteratursamtal. Tengberg (2011) skriver om hur litteratursamtal har blivit en rekommenderad metod och aktivitet i klassrummet som många av dagens lärare använder sig av, vilket vi även har sett på vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Vi ser att detta är intressant att undersöka vidare då vi har märkt att litteratursamtal används av de VFU-handledare vi har haft. Likaså menar Tengberg (2011) att läsning i skolan finns till för att fylla olika funktioner, och därtill kommer det även naturligt att samtalen också har olika funktioner.

I denna uppsats kommer vi att diskutera olika aspekter av litteratursamtal och därför bör vi definiera vad vi menar med detta. Vi kommer även att utgå från den definition som Tengberg (2011) använder i sin avhandling *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* som lyder: "Med litteratursamtal menar [vi] samtal i klassrummet om en litterär text som samtalsdeltagarna läst. Det kan vara mer eller mindre organiserat, men det samtal [vi] har i åtanke utgör en planerad och avgränsad aktivitet som ges tid och plats i klassrummet." (Tengberg 2011, s.12). Vi har även definierat termen kontroll baserat på Wyndhamn (2013), och menar här att kontroll innebär de regler och ramar samt positioner som finns inom en social konstruktion (litteratursamtal) som den i maktposition (lärare) reglerar. Detta innebär bland annat vilket stoff som är tillgängligt för deltagarna. Det vi syftar till när vi använder termen kontroll är hur kontrollerad interaktionen lärare-elev är, även om andra val i klassrummet som läraren gör berör kontrollaspekten. Denna definition valdes då Wyndhamns (2013) studie behandlar maktrelationer och kontrollen som utövas mellan lärare och elever.

Denna uppsats behandlar litteratursamtal och kontrollen som utövas av läraren under dessa. Det vi vill klargöra är att läraren alltid har någon form av kontroll över undervisningssituationen eftersom denna är i en maktposition. Eleverna kan vara med och påverka, då läroplanen (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*) yrkar på elevinflytande. Alla beslut läraren fattar kan således ses som en typ av utövande av kontroll, vare sig läraren vill eller inte, hur stort eller litet det än må vara, eftersom läraren är i en maktposition som läraren inte kan frångå.

Chambers (2014) är ett vanligt förekommande namn vad gäller undervisningsmetod där lärare och elever samtalar om litteratur. Chambers använder termen boksamtal istället för litteratursamtal. Boksamtal beskrivs, av Chambers, som en mer social och komplicerad aktivitet än att endast berätta för någon annan vad man som läsare har upptäckt eller tänkt på under läsningen av en bok. Chambers anser likväl att läraren ska vara den som handleder sina elever mot att kunna bli "litteraturkritiker" (Chambers 2014, s.159) själva, men att de behöver läraren som god förebild. Detta för att kunna utveckla sitt tänkande om böcker och sedan kunna diskutera dessa tillsammans med andra. Detta lämnar läraren i ett val: hur stor plats läraren väljer att ta under boksamtal mycket beroende på hur vana eleverna i klassen är att diskutera böcker. Typen av frågor som ställs spelar också en viktig roll, och på liknande sätt kan läraren här välja frågor som har sina svar i boken eller frågor som inte har ett förutbestämt svar. Detta är återigen en del av utövandet av kontroll läraren har över samtalet och det som diskuteras. I förekommande studie har vi valt att ha Chambers i åtanke då vi uppmärksammat att Chambers är vanligt förekommande i skolorna.

Detta innebär givetvis att litteratursamtal är en relativt komplicerad aktivitet som kan se ut på många olika sätt, beroende på vilket klassrum det används i samt hur vana eleverna (och läraren) är att diskutera böcker tillsammans. Däremot är litteratursamtal inte något krav när man ser till

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11), där det under rubriken *Tala, lyssna och samtala* i kursplanen för svenska 7-9 presenteras två punkter:

- Att leda ett samtal, formulera och bemöta argument samt sammanfatta huvuddragen i vad som sagts.
- Muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare, om ämnen hämtade från skola och samhällsliv. Anpassning av språk, innehåll och disposition till syfte och mottagare. Olika hjälpmedel, till exempel digitala verktyg, för att planera och genomföra muntliga presentationer. (Skolverket 2011, s.6)

I dessa två punkter framgår det att eleverna förväntas samtala på olika sätt, men det nämns ingenting om hur detta ska gå till. Under rubriken *Berättande texter och sakprosatexter* från kursplanen i svenska 7-9 presenteras olika typer av texter som eleven bör läsa under de tre år eleven går på högstadiet, men återigen nämns ingenting om vilken bok eller vad som ska läsas eller huruvida boken ska diskuteras eleverna emellan. Detta innebär att litteratursamtal är något som inte finns förankrat i läroplanen, men onekligen är en del av många lärares planering vid läsningen av en bok. I och med att litteratursamtal inte är ett krav från läroplanen betyder detta att en lärare kan välja att använda aktiviteten eller inte, och då med stor frihet över hur hen vill konstruera nämnda litteratursamtal. Detta innebär att läraren kan ha hur mycket eller lite kontroll över elevernas diskussioner som hen vill, och det är det som den här studien har syftat att belysa.

## **SYFTE**

Syftet med denna studie är att belysa lärarens utövande av kontroll vid litteratursamtal i årskurs 7-9.

## TIDIGARE FORSKNING

Litteratursamtal är ett forskningsområde där det går att finna en mängd studier. Tidigare forskning har fokuserat mycket på lärarens kontroll och plats i ett litteratursamtal (Eriksson 2002; Hadjioannou & Townsend 2015; Tengberg 2011; Wirdenäs 2014) samt vad det är för typ av frågor läraren ställer och hur dessa påverkar litteratursamtalet (Eriksson & Aronsson 2004; Hadjioannou & Loizou 2011; Tengberg 2011). Den här studien syftar till att belysa utövandet av kontroll som läraren har under litteratursamtal, bland annat genom de frågor som ställs, och därför har studier som berör detta valts.

Flera forskningsstudier har visat exempel på lärare som troligen haft sina elevers bästa i tankarna, men inte lyckats skapa de bästa förutsättningarna för ett gott litteratursamtal. En problematik som behandlats av forskning är balansgången mellan kontroll och frihet för elevernas arbete med den lästa boken. Eriksson (2002) fann att en lärare lät eleverna läsa så mycket och så långt de ville i en bok. Däremot fick elever senare inte tillåtelse av läraren att diskutera händelser som inträffat efter en viss given sida, och detta var något som inte verkade uppskattas av eleverna eftersom läraren då upplevdes dubbeltydig. Likaså upplevde Eriksson att denna typ av kontroll från läraren inkräktade på lusten att läsa, och slutresultat blev att eleverna upplevde sig som för kontrollerade i sin läsning samt i sina diskussioner om den lästa boken.

Lärarens utövande av kontroll har visat sträcka sig längre än endast till antalet sidor som tilläts läsas. Tengberg (2011) fann i sin studie att många lärare ofta tog störst plats och utövade en hög grad av kontroll över diskussionen och samtalet omedvetet i sin vilja att främja elevernas förståelse och diskussion av boken. Detta trots det faktum att lärarna själva upplevde sig endast agera "bollplank" åt sina elever. På det här sättet förvandlades ofta litteratursamtalet till ett samtal mellan eleven och läraren istället för ett samtal elever emellan, eftersom läraren tog en stor plats i diskussionen och elever mer svarade på lärarens frågor än förde en diskussion (Tengberg 2011). Detta är något som även Wirdenäs (2014) fann när hon observerade en lärare och dennes klass i årskurs 7 under en svensklektion. Där hamnade fokus på interaktionen mellan lärare och elever i helklassdiskussionen efter att klassen läst en gemensam bok. Resultatet visade att läraren själv inte var medveten om platsen han tog i helklassdiskussionen. I sin önskan att hjälpa eleverna framåt i diskussionen tog han mer plats själv, när hans egentliga intentioner var att han också hade velat vara ett "bollplank" för sina elever. Marshall (1989) ansåg i sin studie att "agera bollplank och låta så många elever som möjligt komma till tals och samtidigt se till att diskussionen leder någonvar" (se Tengberg 2011, s.120) är lärarens viktigaste roll i samtalet, men att även detta är ett dilemma som uppmärksammats av forskning.

Det behövs en viss typ av kontroll i ett boksamtal med barn och ungdomar eftersom de behöver en god förebild för hur de ska kunna diskutera böcker på bästa sätt (Chambers 2014). Hadjioannou och Townsend (2015) följde i sin forskningsstudie en lärare och hennes klass under fem månader och deras litteratursamtal. Där upplevdes elever och läraren införstådda med vilka typer av roller och graden av kontroll som lärare respektive elever hade. I resultatet fann forskarna att läraren intog en samtalsledarroll som såg till att alla elever fick komma till tals, och eleverna fick lyfta aspekter de fann intressanta eller svårbegripliga. Att låta eleverna avbryta mitt under högläsningen för att ställa frågor eller kommentera innehållet, gjorde att eleverna själva valde att inleda en diskussion eller lyfte något de ville, utan att ha blivit tillfrågade av läraren. I likhet med vad Chambers (2014) skrivit om att allt är värt att samtala om vid boksamtal var klassrumsklimatet accepterande och inga kommentarer eller frågor togs på mindre allvar än någon annan i Hadjioannou och Townsends (2015) undersökning. Graden av kontroll från lärarens sida upplevdes här lägre än vid de andra presenterade

forskningsstudierna. Däremot behöll läraren kontrollen mer inaktivt genom att agera samtalsledare och upplevdes därför mer som en jämlik talare som sina elever, vilket gav utrymme för hela hennes klass att medverka i litteratursamtalet.

Graden av kontroll påverkar naturligtvis vad det blir för typ av litteratursamtal och hur villiga eleverna är att delta i dessa. Hadjioannou och Loizou (2011) observerade flertalet lärare och fann därigenom tre olika sorters litteratursamtal; redogörelse-liknande litteratursamtal, sanna litteratursamtal och obekväma litteratursamtal. I de sanna litteratursamtalen var eleverna mest engagerade i jämförelse med de andra två sorterna och eleverna talade ungefär lika mycket som den undervisande läraren, medan diskussionerna i de obekväma litteratursamtalen var ensidig och läraren tog störst plats. I den här typen av litteratursamtal upplevdes eleverna också uttråkade eller förvirrade av de frågor som ställdes av läraren. De sanna litteratursamtalen kan jämföras med de litteratursamtal läraren förde i Hadjioannou och Townsend (2015) där eleverna fick ta stor plats i samtalet, medan de obekväma litteratursamtalen upplevdes bli raka motsatsen till dessa eftersom elevernas deltagande var mycket litet eller inte alls.

Vad ovanstående forskningsstudier har gemensamt, förutom aspekten som behandlar kontroll, är hur eleverna är positionerade i klassrummet. Förutom Hadjioannou och Townsends (2015) studie där eleverna och läraren satt mer samlade i ett hörn i klassrummet, tycks eleverna i övriga studier ha suttit i rader i klassrummet. Detta i likhet med hur eleverna är positionerade vid undervisningstillfällen när fokus har varit på läraren och det som har skett framme vid tavlan och katedern. I ett sådant läge söker eleverna kunskap och svar hos läraren, och blir mer åhörare än delaktiga, likvärdiga talare. Cazden (1988) skriver i sin litteraturstudie att "diskussion är nästan helt omöjlig - för vem som helst, inte enbart elever - när man sitter i stolsrader" (s.58, vår översättning), vilket kan vara en av anledningarna till att läraren i Hadjioannou och Townsends (2015) studie upplevs ha en lägre grad av kontroll samt att hon inte tog en stor plats i samtalet.

Wyndhamn (2013) fann bland annat i sin studie att lärarna som medverkade positionerade sig högre än eleverna i undervisningssammanhang gällande makt. Till exempel, såg Wyndhamn i sin analys att lärarens tolkning stod högre än elevernas samt att eleverna gavs lite till inget utrymme för att kritisera och ifrågasätta lärarens tolkning. Här förväntades eleven vara underordnad läraren vilket inte gav eleverna inflytande över sin lärandesituation. Detta är en kontrast till den lärare som presenteras i Hadjioannou och Townsends (2015) studie som tillät eleverna inflytande över de boksamtal som genomfördes i samband med läsning av en bok.

Även sättet som läraren väljer att ställa frågor kan påverka hur kontrollerat litteratursamtalet blir. Nelson Cristoph och Nystrand (2001) fann i sin forskning att den observerade läraren redan från början hade ett förutbestämt svar på en fråga som hon ställde till sina elever. Författarna observerade likväl att det inte var säkert att eleverna uppmuntrades att förklara vidare eller diskutera vidare de svar de hade gett läraren om inte läraren ansåg det vara tillräckligt nära det svar hon hade tänkt sig. Här upplevdes inte elevernas egna tankar lika viktiga för litteratursamtalet, och det var vid ett fåtal tillfällen som läraren sökte elevernas genuina svar. Även de genuina frågorna utvärderades, vilket nästintill gjorde att det fanns ett förutbestämt svar till dessa frågor trots allt. Nelson Cristoph och Nystrand fann dessutom att läraren ifråga ofta gav ledtrådar om de svar hon sökte. Detta gjorde hon i form av att referera till en tidigare lektion eller diskussion eller något som eleverna kunde finna i boken, och då även var de kunde finna det i boken. Detta gjorde att eleverna inte behövde tänka lika mycket själva under litteratursamtalen. Samma sak har Hadjioannou och Loizou (2011) observerat i de redogörelse-liknande litteratursamtalen. Där hade läraren, precis som Cristoph Nelson och Nystrand (2011)

upptäckte, förutbestämda svar till de frågor som ställdes och författarna upplevde att det inte fanns tid till funderingar och/eller någon annan form av diskussion. Enligt Cazden (1988) ställer läraren ofta frågor som läraren vet svaret på, så kallade prov-frågor. En anledning till detta kan vara att läraren inte är van vid litteratursamtal där läraren bemöter elevers egna tankar och funderingar om en läst bok. Detta kan i sin tur skapa en form av osäkerhet hos läraren att ställa den här typen av frågor.

Problematiken med de frågor som läraren ställer under litteratursamtal har tagits upp även i annan forskning. Eriksson och Aronsson (2004) fann att om läraren blev alltför påstridig med att eleverna skulle använda sig själva som referenser kunde ett samtal gå över till att bli för privat för den enskilde eleven, något som kunde uppfattas obehagligt. Sådana här samtal rör sig bort från frågor med förutbestämda svar, men blir istället besvärliga för eleverna att besvara vilket troligen resulterar i att färre elever vill delta i diskussionen. Om eleverna däremot själva får avgöra vad de vill prata om eller hur privata de vill vara, har det visat att de är mer villiga att delta i litteratursamtal och diskussion eftersom det blir mer på deras egna villkor än upplevelsen att det är framtvingat av läraren (Hadjioannou & Townsend 2015).

Syftet med typen av de frågor som ställs framkommer inte alltid i de studier som presenterats, vilket också gör att det blir svårt att veta varför de har ställts. Det är kanske inte alltid säkert att syftet har varit att öppna upp för en fri diskussion av en bok utan hellre ställa frågor som leder eleverna i, vad läraren anser, rätt riktning. Detta innebär att det kan finnas en medvetenhet av den utövade kontrollen hos läraren.

Sammanfattningsvis går det att konstatera utifrån tidigare genomförda studier att lärarens utövande av kontroll kan komma att påverka ett litteratursamtal med elever i en klass. I och med forskningen ovan syns det att lärarens utövande av kontroll under ett litteratursamtal är en återkommande problematik, vilket även inspirerade oss till viss del i den här studien.

# TEORETISK RAM

## IRE

Vi utgår i vårt arbete från *Initiation response evaluation theory* (IRE), eller som det benämns på svenska 'initiativ, respons, uppföljning' (Norrby 2014). IRE-teorin skapades av Hugh Mehan 1979 och grundas i diskursanalys, som behandlar vilka funktioner språket fyller när det används (Norrby 2014). En känd svensk forskare inom IRE-traditionen är Catrin Norrby och vi har valt att basera vårt teoriavsnitt på det hon redogör i *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra* (2014) för att få termerna rätt på svenska. I svensk forskning likställs ofta IRE och IRF (*initiation, response, feedback*) i och med översättningen av *evaluation* och *feedback* till uppföljning, vilket även görs i denna uppsats, men vi kommer härnäst att endast använda oss av förkortningen IRE. Med *initiativ, respons* och *uppföljning* menas 1) att läraren ställer en fråga (tar initiativ) som i sin tur 2) eleven reagerar på och ger respons till. Vad läraren sedan 3) ger för feedback, eller hur läraren följer upp elevens respons berättar hur eleven lyckats. Om läraren exempelvis är tyst tar eleven detta som att dennes svar var ett misslyckat sådant.

En fråga kan ställas på olika sätt och ha flera olika funktioner, men det finns alltid en huvudfunktion. Huvudfunktionen är det som är oberoende av de andra funktionerna i frågan. Ett exempel är: "Vad ska vi bilda en mängd av här? Vad tror du Karin" (Einarsson & Hultman 1984 ur Norrby 2014, s.76). Huvudfunktionen är frågan i sig, vilken hade kunnat ställas till en annan elev i klassen, inte enbart till Karin.

IRE-teorin utgår från att olika typer av initiativ (frågor) får olika typer av respons (svar) vilket i sin tur får olika typer av uppföljning. Norrby (2014, s.77) anger tre olika initieringsdrag: *informerande, anvisande* och *svarsframkallande*. Eleven ger sitt svar på lärarens initiativ. Svaret påverkas då av vilken typ av fråga som ställs (Norrby 2014). Utvärderingen av elevens svar blir i sin tur antingen "ett accepterande, en utvärdering eller en kommentar från lärarens sida" (Norrby 2014, s.77). Vid informerande frågor är elevernas respons generellt accepterade och det finns ingen uppföljning av denna respons. Däremot vid anvisande och svarsframkallande frågor blir responsen från eleven en reaktion (anvisande frågor) eller ett svar (svarsframkallande frågor) och då blir generellt lärarens uppföljning i form av ett accepterande, en utvärdering av svaret eller en kommentar.

IRE-teorin stödjer oss i vårt arbete för att se hur stor del av samtalet som baseras på läraren, vilka typer av frågor som ställs och hur kontrollerande dessa är. I metodavsnittet under *Analys och bearbetning* kommer en figur över hur initiativ, respons och uppföljning kategoriseras.

## Modalitet

Modalitet talar om vilken säkerhet och styrka någonting som uttrycks har, oftast ett påstående. Hög modalitet är exempelvis något som är skrivet eller sagt i presens och talar om hur någonting är på ett sätt som gör att det låter som en sanning (även om det nödvändigtvis inte behöver vara det). I och med hög modalitet upplevs författaren eller talaren som trovärdig, vilket gör att man som läsare eller lyssnare troligare tolkar det som skrivits eller sagts som sanning. Låg modalitet, å andra sidan, är något som uttrycks som ett påstående, men i detta fall med inslag av ord som förelägger att påståendet inte är säkert (inte behöver vara sanning). Exempel på ord som kan användas i påståenden med låg modalitet är "förmodligen", "kanske" och "troligtvis", där dessa ord fungerar som en form av skyddsnet; man förbereder sin läsare eller lyssnare på att påståendet inte nödvändigtvis stämmer. Detta påverkar självfallet även trovärdigheten för påståendet och den som skriver eller säger det, och trovärdigheten är därför lägre vid låg

modalitet eftersom författaren eller talaren inte upplevs lika säker på sanningen som vid hög modalitet (Winther Jørgensen & Phillips 2000).

I denna studie kompletteras IRE-teorin med modalitetsanalys, dels för att se hur kontrollerande frågorna som läraren ställer är, och dels för graden av modalitet på lärarens uppföljningar.

## METOD

För att undersöka ovanstående syfte gjordes inspelade observationer på en enskild lärare i flera klassrumssituationer då denna anordnade litteratursamtal med sina elever. Efter observationerna genomfördes en intervju med läraren för att få kompletterande data till observationerna.

Observationerna gjordes för att kunna studera litteratursamtalen i detalj. Litteratursamtal är något som är bekant för oss, men målet med en observation är att observera något bekant med nya ögon och att försöka förstå vad det är som sker (Kihlström 2007a). För oss blev det därför intressant att kunna se interaktionsmönster mellan läraren och eleverna i klassrummet under litteratursamtalen samt utövandet av kontroll av läraren. Vi använde oss av ett så kallat löpande protokoll. Detta är enligt Kihlström det vanligaste tillvägagångssättet för att dokumentera observationer, vilket betyder att man som observatör skriver ner det som observeras när det händer. Vi valde också att ljudinspela två olika elevgruppers diskussioner under varje lektion för att komplettera det löpande protokollet om vad som skedde i klassrummet, samt helklassdiskussionerna som följde. Detta för att det skulle bli övermäktigt för oss som observatörer att dokumentera allt som händer under en hel timme. Det möjliggjorde också för oss att kunna fokusera mer på läraren medan denna rörde sig mellan elevgrupperna. Genom att redan innan ha ett klart fokus för vad vi som observatörer skulle fokusera på, passade ett strukturerat protokoll bättre än om vi hade försökt att skriva ner vad som hände i hela klassrummet under lektionerna. Med hjälp av ljudinspelningarna har vi även kunnat se eventuella skillnader mellan olika elevgruppers diskussioner och lärarens bemötande i dessa grupper, samt lyckats fånga upp kommentarer från elever vi inte suttit nära under helklassdiskussionerna.

En intervju gjordes för att få kompletterande data om litteratursamtalen (Kihlström 2007b). Kvalitativa intervjuer, vilket även kan kallas halvstrukturerade intervjuer, påminner en del om vardagliga samtal (Kvale & Brinkmann 2009). Detta underlättade även för oss då vi var två som närvarade vid intervjun och det således blev ett samtal mellan tre personer med erfarenheter inom läraryrket. Här hjälptes vi båda åt för att se till att samtalet handlade om vad det skulle handla om. Att vara två som intervjuade var betydelsefullt då vi kunde komplettera det den andre missade, exempelvis när en av oss kom in på ett sidospår som inte hörde till syftet för intervjun. Vi kunde likaså klargöra om den av oss som ställde frågan var otydlig eller om den intervjuade läraren hade svårt att förstå vad som var menat. Syftet med denna kvalitativa intervju var således "att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem" (Kvale & Brinkmann 2009, s.42).

## Urval

De litteratursamtal som vi har studerat leddes av en behörig. Läraren ifråga (vidare kallad Lena) arbetar på en liten högstadieskola i en kommun i västra Sverige med ca 10 000 invånare. Lena är behörig ämneslärare i svenska och SO, och skulle ha litteratursamtal med sina elever i årskurs 8 under den period som var aktuell för vår undersökning. Elevgruppen är en klass i årskurs 8 om 21 elever som läser John Boynes bok *Pojken i randig pyjamas* (2006). Elevgruppen har endast haft litteratursamtal vid ett tillfälle tidigare i högstadiet, i årskurs 7. Där satt de i grupper om fyra och varje grupp läste olika titlar - de är alltså inte särskilt vana vid att diskutera böcker. Läraren, som har lång yrkeserfarenhet, använder sig av den aktuella boken för första gången.

Innan observationerna gjordes och läraren intervjuades fick eleverna och Lena ett informationsbrev där de fick information om studien och dess syfte, och även fick ge sitt

medgivande till att medverka i studien (elevernas vårdnadshavare skrev under elevernas). Informationsbrevet är inkluderat i Bilaga 1. Alla namn på deltagarna i studien har ändrats till fiktiva namn för att bibehålla deltagarnas anonymitet. Av de 21 elever som fanns i klassen lämnade 18 elever in sina informationsbrev till oss; två gav inte sitt medgivande och 16 gav sitt medgivande. Tre elever lämnade aldrig in sina informationsbrev, och uteslöts ur studien tillsammans med de två elever som inte önskade vara med. Totalt observerades alltså 16 elever i klassen tillsammans med läraren, som också gav sitt medgivande till att delta i studien.

## Genomförande

Läraren och eleverna informerades om att vi skulle fokusera på litteratursamtal. De fick vid ett senare tillfälle veta studiens exakta syfte. De fick även veta i informationsbrevet vad den insamlade datan skulle användas till (det här examensarbetet), och gavs tillfälle när informationsbrevet delades ut att ställa frågor om det var något som upplevdes oklart. Efter att medgivanden från deltagarna i studien hade samlats in, började vi kontinuerligt att observera de lektioner där Lena använde sig av litteratursamtal för att diskutera den lästa boken. Det blev sammanlagt två observationstillfällen i årskurs 8 under två lektioner som hade en veckas mellanrum, samt en intervju med Lena i anslutning till dessa observationer. Varje lektion var 50 minuter, vilket totalt gav oss 100 minuters observationstid (1 timma och 40 minuter). Eleverna var indelade i sju grupper totalt och bestod av tre elever i varje litteratursamtalsgrupp, där vi valde att följa samma två elevgrupper vid de båda observationstillfällena. Enligt IRE-tradition är det vanligt förekommande att endast observera enskilda lektioner, något som exempelvis Wirdenäs (2014) har gjort.

Observationerna gick till enligt följande: När eleverna kom in i klassrummet fanns redan vi som observatörer närvarande på de platser vi skulle observera från. En satt längst framme i högra hörnet och den andra satt längst bak i vänstra hörnet, för att försöka fånga upp så mycket ljud som möjligt och få en överskådlig bild av klassrummet. Efter en kort genomgång av läraren framme vid tavlan gick eleverna och satte sig i de grupper som de skulle sitta i. Mobiltelefonerna, som spelade in ljud, låg på borden vid observatörerna som satt vid varsin grupp. Eleverna fick sedan säga sina namn (som ändrades vid transkribering) innan samtalet satte igång, för att vi lättare skulle kunna identifiera rösterna vid transkriberingen senare. Under samtalets gång observerade vi och en av oss förde anteckningar över hur Lena interagerade med eleverna och hur hon rörde sig i klassrummet, medan den andre förde anteckningar över elevernas interaktion med varandra, både med Lena närvarande och när hon inte var närvarande vid en specifik grupp. När samtalet var slut, återvände eleverna till sina platser eller satt kvar med sin grupp under helklassdiskussionen som följde. När lektionen avslutades, avslutades också ljudinspelningen och filen sparades för senare transkribering. Transkribering av ljudinspelade intervjuer och observationstillfällen skedde direkt efter de inspelade samtalen och jämförelser av transkriberingar av ljudinspelade observationer samt övriga observationsanteckningar skedde likaså direkt efter att observationerna hade ägt rum.

## Bearbetning och analys

I denna studie har vi valt att använda oss av IRE-teorin (Norrby 2014). Som komplement och för ytterligare möjlighet att studera ett litteratursamtal med särskilt fokus på lärarens kontroll har vi valt att komplettera med en analys av fenomenet 'modalitet' (Winther Jørgensen & Phillips 2000).

Efter att materialet samlats in från observationer och intervjun transkriberades det insamlade materialet och sådant som var mindre viktigt för syftet i studien sållades bort. Efter detta sorterades innehållet i det transkriberade materialet i olika kategorier. Dessa kategorier hade

uppdelningen: initiativ (lärarens fråga), respons (elevens svar) och uppföljning (lärarens uppföljning på elevens svar). Det språk som eleverna och läraren använde i samtalen (till exempel uttal av ord såsom 'e-ä=är') har ändrats vid transkribering till fullständiga, korrekta ord. Pauser som var längre än en sekund lämnades kvar vid transkriberingen. Feluttal såsom "furien" [Führern] återfinns i boken *Pojken i randig pyjamas* (2006), och dessa har lämnats kvar som de uttalats i inspelningarna just av detta skäl. Även flera uttalsvariationer av Auschwitz har lämnats kvar av samma skäl.

Norrby (2014) som är en svensk representant för IRE-teorin presenterar tre kategorier av initiativ. Dessa använde vi för att analysera den insamlade datan. Utifrån IRE-teorin kategoriserade vi lärarens initiativ (*informerande*, *anvisande* och *svarsframkallande*) i en tabell. Utifrån dessa skrev vi sedan in elevernas respons och lärarens uppföljning på dessa för att sedan analysera responsen och uppföljningen för att se ifall dessa stämmer med de interaktionsmönster vi observerade.

Initiativ	Respons	Uppföljning
Informerande frågor	Accepterande	-----
Anvisande frågor	Reaktion	Accepterande Utvärdering Kommentar
Svarsframkallande frågor	Svar	Accepterande Utvärdering Kommentar

Tabell 1: Förenklad version av figur 4.2 ur Norrby (2014:77), där Norrby utgår från Sinclair och Coulthard (1975).

Med *informerande frågor* avser vi, i den här uppsatsen, frågor som är avsedda för att ge eleverna information och som inte förväntar sig någon ytterligare respons än ett accepterande av informationen, eller ett kort svar t.ex. "ja" och "nej"-frågor. Detta gör också att uppföljning inte är förväntad. Med *anvisande frågor* syftar vi på frågor där läraren hänvisar till gemensam information som har framkommit tidigare, eller till boken. Här förväntas eleven ge någon form av reaktion och där läraren följer upp med ett accepterande, en utvärdering eller en kommentar till elevens reaktion. Den anvisande frågan ställs då också med ett förutbestämt svar i åtanke hos läraren, där elevens reaktion på frågan antingen kan stämma överens med lärarens förväntning eller presentera något helt annat. Med *svarsframkallande frågor* avser vi frågor där läraren inte har ett förutbestämt svar, där eleverna får tänka själva. Detta genom att bland annat läsa mellan raderna eller förutspå slutet. Uppföljningen här blir då återigen ett accepterande, en utvärdering eller en kommentar till elevens svar.

Vad gäller de initiativ som kunde ha uppföljning i form av ett *accepterande* eller en *utvärdering* eller en *kommentar* har vi valt att definiera någon form av godkännande från läraren, verbal som icke-verbal, exempelvis genom nickningar eller medhåll, som ett *accepterande*. Vi har valt att definiera någon form av kritik där läraren berömmar eller förkastar elevens svar, exempelvis om läraren kallar svaret ett gott exempel respektive rättar eleven, som en *utvärdering*. Vi har valt att definiera något som inte stämmer in under de andra två kategorierna, till exempel utveckling av elevens svar, text-till-text-, text-till-världen- och text-till-själv-kopplingar samt inflikande av andra slag, som en *kommentar*. Kombinationen av alla tre eller två av dessa uppföljningar till samma respons kan förekomma eftersom läraren inte är begränsad till endast

en av dessa.

I vår studie har vi valt att komplettera analysen av lärarens uppföljning av IRE-teorin. Vi har valt att kommentera om lärarens uppföljning av elevernas svar har hög eller låg modalitet för att få vidare uppgifter om kontrollaspekten av samtalet om boken.

## Reliabilitet och validitet

I den här studien användes både en intervju och observationer, något som gjorde att validiteten på studien ökade, enligt Kihlström (2007c). Genom att använda två ganska skilda metoder möjliggjorde detta att metoderna kunde komplettera varandra, att vi upptäckte nya vinklar och tolkningssätt som vi inte annars hade funnit. Läraren fick möjlighet att ge oss en viss inblick i sina tankar kring hur hon hanterade litteratursamtalen i klassrummet, vilket förkastade eller stärkte de egna analyserna vi hade gjort baserat på det vi hade sett under observationerna.

Reliabiliteten för intervjun och observationerna i den här studien ökade i och med att vi var två som observerade klassrumssituationerna och två som intervjuade den berörda läraren. Möjligheten att se *mer* ökade och det observerade kunde jämföras observatörerna emellan, något som Kihlström (2007c) kallar interbedömarreliabilitet. Dessutom ökade reliabiliteten, skriver Kihlström, av det faktum att intervjun och observationerna spelades in eftersom vi då fick med exakt det som sades och kunde analysera efter att observationerna och intervjun hade avslutats.

## Etik

Den här studien har tagit hänsyn till Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, och de fyra krav som nämns bland dessa. Dessa fyra krav inbegriper: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Innan observationerna genomfördes delades informationsbrev ut till eleverna och den berörda läraren med information om studiens syfte, något som kallas *informationskravet*. Eftersom eleverna var mellan 13 och 14 år gamla behövdes vårdnadshavares godkännande för att eleverna skulle kunna vara delaktiga i studien, i enlighet med *samtyckeskravet*. Dessa medgivanden samlades in innan observationerna och intervjun genomfördes, och de elever som inte önskade att delta i studien observerades heller inte. I informationsbrevet som delades ut fick eleverna, elevernas vårdnadshavare och läraren veta vilka rättigheter de skulle ha under studiens gång samt efter. Eleverna fick veta att de, trots sin vårdnadshavares medgivande, när som helst kunde välja att inte längre delta i studien, och läraren informerades om att hennes medverkan, precis som elevernas deltagande, när som helst kunde avbrytas trots medgivande. Alla deltagare i studien informerades även om att deras namn skulle bytas ut mot fiktiva namn för att säkerställa deras anonymitet, något som kallas *konfidentialitetskravet*, och att deras medverkan i studien inte skulle kunna gå att spåra, bland annat genom att inspelat material förstördes efter transkribering. Detta innebar likaledes att elever och lärare inte gavs möjligheten att ha med sina egna namn för att säkerställa alla deltagares anonymitet. Det fjärde kravet, *nyttjandekravet*, togs även det hänsyn till i och med att det insamlade materialet endast har använts till denna studie och inte till några kommersiella syften.

Om någon av deltagarna eller vårdnadshavarna skulle ha frågor utöver informationsbrevet, gavs de möjlighet att ta kontakt med oss eller med vår handledare från högskolan på mejl eller telefon.

## RESULTAT

I kommande resultatavsnitt har vi valt att dela upp initiativen (lärarens frågor) utefter vad för kategori dessa tillhör. Vi har även valt att skriva in vår kommentar till initiativet, elevens respons och lärarens uppföljning i form av en tabell. Fokus har här varit på två helklassdiskussioner (eleverna sitter i stolsrader vända mot tavlan där läraren står) gjorda efter det att eleverna suttit i grupper om 3 elever (mittemot varandra) och diskuterat frågorna som sedan togs upp. Helklassdiskussion 1 varar cirka 10 minuter och helklassdiskussion 2 varar cirka 14 minuter. Det blev totalt 19 initiativ (frågor) från läraren.

I resultatavsnittet har vi också valt att benämna olika samtalsstrukturer, exempelvis IRE-struktur (om läraren ger ett initiativ, eleven ger respons och läraren ger uppföljning), IR-struktur (om läraren ger ett initiativ, eleven ger respons och det inte finns någon uppföljning av läraren) samt RE-strukturer (där eleven frivilligt eller på lärarens begäran ger respons på lärarens uppföljning vilket läraren sedan följer upp).

I tabellerna nedan har vi valt att lägga till kolumnen "Vår kommentar" vilket med andra ord betyder vilka kriterier som varit utgångspunkt när vi har kategoriserat initiativen, responsen och uppföljningen, men även ibland en kommentar om samtalsutbytet. I vissa kommentarer står det "accepterande" och/eller "kommentar" vilket hänvisar till vad för typ av uppföljning läraren ger elevens respons.

### Informerande frågor

Vi börjar i kategorin Informerande frågor. Dessa utgår från ett initiativ som inte ber om någon uppföljning på den respons som ges. Under helklassdiskussion 1 observerades två informerande frågor, medan det i helklassdiskussion 2 observerades en informerande fråga vilket sammanlagt blir tre informerande frågor av totalt 19 frågor. Alla de informerande frågorna var av strukturen IR, alltså läraren ställde en fråga som eleverna gav respons på.

Informerande frågor: Helklassdiskussion 1			
Initiativ	Respons	Uppföljning	Vår kommentar
L: Så där i ligger ju hänger ni med?	[tyst i klassrummet... eleverna upplevs inte förstå helt]	--- [läraren fortsätter förklara för att förtydliga vad hon vill att de hänger med på]	Läraren upplevdes redan veta att eleverna antagligen inte förstod, <i>accepterande</i> .
L: Är ni med på den här skillnaden?	[några elever mmm som medhåll]	---	Läraren förväntar sig här ett "ja" eller liknande från eleverna

Tabell 2: Informerande frågor från helklassdiskussion 1. Initiativ, respons, uppföljning samt studenternas kommentar på samtalsutbytet återfinns här.

Informerande frågor: Helklassdiskussion 2			
Initiativ	Respons	Uppföljning	Vår kommentar
L: Peter, har du sett filmen?	P: Nej	---	Läraren förväntar sig här ett "ja" eller ett "nej" och inget mer utvecklat svar än så

Tabell 3: Informerande frågor från helklassdiskussion 2. Initiativ, respons, uppföljning samt studenternas kommentar på samtalsutbytet återfinns här.

Med hjälp av tabell 2 och tabell 3 kan slutsatsen dras att samtalet visar att läraren använder sig av informerande frågor främst när denna vill se att eleverna förstår och att dessa inte är lika vanligt förekommande i detta klassrum som anvisande eller svarsframkallande frågor.

## Anvisande frågor

Det framkom att det var till större delen anvisande frågor som användes under de båda helklassdiskussionerna. Under helklassdiskussion 1 observerades åtta anvisande frågor, medan i helklassdiskussion 2 observerades det tre anvisande frågor vilket sammanlagt ger tio anvisande frågor av totalt 19 frågor. Av dessa tio anvisande frågorna var fyra frågor av IRE-struktur och sex frågor av IRE-struktur följt av RE-struktur. Alltså gav eleverna respons i någon form på lärarens uppföljning, antingen av fri vilja eller för att läraren bad om detta.

Anvisande frågor: Helklassdiskussion 1			
Initiativ	Respons	Uppföljning	Vår kommentar
L: Vi får ju veta också att Pavel har varit doktor. [...] För vad hjälper Pavel Bruno med, Hugo?	Hugo: Uhm... Han tvättar hans sår innan han...	[L avbryter] L: Precis! [Kort paus om två sekunder] Han lägger om hans sår och det kan ju vem som helst göra men i samtalet som Bruno och Pavel har så förstår man ju att det är något som Pavel vet.	Läraren börjar med att avbryta eleven för att <u>acceptera</u> elevens svar. Sedan väljer läraren att utveckla svaret åt eleven i en <u>kommentar</u> .
L: Och sen får man fortsätta då hmm [låtsas tänka efter] han är en doktor som är går omkring i deras hus och skalar potatis och lite annat. Varför gör han det Jakob?	Jakob: För att han inte har något val	L: Han har inget annat val. Varför har han inget annat val Jakob? Peter menar jag	Läraren börjar med att återupprepa Jakobs svar ( <u>accepterande</u> ) för att sedan be en annan elev utveckla svaret.
	Peter: För att han har ingen familj och ingenstans att gå.	L: Okej. Han har ingenstans att vara, Jakob?	<u>Accepterande</u>
	Jakob: För han är jude	L: Precis!	<u>Accepterande</u> .
L: Pavel är jude, för vad finns det för ledtrådar till att man skulle även om det står ju inte i texten att Pavel är jude. Vad får man för ledtrådar Nova?	Nova: För att mamman sa typ efteråt att om någon fråga så var det jag som så här fixade såret	L: Mm. Ehh... Hon förstår att hon behöver hålla det hemligt	<u>Accepterande och kommentar</u> , läraren säger det med andra ord
L: Var har de hämtat honom Peter säger att han har inget annat val han har ingenstans att va, Hugo?	Hugo: De har hämtat han från ehh... Auswich	L: Ja visst! De har ju hämtat han och ju han forslas ju dit ifrån Auswitch som finns på andra sidan skogen. För att sköta det de ska och sedan forslas han tillbaka dit på kvällen.	<u>Accepterande och kommentar</u> , läraren utvecklar svaret åt eleven
L: Hur får vi veta att de är osams? Ronja?	Ronja: Han farmorn vill inte att pappan ska vara nazist och att Bruno inte ska följa efter [ohörbart] bli nazist och så	L: Precis! Hugo? [räckte upp handen]	<u>Accepterande</u>
	Hugo: Hon säger att det typ landsförrädare	L: Mm [2 sekunder tystnad] Vad menar hon med det tror du då?	<u>Accepterande</u> och läraren ber eleven att utveckla sitt svar genom en ny fråga (en svarsframkallande sådan)
L: Farmor, vad har farmor för yrke? Vad hade hon för yrke när hon arbetade. Kasper vet du?	Kasper: Nää.	L: Eh. Vet Emil? [inget svar] L: Sanna vet du? [inget svar] L: Daniel vet du? [6:13] [inget svar] L: Jakob?	<u>Ingen uppföljning</u> , väljer att fråga andra elever. Jakob kan svaret och därför blir det en ny anvisande fråga
	Jakob: Eh hon sjöng	L: Ja precis! Hon är sångerska.	<u>Accepterande. Kommentar</u>
L: Hur är det i en diktatur Peter?	Peter: Dom som leder bestämmer hela tiden	L: Ja! Du får gärna gå och rösta men det finns bara ett enda parti att rösta på och det är det vi måste rösta på och gör du inte det blir du skjuten.	<u>Accepterande. Kommentar</u>

Tabell 4: Anvisande frågor från helklassdiskussion 1. Initiativ, respons, uppföljning samt studenternas kommentar på samtalsutbytet återfinns här.

Ovanstående tabell visar att läraren använder sig av anvisande frågor i den här helklassdiskussionen. Dessa upplevs av oss som läsförståelsefrågor, eftersom svaren till dessa frågor (utom den sista, som ändå har ett förutbestämt svar) går att finna i texten. Syftet med dessa blir då att säkerställa att eleverna har förstått och hängt med i det de har läst. Likaså visar tabell 4 att direkt efter tre av dessa IRE-frågor finns en sekvens följt av RE. Två av RE-sekvenserna är framkallade av läraren och en RE-sekvens inleds av en av eleverna. En av dessa IRE-frågor (L: Och sen får man fortsätta då hmm [låtsas tänka efter] han är en doktor som är går omkring i deras hus och skalar potatis och lite annat. Varför gör han det Jakob?) följs av två RE-strukturer där läraren aktivt väljer att fråga specifika elever efter att denna accepterat deras svar. Detta upplevs av oss vara i syfte att läraren vill att eleverna ska utveckla varandras svar.

I nästföljande RE-sekvens vill en av eleverna utveckla en annan elevs svar, Hugo vill utveckla Ronjas svar, trots att läraren accepterat Ronjas svar. Detta sker under initiativet “L: Hur får vi veta att de är osams? Ronja?”. Hugos respons svar är direkt taget ur boken och läraren vill i sin uppföljning att han ska tänka ett steg längre och förstå vad det innebär att vara just landsförrädare.

I den sista RE-sekvensen efter initiativet “L: Farmor, vad har farmor för yrke? Vad hade hon för yrke när hon arbetade. Kasper vet du?” väljer tre elever att inte svara på frågan av okända anledningar och därför ser vi lärarens uppföljning som en ny anvisande fråga istället.

I sex av uppföljningarna ger läraren ett accepterande följt av en kommentar, där läraren ofta väljer att utveckla elevernas svar. I de övriga tre uppföljningarna ger läraren ett accepterande, en uppföljning som inte bidrar till fortsatt samtal för dessa anvisande frågor.

Anvisande frågor: Helklassdiskussion 2			
Initiativ	Respons	Uppföljning	Vår kommentar
L: Stämningen runt bordet blir väldigt spänd när Kotler säger att hans pappa är i Schweiz, det här är ju någonting som framkommer under viss press under matbordet. Christian?	C: Men asså är det inte typ för att hans pappa har typ smyg- eller flytt dit för att inte behöva vara soldat, eller?	L: Mm. Visst! Därför att Schweiz under den här tiden...	Lärarens kommentar är i sig ingen fråga, men den uppfattas som en fråga av eleverna och av observatörerna p.g.a. tonläget, där läraren dessutom syftar till ett specifikt ställe i boken hon önskar att eleverna ska diskutera. Uppföljningen blir <u>accepterande</u> och läraren utvecklar ytterligare med en <u>kommentar</u> .
	C: Var inte med i kriget?	L: var inte med i kriget. Schweiz var neutralt.	Eleven söker ett bekräftande på sitt svar [avbryter läraren] vilket gör att det ställs som en fråga, men egentligen är det reflektion för vad som sagts tidigare. Troligen p.g.a. osäkerhet över svaret väljer eleven att ställa det som en fråga istället för ett konstaterande. Lärarens uppföljning blir inte direkt riktad till eleven utan till hela klassen, men blir ändå <u>accepterande</u> .
L: Men det har han inte berättat och det framkommer ju när mamman börjar fråga och då börjar pappan, tänkte ni på det, vad börjar pappan att fråga vidare om när det kommer fram att att litteraturprofessor Kotler har stucket till Schweiz? Vad kommer det fram för frågor då? Jakob.	J: Varför han eh, flyr dit.	L: Precis. Javisst! [tystnad] Och pappan han säger, Melina?	<u>Accepterande</u> . Sedan en ny anvisande fråga.
	M: Undrar vad han gör nu och när han träffade honom senast och liksom så här	L: Precis.	<u>Accepterande</u>
L: Sen så kom de ju sig igen lite grann, men det är ju bara i smågrupper sen dess, och under- inte alls den ledningen. Men pappan säger också så här att 'varför är han där? Är han en landsförrädare?' Vad är man om man är landsförrädare? Då ska vi se här då [ser sig om i klassen bland elever som räcker upp handen] Ronja.	R: Han sviker sitt land	L: Javisst! Och får man göra det, tror ni, i en diktatur?	<u>Accepterande</u> . Följt av ytterligare en anvisande fråga.
	Flera elever svarar: Nä	L: Nä	<u>Accepterande</u>
	M: Det är mot lagen	L: Det är klart att det är! Och eh, det här gör ju att man förstärker att pappan ... reagerar väldigt starkt ... väldigt starkt på att Kotlers pappa faktiskt inte ställer upp, eh, som soldat i kriget.	Här ger eleven ytterligare en respons som inte efterfrågats av läraren, men får ett <u>accepterande</u> och sedan utvecklar läraren ytterligare genom en <u>kommentar</u> .

Tabell 5: Anvisande frågor från helklassdiskussion 2. Initiativ, respons, uppföljning samt studenternas kommentar på samtalsutbytet återfinns här.

Tabell 5 visar tre anvisande frågor med IRE-struktur, alla följda av RE-struktur i ett eller flera led. I de två första frågorna förekommer RE-strukturen i ett led efter IRE-strukturen och läraren ber om en ny respons, medan i den sista frågan förekommer två RE-strukturer efter den initiala IRE-strukturen och där en av dessa faktiskt är ytterligare en respons från en elev utan något initiativ från läraren.

Det första initiativet ovan (L: Stämningen runt bordet blir väldigt spänd när Kotler säger att hans pappa är i Schweiz, det här är ju någonting som framkommer under viss press under matbordet. Christian?) följs av respons och en uppföljning och sedan en RE-struktur där läraren

blir avbruten av eleven för att han vill visa att han förstår eller kan förutse vad läraren ska säga. Lärarens uppföljning på detta blir inte riktat direkt mot eleven ifråga utan till klassen, men läraren avslutar meningen på samma sätt som eleven vilket skulle kunna tolkas som ett accepterande.

Det andra initiativet följer också det en IRE-struktur (*L: Men det har han inte berättat och det framkommer ju när mamman börjar fråga och då börjar pappan, tänkte ni på det, vad börjar pappan att fråga vidare om när det kommer fram att att litteraturprofessor Kotler har stuckit till Schweiz? Vad kommer det fram för frågor då? Jakob.*) och därefter kommer en RE-struktur. Denna RE-sekvens är på begäran av läraren och uppföljningen i RE-sekvensen blir i sin tur accepterande.

Det sista initiativet följer även det IRE-strukturen (*L: Sen så kom de ju sig igen lite grann, men det är ju bara i smågrupper sen dess, och under- inte alls den ledningen. Men pappan säger också så här att 'varför är han där? Är han en landsförrädare?' Vad är man om man är landsförrädare? Då ska vi se här då [ser sig om i klassen bland elever som räcker upp handen] Ronja.*) och följs sedan av två RE-strukturer. Första RE-strukturen accepteras av läraren, medan den nästkommande accepteras men där läraren kompletterar svaret med ytterligare information, alltså en kommentar. Den sista RE-strukturen i den här sekvensen är också frivillig, där eleven kompletterar det svar som klassen och läraren redan har kommit överens om.

I helklassdiskussion 2 blev det totalt fem accepteranden i uppföljningen från läraren, samt två uppföljningar i form av både ett accepterande och en kommentar. Vid två tillfällen följs även den accepterande uppföljningen av nya anvisande frågor i uppföljningen.

### **Anvisande frågor - i korta drag**

I en jämförelse mellan de båda diskussionerna kan det ses att det under helklassdiskussion 2 var fler RE-strukturer efter den initiala IRE-strukturen men även färre anvisande frågor i sin helhet, vilket tyder på att denna helklassdiskussion mer kunde uppfattas som ett litteratursamtal som gav eleverna möjligheter att svara hur de ville hellre än svara såsom läraren verkade önska att de skulle svara. Trots detta är dessa initiativ (frågor) fortfarande anvisande, med andra ord har de ett förutbestämt svar, vilket gör att möjligheten till diskussion ändå uppfattas som låg. Detta tyder på att läraren har en hög grad av kontroll då denna riktar samtalet mot dennas förutbestämda mål.

Vi ser även i tabell 4 och 5 att läraren väljer att utveckla elevernas svar, lägga någon annan form av kommentar eller ställa en ny anvisande fråga i sin uppföljning vid ett flertal tillfällen. Av de sex tillfällena där en IRE-struktur följdes av RE-struktur i ett eller flera led var responsen frivillig från eleverna vid tre tillfällen.

## Svarsframkallande frågor

Under helklassdiskussion 1 observerades två svarsframkallande frågor, medan det i helklassdiskussion 2 observerades fyra svarsframkallande frågor vilket sammanlagt ger sex svarsframkallande frågor av totalt 19 frågor. Av dessa sex svarsframkallande frågorna var en fråga av IRE-struktur och fem frågor av IRE-struktur följt av RE-struktur. Alltså gav eleverna respons i någon form på lärarens uppföljning, antingen av fri vilja eller för att läraren bad om detta.

Svarsframkallande frågor: Helklassdiskussion 1			
Initiativ	Respons	Uppföljning	Vår kommentar
L: Vad menar hon med det tror du då? [syftar till landsförrädare]	Hugo: Att han typ eh förrådade sitt land	L: Mm medans Brunos pappa tycker förmodligen... Hugo: Aaaa L: ...att det är alldeles tvärtom. Jakob? [har räckt upp handen]	<u>Accepterande</u> och en <u>kommentar</u> , där läraren utvecklar elevens svar
	Jakob: Ehm de är osams dom tycker så här som Bruno berättar att de bråkade förra julen aa på grund av att eh hon inte tyckte om att han var nazist	L: Precis. Det blir bråk. [skriver på tavlan och talar därför lite långsammare än vanligt] De träffas inte. Politiska motståndare.	<u>Accepterande</u> och en <u>kommentar</u> , där läraren utvecklar elevens svar
L: Och för farmor vad tror ni att hon ser när hon ser uniformen?	Christian: En rasist	L: Ja precis! Och allt vad den står för och ingenting utav det	<u>Accepterande</u> och en <u>kommentar</u> , där läraren utvecklar elevens svar

Tabell 6: Svarsframkallande frågor från helklassdiskussion 1. Initiativ, respons, uppföljning samt studenternas kommentar på samtalsutbytet återfinns här

I tabell 6 finns två svarsframkallande frågor varav en består endast av en IRE-struktur medan den andra består av en IRE-struktur följt av en RE-struktur där eleven (Jakob) frivilligt fortsätter på lärarens uppföljning utan att läraren ber om detta. I alla tre uppföljningarna följer läraren upp med både ett accepterande och en kommentar där denna utvecklar elevernas svar.

Svarsframkallande frågor: Helklassdiskussion 2			
Initiativ	Respons	Uppföljning	Vår kommentar
L: Här står det då [pekar på tavlan] 'på vilka sätt märker du att Bruno är ett barn?'	Hugo: Han typ vill bygga gungor eller han vill [ohörbart]	L: Ja!	<u>Accepterande</u>
	H: Han vill så här leka	[Läraren skriver på tavlan det som sägs] L: Det är absolut några saker som gör det. Melina?	Hugo gör en uppföljning på lärarens uppföljning utan att det krävs, men får ett <u>accepterande</u> .
	M: Han har en storasyster som leker med dockor, så han måste ju vara mindre då	L: Precis. Han har en storasyster. Vad hade ni, Nova?	<u>Accepterande</u> och <u>kommentar</u> som upprepar elevens svar
	N: Eh, att han förstår inte riktigt vad som händer. Typ när han frågar så här han ... Jakob: Schmue! L: Schmue! N: Aa, då att han sa att det var typ tråkigt och sänt på deras tåg, han ba 'ahmen ni kunde ju bara hoppa på det bra tåget'.	L: Precis [leende i rösten]	<u>Accepterande</u> svar från läraren. De kommentarer som kommer från Jakob och läraren vid responsen är endast hjälpsamma inflikar och fyller ingen annan funktion än just detta
	Jakob: Han förstår inte.	L: Va, nej, aa [upplevs förvirrad] 'varför äkte ni inte med det tåg som jag äkte, det fanns ju hur mycket plats som helst'. Han har alltså ingen aning om att det här är något de tvingas att göra. Eh ... Utan han har ju en ... Hans förståelse [skriver på tavlan] för det som händer C: Är inte bra! L: är ett barns sätt att se på saker och ting. Det är ju inte bara den där tågresan, märker vi. Vad är det för andra typiska barnsliga synpunkter, Kasper?	<u>Accepterande</u> och <u>kommentar</u> som utvecklar elevens svar.
	K: Eh, han typ [ohörbart] koncentrationslägret	L: Precis! Han ser ju nästan med lite avundsjuka in på eh, de som är därinne, för han tror ju att det är rätt mysigt att vara där. Så det är ytterligare en [ohörbart, högt ljud stör] Finns det något mer gång där det verkligen [ohörbart] Brunos berättarkonst visar sig genom ett barnsligt [ohörbart]	<u>Accepterande</u> och <u>kommentar</u> som utvecklar elevens svar.
	Olivia: Han tror att Polen ligger i Danmark.	L: Det tror han [ohörbart p.g.a. högt störande ljud] Han har nog inte så stenkoll på geografien där inte. Jakob?	<u>Accepterande</u> och <u>kommentar</u> till elevens svar.

	Jakob: Eh, Schmuel pratade hur han kom till Polen, den grejen att han sa något mer hehe [skrattar lite]	L: Ja [...] L: Peter.	<u>Accepterande</u>
	P: Han går fortfarande i skolan.	L: Ja, han går fortfarande i skolan. Jag är ute efter liksom själva berättandet, inte de här ledtrådarna att han är nio.	<u>Accepterande</u> , till viss del av elevens svar. Svarsfrankallande fråga men läraren erkänner att läraren är ute efter ett visst svar; anvisande
	Felix: Han tror ju att alla soldater är goda.	L: Exakt. Han tror att- i hans värld så är soldaterna goda, därför att hans pappa är ju soldat. Och pappa är ju vanligtvis en bra kille. Peter?	<u>Accepterande</u> och <u>kommentar</u> som utvecklar elevens svar.
	P: Han förstår inte varför Furien är så arg.	L: Han förstår ...? Inte?	Här blir det varken ett accepterande, en utvärdering eller en kommentar. Läraren försöker få eleven att tala högre, hon upplevs inte höra vad han har sagt.
	P: Varför Furien är så arg	L: Nä, det förstår han- och han vet- förstår ju inte heller vem Furien är. Melina?	Eleven upprepar sitt svar. Läraren <u>accepterar</u> och ger sedan en <u>kommentar</u> som utvecklar elevens svar.
	M: Han förstår inte skämten som Furien säger, så här	L: Absolut	<u>Accepterande</u>
	M: Han fattar inte vad som är roligt	L: Nä. Så det- det är ganska tydligt här att Bruno är liten och även om det inte hade stått födelseår och ålder så hade ni ändå förstått det. Hugo	<u>Accepterande</u> och <u>kommentar</u> som utvecklar elevens svar.
	H: På så här maten så när de har ätit färdigt så ber pappa syskonen att springa upp och leka på rummet.	L: Mm. Absolut. Olivia?	<u>Accepterande</u>
	O: Han tror också att det heter Allt Svisch.	L: Ja. Visst, han uppfattar inte vad det är för någonting utan han kallar det för Allt Visch. Så det, det är lite olika ledtrådar, förutom just som sagt det här uppenbara som gör att man förstår. [tystnad]	<u>Accepterande</u> och en <u>kommentar</u>
L: Och vad förutspådde ni kommer att hända?	Melina: Att deras pappa kommer få reda på att han träffar Schmuel, och så att typ att han kommer förbjuda Bruno att göra det.	L: Det är ju ett troligt scenario naturligtvis. Att så småningom får pappa reda på det här.	<u>Accepterande</u> och sedan utvecklande av elevens svar ( <u>kommentar</u> )
	P: Jag tror att Schmuel kommer- eller jag menar att Bruno kommer bli en soldat.	L: Du tror att Bruno så småningom blir soldat? Japp. Nova?	Uppföljning i form av ett förtydligande som läraren själv svarar på - ett <u>accepterande</u>
	N: Jag tror han kommer krypa under stängslet.	L: Ja. [tystnad] Det skul- Det vet vi ju inte. Jag har ju läst färdigt, så jag vet ju, men ni som inte har sett filmen och inte har läst färdigt vet ju inte vad som kommer att hända. Olivia?	<u>Accepterande</u> . Sedan en <u>kommentar</u> där läraren gör en jämförelse med sig själv.
	O: Jag tror att han, vad heter det, Smul, kröp under staketet och [ohörbart]	L: Det kommer vi ju få se på de sista femtio sidorna vad som händer, och det är ju inte alltså så att saker och ting går till exakt likadant i boken som i filmen, faktiskt...	<u>Kommentar</u> . Här kan läraren på ett sätt inte acceptera svaret för mycket eftersom lärarens önskan inte är att avslöja slutet för de elever som inte har läst klart/sett filmen.
L: För hur tror ni att Kotler känner sig där vid bordet efter den här diskussionen-	P: Han blev, vad heter det ... besviken och [ohörbart] och får ett raseriutbrott. Han vill inte att de ska göra något misstag på den stora dagen	L: Precis. Jakob.	<u>Accepterande</u> .
	J: Fett nervös. Att bli exposad typ.	L: Precis. Fett nervös för att han ska bli exposad. Jag förmodar att det betyder att han blir jätterädd för att han ska bli avslöjad	<u>Accepterande</u> . Upprepar elevens svar, och säger sedan vad läraren tror att eleven menar med det ( <u>kommentar</u> ).
	M: Han känner sig ju jättepressad.	L: Han känner sig ju jättepressad! Ni kan ju tänka; han sitter runt det här bordet med sin chef, som då är chef över hela Auschwitz, han har då mörkat hemligheten som är den värsta när man lever i en diktatur, med en sådan extrem ideologi ... där han inte har berättat att hans farsa har stuckit ... och inser ju att det här ... kommer inte att passera utan att det händer någonting. I det här läget så kommer Pavel, stackaren, och spiller.	<u>Accepterande</u> . Utvecklar elevens svar ytterligare ( <u>kommentar</u> ).
L: Vad hände med Pavel?	K: Han dör! H: Misshandlad!	L: En i taget. Misshandlad. Peter.	Läraren försöker strukturera upp samtalet, så även om responsen finns där, saknas uppföljning eftersom läraren upplevs "överväldigad" p.g.a. att eleverna pratar i mun på varandra.
	P: Avrättad. L: Avrättad J: Grovt misshandlad L: Grovt misshandlad C: Men jag fattar inte, blir han dödad eller inte?! J: Nä, han blir dödad, jag skämta bara	L: [hyssjar] En i taget. Vad säger ni, ni i er grupp?	Läraren riktar samtalet men gör ingen egentlig uppföljning till vad eleverna svarat
	M: Eh, vi skrev att han blir dödad, att han asså att Pavel typ mörd- eller vad säger jag. Kotler	L: Mm. Vad trodde ni, Christian och Daniel?	<u>Accepterande</u> . Följt av att frågan riktas till en annan grupp.
	C: Aa, vi har inte läst dit. Eller-	L: Nä, det hade ni inte. [tonläget är vänligt] Vad trodde ni? Han blir misshandlad trodde ni. Vad trodde ni?	<u>Accepterande</u> att eleverna inte har läst (det här uppfattas inte som ny information för läraren). Frågan går vidare till en annan grupp.

	N: Att han blev antingen misshandlad eller dödad	L: Mm. Eh ... Det kommer ni ju få veta så småningom, eh, i den här boken vad det är som han egentligen gör. Melina.	<u>Accepterande</u> . Sedan backar läraren en aning för att inte avslöja för mycket, vilket gör att denna lägger till en <u>kommentar</u> .
	M: [ohörbart] De kunde inte riktigt förstå vad som hände.	L: Nä, vi förstår ju att det är något som pågår, ingen vill titta, men Bruno börjar ju gråta ... o- och Gretl blir liksom blek, hon bleknar så hon mår ju väldigt dåligt, så man förstår ju att det är ju inte så att han säger till Pavel 'hörrödudu, det där lägger du av med'. För det hade ju inte fått så stor effekt, utan någonting hemskt är det ju som händer. Absolut.	<u>Accepterande</u> . Sedan utvecklar läraren elevens svar ytterligare i form av en <u>kommentar</u> .

Tabell 7: Svarsframkallande frågor från helklassdiskussion 2. Initiativ, respons, uppföljning samt studenternas kommentar på samtalsutbytet återfinns här.

Vad som framkommer av tabell 7 är att det finns fyra svarsframkallande frågor under helklassdiskussion 2. Dessa fyra följer IRE-strukturen och följs av RE-strukturer i olika led, vilket uppfattas av oss mer som ett litteratursamtal då eleverna har möjlighet att utveckla sina eller varandras tankar och är till grund för diskussion eller samtal. Initiativet: “L: Här står det då [pekar på tavlan] ‘på vilka sätt märker du att Bruno är ett barn?’” får 16 responser av olika elever där läraren ber om uppföljning på 12 responser och eleverna själva väljer att ge respons på lärarens uppföljning vid fyra tillfällen.

Initiativet: “L: Och vad förutspådde ni kommer att hända?” följs av tre RE-sekvenser efter IRE-strukturen och vid ett av tillfällena är responsen frivillig från eleven, medan läraren undrar vad specifika elever tycker vid de andra tillfällena. Här säger även läraren till de elever som har sett filmen att de ska utgå från boken och att boken och filmen inte behöver vara likadana.

“L: För hur tror ni att Kotler känner sig där vid bordet efter den här diskussionen-” följs av två RE-sekvenser efter IRE-strukturen, där eleverna ger frivillig respons vid båda tillfällena för RE-strukturen.

Efter “L: Vad hände med Pavel?” IRE-strukturen kommer fem RE-sekvenser. I ingen av de fem RE-sekvenserna väljer eleverna frivilligt att ge respons på lärarens uppföljning utan all respons sker på lärarens begäran där denna frågar de olika grupperna vad de tror.

I helklassdiskussion 2 sker 29 uppföljningar från läraren på olika respons från eleverna. I 12 av dessa fallen är det endast accepterande uppföljning, i 13 är det accepterande och kommentar i uppföljningen, en kommentar och tre elevrespons utan någon egentlig uppföljning från läraren.

### Svarsframkallande frågor – i korta drag

Vid jämförelse av de båda diskussionerna ser vi att helklassdiskussion 2 har fler frågor (4) samt fler RE-sekvenser (29) än i helklassdiskussion 1 där det återfanns två frågor och en RE-sekvens. Detta tyder på att helklassdiskussion 2 uppfattas av oss genom vår analys som ett mer fungerande litteratursamtal där det återfinns fler frågor som inte har förutbestämda svar och eleverna får fler möjligheter att vara en del av samtalet. Dock fanns det ett tillfälle i helklassdiskussion 2 där läraren faktiskt hade ett svar i åtanke. Dessutom har helklassdiskussion 2 fler RE-strukturer, vilket inte är helt oväntat eftersom läraren låter ordet gå från en grupp till en annan, vilket i sin tur gör att fler grupper (fler elever) får svara och bygga vidare på samma fråga.

Även om helklassdiskussion 2 uppfattas av oss som ett mer fungerande litteratursamtal med friare frågor är samtalet även här kontrollerat av läraren och denna tar även den största platsen i samtalet.

## Modalitetsanalys

Vi har i vår studie av modaliteten i litteratursamtalen framförallt fokuserat på lärarens uppföljning och hittat ett antal mönster. Vi märkte att eleverna påverkades av vad för typ av accepterande läraren gav, detta genom att eleverna generellt gav mer respons på en viss uppföljning. Läraren använde oftast samma typ av accepterande uppföljning: "mm", "ja", och "precis". När läraren använder sig av "mm" är det något som fattas i elevernas svar och vi ser detta som något lägre i modalitet. Svar som "mm" tyder på att läraren inte håller med helt och antingen ber eleverna utveckla sina svar, gör det åt dem eller ber en annan elev fortsätta. Vi analyserar "ja" och "precis" som uppföljningar med hög grad av modalitet då elevernas respons är formulerade som det läraren söker. Dessutom följs dessa påståenden oftast upp av ett utvecklande av elevens svar där läraren presenterar ytterligare exempel, fakta eller dylikt ur boken, vilket återigen ger hennes uppföljningar hög modalitet eftersom dessa anses som sanning av henne själv och eleverna. Exempel på detta är när läraren ger uppföljningen: *L: Ja. Visst, han uppfattar inte vad det är för någonting utan han kallar det för Allt Visch. Så det, det är lite olika ledtrådar, förutom just som sagt det här uppenbara som gör att man förstår.*

Generellt, i de flesta av lärarens uppföljningar där en kommentar existerar är det hög modalitet då läraren hänvisar till det denna vet utefter att denna har läst boken. Det är alltså ren fakta som läraren presenterar, på ett vis där denna visar att detta är sant. Eftersom detta är genomgående för de båda helklassdiskussionerna, lämnar det mindre utrymme för eleverna att svara eftersom läraren redan har ett förutbestämt svar (sanningen). Ett exempel på detta är när läraren säger: *Han känner sig ju jättepressad! Ni kan ju tänka; han sitter runt det här bordet med sin chef, som då är chef över hela Auschwitz, han har då mörkat hemligheten som är den värsta när man lever i en diktatur, med en sådan extrem ideologi ... där han inte har berättat att hans farsa har stuckit ... och inser ju att det här ... kommer inte att passera utan att det händer någonting. I det här läget så kommer Pavel, stackaren, och spiller.*

Sammanfattningsvis använder läraren hög modalitet i uppföljningarna vilket tyder på en hög grad av kontroll eftersom lärarens uppföljningar uppfattas som sanningar av läraren själv och av eleverna eftersom eleverna inte ifrågasätter läraren.

## Elevdiskussioner

Vi observerade två elevgrupper (grupp 4 och 6) av sammanlagt sju grupper totalt. Varje elevgrupp bestod av tre elever. Elevdiskussionerna i dessa grupper observerades under två tillfällen med en veckas mellanrum. Under de observerade elevdiskussionerna kunde vi se att läraren tog en relativt passiv roll i de samtal som pågick. Även om läraren höll sig utanför samtalen fick vi en uppfattning om att denna hade kontroll på vad som försiggick i grupperna, detta på grund av att läraren hela tiden rörde sig i klassrummet och att denna även stannade till en bit bort från grupperna för att observera deras resonemang. När läraren var delaktig i samtalen var det för att någon elev bad om hjälp för att de antingen var oense om något, för att de inte förstod eller för att de ville ha ett förtydligande på något de hade läst eller diskuterat. Detta visar på en låg grad av kontroll från lärarens sida eftersom eleverna gavs större möjlighet att diskutera de givna frågorna (Bilaga 2), men läraren fanns som stöd vid behov.

Vad som framkom av inspelningarna från litteratursamtalen som gjordes i de två elevgrupperna (grupp 4 och grupp 6) var att läraren var frånvarande. I grupp 4 spenderade läraren totalt 3 minuter under de två tillfällena då litteratursamtalen pågick (sammanlagt cirka 40 min), då eftersom elevgruppen sökte dennas uppmärksamhet för förklaring eller dylikt. Vid grupp 6

lämnades endast en kommentar från läraren under de två tillfällena då litteratursamtalen ägde rum, och då var det en fråga från läraren om elevgruppen hade diskuterat klart frågorna (tillfälle 1). Detta uppfattas av oss ha en lägre grad av kontroll då vi ändå såg genom det löpande observationsprotokollet att läraren hade elevgrupperna under uppsikt och uppfattades ge dem stöd när eleverna uttryckte detta.

Dessa elevdiskussioner har vi valt att inte analysera på ett djupare plan då fokus för denna studie låg på att belysa lärarens utövande av kontroll under litteratursamtal. Däremot upplevde vi dessa som kompletterande till de helklassdiskussioner som observerats och spelats in, och har därför valt att ha med dem.

## **Intervju**

Den kvalitativa, avslutande intervjun gjordes i syfte att få kompletterande information från läraren om klassen och tillvägagångssättet. I denna framkom det att läraren var medveten om att hon hade en hög grad av kontroll vid interaktion med eleverna under helklassdiskussionerna och speciellt under helklassdiskussion 1. Läraren hade även tänkt på detta när denna skrev sina frågor till boken. Motivet var att eleverna inte hade en vana varken vid litteratursamtal eller att analysera längre texter såsom böcker med denna lärare. Det framkom likaså att läraren (som även vi såg under observation 1) "fick ändra om i sina frågor" för att få nästkommande lektion (observation 2) att likna en diskussion mer, och innehålla mer än endast faktakunskaper.

## DISKUSSION

I detta avsnitt kommer vi att diskutera resultatdelen, metoderna som användes samt de didaktiska konsekvenser som berör resultatet.

### Resultatdiskussion

Den här studien var till för att belysa lärarens utövande av kontroll vid litteratursamtal i årskurs 7-9, detta genom en IRE-analys och modalitetsanalys av empirin. Vi fann att läraren ofta hade en hög grad av modalitet samt att uppföljningarna till elevernas responser aldrig var utvärderande utan accepterande och med en kompletterande kommentar.

Läraren kommenterade inför sin klass under första observationstillfället att denna upplevde litteratursamtalen som för korta och inte tillräckligt utvecklande. Läraren sa också att andra typer av frågor skulle tas med till nästa tillfälle då litteratursamtalen skulle äga rum. Detta kan vara anledningen till att helklassdiskussion 1 har betydligt fler anvisande frågor än vad helklassdiskussion 2 har. Helklassdiskussion 2 har fler svarsframkallande frågor än helklassdiskussion 1 och fler responser på dessa. I likhet med Cazdens (1988) så kallade prov-frågor, där ett förutbestämt svar fanns till frågorna, går det att se att helklassdiskussion 1 innehåller fler sådana typer av frågor än helklassdiskussion 2. På samma sätt går det att se att i helklassdiskussion 1 finns det endast en RE-sekvens (alltså, en respons på en uppföljning), medan det i helklassdiskussion 2 går att se att det finns 29 RE-sekvenser. Detta betyder att fler elever kommer till tals och möjligheten för diskussion är större samt att frågorna (initiativen) som ställs inte har lika förutbestämda svar. Detta gör att läraren uppfattas till en början likna läraren som observerades av Nelson Cristoph och Nystrand (2001), men sedan övergår läraren i och med de fler svarsframkallande frågorna i helklassdiskussion 2 till att mer likna den lärare som Hadjoannou och Townsend (2015) observerade. Alltså har denna övergått från att vara en lärare med frågor som har förutbestämda svar som eleverna ska finna, till att mer bli en form av samtalsledare som försöker leda samtalet i rätt riktning.

Vad gäller de anvisande initiativen från lärarens sida som hade förutbestämda svar, är det möjligt att se att den här typen av frågor inte öppnar upp för mer diskussion. När läraren ställer en fråga som har ett förutbestämt svar leder det till att svaret eftersöks och när svaret är "funnet" och har yttrats, upplevs frågan besvarad och samtalet kring den avslutad. Det blir så kallade prov-frågor (Cazden 1988). Detta betyder att anvisande frågor sällan kan leda till diskussion eftersom läraren från början har ett förutbestämt svar när denna inleder samtalet. I den här studien fann vi att helklassdiskussion 1 hade fler anvisande frågor än helklassdiskussion 2, vilket också syns i typen av samtal som sker vid dessa tillfällen. Här finner vi också anledningen till att helklassdiskussion 1 inte innehåller lika många RE-sekvenser (respons och uppföljning på ett tidigare initiativ). Även om helklassdiskussion 2 har fler RE-sekvenser och fler svarsframkallande frågor, sker fortfarande interaktionen och litteratursamtalet lärare och elev emellan och inte elever emellan. Det kan fortfarande ses som att frågorna liknar prov-frågor; läraren ställer en fråga som eleven svarar på och sedan får även en annan elev svara på frågan.

Flera av lärarens uppföljningar i de båda helklassdiskussionerna har hög grad av modalitet, vilket tyder på att läraren har en högre position i samtalet, även om eleverna får tycka och tänka som de vill. På samma sätt kan den höga graden av modalitet påverka elevernas inflytande över samtalet och göra dem osäkra på det svar som de väljer att ge. Det läraren i den här studien gör är att denna utvecklar oftast elevernas responser, ett sätt för läraren att säkerställa att eleverna inte går miste om information de kanske har missat i boken eller inte besitter de allmänkunskaperna som krävs för att förstå boken fullt ut. Tengberg (2011) och Wiridenäs

(2014) observerade båda lärare som försökte skapa goda förutsättningar för sina elever under litteratursamtal, men där dessa tenderade att ta över samtalet från eleverna. Detta går att se hos den berörde läraren i denna studie, i och med att det är läraren som både för diskussionen framåt samt att denna kontinuerligt lägger till mer information till elevernas svar.

Till trots att lärarens uppföljningar uppvisar hög grad av modalitet i båda helklassdiskussionerna, gavs eleverna utrymme att formulera egna svar och presentera sin tolkning i samband med lärarens frågor. Detta tyder på att läraren intog en position som var överordnad eleverna, men som inte gav dennas tolkning ett högre värde. Detta går emot det Wyndhamn (2013) fann i sin studie där lärarna lämnade mindre utrymme för sina elevers tolkningar eftersom lärarens tolkning där ansågs vara högre. Däremot uppfattades eleverna i vår studie se lärarens tolkning som högre då denna hade hög modalitet, troligen på grund av dennas lärarposition och kunskaper. Detta påverkade dock inte det utrymme eleverna fick att ge sina tolkningar.

Boken som eleverna har läst behandlar en historisk händelse med fiktiva karaktärer där förkunskaper om andra världskriget och förintelsen upplevs nödvändiga för förståelsen av allt som sker. Eleverna har ännu inte behandlat ämnet under sina SO-lektioner, där berörd lärare även är deras SO-lärare. Detta är något läraren själv nämner under båda observationstillfällena, och förklarar för eleverna att genomgångar och arbeten om detta kommer i årskurs nio. I och med det här skulle det kunna förklara varför läraren väljer att ta stor plats i samtalet, eftersom att eleverna saknar en del av den förkunskap som kan vara användbar för att läsa boken. Här kan man då ställa sig frågande till om boken är passande för den här klassen och åldern, eller om en annan bok hade varit att föredra? Dock kan det mycket väl ha varit lärarens motiv att välja en bok som behandlar en historisk händelse, möjligtvis som inkörsport i framtiden till när de ska arbeta med andra världskriget och förintelsen, eller också för att eleverna ska kunna tolka boken på mer än ett sätt och bidra till en annan typ av diskussion än om alla hade vetat allt från början. Om det senare var motivet, går det att anta att läraren inte ville kontrollera diskussionerna i en särskilt hög grad.

I likhet med Erikssons (2002) observerade lärare hade även den berörde läraren ett bestämt antal sidor som skulle ha lästs inför varje litteratursamtal. Detta var dock något som Eriksson upplevde problematiskt i sin forskningsstudie, medan den lärare vi har observerat var konsekvent med antalet sidor och vad som skulle diskuteras. Det här framkom tydligt även när eleverna ombads att förutspå slutet. Eftersom boken finns som film var det ett flertal elever som hade sett filmen, och ville delge sin erfarenhet av denna i diskussionen, vilket inte godtogs av läraren. Här är graden av kontroll från lärarens sida hög, men i och med att läraren önskar att eleverna använder tidigare kunskaper som de har erhållit i boken samt djupare läsförståelse (läsa mellan raderna) för att förutspå slutet blir detta av vikt för att diskussionen ska bli mer givande än om en elev berättar slutet som filmen har. I det här fallet behövs den höga graden av kontroll, precis som Eriksson förespråkade i sin forskningsstudie, för att få ett lyckat litteratursamtal. Däremot poängterade Eriksson att en hög grad kontroll av vad eleverna ska läsa kan inkräkta på deras lust att läsa, men detta var ingenting som vi märkte av från eleverna i den här studien.

En annan kontrollerande aspekt som uppmärksammades av oss var hur eleverna var positionerade under helklassdiskussionerna och hur detta kan ha kommit att påverka interaktionen som uppstod. Elevernas placeringar under helklassdiskussionerna skiljde sig åt från när de satt i sina grupper om tre och diskuterade frågorna: under helklassdiskussionerna satt eleverna i stolsrader, vända mot läraren och tavlan medan de under litteratursamtalen i

smågrupper satt mittemot varandra. Cazden (1988) påpekar att diskussion blir svårt att uppnå om man sitter på det här sättet som eleverna gjorde i helklassdiskussionen eftersom de då är vända mot en enda person, alltså läraren. Det påminner snarare om en ordinarie lektion eller en föreläsning, där eleverna förväntas inhämta kunskap från läraren ifråga. Tengberg (2011) belyste detta i sin studie där han uppfattade att samtalet fördes mellan läraren och en enskild elev och inte elever emellan. Detta är något som även den här studien påvisar, eftersom läraren blir den som ställer frågan (tar initiativ) och följer upp (uppföljning) elevens svar. De RE-sekvenser som följde flera initiativ sker i och med att läraren väljer att peka ut elever att svara, framför allt under helklassdiskussion 2. Detta ger en hög grad av kontroll, men betyder likaledes att fler elever får komma till tals, något de annars kanske inte hade om ordet hade varit fritt. Den här formen av utpekande kan bli obehaglig eller stressande för elever om de själva inte har valt att ta ordet, men detta var inget som vi observerade i klassen.

Även om läraren är den som tar störst plats och utövar kontroll under båda helklassdiskussionerna skiljer typen av samtal sig åt i dessa. Ser man till de typer av litteratursamtal Hadjioannou och Loizou (2011) fann i sin studie när de observerade olika lärare, uppfattas helklassdiskussion 1 som observerats i den här studien som ett redogörelseliknande litteratursamtal, som Hadjioannou och Loizou beskriver har fokus på att kunna svara på frågor med förutbestämda svar. Helklassdiskussion 2 i den här studien uppfattas istället en aning annorlunda i och med de många RE-sekvenser som bidrar till att samtalet uppfattas mer som en diskussion eftersom samma initiativ får många responser. Hadjioannou och Loizou talar om sanna litteratursamtal där lärare och elever tar lika mycket plats i diskussionen, men här passar inte helklassdiskussion 2 in heller i och med att läraren fortfarande tar den största platsen i samtalet. Däremot uppfattas litteratursamtalet som eleverna och läraren har i helklass vid tillfälle 2 vara på väg till det som kallas ett sant litteratursamtal av Hadjioannou och Loizou, även om inslag av redogörelseliknande litteratursamtal går att finna i denna.

Även om de här helklassdiskussionerna inte liknar de litteratursamtal som läraren i Hadjioannou och Townsends (2015) studie hade med sina elever med ivriga elever där läraren mest agerade samtalsledare, så ter det sig inte märkligt. Läraren kommenterade under den avslutande intervjun att hennes elever endast har liten erfarenhet av litteratursamtal tidigare, och då för över ett år sedan. Resultatet från Hadjioannou och Townsend blir därför inte jämförbart med det som den här studien har visat eftersom eleverna i den forskningsstudien var vana litteratursamtalare som visste hur de skulle förhålla sig till läraren och varandra. Därför blir det också kanske svårare för läraren i den här studien att försöka agera bollplank (Marshall 1989 se Tengberg 2011) i och med det faktum att dennas elever omöjligen kan veta hur de förväntas förhålla sig och agera under ett litteratursamtal om de inte har fått träna på detta. Det här innebär likaledes att lärarens grad av kontroll blir större eftersom läraren uppfattas vilja vägleda eleverna i rätt riktning och då också genom att ta den största platsen i klassrummet.

En aspekt som involverar en lägre grad av kontroll är lärarens avsaknad av utvärderande uppföljningar på elevernas responser. Genomgående är lärarens uppföljning på ett eller annat sätt accepterande mot de responser som eleverna ger dennas initiativ, vilket öppnar upp för ett säkrare klassrums- och diskussionsklimat där eleverna troligen vågar delta i diskussion utan att vara rädda för att göra fel eller få kritik för sina svar. Om vi ska tolka lärarens uppföljningar som utvärderande i någon bemärkning är de i sådana fall positivt utvärderande. Däremot går det att tolka klassrums- och diskussionsklimatet på ett annat sätt: eleverna svarade sällan "fel" eller gav kommentarer som inte var förankrade i boken eller tidigare diskussioner. Det kan tyda på att eleverna till viss del var oroliga för att ge ett "inkorrekt" svar, något läraren själv nämner vid den avslutande intervjun där denna säger att eleverna är väldigt måna om att svara "rätt".

Detta gäller även när läraren själv försökte få dem att förstå att det är deras tolkning som bidrar och att det inte alltid finns ett korrekt svar. Anledningen till elevernas eventuella osäkerhet kan vara många: det skulle bland annat kunna handla klassens sociala klimat i och utanför svenskklassrummet, vad eleverna har för tidigare erfarenheter av diskussionsklimat och så vidare. Det är däremot en omöjlighet att säkerställa genom denna studie vad som kan bidra till att det endast var ”rätta” svar som gavs av eleverna.

Genomgående i resultatavsnittet och även här i diskussionsavsnittet har olika delar av empirin och analysen presenterats som tyder på att läraren i den här studien liknar de lärare som observerats i tidigare forskningsstudier vad gäller platsen denna tar i klassrummet samt vilken kontroll som utövas. Vad som däremot framkom under den avslutande intervjun med läraren var att denna varit väldigt medveten om den relativt höga grad av kontroll denna har haft i klassen under dessa litteratursamtal. Läraren berättade att den här klassen behöver den här typen av stöd, delvis i och med att de söker det ”rätta” svaret till frågorna istället för att diskutera fram troliga svar. Läraren berättade även att denna inte tidigare har använt boken med någon annan klass, vilket likaså betyder att det även är första gången som läraren använder litteratursamtal och gör frågor till nämnda bok. Detta är något som definitivt kan ha påverkat resultatet jämförelsevis med om läraren hade använt en bok som denna själv nyttjat tidigare för litteratursamtal. Vad som likväl går att konstatera med detta är att läraren i den här studien, till skillnad från de lärare som observerades i Tengberg (2011) och Wirdenäs (2014) studier, varit väl medveten om den höga grad av kontroll denna haft och platsen läraren tagit i litteratursamtalen, vilket även förklarar varför resultatet i den här studien ser ut som det gör.

### **Vidare forskning**

Slutligen hade det varit intressant att forska mer kring detta ämne och få en vidare bild av denna lärares (och självfallet andra lärares) interaktionsmönster under litteratursamtal. Exempelvis skulle denna studie kunna utökas genom att följa läraren under längre tid för att se om denna uppvisar samma mönster i andra klasser och under den tid eleverna utvecklar sina kunskaper inom läsning och får mer förkunskaper som gör att de kan relatera till verk på andra vis och blir mer vana litteratursamtalare. Det hade även varit intressant att se huruvida lärarutbildningen sätter en prägel på hur läraren känner inför kontroll i sitt klassrum, till exempel genom att följa en nyexaminerad lärare och en som har arbetat en längre tid på samma skola. Där hade det också blivit intressant att jämföra flera lärare på olika skolor för att se hur mycket av undervisningen och behovet av en viss typ av kontroll som ”sitter i väggarna” (skolkultur).

## Metoddiskussion

Det finns fördelar och nackdelar med att använda observation som metod, och detsamma gäller för analysverktygen som använts (IRE-analys och modalitetsanalys). Dessa fördelar och nackdelar har upptäckts allteftersom studien har fortlöpt eller varit kända för oss från början. Även urvalet kommer att diskuteras här nedan eftersom det återfinns fördelar och nackdelar där också.

## Forskningsmetod

De två observationer som genomfördes spelades in på två olika mobiltelefoner vid båda tillfällena. Däremot berättar en ljudinspelning inte vad för typ av känslor som avspeglas i den observerades ansikte. Även om tonfallet hos en talare kan avslöja mycket, berättar det inte allt, vilket har gjort att inspelningarna har tolkats av oss, och en tolkning är alltid subjektiv (Kihlström 2007a). Däremot fördes ett löpande protokoll under tiden som inspelningarna gjordes, vilket innebär att vi till viss del har fått med de känslor som återfinns hos elever och lärare samt stämningen i klassrummet. Detta utgör dock fortfarande en svaghet eftersom vi omöjligt kunnat dokumentera allt som hände i klassrummet och som inte togs upp av ljudinspelningarna, vilket i sin tur innebär att vi inte har kunnat se allt. Ska vi se till syftet för den här studien, vilket är att belysa lärarens utövande av kontroll under litteratursamtal, är det läraren som ska vara i fokus och därför blir inte alla interaktioner eleverna emellan lika viktiga att ta i beaktning.

Det löpande protokollet har även det en begränsning i sig. Även om vi som observatörer hade som mål att försöka vara objektiva vid observationstillfällena tolkar vi omedvetet vad som händer framför oss ändå (Kihlström 2007a). Det som tolkas är bland annat känslor och stämningen som är i klassrummet vid den givna tidpunkten, och tolkningen blir subjektiv vem som än gör den eftersom en person inte ser på samma situation på exakt samma sätt som någon annan. Däremot var vi två som observerade klassrummet tillsammans och kunde sedan diskutera oss fram till vad som var troligast när vi jämförde våra löpande observationsprotokoll, något som ändå påvisar att det inte endast är en tolkning som har gjorts. I det här fallet kom interbedömarreliabilitet att fungera väl för studien, vilket också höjer reliabiliteten för denna (Kihlström 2007c).

## Urval

Urvalet i denna studie hade kunnat utökas exempelvis genom att se hur denna lärare utförde litteratursamtal tillsammans med andra klasser och årskurser för att se vilka anpassningar läraren gör för just denna elevgrupp och om dennas kontroll påverkas av dem. Dock var det urval vi haft i denna studie tillräckligt för detta arbete då vi kunnat dra slutsatser av empirin. För att kunna dra generella slutsatser hade ett större urval behövts, både i form av fler observationstillfällen samt observerade lärare.

## Analys

Analysverktygen som har valt att användas, IRE-teori och modalitetsanalys, har använts för att kunna komplettera och förstärka varandra, även om IRE-teorin har varit det primära analysverktyget. IRE-analys syftar till att analysera en hel sekvens: lärarens fråga (initiativ), elevens svar (respons) och lärarens reaktion på elevens svar (uppföljning), medan modalitetsanalysen syftar till att analysera något som sagts på ordnivå, där tillförlitligheten bedöms som låg eller hög. I det här fallet kunde en studie av modaliteten förstärka det som lärarens uppföljning redan visade, där vi kunde analysera lärarens uppföljning på en mer detaljerad nivå.

Vad som framkom under användningen av IRE-analysen var att det upplevdes svårt att placera vissa av initiativen under rätt kategori (informerande, anvisande eller svarsframkallande) eftersom dessa ibland kunde passa in i mer än en kategori beroende på hur initiativet tolkades. På liknande sätt uppmärksammades en del svårigheter vad gäller sådant som egentligen inte kunde räknas som initiativ, men som fortfarande var en fråga, exempelvis namnet på en elev (*L: Jakob?*). I dessa fall valde vi dock att låta IRE bli RE-sekvenser istället eftersom eleven som blev frågad oftast svarade på det föregående initiativet. Den kritik som tidigare riktats mot IRE-teorin (Norrby 2014) och som vi även håller med om är att vi endast ser till initiativen, responsen och uppföljningen på ordnivå och inte tar tonläge och dylikt i beaktning. En IRE-sekvens står för sig själv och är inte i ett sammanhang.

Modalitetsanalysen upplevdes även den svår i vissa lägen i och med att det går att tolka olika beroende på en mängd faktorer, såsom tonfall, ansiktsuttryck osv. Däremot underlättade det att vara två på den här delen av analysen, eftersom det då gick att diskutera fram vad som var troligast. Detta gjorde även att graden av modalitet upplevs mer trovärdig i och med detta.

Vad analysverktygen har gemensamt med forskningsmetoden är det faktum att de har begränsningar i form av tolkning vid analys. Vid analysen är det vår tolkning som har gjort att en viss uppföljning har kategoriserats som ett accepterande eller har fått en viss grad av modalitet. Detta innebär att om någon annan hade fått samma empiriska material och analyserat det, kan den personen ha tolkat vissa delar på annat sätt. Vad som ändå gör analysen mer pålitlig är det faktum att vi har varit två som har analyserat materialet och tillsammans diskuterat fram var varje sekvens bör hamna (Kihlström 2007c).

### **Generaliserbarhet**

Slutligen, går dessa resultat att generalisera? I och med att denna studie endast presenterar resultatet av två helklassdiskussioner blir det svårt att dra större slutsatser som är generaliserbara. För att generaliserbarheten skulle öka hade fler observationer krävts som visat liknande resultat. Denna studie är ytterligare ett autentiskt exempel på hur interaktion under litteratursamtal i svenskklassrummet kan se ut, och det är möjligt att se likheter till de forskningsstudier som genomförts tidigare (Tengberg 2011; Wirdenäs 2014; Nelson Christoph & Nystrand 2001). Däremot är det inte möjligt att säkerställa att exakt samma resultat hade förekommit om studien gjordes igen eller av andra med samma analysverktyg.

### **Didaktiska konsekvenser**

Av denna studie går det att se en del av den problematik en lärare kan möta när denna arbetar med litteratursamtal. Detta kan bland annat vara lärarens uppföljning på elevernas svar, att samma elever svarar på lärarens frågor och att samtalsledarrollen kan se olika ut.

En liten variation på lärarens uppföljning (vilka ord läraren använder) kan få eleverna att bli osäkra på sina svar om läraren ändrar eller utökar sin variation på uppföljning. Detta framförallt för att de är ovana vid lärarens nya uppföljning. Exempelvis, använde sig läraren i denna studie ofta av "mm" och "precis" i sina uppföljningar. Om läraren istället skulle börja använda sig av "okej" hade eleverna möjligen inte känt sig lika bekväma med sina svar och eventuellt trots att deras svar var felaktiga. Att läraren använder uttryck med hög modalitet som uppföljning till elevernas respons får dem att känna sig mer säkra på sina svar, då en låg modalitet på lärarens uppföljning kan få eleverna att uppfatta uppföljningen som tvivelaktig och som att läraren inte håller med om elevernas svar. För att den yrkesverksamme läraren ska kunna märka att denna har en liten variation på sina uppföljningar, kan läraren spela in ett helklassamtal och använda

sig av IRE-analys för att faktiskt se hur interaktionen i klassrummet ser ut. Sedan kan läraren använda sig av analysen för att utvecklas i sin yrkesroll.

I ett klassrum där samma elever oftast svarar på lärarens initiativ (som i vår studie) kan det ses som att de andra eleverna antingen inte vet svaret eller är osäkra på det. Detta blir då ett klassrum där det inte blir okej att göra fel. Vi finner det av vikt att klassrumsklimatet är såpass accepterande att eleverna kan stötta varandra och att det är accepterat att göra fel. Här är det likaså viktigt att försöka fördela ordet till alla elever i klassen och ge stöttning om eleverna behöver detta.

Vidare har en fundering växt i våra tankar under studiens gång. Hur är samtalet för varje enskild elev? Det är en svårighet att få med alla elever i klassrumsdiskussioner och dilemmat blir då om de som inte får sina röster hörda får ut något av samtalet. Även om eleverna inte får chans att komma till tals under klassrumsdiskussionen, hör de andra elevers resonemang och uttryck, och kan därför lära sig av detta. Därtill kan problematiken finnas att alla elever inte är bekväma att yttra åsikter eller dylikt i en större grupp av olika anledningar.

Slutligen, att väga upp hur mycket, eller lite, kontroll man ska ha som lärare i klassrummet under litteratursamtal och de olika former det kan ha (i mindre grupper eller helklass) är problematiskt. Hur litteratursamtalet ser ut (bland annat vilken typ av frågor som fungerar) och hur mycket kontroll läraren har över samtalet kan vara erfarenhetsbaserat; genom att testa olika typer av frågor och olika mycket kontroll på elevgruppen ser vi vad som fungerar på just den gruppen och även vad som inte fungerar.

## REFERENSER

- Boynes, J. (2006). *Pojken i randig pyjamas*. B. Wahlströms Bokförlag
- Cazden B., C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Tillgänglig: <http://www.wou.edu/~girodm/library/cazden.pdf> (Hämtad 2017-12-05)
- Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. [Ny utg.] Stockholm: Gilla böcker
- Eriksson, K. (2002). Booktalk dilemmas: teachers' organisation of pupils' reading. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), ss. 391-408
- Eriksson, K. & Aronsson, K. (2004). Building life world connections during school booktalk. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5) ss. 511-528
- Hadjioannou, X. & Loizou, E. (2011). Talking about books with young children: analyzing the discursive nature of one-to-one booktalks. *Early Education & Development*, 22(1), ss. 53-76
- Hadjioannou, X. & Townsend, J.S. (2015). Examining booktalks to shed light on authentic classroom discussion. *Classroom Discourse*, 1(1), ss. 1-23
- Kihlström, S. (2007a). Att observera - vad innebär det? I Dimenäs, J (red.) *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber, ss.30-41
- Kihlström, S. (2007b). Att genomföra en intervju. I Dimenäs, J (red.) *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber, ss.47-57
- Kihlström, S. (2007c). Att undersöka. I Dimenäs, J (red.) *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber, ss. 226-242
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (2011). Stockholm: Skolverket
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur AB
- Nelson Christoph, J. & Nystrand, M. (2001). Taking risks, negotiating relationships: One teacher's transition toward a dialogic classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(2), ss.249-286
- Skolverket (2011). *Kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Wirdeñäs, K. (2014). Samtal som lärandestöd: Ett samtalsanalytisk studie av klassrumsinteraktion. I Boglind, A., Holmberg, P. & Nordenstam, A (red.) *Mötesplatser - texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 85-107

Wyndhamn, A-K. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt: En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg: Ineko

# BILAGOR

## Bilaga 1 - Informationsbrev med samtyckesblankett

*Informationsbrev*

*Datum: 2017-11-13*

### *Till vårdnadshavare med barn på Svedungskolan*

Vi heter Ida och Sara och studerar vår sjunde termin till ämneslärare vid Högskolan i Borås, Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT. Under den här terminen ska vi studenter genomföra ett examensarbete där ett valt område skall undersökas. Vi har valt att fokusera på boksamtal. Vi kommer att observera och intervjua ert barns lärare och önskar även observera klassrumsaktiviteter.

Det är viktigt att ni som vårdnadshavare vet att vi i vår undersökning utgår ifrån de forskningsetiska principerna. Det innebär följande:

- Alla uppgifter i undersökningen kommer att behandlas med största varsamhet, så att inga obehöriga kan ta del av dem.
- De uppgifter som framkommit i undersökningen används enbart för denna undersöknings syfte.
- Alla uppgifter kring deltagarna i undersökningen kommer att vara konfidentiella. Fiktiva namn på elever, pedagoger och skola används så att allas identiteter skyddas.
- Undersökningen är frivillig och det går när som helst att avbryta deltagandet.

För att kunna genomföra undersökningen behövs vårdnadshavares samtycke. Vi ber er därför fylla i blanketten som följer med denna information och därefter lämna till lärare Lena Svensson på skolan.

Om ni har frågor och funderingar kring undersökningen kan ni nå oss på något av följande sätt:

Ida: [xxxx@xx.xx](mailto:xxxx@xx.xx) eller XXX-XXXXXXX

Sara: [xxxx@xx.xx](mailto:xxxx@xx.xx) eller XXX-XXXXXXX

Om ni har frågor och funderingar kring undersökningen kan ni även kontakta vår handledare för examensarbetet, Anita Norlund:

[xxxx@xx.xx](mailto:xxxx@xx.xx) eller XXX-XXXXXXX

Med vänliga hälsningar  
Ida Skoog & Sara Kampf

## Samtyckesblankett för vårdnadshavare

**Tag med och lämna till lärare Lena Svensson så snart som möjligt**

Jag/vi har informerats om undersökningen och tagit del av de forskningsetiska principer som studien vilar på. Jag/vi vet att mitt/vårt barns deltagande är helt frivilligt och att deltagandet när som helst kan avbrytas. Sätt ett kryss vid valt alternativ.

\_\_\_ JA, jag/vi samtycker till att mitt/vårt barn ska få delta i undersökningen.

\_\_\_ NEJ, jag/vi samtycker INTE till att mitt/vårt barn ska få delta i undersökningen.

---

Barnets namn

---

Underskrift vårdnadshavare

Namnförtydligande

---

Underskrift vårdnadshavare

Namnförtydligande

Datum: \_\_\_\_\_

## **Bilaga 2 Lenas frågor till boken (som delats ut till eleverna)**

### **Uppgift till "Pojken i randig pyjamas"**

#### **Vecka 46**

**Onsdag** Efter kapitel ett och två ska du skriva ner följande:

Vem är Maria?

Vad har pappa för jobb?

Sammanfatta kapitlen med fem meningar.

**Fredag** Efter kapitel tre och fyra:

Hur förklarar Bruno och Gretl namnet Allt Svisch?

Vad tror du att Allt Svisch betyder?

Sammanfatta kapitel fyra med fem meningar.

På måndag när vi ska ha boksamtal ska alla ha läst till och med sidan 48.

#### **Vecka 47**

**Onsdag (läs först kapitel sex)**

Efter kapitel fem och sex:

Vem är Furien?

Vilka bor i barackerna enligt pappan?

Vad tror Bruno att Heil Hitler betyder?

Varför blir Bruno så arg på Gretl när hon ber Maria att tappa upp ett bad?

**Fredag**

**Sidan 58-79**

Efter kapitel sju och åtta:

Vem är Pavel?

Varför är Brunos pappa osams med sin mamma (alltså Brunos farmor)?

#### **Vecka 48**

**Sidorna 80-129**

**Måndag**

Efter kapitel nio och tio:

Vem är herr Liszt?

I vilket land befinner sig Schmuel och Bruno?

Var tror Bruno att de är någonstans?

**Onsdag**

Efter kapitel elva och tolv:

Hur beskriver Bruno Furien?

På vilket sätt skiljer sig Bruno och Schmuels upplevelse av tåg?

**Fredag**

Efter kapitel 13 och 14:

Vad är det som gör att stämningen vid middagen är så spänd?

Vad gör Kotler i ett anfall av raseri?  
Vilken nödlögn berättar Bruno för Gretl?

### **Vecka 49**

#### **Läs sidorna 130-173**

##### **Måndag**

Efter kapitel 15 och 16:  
Varför var Schmucl borta i nästan en vecka?  
Varför rakar pappan av Bruno håret?

##### **Onsdag**

Efter kapitel 17 och 18:  
Kapitlet heter "Mamma får som hon vill". Vad menas med det?  
Vilket äventyr planerar Bruno och Schmucl?

##### **Fredag**

Efter kapitel 19 och 20:  
Vad händer med de båda pojkarna?  
Förklara hur pappan förstår vad som hänt Bruno.

Under tiden ni läser kommer jag att avbryta då och då för boksamtal. Ni kommer både att få redovisa er analys av boken i era grupper, och lämna in en skriftlig uppgift. Denna lämnas in senast den 15/12.

Lycka till!



# HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: [registrator@hb.se](mailto:registrator@hb.se) · Webb: [www.hb.se](http://www.hb.se)