



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Helklassamtalets textaktiviteter

En kvalitativ undersökning av textaktiviteter och deras
möjliga pedagogiska funktioner i den muntliga
undervisningen hos tre gymnasielärare

Kristoffer Stenlund
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot
arbete i gymnasieskolan



Examensarbete: 15 hp
Engelsk titel: Speech genres of the whole class conversation – A qualitative study over possible pedagogic functions of the verbal teaching of three upper secondary school teachers
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2019
Handledare: Ann-Christin Randahl
Examinator: Hans Landqvist
Kod: VT19-1150-004-LGSV2A

Nyckelord: Textaktiviteter, samtalsanalys, helklassdiskussion, genomgång, förhör, skrivrehjulet, skrivhandlingar

Abstract

I den här studien undersöks verksamheten i klassrummet med fokus på talat och skrivet språk utifrån analys av talade texter. Närmare bestämt undersöks förekomsten av olika textaktiviteter i ett antal helklassamtal i gymnasieskolan inom ämnena svenska och filosofi samt textaktiviteternas pedagogiska funktioner. Ur ett dialogiskt perspektiv betraktas textaktiviteter som språkliga verktyg för kommunikation. Hur dessa gestaltas i helklassamtal undersöks i det institutionella samtalet som verksamhet.

Syftet med denna studie är att kartlägga hur tre lärare i gymnasieskolan, vilka undervisar i svenska respektive filosofi, initierar olika klassrumsstrukturer i undervisningens helklassamtal, hur dessa klassrumsstrukturer är uppbyggda och vilka pedagogiska funktioner som textaktiviteterna i klassrumsstrukturerna kan tänkas ha. Ett underordnat syfte är också att pröva textaktiviteter som analytiskt och pedagogiskt redskap för att förstå och nyttja helklassamtal.

Sex lektioner med tre lärare och klasser på en gymnasieskola spelades in, vilket resulterade i fyra timmars helklassamtal som transkriberades. Materialet delades upp i helklasstrukturerna genomgång, förhör och helklassdiskussion samt ytterligare episoder i syfte att synliggöra textaktivitetens funktion och struktur på olika nivåer.

Studien visar att textaktiviteter förekommer i både enkel och komplex form och att de kan användas i skrivpedagogiska syften. Textaktiviteterna beskrivning, förklaring och ställningstagande används bland annat för att konstruera och utforska kunskap. I materialet både modelleras och samkonstrueras textaktiviteter mellan elever och lärare som mål och medel med undervisningen.

Innehållsförteckning

1	Inledning	3
1.1	Syfte och frågeställningar	3
1.2	Disposition	4
2	Tidigare forskning.....	4
3	Teoretiskt och analytiskt ramverk	5
3.1	Helklassamtal.....	5
3.2	Conversation Analysis, CA	5
3.3	Helklassamtal som institutionellt samtal	6
3.4	Ett dialogiskt perspektiv	6
3.5	Verksamhetsanalys	7
3.6	Klassrumsstrukturer	7
3.6.1	Genomgång	8
3.6.2	Förhör.....	8
3.6.3	Helklassdiskussion.....	9
3.7	Textaktiviteter, TA	9
3.7.1	Beskrivning.....	10
3.7.2	Förklaring	11
3.7.3	Ställningstagande	11
3.7.4	Instruktion.....	11
3.7.5	Berättelse	11
3.7.6	Återberättelse.....	12
4	Metod och material	12
4.1	Kvalitativ studie.....	12
4.2	Verbalspråk.....	12
4.3	Analys av samtal.....	12
4.4	Datainsamling och etiska överväganden	13
4.5	Observationstillfällen.....	14
4.6	Material.....	15
4.7	Avgränsningar.....	16
5	Resultat.....	17
5.1	Textaktiviteter i genomgångar	17
5.1.1	Lektion 3 Genomgång av PM och bedömningsmatrix	18

5.1.2	Lektion 4 Genomgång av texthäfte och kommande NP	21
5.1.3	Lektion 5 Genomgång av nordiska språk	22
5.1.4	Lektion 6 Genomgång av norska och norsk språkhistoria	23
5.2	Textaktiviteter i förhör	25
5.2.1	Lektion 1 Förhör om läxa och ordningsregler	25
5.2.2	Lektion 5 Förhör om förkunskaper om Norden	25
5.3	Textaktiviteter i helklassdiskussioner	26
5.3.1	Lektion 1 Helklassdiskussion om huvudbudskap i text	26
5.3.2	Helklassdiskussion med guidning i förklaring	26
5.3.3	Helklassdiskussion med instruktion om förklaring	27
5.3.4	Helklassdiskussion och hur man refererar till ursprungstext.....	28
5.3.5	Lektion 2 Helklassdiskussion med förklaring och argumentation	28
5.3.6	Lektion 4 Helklassdiskussion som beskrivning	30
5.3.7	Lektion 6 Helklassdiskussion om moral i berättelse	30
5.4	Textaktivitetens funktion i helklassamtalens klassrumsstrukturer	31
5.4.1	Funktioner för textaktiviteten beskrivning.....	31
5.4.2	Funktioner för textaktiviteten förklaring	32
5.4.3	Funktioner för textaktiviteten argumentation	32
5.4.4	Funktioner för textaktiviteten instruktion	33
5.4.5	Funktioner för textaktiviteten berättelse	33
5.4.6	Funktioner för textaktiviteten återberättelse	33
6	Sammanfattning, diskussion och fortsatt forskning	34
6.1	Sammanfattning	34
6.2	Diskussion.....	35
6.2.1	Skrivpedagogiska potential i materialet	35
6.2.2	Skrivpedagogiska potential hos textaktiviteter i helklassamtal	35
6.2.3	Textaktiviteter i verksamheten lektion	36
6.3	Fortsatt forskning	37
6.3.1	Utvecklingsmöjligheter Textaktiviteter och skrivvehjulet.....	37
6.3.2	Studiens anspråk och begränsningar	39
6.3.3	Annan fortsatt forskning	40
7	Referenslista.....	41
8	Bilagor	44
8.1	Bilaga 1 Skriftlig information och samtyckesblankett	44

1 Inledning

Föreliggande uppsats behandlar det offentliga samtalet i klassrummet och potentialen i dess form som skrivpedagogiskt verktyg. Genom att undersöka textaktiviteters form och funktion i klassrumsstrukturerna genomgång, helklassdiskussion, och förhör hos tre lärare prövas textaktiviteter som analytiskt och pedagogiskt verktyg. Textaktiviteter förstås här utifrån ett dialogiskt perspektiv som grundläggande språkliga resurser som förekommer i skrift och talspråk.

Anledningen till denna studie är värdet av att bättre förstå både den potential och den faktiska funktion som helklassamtalet kan ha för elevernas lärande. Läraren är ytterst ansvarig för skeendet i klassrummet, vilket innebär att allt som sägs offentligt kan få en pedagogisk implikation. Eftersom läraren antingen tillåter, avslår, uppmuntrar eller iscensätter det som sker inför allas ögon, sänder läraren oundvikligen budskap till eleverna om hur skeenden värderas. Eleverna kan läsa in värderingar i samtalet utifrån deras bild av läraren som person eller som institutionell representant. Det går med andra ord inte att bortse från vikten av helklassamtals utformning. För att kunna förvalta tiden som eleverna tillbringar i klassrummet på bästa sätt behövs därför en förståelse av samtalet i klassrummet.

I studien undersöks muntlig undervisning i filosofi och svenska. Anledningen till att jag valt just dessa ämnen för att pröva textaktiviteter på är att de båda lyfter fram kommunikation (produktion och läsning av text och tal) på ett särskilt sätt (Skolverket 2011), vilket är centralt för textaktiviteter. Det är min förhoppning att de båda ämnernas undervisning om kommunikation kan lära av varandra.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att kartlägga hur tre lärare i gymnasieskolan, vilka undervisar i svenska respektive filosofi, initierar olika klassrumsstrukturer i undervisningens helklassamtal, hur dessa klassrumsstrukturer är uppbyggda och vilka pedagogiska funktioner som textaktiviteterna i klassrumsstrukturerna kan tänkas ha. Ett underordnat syfte är att pröva textaktiviteter som analytiskt och pedagogiskt redskap för att förstå och nyttja helklassamtal.

För att operationalisera syftet i en empirisk undersökning har följande tre forskningsfrågor formulerats:

1. Vilka klassrumsstrukturer initierar lärare i undervisningens helklassamtal?
2. Hur är dessa klassrumsstrukturer uppbyggda?
3. Vilka pedagogiska funktioner kan textaktiviteterna i dessa klassrumsstrukturer tänkas ha?

1.2 Disposition

I kapitel 2 presenteras tidigare samtalsanalytisk forskning i klassrummet. I kapitel 3 redogörs för studiens teori och analytiska ramverk. Studiens metod och material presenteras i kapitel 4 och resultatet i kapitel 5. Slutligen sammanfattas och diskuteras uppsatsen i kapitel 6, som även innehåller förslag på fortsatt forskning och ett analytiskt ramverk.

2 Tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras tidigare forskning om samtalsanalys i klassrummet som är relevant för studien. Eftersom studien är teoriprovande redogörs för en del tidigare forskning i kapitel 3, som ägnas teoretiskt och analytiskt ramverk.

Klassrumsinteraktion analyserades tidigt i termer av interaktionsmönster i samtal (Sahlström 2008). *IRE-* eller *IRF-strukturen*, där läraren initierar (I), eleven ger respons (R) och läraren evaluerar(E)/följer upp(F), är ett begrepp som fått genomslag internationellt sedan det utvecklades av Sinclair och Coulthard (1975) enligt Sahlström (2008). Mehan (1979) visade att IRE-strukturer förekommer inte bara i enkel form utan som mer komplexa kedjor av händelser (i Sahlström 2008).

Wirdeńs (2014) kommer i sin samtalsanalytiska studie av textsamtal i helklass fram till att interaktionsformerna "i klassrummet bör variera med de mål och uppgifter som lärare och eleverna tar sig an" (ibid:89). Hon kommer dessutom fram till att det blir problematiskt för lärare att försöka öppna upp för en klassrumsdiskussion med hjälp av "helt vidöppna frågor" (ibid:104).

Verbala praktiker och kulturer i gymnasieklassrummet undersöks av Palmér (2008). Hon kommer fram till att en öppen attityd om kunskap och elevers bidrag hos läraren främjar utvecklandet av resonemang i klassrumssamtal. Hon betonar också vikten av dialog och instruktion som verktyg för elevers språkutvecklande.

Hyytiäinen (2017) analyserar klassrummets anvisningsdirektiv och arbetsrodirektiv utifrån ett dialogiskt perspektiv. Anvisningsdirektiv är tillfällen då läraren instruerar om en uppgift och arbetsrodirektiv innebär att läraren behandlar ett störande moment. Hyytiäinen hävdar att det mesta som läraren säger tolkas som direktiv. Bland dessa har hon lokaliserat bland annat följande verksamhetssekvenser: läxgenomgång, övningar, plenarundervisning, och hälsning i slutet av lektionen. I föreliggande uppsats används begreppet *episoder* vilka kan liknas vid verksamhetssekvenser (se kapitel 4). Med Yanfen och Yuqin (2010) som stöd hävdar Hyytiäinen (2017) att lärarens initiativ i samtalet oftast består av frågor, uppmaningar och direktiv. Hyytiäinen menar också att elevernas frågor ofta hanteras som inskottssekvenser i verksamheten och att de då rör sig om information om övningar eller praktiska frågor (2017:59).

3 Teoretiskt och analytiskt ramverk

I det här kapitlet introducerar studiens teoretiska ramverk och dess analytiska verktyg.

3.1 Helklassamtal

Helklassamtalet är studieobjektet för denna uppsats. Med *helklassamtal* menar jag muntliga samtal i klassrummet där samtliga närvarande är åhörare och potentiella deltagare. Eftersom läraren kan sägas inkludera sådana samtal i den pedagogiska kommunikationen, är sådana samtal officiella. Begreppet innefattar således utsagor från både lärare och elever. Men samtal mellan enskilda elever, eller inom mindre grupper faller utanför begreppet. Elevuttalanden som avsiktligt ignoreras, eller fortsätter i en privat (nedtystad) dialog mellan läraren och eleven anses heller inte ingå i helklassamtalet. Däremot kan lärares offentliga avslag av elevinitiativ sägas få en avsiktligt socialiserande funktion och därmed anses ingå med i helklassamtalet.

3.2 Conversation Analysis, CA

Conversation Analysis är en samtalsanalytisk metod med vilken man undersöker strukturer och turkonstruktioner i samtal (Norrby 2014:35–41). I dess strikta variant intresserar teorin sig endast för samtalets inre kontext (Norrby 2014). Syftet är att med så få antaganden som möjligt förstå samtalet. I detta arbete används istället textaktiviteter som en förväntad struktur och kontext för att analysera samtalet (se avsnitt 3.7 nedan). Men ett par grundförutsättningar för samtalsanalys som CA utgår från förutsätts även i det här arbetet. Liksom i CA är

utgångspunkten att samtalsdeltagarna skapar en gemensam förståelse i interaktionen (intertextualitet), och att alla samtal har strukturer (Norrby 2014:37–44). Yttranden ses också som kommunikativa handlingar, till exempel fråga, svar, erbjudande och acceptering.

3.3 Helklassamtal som institutionellt samtal

Institutionella samtal kännetecknas av att de har vissa egenskaper som skiljer sig från det vardagliga (Norrby 2014). Norrby anser att utmärkande för det institutionella samtalet är förekomsten av på förhand bestämda övergripande ämnen, en dagordning eller bestämda frågor och förekomsten av en regissör som ansvarar för samtalet (ibid:177). Linell (1990:19–21) hävdar att institutionella samtal koncentreras kring ett syfte (enligt Hyytiäinen 2017:32). I skolan är läraren regissör av helklassamtalet och gällande styrdokument definierar syften och ämnen som läraren ska realisera.

Som institutionell representant och regissör har läraren större makt än eleverna i att bestämma över samtalet. Hyytiäinen poängterar dock att eleverna på gymnasiet har lång erfarenhet av skolan som institution (2017:32), vilket utjämnar maktbalansen till elevernas fördel. Linell menar även att yttranden i institutionella samtal kan få tolkningar som snarare tillkommer institutionen än den enskilda talaren (2011:623). Läraren sitter alltså till viss del fast i sin institutionella roll och gymnasieeleverna ställer krav på läraren att leva upp till deras förväntningar.

3.4 Ett dialogiskt perspektiv

I det här arbetet utgår jag från det dialogiska perspektivet på samtal som härstammar från Bachtin (1997). Randahl (2014) sammanfattar det dialogiska perspektivet som att "vi med språket som verktyg interagerar med andra på ett sätt som är meningsfullt utifrån den kontext eller situation som vi befinner oss i" (ibid:39).

Enligt Linell (2009) bygger det dialogiska perspektivet på tre faktorer: interaktion, kontextualisering och semiotisk mediering. *Interaktion* syftar på hur vi anpassar oss till varandra för att skapa mening i samtalet. *Kontextualisering* handlar om hur deltagare i samtalet förhåller sig till kontext. Randahl (2014:39) anser att det i kontexten finns potential för meningsskapande som görs relevanta i samspelet. Jag tolkar hennes formulering som att det finns flera möjliga kontextuella aspekter av vilka talarna väljer några för meningsskapande. I skolan är det med denna utgångspunkt troligt att det finns institutionella mönster för vilka aspekter av kontextuell potential som aktualiseras. Med *semiotisk mediering*

menas de *språkliga resurser* som används i samtal vilka i det dialogiska perspektivet är flexibla (Randahl (ibid:38f)). I det här arbetet ses textaktiviteter som grundläggande språkliga resurser.

3.5 Verksamhetsanalys

Verksamhetsanalys är en analysmetod som utgår från det dialogiska perspektivet. Linell hämtar begreppet *dubbel dialogicitet* från Bachtin (1997) för att utveckla hur samtalet förhåller sig till både nuet och dåtiden. Samtal ingår enligt Linell i sociohistoriskt etablerade praktiker (Linell 2011). För att tala om interaktionen som situerad och som situationsöverskridande praktik använder Linell begreppet *verksamhet* (2011:621). Verksamheter konstitueras med andra ord av samtalspraktiker, som definieras som "mer eller mindre rutiniserade mönster för hur vi organiserar vårt umgänge och löser olika specifika uppgiftstyper" (ibid:75).

Linell utgår från att varje verksamhet har mer gemensamt med andra verksamheter av samma typ ju mer beskrivningen generaliseras (ibid:616). Men han distanserar sig också från en rigid strukturalistisk utgångspunkt genom att bland annat betona att verksamhetstyper är föränderliga och i olika utsträckning lokala.

Linell menar vidare att varje samtalsdeltagare bär med sig och agerar utifrån en föreställning av vad den aktuella verksamhetstypen innebär, men att varje enskild verksamhet påverkar denna föreställning. Det innebär att varje enskild verksamhet uppfattas som en del av en tradition som sätter förutsättningar för samtalet samtidigt som varje instans färgar individens förståelse av vad verksamheten innebär (ibid:617). Med andra ord både omdefinieras och traderas verksamheter. Överfört på klassrumssituationen visar Linells perspektiv hur lärare och elever både drar nytta av och begränsas av tidigare lektioner, och de erfarenheter som dessa har gett.

3.6 Klassrumsstrukturer

Följande forskning är exempel på kategoriseringar av de grundläggande klassrumsstrukturer som används i studien. Enligt Wirdenäs (2014:89) är *genomgång* och *förhör* två välkända klassrumsstrukturer som ägnats mycket tidig samtalsanalytisk forskning kring. Jag tar också upp en klassrumstruktur som det ägnats forskning på senare tid, nämligen *helklassdiskussionen*.

3.6.1 Genomgång

En *genomgång* är enligt *Norstedts stora svenska ordbok* en presentation och förberedande behandling av viss fråga eller dylikt ("Genomgång", 2015). Jag tolkar begreppet som att det i typfallet är läraren själv som föreläser om ett ämne, en uppgift eller något annat. Enligt Sahlström (2008) är eleverna huvudsakligen åhörare under genomgången men de kan i olika utsträckning ställa frågor eller vara med och påverka genomgången.

Genomgång liksom förhör är en form av plenarundervisning. Plenarundervisning beskrivs av Sahlström som en dialog där läraren är den ena samtalspartnern och eleverna gemensamt konstituerar den andra samtalspartnern, samt där det i huvudsak är läraren som får turen efter att en elev har svarat (ibid:31). Ett exempel, som inte är plenarundervisning, är bänkundervisningen där eleverna arbetar med egna uppgifter eller i mindre grupper (ibid.)

3.6.2 Förhör

Enligt *Norstedts stora svenska ordbok* är ett *förhör* en "grundlig utfrågning för fastställande av kunskapsnivå" ("Förhör", 2015). Typfallet för en sådan definition torde vara läxförhöret, vilket innebär att eleverna upplever sig granskade i och med att de bär bevisbördan att visa upp att de kan svara som läraren önskar. Förhöret kopplas också ihop med en viss karaktär hos frågorna hos ett antal forskare, nämligen att det finns ett på förhand bestämt svar som är rätt. Enligt Cazden (1988 i Liljestränd 2002:37) benämns frågor som inte har bestämda svar som "öppna".

Edwards och Furlong (1978, i Liljestränd 2002:38) påpekar att "vad som benämns som öppna frågor i hög grad handlar om i vilken kontext frågan ställs och framför allt följs upp och inte i första hand om dess språkliga form. Å andra sidan antas förhörsliknande inslag ibland vara negativa för vissa pedagogiska aspekter. Schmidl (2008) skriver till exempel att hon funnit att diskussioner om texter "riskerar" att bli förhörslika. Enligt Schmidl (2008:312) har också Eriksson (2002) gjort samma erfarenhet. Chambers (1993 i Schmidl 2008:103) har utarbetat en inriktning där raka frågor som till exempel *varför* undviks för att eleverna inte ska känna sig låsta i en förhörssituation. Tengberg sluter sig däremot till att en viss form på samtalet eller frågeformuleringen inte är likställd med "specifika pedagogiska kvaliteter" (2011:35).

3.6.3 Helklassdiskussion

Med *helklassdiskussion* menas här en diskussion som kan sägas pågå i ett helklassamtal. Tengberg hävdar att dialogiska lärprocesser och *samtalet* som arbetsform, främjats i svensk litteraturdidaktisk forskning och lärarutbildning de senaste åren (2011:16). Därför är det intressant att undersöka om helklassamtalets makrostrukturer innefattar helklassdiskussioner som är mer dialogiska än de ovan nämnda klassrumsstrukturerna.

Liljestrand (2002) studerar helklassdiskussioner i svenska gymnasieskolor. Han presenterar också tidigare forskning om diskussioner i skolans undervisning där potentiella styrkor hos diskussioner i helklass presenteras och föreställningen om hur en helklassdiskussion kan se ut nyanseras. Ett par antaganden är att läraren ska vara så lite av en auktoritet som möjligt i en diskussion och att interaktionen ska vara så naturlig som möjligt. I vad till exempel Cazden (1988) (i Liljestrand 2002:36) kallar för "real diskussions" är läraren samtalsledare och deltagare utan att dominera samtalet. Syftet är att eleverna ska kunna ha ett sonderande förhållningssätt till diskussionsämnet.

Vad som är en helklassdiskussion förstås i den här studien i ljuset av att föreställningar om förhör, stängda frågor och IRE-strukturer har nyanserats i tidigare forskning. Wells & Nassaj (1999) har till exempel enligt Liljestrand (2002:36-38) visat att en IRE-sekvens kan användas av läraren för att *guida* eleverna i just det sonderande förhållningssätt som IRE enligt tidigare forskning ansetts motverka. Forskarna bytte även ut evaluering mot uppföljning i triptyken IRE för att visa på den mångfald av respons lärare kunde ge: IRU (ibid.). Liljestrand (2002:37) påpekar också att IRE-strukturen är besläktad med hur människor "kommunicerar utanför klassrummets väggar" vilket pekar på att den är "naturlig".

3.7 Textaktiviteter, TA

Textaktiviteter (i fortsättningen ofta TA) är grundläggande strukturella språkliga resurser. Textaktiviteter bygger på genrepedagogiken som explicitgör textstrukturer för elever utifrån skrivpedagogiska syften (Martin & Rose 2008). Enligt Holmberg (2006) har TA typiska strukturer som beror på att de har typiska "kommunikativa syften" (Holmberg 2006:132). Dessa strukturer kan beskrivas i steg vilka redovisas i tabell 1 nedan. Tabellen har sammanställts med hjälp av Nordenfors tabell över textaktiviteter (2017:90-91). Nordenfors tabell innehåller också typiska språkval för respektive TA, vilka inte redovisas här. Ordningen på TA skiljer sig också och här har stegen fått egna kolumner. (Färgerna i tabellen motsvarar färgmarkeringar i resultatredovisningen i kapitel 5 nedan.)

Tabell 1. Textaktiviteter samt deras syften och deras steg

Textaktivitet	Syfte	Steg 1	Steg 2	Steg 3
Beskrivning	Delge fakta	Heltema	Delteta(-n)	Kommentar
Förklaring	Reda ut något komplicerat	Problem(hypotes)	Utredning	Slutsats
Ställningstagande	Påverka andras åsikt	Åsikt (Tes)	Skäl	Slutkläm
Instruktion	Vägleda andras handlingar	Mål	Metod	Resultat
Berättelse	Skapa inlevelse i händelseförlopp	Utgångssituation	Händelseförlopp med komplikation	Upplösning/ poäng
Återberättelse	Återge händelseförlopp	Utgångssituation	Händelseförlopp	

Uppställningen av syften och steg i tabellen ovan är att betrakta som typfall. En TA kan byta steg, ingå som steg i en annan TA eller användas för ett atypiskt syfte (Nordenfors 2017:95ff). En text som består av en enda TA är *enkel* och en som består av flera är *komplex* (ibid:91f). En komplex text har en "inramande" TA där övriga TA är "inbäddade" (ibid:92f).

Nedan beskriver jag de olika TA och deras steg samt det som jag anser kan läsas in i TA, nämligen en epistemisk karaktär. Anledningen är att epistemisk karaktär kan användas för att identifiera TA. Olika TA har olika sanningsanspråk. Enligt Mikael Nordenfors bör en sådan modalitet vara beroende av hur *formellt* eller *informellt* sammanhanget är (personlig kommunikation 16 maj 2019). Jag utgår från att helklassamtalet i det ommarkerade fallet är formellt.

3.7.1 Beskrivning

En *beskrivning* omfattar ofta statiska verb för att visa på att fakta är på ett visst sätt (Nordenfors 2017:113). Det första steget är ett *heltema* och det andra steget ett eller flera *delteta*. *Delteta* är bland annat exempel, underkategorier eller delmängder av heltemat. Det sista steget är en *kommentar*. Nordenfors skriver att metatext i en text är exempel på en kommentar (ibid:110). Jag tolkar det som att kommentaren pekar ut beskrivningen och

uttrycker dess sammanhang. Eftersom beskrivningen handlar om delge fakta förväntas den vara sann.

3.7.2 Förklaring

Förklaringen reder ut ett problem. *Problemet* är det första steget som även pekar ut textaktiviteten. Efter en *utredning* följer steget *slutsats*. Eftersom förklaringen kännetecknas av att något av viss komplexitet reds ut är det vanligt att förklaringar ramar in andra TA. Nordenfors beskriver till exempel hur vetenskapliga arbeten typiskt sett ramar in av en förklaring med flera inbäddade TA (ibid:114). Förklaringen förväntas vara sann men det är troligt att den även i typfallet tillåts vara icke-binär gällande sanning, det vill säga att den kan uttrycka trovärdighet.

3.7.3 Ställningstagande

Ställningstagandets första steg är en *åsikt* eller en *tes*. Nästa steg är *skäl* som argumenterar för åsikten. Det sista steget, *slutkläm*, "driver hem poängen" (ibid:126). *Slutklämmen* kan ge förslag på förändringar eller avrundas "på annat sätt" (ibid:127). Syftet är att "påverka andras åsikt" (Holmberg 2009). Ställningstagandet ska övertyga läsaren om att åsikten är sann. Därför finns det inget på förhand givet antagande om argumentationens sanningshalt.

3.7.4 Instruktion

Instruktionen inleds med instruktionens *mål*. Sedan följer en *metod* för att nå målet och det sista steget är en beskrivning av *resultatet*. Nordenfors beskriver att instruktionen är "antingen "gör det här" eller "gör det så här", eller en blandning av båda" (ibid:120). Den förekommer ofta som korta kontextbundna uppmaningar och mål och resultat kan vara samma yttrande (ibid). Instruktionen beskriver hur något ska åstadkommas och det förväntas att instruktionen stämmer. Det är inte ovanligt att resultat och mål är samma yttrande.

3.7.5 Berättelse

I *berättelsen* målas först en *utgångssituation* upp och därefter följer ett *händelseförlopp* med en *komplikation*. Sista steget är en *upplösning* av komplikationen och/eller en *poäng*. "Berättelsen är inbäddad i många texter" (Nordenfors 2017:104) för att till exempel skapa dramatik, spänning eller närhet. Berättelsen handlar om någonting som inte är men som skulle kunna vara och förväntas alltså vara falsk.

3.7.6 Återberättelse

Återberättelsen har två steg: *utgångssituation* och *händelseförlopp*. Till skillnad från berättelsen har händelseförloppet inte någon komplikation. Den är vanlig som metatext i längre texter för att ge läsaren information som är nödvändig för förståelsen (Nordenfors 2017:108). Återberättelsen handlar om något som har hänt och är därför sann.

4 Metod och material

I detta kapitel beskrivs uppsatsens metod och material.

4.1 Kvalitativ studie

Detta är en kvalitativ studie av ett empiriskt material. Textaktiviteter används som analytiskt verktyg på ett för metoden nytt material, nämligen samtal. I syfte att undersöka metodens användbarhet har en bredd i materialet eftersökts. Av den anledningen har studien inga komparativa anspråk.

4.2 Verbalspråk

Analysmaterialet är transkriptioner av ljudinspelningar vilka betraktas som texter. För att underlätta det analytiska arbetet har stakningar och omtagningar tagits bort i de fall en sådan omstrukturering ansetts oproblematisk för förståelsen. I de fall det varit svårt att tolka talarens avsikt har den ursprungliga formuleringen bevarats. På lexikal nivå har talspråkligt uttal fallit bort till fördel för läsbarhet. "Asså" har till exempel ersatts med "alltså". Intonation, uttal, gester och andra kommunikationsmedel har tagits viss hänsyn till vid omstruktureringen för att bevara innebörden av det som sägs.

4.3 Analys av samtal

I denna studie genomförs analys av samtal. Norrby (2014) beskriver hur analyser av samtal (diskurser) kan göras på olika strukturella nivåer: på mikro- meso- och global nivå. I föreliggande studie betraktas klassrumsstrukturer som faser av helklassamtal på *global nivå*, medan TA används för att beskriva faserna på en *mesonivå*. *Mikronivån*, som till exempel kan behandla grammatik på meningsnivå analyseras inte. Klassrumsstrukturerna delas i sin tur in i ytterligare faser (episoder) för att bättre förstå helklassaktiviteternas olika pedagogiska funktioner i helklassamtalet.

En episod är en "diskurshändelse" inom ett samtal (Norrby 2014:208), alltså en med markeringar avgränsad enhet i samtalet. Den är inte likställd med samtalsämnet men sammanfaller ofta med ett ämne (ibid:208). Markeringarna kan skapas med hjälp av "föregående diskurs, den konkreta situationen och abstrakt bakgrundskunskap" (ibid:208). Vad som är en markering eller en episod är alltså relativt öppet. I denna studie utgår jag från en förståelse av helklassamtalet som ett institutionellt samtal där pedagogiska syften, TA och läraren som regissör pekar ut faser. Klassrumspraktikerna betraktas också som verksamheter med mer eller mindre lokala traderingar av markörer och episoder. Av den anledningen beaktas också återkommande mönster och uttryck för att avgöra vad som kan vara episoder.

4.4 Datainsamling och etiska överväganden

Inför studien kontaktade jag sju lärare på två olika gymnasieskolor, varav fyra svarade, och av dessa tackade tre ja till att ta emot mig för klassrumsobservationer med ljudinspelningar. Urvalet var ett bekvämlighetsurval (Esaiasson m.fl. 2005) utifrån möjligheten att kunna besöka skolorna. Endast de lärare som kände till mig sedan tidigare svarade ja, och de arbetar på samma skola.

Inspelningarna gjordes mellan 2019-03-25 och 2019-04-30. Inför första inspelningstillfället med respektive lärare fick denne information om studiens undersökningsobjekt (helklassamtal) och metod. Jag skulle spela in upp till tre lektioner och bad att få ställa frågor efter lektionen. Eleverna fick både muntlig och skriftlig information vid starten av deras första inspelningstillfälle där de även fick ge skriftligt samtycke.

Undantaget är den första klassen där eleverna först fick utbyta information och samtycke muntligt inför inspelningen. Detta berodde på att materialet från de två första lektionerna var tänkt endast som provinspelningar, men eftersom materialet visade sig vara värdefullt för studien beslutade jag att det skulle tas med i undersökningen. Därför utbyttes skriftlig information och samtycke i efterhand.

Eftersom elever kunde komma in i mitten av lektionen fick de information och möjlighet att ge samtycke så snart som möjligt. På grund av lektionernas upplägg innebar detta att två elever fick ge sitt samtycke först efter lektionens slut. Informationsblad och samtyckesblankett konstruerades utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2002, 2017) gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjandekrav (se bilaga 1).

I informationsbladet stod uttryckligen att deltagarna närsomhelst kunde ta tillbaka samtycket och jag lade muntligen emfas vid att de kunde ångra sig efter själva inspelningen. Gällande konfidentialitet tydliggjordes att materialet skulle transkriberas och att skolans och deltagarnas namn skulle anonymiseras. Ljudfilerna skulle endast hanteras av mig samt förstöras efter att arbetet slutförts och granskats. På blanketten fanns även information om kontaktuppgifter till mig och min handledare. Inspelningarna har förvarats i min privata mikrofon (en diktafon av märket Yamaha pocketrak 2G) och på min privata dator.

På grund av praktiska omständigheter kunde jag bara träffa eleverna vid inspelningstillfället, vilket skapade svårigheter med information- och samtyckeskravet. Klassrummet som fysiskt och socialt rum, kan göra att individen känner sig pressad av klasskamrater och lärare att läsa och skriva på snabbt. Det gäller inte minst de elever som fick blanketten under eller i slutet av lektionen. Efter överväganden valde jag därför en förhållandevis lättöverskådlig utformning av samtyckes- och informationsblanketterna för att säkerställa att eleverna faktiskt skulle kunna ta informationen till sig.

Enligt Vetenskapsrådet (2017) skall hänsyn visas i förhållande till risken för kränkning av individen. Eftersom jag hade samlat in samtycke under delvis problematiska förhållanden ansåg jag att jag fick ta särskild hänsyn och därför utesluta särskilt känslig information. Materialet innehåll emellertid inte särskilt känslig information. Ett annat problem rör det förordade löftet om att samtycke skall kunna återtas. Då materialet är anonymt är det omöjligt att i efterhand göra något åt om enstaka elever skulle vilja ta tillbaka sitt samtycke, vilket diskuterades med eleverna.

4.5 Observationstillfällen

Som icke-deltagande observatör satt jag vid en bänk i klassrummet och antecknade i ett ordbehandlingsprogram. I fältanteckningarna markerades icke-verbal kommunikation såsom gester, markeringar på tavlan, löptext och ljusbilder. Indelningar av lektionen i form av pauser och andra händelser antecknades också. Dessa fältanteckningar har utnyttjats för att förstå transkriptionerna men de har inte använts i analysen. Ett fåtal gånger, högst någon gång per lektion, omtalades jag av en elev eller en lärare men eleverna tycktes i övrigt glömma bort min närvaro. Enligt lärarna betedde sig eleverna som vanligt.

4.6 Material

I materialet ingår ljudinspelningar från klassrumsobservationer. Jag närvarade på åtta lektioner med tre olika lärare och tre olika klasser. På var och en av lektionerna deltog mellan 16 och 26 elever. En av lektionerna visade sig vara närmast identisk med en annan i allt väsentligt och valdes därför bort. Två lektioner blev förkortade på grund av utomstående omständigheter. Dessa analyseras som två delar av en lektion (L5a och L5b) eftersom läraren meddelade att lektionsplaneringen helt enkelt delades i två och lektionerna därmed representerar hur en lektion var tänkt att utformas. L5b inleddes också med en omfattande repetition av L5a, vilket gjorde att denna lektion kunde fortsättas som en förlängning av L5b. Lektionerna genomfördes dessutom på två närliggande dagar och i samma lokal.

Materialet består alltså av två lektioner per klass och lärare (se tabell 2 nedan, lärarnas namn är pseudonymer). Första raden markerar respektive inspelningstillfälle och rad två visar lektionernas benämning i resultatet. Inspelningstillfälle fem är alltså borttaget och inspelningstillfälle sex och sju har tolkats som två delar av samma lektion.

Tabell 2. Materialöversikt

Inspelningstillfälle	1	2	3	4	5	6	7	8
Benämning	L1	L2	L3	L4	NA	L5a	L5b	L6
Antal elever	24	20	16	17		24	26	25
Klass	A (EK3)		B (NA3)		X	C (SA3)		
Ämne	Filosofi 1		Svenska 3			Svenska 2		
Lärare	John		Elsa		Elsa	Karl		
Ämneskombination	Filosofi/ Historia		Svenska/ Religion			Svenska/Religion		
Inspelning	1:31		1:22		NA	1:15		

Eleverna i klass A går år tre på ekonomiprogrammet, eleverna i klass B läser tredje året med naturvetenskaplig inriktning och eleverna i klass C går år tre på samhällsvetenskapliga programmet. Samtliga elever läser alltså studieförberedande program. Av lärarna undervisar John i filosofi och engelska; Elsa i religionskunskap och svenska; och Karl i svenska och religionskunskap. Materialets längd för respektive klass är A: 01:31, B: 01:22, C: 01:15.

Fyra timmar (4:08) bedömdes som helklassamtal. Den knappa timman av inspelning som sållats bort är raster i lektionen, visning av filmklipp samt enskilda och gruppvisa övningar. Pauser på mindre än 3 minuter har inte sållats bort. I L5b visas filmklipp som fungerar som gruppredovisningar med elever som talar till kameran. Dessa filmer har räknats som helklassamtal men faller utanför de klassrumsstrukturer som studien undersöker.

4.7 Avgränsningar

För att kartlägga TA undersöktes undervisning i filosofi och svenska. På grund av uppsatsens begränsade omfång fanns inte möjlighet att undersöka flera ämnen eller klasser. För att förstå skeendet i klassrummet i sin kontext bedömdes också att det behövdes minst två lektioner per klass. För ett sådant här arbete är det också svårt att få tillgång till inspelningstillfällen.

Lärarna hade begränsat med tid och på grund av praktiska omständigheter på skolan förlängdes den ursprungliga inspelningsperioden avsevärt.

Det helklassamtal som faller utanför valda klassrumsstrukturer har inte analyserats. Dessa innefattar *inledning* och *avslutning* av lektionen samt *gruppredovisning* i L5b. Information som lärarnas yrkeserfarenhet, gymnasieskolans storlek eller liknande redovisas inte, eftersom det inte anses vara relevanta för analysen utifrån syftet och frågeställningarna för studien (se avsnitt 1.1 ovan). Det är heller inte lärarnas avsikt med struktureringen som undersöks utan vad TA kan tänkas få för pedagogiska implikationer i rummet.

5 Resultat

I detta kapitel redovisas studiens resultat. I avsnitt 5.1–5.3 presenteras de klassrumsstrukturer som lärarna initierar och hur dessa klassrumsstrukturer är uppbyggda av episoder och TA (forskningsfråga 1 och 2). Urvalet av exempel är gjort utifrån att exemplen ska vara representativa för materialet. De avsnitt ur materialet som tydligt visar typiska användningar av TA hos respektive fas har alltså använts. Ett exempel är tydligt om det med relativ säkerhet kan analyseras som en TA och om det pekar ut något som anses representativt för den aktuella fasen. I avsnitt 5.4 redovisas de pedagogiska funktioner som TA kan tänkas ha i materialet (forskningsfråga 3).

Tabell 3 nedan ger en översikt av materialet. Klassrumsstrukturerna är antingen dominerande, vilket innebär att de uppfyller merparten av den aktuella lektionen, eller inskjutna faser i de dominerande klassrumsstrukturerna och därmed betydligt kortare. Inskjutna faser står inom parantes. Genomgången är den dominerande fasen i L3 till L6 och helklassdiskussionen är den dominerande fasen i L1 och L2. Förhöret förekommer som inskjuten fas i de två andra klassrumsstrukturerna i L1, L3, L4 och L6. Helklassdiskussionen förekommer som inskjuten fas i genomgångarna i L3 och L6. Den enda lektion som har mer än en dominerande klassrumsstruktur är L1 som består av två olika helklassdiskussioner med en rast emellan. Frånvaro av förekomst markeras med tankstreck. I tabellen redovisas också det övergripande temat för undervisningen i lektionsparen.

Tabell 3. Översikt klassrumsstrukturer

Lektion	L1	L2	L3	L4	L5	L6
Ämne	Filosofi 1		Svenska 3		Svenska 2	
Tema	Politisk filosofi		Skriva PM och NP		Nordiska språk	
Genomgång	–	–	1	1	1	1
Förhör	(1)	–	(1)	–	(1)	(1)
Helklassdiskussion	2	1	(1)	–	–	(1)

5.1 Textaktiviteter i genomgångar

Genomgångar förekommer som dominerande fas i fyra av de sex lektionerna. Det är den vanligaste klassrumsstrukturen i helklassamtalen men förekommer bara under svensklektionerna.

I transkriptionerna står *E* för elev och *L* för lärare. Övriga bokstäver står för anonymiserade namn. *E1* och *E2* identifierar olika elever. *Ex* innebär att en oidentifierad elev talar. Symbolen [...] visar att delar av transkriptionen utelämnats. Mina kommentarer står

inom parenteser, till exempel: (*pekar*). Tabellernas rader markeras med siffra, och med rad åsyftas tabellrad, inte textrad inom en tabellcell.

5.1.1 Lektion 3 Genomgång av PM och bedömningsmatris

I lektion 3 börjar läraren Elsa med att berätta att hon kommer att *gå igenom* PM som eleverna skrivit. Hon kommer göra genomgången med stöd av exempel från elevernas texter och bedömningsmatrisen. Genomgången under lektion 3 inleds med att Elsa återigen beskriver den som en *genomgång* (exempel 1 nedan). Kommentaren "Yes, då så" fungerar som en inledare. "Genomgången" är *heltemat* och *deltemat* är en beskrivning av att hon kommer gå igenom betygskriterier och prata om vanliga problem.

Exempel 1

1 Kommentar	L: Yes, då så.
2 Heltema	Det jag kommer göra nu på den här genomgången då.
3 Deltema	Det är att jag kommer gå igenom betygskriterierna, och prata om lite vanliga problem och sådär.

En typisk fas i den här genomgången är uppdelad i två episoder. Först *beskriver* läraren bedömningskriterier och *instruerar* hur de ska följas. Sedan *beskriver* hon ett exempel från någon av elevernas texter och bedömer det utifrån betygsmatrisen. I andra episoden får eleverna pröva att leta upp kvalitéer i exempeltexten utifrån kriterierna. Huvuddelen av genomgången består av sex sådana tvådelade faser. I dessa förekommer textaktiviteterna *beskrivning*, *förklaring*, *instruktion* och *ställningstagande*.

Exempel 2 är från första delen av en sådan fas. Den visar hur läraren *beskriver* bedömningsmatrisen med *heltema* (1) och *deltema* (2) och sedan operationaliserar beskrivningen med instruktionens *metod* (4). Kommentaren i *beskrivningen* (3) visar att beskrivningen används till *förklaringen*. *Beskrivningen* visar hur matrisen är uppbyggd, att den mäter nivåer, medan *förklaringen* visar vad eleverna ska göra för att uppnå de olika nivåerna.

Exempel 2

1 Heltema	L(lärare): [...] nästa del då (syftar på matrisen på ljusbild)
2 Deltema	den som blir ganska avgörande för det högre betyget, alltså A då. Eftersom det är ganska få saker som mäts på A-nivå som ni märker.
3 Kommentar	Så handlar det om resonemanget som mäts på tre nivåer.
4 Metod	På E-nivå så behöver man ha en slutsats eller jämförelse eller diskussion som bygger på resultatet. Eh, nästa nivå. Handlar om att man måste presentera ett utvecklat resonemang som bygger på texterna. Vad innebär det då? Vad är ett utvecklat resonemang? A det handlar till exempel om att man verkligen tydligt hänvisar tillbaka till resultatet till exempel. Och att man tar upp både likheter och skillnader.

I nästa exempel framkommer hur *ställningstagande* används för att motivera *instruktionens metod*. I *slutklämmen* levereras nämligen ett inbäddat steg från *instruktionen*, som är ett stående inslag i genomgången.

Exempel 3

1 Äsikt	L: Och det känns glädjande att alla har klarat den här.
2 Skäl	Eftersom ni skulle skriva av inledningen. Det har ni gjort och det kan man tycka är självklart, det är litegrann som att få poäng för namnet på ett prov men ändå så är det ganska många som inte gör det varje år.
3 Slutkläm	Så det är bra.
4 (Slutkläm forts.) Metod	Gör exakt likadant på nationella.

I andra delen av fasen beskrivs generellt en elevtext som fungerar som ett exempel. Elsa använder elevexempel för att *förklara* eller *beskriva* hur en kvalitet från bedömningsmatrisen bedöms och realiseras. I exempel 4 är *heltemat* "en bra rubrikmening" (1). I *deltemat* exemplifieras och utvecklas vad "en bra rubrikmening är" (2).

Exempel 4

1 Heltema	L: Det finns också en bra rubrikmening här
2 Deltema	vi vet vad vi läser, "sammanfattningsvis pågår en ständig språkförändring trots att vi inte alltid vill det" hänvisar tillbaka till frågeställningen. Sen kommer tydligen hänvisningar tillbaka, både likheter och skillnader. Och, ja. Skillnader och så kommer det också en likhet, en sammanfattande mening här.

Exempel 5 från samma episod är en gemensamt konstruerad *förklaring* där elev och lärare reder ut något komplext tillsammans. Det är typiskt för fasen att elever får lösa problemet varför en text har vissa kvalitéer. Läraren ställer upp ett problem (1), eleven presenterar en utredning (2) och läraren bekräftar med en slutsats(3). Förklaringen gör att metodsteget blir relevant att ta upp för läraren på rad (4).

Exempel 5

1 Problem	L: Varför är den här på en högre nivå?
2 Utredning	E (elev): Den jämför mellan de olika källorna och refererar tillbaka till dem, som man ska göra. Och sammanfattar alltihop på slutet typ.
3 Slutsats	L: Precis, utan att säga exakt samma sak som man redan har sagt.
4 Metod	L: Man ska alltså sammanfatta det man har kommit fram till, man ska tydligt hänvisa tillbaka till källorna och det kan man göra på två sätt. Den här skribenten har valt att använda artikelnamnet. Det är oftast smidigare att använda efternamnet på skribenten. Nu vet inte jag, det kanske var så att ett var två Josefsson här och i så fall så funkar ju inte det. Men annars kan man ju göra det.

När alla sex episoder är avslutade markeras detta av läraren: "Yes... några frågor på det? Nej?" Därefter följer en sammanfattning (exempel 6) som avslutar de olika TA som redovisats ovan och som pågått under genomgången. Först kommer en slutsats (1) på det *implicita problemet*: *Vad innebär det att skriva ett PM i NP?* Därefter följer en sammanfattande *instruktion* med det *implicita målet*: *hur man ska göra när man skriver PM i NP* (2, 3, 4). Efter det kommer slutklämmen på vad som har varit ett *ställningstagande* för *varför man ska ta instruktionen till sig* (5). Rad 6 är en (meta)*kommentar* som syftar till "strukturer" på rad 5, som då är ett *heltema*.

Exempel 6

1 Slutsats	Det handlar alltså inte om att man kan skriva en perfekt text för det gör man nästan aldrig.
2 Mål	Om man tänker att när man ska skriva ett PM som ni har gjort med det här språkhistorie-PM:et.
3 Metod	Det vanligaste misstaget, det är att man inte läser instruktionen. Det näst vanligaste är att man inte följer strukturen. Den här uppgiften är inte kreativ, på något sätt. Den har inte ett utrymme för kreativitet. Utan det är nästan som ett hantverk.
4 Resultat	Eh, ni ska binda en tunna och den ska inte läcka...
5 Slutkläm	Så att det finns liksom inget utrymme för att: "ja, men jag känner att jag gör så här", utan egentligen är det bara att följa en strikt mall för att klara den här uppgiften. Och strukturen är liksom allting.
6 Kommentar	Det kommer vi prata lite grann mer om på onsdag.

5.1.2 Lektion 4 Genomgång av texthäfte och kommande NP

Elsa beskriver i början av L4 att hon "kommer gå igenom några viktiga saker inför nästa veckas nationella prov". Genomgången kan därmed sägas vara en *förklaring* av problemet *vad som är viktigt på nationella provet*. Inbäddade TA är *beskrivning av det nationella provet och dess delar*, *instruktion om hur eleverna ska göra och tänka när de skriver NP*, samt *ställningstagande*, som stärker instruktionen. Genomgången har inte återkommande episoder på det sätt som L3 utan har en linjär form. Eleverna är också mer delaktiga i att forma genomgången genom att deras frågor genererar långa utläggningar från läraren.

Exempel 7 visar *instruktionen* med *återberättelsen* som metodsteg. Eleven frågar efter en strategi vilken i sammanhanget blir *målet* (1). Läraren svarar genom att *återberätta* hur hon själv brukar göra. *Återberättelsen* är inbäddad i steget *metod* och uppfyller samma syfte (2). Det avslutande yttrandet (3) kan ses som ett implicit resultat: *på det sättet [läser man bra]*. Återberättelsen som metodsteg ger instruktionen en personlig förankring.

Exempel 7

1 Mål	E: Har du någon bra strategi när man läser liksom?
2 Metod (återberättelse)	L: Ja, jag... Jag brukar göra såhär, när jag ska läsa stora mängder text. [...] Och skriver saker i marginalen. Stryk under ord, begrepp till exempel, begrepp som jag tänker att jag ska använda, men också då perspektiv, så. Och så gör jag små markeringar i kanten här för (ohörbart) bearbeta den.
3 Resultat	På det sättet.

Vid ett tillfälle begär en elev att läraren kommenterar ordet *rekommenderat* (i exempel 8) vilket läraren använder som ett *problem* som kan *utredas* (1–3). *Utredningen* (4) innehåller ämnena för textaktiviteterna ovan (metod, förhållanden under provet, resonemang kring vilken metod man ska följa) vilka behandlas som ett komplext *problem*. Läraren sammanfattar också med en *slutsats* (5).

Exempel 8

1 Problem	E: Ordet rekommenderat?
2	L: Ordet rekommenderat?
3	E: ja.
4 Utredning	L: Det här 800 ord är en soft limit kommer det vara. Man kan räkna med ungefär 10% över. Och under 600 då. [...] men man kommer inte få F för att man skriver 801 ord eller så. Men det kommer att stå längst ut på provet hur många ord man ska

	skriva. Så man ska se det som en, som en hjälp. Och det är inte särskilt mycket text egentligen. Egentligen inte, man ska, ni skulle kunna skriva dubbelt så mycket på den tiden antagligen. Utan det är ju en svårighet i sig att begränsa sig till det här formatet.
5 Slutsats	Det är en densitetsövning kan man säga.

5.1.3 Lektion 5 Genomgång av nordiska språk

Genomgångarna under Karls lektioner har tydliga övergångar mellan episoder och TA.

Läraren använder sig av bildspel och visualisering (rörliga bilder) som stöttning. Han gör en mentometerundersökning med eleverna och använder filmklipp som exempel. Den inramande textaktiviteten i genomgången i L5a är en *beskrivning* av *språksituationen i Norden*.

Återberättande av språkhistoriska händelser och förklaring av teori kring språkhistoria är inbäddade.

Följande exempel 9 är en *beskrivning* typisk för genomgångarna. Beskrivningen både inleds och avslutas med *kommentarer* (1, 4) som ramar in beskrivningen som en fas i genomgången. Heltema och deltema följer typiskt efter den inledande kommentaren (2, 3).

Exempel 9

1 Kommentar	L: Eh, då är det så att man brukar prata om nordiska alltså
2 Heltema	dom nordiska språken.
3 Deltema	Finland hör ju inte dit, eller vad gäller finskan, men i Finland talar man också svenska. Det är ett officiellt språk i Finland. [...] Och det beror ju på att Finland har ju hört till Sverige väldigt länge förr i tiden.
4 Kommentar	Det har ni koll på.

I exempel 10 visar Karl en visualisering av hur språken spridit sig i Europa i förhållande till en tidslinje och återger samtidigt det händelseförlopp som visualiseras. Exemplet är en återberättande fas i genomgången.

Exempel 10

1 Utgångssituation	Så den här visualiseringen backar då tillbaka till 6000 år före Kristus. Och då menar man att det uppstår nån form av språk...
2 Händelseförlopp	som då sakta sprider sig...Och så utvecklas det, ungefär nu är vi vid 4000 före Kristus. Till dom baltiska länderna och dom vandrar iväg mot Iran. Armenien. Ungefär 2000 år före Kristus kommer Grekland, dom tyska språken börjar utvecklas [...] Och så slutar vi här någonstans.

En annan slags episod i genomgången är *förklaringen* (exempel 11). Läraren ställer upp ett *problem* (1), sedan kommer en *utredning* (2) och en till sist en *slutsats* (3).

Exempel 11

1 Problem	L: Och det som är då lite märkligt, fast det är ju inte märkligt när man ser det såhär, det är att om ni lyssnar till exempel på hindi. Så händer det ibland att vissa ord dyker upp som ni känner igen. "Ja men det här ordet har ju vi svenskar med". Men om ni åker över till Finland och lyssnar på finska så känner ni inte igen några ord.
2 Utredning	För det indiska är ju mer besläktat med svenska än vad finskan är. Trots att det är ett grannland. Och det kan man ju tycka är lite knepigt.
3 Slutsats	Men det beror på att dom har samma då, källor.

Genomgången under L5b börjar med en repetition av föregående lektion. Andra delen av lektionen är en gruppredovisning i form av filmer. *Redovisningar* är en makrostruktur som inte är föremål för den här undersökningen men de textaktiviteter som förekommer är *förklaring*, *ställningstagande* ("jag tycker/tror") och *beskrivning* (citater).

5.1.4 Lektion 6 Genomgång av norska och norsk språkhistoria

I början av lektion 6 säger läraren Karl att "Idag så ska vi gå in lite mer på ett specifikt nordiskt språk nämligen norska." Genomgången som följer är huvudsakligen en *beskrivning*. Inbäddade TA i genomgången är *återberättande* av historiska händelser, *förklaring* och en *berättelse*. De sammanfaller med faser i genomgången liksom under L5a och L5b. En skillnad är att vissa inslag är på norska för att eleverna ska möta språket.

Även under den här lektionen samkonstruerar läraren TA med eleverna. Nedan konstrueras en *förklaring* (exempel 12). Läraren ställer upp ett *problem* som en fråga (1). Eleven Simon föreslår en *förklaring* (3) och en *slutsats* (4). Läraren bekräftar med en egen *slutsats* (5). Talarnomineringar analyseras som *instruktion* (2). De är *metod* med *målet* att *göra verksamheten lektion*.

Exempel 12

1 Problem	L: Varför behöver man säga här på slutet att norrmän förstår svenska och danska bäst, och vi i Sverige förstår faktiskt norska och danska sämst om man ska jämföra förståelsen mellan dom olika länderna? Varför är det så att Norge, norskar förstår svenska och danska bättre?
2 Talarnominering	L: Simon
3 Utredning	S (Simon): Eh, norskan sa ju det att dom har ju. Norge har varit i union med Sverige och Norge och då har dom ju också haft samma språk genom den vägen. Från båda så, och så har dom haft kvar det och slängt egna ord också.
4 Slutsats	S: Det är väl därför dom förstår.
5 Slutsats	L: Så skriftspråket från början i Norge är danskt.

I andra delen av genomgången presenterar läraren tre olika faser som "en parentes" eller "för att det är kul". *Kommentarerna* ses också som *ställningstagande* med syftet att hålla eleverna intresserade. De tre faserna består av en *beskrivning av bokmål och nynorsk*, *beskrivning och återberättelse av hur Martin Luther påverkat språket*, och en *beskrivning av hur karaktären Yoda pratar*. Den sista inleds med ett kort filmklipp från filmen *Starwars*. Sedan presenterar läraren ett *problem*: "Och den brinnande frågan är varför pratar Yoda så här?".

I exempel 13 omformulerar läraren det ovan nämnda *problemet* (1). *Utredningen* (2) som följer reder ut vad de till synes ganska osammanhängande beskrivningarna har med varandra att göra. I slutsatsen summeras vad som förklarats (3). Jag får intrycket att det är ett retoriskt grepp att låta genomgången upplösas i en förklaring av så att säga lösa trådar.

Exempel 13

1 Problem	L: Tillbaka till Yoda, norska och satslösning då. Hur vi ska få ihop det här?
2 Utredning	Anledningen till att man gör detta, det är för att. Så här gjorde man även i England[...] Och Martin Luthers tyska dialekt byggde på den ordföljden som Yoda använder [...]
3 Slutsats	L: Så anledningen till att Yoda pratar som Yoda gör, är för att Martin Luther översatte bibeln på 30-talet och att det fick politiska följder i Sverige, i Norge, och i England.

5.2 Textaktiviteter i förhör

Förhören förekommer endast som inskjutna faser i andra dominerande klassrumsstrukturer. Nedan redogörs för ett par av förhören. De har valts ut för att de är tydliga exempel på de olika förhørsstrukturerna som förekommer. De strukturer som bedömts som förhör eller förhörsliknande har antingen längre IRE-struktur än enstaka frågor eller liknar utfrågningar.

5.2.1 Lektion 1 Förhör om läxa och ordningsregler

Under inledningen av L1 i filosofi utspelar sig en förhörsliknande utfrågning. Läraren John har etablerat ordningsregler (bland annat att inte sitta för nära varandra) och ska nu introducera lektionens uppgift. John frågar hela klassen om någon kommer ihåg läxan (1 i exempel 14) och sedan ett par elever om de kommer ihåg en ordningsregel för lektionen (2) eftersom eleverna inte följer den (de sitter nära varandra). Läxan i första frågan är *heltema* (1) och elevens svar *deltema* (2). I andra frågan är regeln ett annat *heltema* (3, 5). Johns val att be eleven upprepa regeln (5) ser ut att vara disciplinerande i och med att eleven erkänner att den uppfattat regeln.

Exempel 14

1 Heltema	L: Uppgiften ni hade till idag, det var ju att... är det någon som kommer ihåg?
2 Deltema	E1: Läsa massa 10 sidor och svara på frågor, skriva frågor.
3 Heltema	L: Kommer ni ihåg. Kommer ni ihåg regeln?
4	E2: A...
5 Heltema	L: Vilken var regeln?
6 Deltema	E2: (Ohörbart)
7 Kommentar	Bra.

5.2.2 Lektion 5 Förhör om förkunskaper om Norden

Genomgången av nordiska språk i lektion 5a börjar med en förhörsliknande episod. Exempel 15 nedan visar hur Karl först presenterar *heltemat* (1), ger exempel på *delteman* (2) och sedan ställer en fråga om fler *delteman* (3). Eleverna svarar med *delteman* (4, 5, 7) som läraren utvecklar (6, 8). Episoden avslutas med ett påstående som fungerar som en *kommentar*: "så är det" (9), vilket markerar episodens slut.

Exempel 15

1 Heltema	L: [...] vilka länder som ingår Norden
2 Delteman	det är ju Finland, Sverige Danmark Norge och Island.
3 Kommentrar	Men dom här, vilka är det?
4 Delteman	E1: Åland, Färöarna
5 Delteman	E2: Färöarna och Åland
6 Delteman	L: Färöarna och Åland. Och sen är det så att det finns, för Norden består ju av fem länder och så tre områden med viss form av självstyre så dom är inte egna länder men dom är nästan egna länder och Åland är ett sådant, Färöarna är ett sådant, men det finns ett tredje som inte är med på kartan.
7 Deltema	Ex (Oidentifierad elev): Grönland
8 Delteman	L: Grönland. Precis, och Grönland hör ju då till viss del till Danmark.
9 Kommentrar	Så är det.

5.3 Textaktiviteter i helklassdiskussioner

L1 består nästan bara av två helklassdiskussioner (nedan ofta HD) och andra halvan av L2 är en HD. Övriga HD i materialet förekommer endast som inskjutna faser i andra klassrumsstrukturer.

5.3.1 Lektion 1 Helklassdiskussion om huvudbudskap i text

De huvudsakliga uppgifterna under lektion 1 i filosofi är att eleverna ska delta i två olika HD. Den första rör sig om att tolka en filosofisk text av John Locke utifrån ett problem som står på tavlan:

Han skriver att han tycker ett civilt styre är bra för olägenheter i naturtillståndet. Men sen skriver han att det är ett dåligt styre, på grund av att alla ska underkasta sig. Var är hans ståndpunkt egentligen?

I efterföljande HD ska eleverna utifrån förbestämda textavsnitt besvara ett antal frågor. Eleven ska peka ut vilket textavsnitt som används och förklara hur det besvarar aktuell fråga.

5.3.2 Helklassdiskussion med guidning i förklaring

En typisk episod i alla Johns HD är att läraren inleder med ett ställa en fråga varefter eleven som svarar får besvara fler frågor fram till dess att läraren sammanfattar samtalet och episoden är slut. Episoden kallar jag för guidning efter Wells & Nassaj (1999) (se avsnitt 3.6.3 ovan), eftersom läraren leder samtalet genom en *utredning* i en samkonstruerad *förklaring*. Läraren ställer frågor och uppmuntrar eleven att fortsätta.

Exempel 16 är en sådan episod från L1. Lärarens fråga är *problem* (1) och en elev svarar med en *utredning* (2). Nästa fråga kallar jag här för *delproblem* eftersom den är ett *problem* som leder *utredningen* vidare (3). Efter fortsatt dialog mellan eleven och John bekräftar läraren elevens svar med ett "precis" och summerar svaret som en *slutsats* (6). Eleven deltar också i slutsatsen och läraren pekar ut att slutsatsen är svar på problemet. Därmed är episoden slut, och läraren påbörjar en ny liknande episod. På så sätt byggs Johns helklassdiskussioner nästan uteslutande upp av guidande episoder.

Exempel 16

1 Problem	L: och varför, varför är det ett problem?
2 Utredning	E: Eh.. för att man har liksom, om man är dum nog att kunna skada någon så ska man inte, (ohörbart) eller asså ska man påkomma, jag vet inte. Alltså bara för att man har gjort det liksom. Lite svårt att formulera det.
3 Delproblem	L: Mm. Em, så vad är problemet med att man dömer sig själv? Är det att man har varit, att man är dum om man skadar någon så då är man för dum för att döma eller finns det ett annat problem med att man får döma sig själv?
4 Utredning	E: Om du har en tanke, asså om du har nånting som gör att du kan skada någon så ska du själv inte kunna döma dig själv för du kommer själv säga att du gjort rätt i den här grejen då. Alltså
5	[...]
6 Slutsats	L: Precis, det blir en subjektiv tanke, subjektiv handling. Och, du dömer dig själv.
	E: A då tycker du själv att du har gjort rätt
	L: utifrån din egna subjektiva uppfattning. Vilket är problemet.

5.3.3 Helklassdiskussion med instruktion om förklaring

Det framkommer också att John i guidningarna refererar till *förklaringen* som en metod och med det implicita målet [*hur man gör en förklaring*]. Nedan följer ett utsnitt ur den första guidningen under lektionen (exempel 17). Läraren säger att det behöver göras ett urval från elevens *utredning* (1), vilket tolkas som steget *metod* (2). På rad 9 kommer ännu ett metodsteg. Rad 10 är en fortsatt *slutsats* och slutet på episoden.

Exempel 17

1 Utredning	E: Men det var ju att problemet är om det blir nån som ska stifta lagen och nån som ska döma i målet, alltså om den, eller han tog ett exempel om det är, om härskaren skulle skada sin egen bror, skulle han då kunna döma sig själv för att han har skadat sin bror. Eller det är inte samma problem att alla ska ju
-------------	--

	underkasta sig för att det ska va ett bra styre. Den styrande makten är ju
2 metod	L: Så vi tar det här exemplet:
3 Delproblem	L: om härskaren skadar sin egen bror, vad är, i vilket samhälle är det ett problem? Är det i naturtillståndet eller är det i det civila samhället?
4 Utredning	E: Det civila samhället.
5 Delproblem	L: Och varför är det ett problem?
6 Utredning	E: Därför att det blir ju inget civilt samhälle, eftersom han bestämmer.
7 Delproblem	L: Mm. Och vem är det som bestämmer?
8	[...]
9 metod/slutsats	L: Så vi får definiera först:
10 Slutsats	Vad är ett civilt samhälle?

5.3.4 Helklassdiskussion och hur man refererar till ursprungstext

I exempel 18 från samma HD pågår en parallell *instruktion* (1, 5) om hur eleverna ska stödja förklaringen i texten. Eleverna *instrueras* att "titta på texten" (1) och förklara hur texten beskriver ett problem (2). Efter en talarnominering av John föreslår Marit en *utredning* (4), och läraren ber eleven peka ut var i texten hon hittar förklaringen (5).

Exempel 18

1 Metod	L: Så att om ni tittar på den här texten
2 Problem	vad för slags problem ser han? I det här samhället...?
3 Talarnominering	Marit
4 Utredning	M: Om den som bestämmer gör fel ska inte det drabba hela mänskligheten.
5 Metod	L: Så, kan du citera var någonstans hittar du det?

Exempel 18 är också typisk för lektionens andra HD. John har där förberett frågor som står på tavlan där svaren till frågorna ska hittas i utvalda stycken i ursprungstexten. Eftersom eleverna ska *förklara vad i texten som svarar på frågorna* och *hur de gör det* har de flesta guidningar likheter med exempel 18 i och med att John ofta begär att eleverna hänvisar till texten.

5.3.5 Lektion 2 Helklassdiskussion med förklaring och argumentation

Uppgiften för L2 är att jämföra vad författarna av texter som har bearbetats under tidigare lektioner tycker, utifrån ett antal frågeställningar. Första halvan av lektionen består av grupparbete där eleverna besvarar frågor och lämnar in svaren till läraren i form av skriftliga

förklaringar. Andra halvan av lektionen presenterar läraren gruppernas svar via ljusbild och ber eleverna argumentera för eventuella ändringar.

Lektionens HD består av att John guidar eleverna i *ställningstaganden* som han sammanfogar i en inramande *förklaring*. I den första lektionen efterfrågas "insikter" och "förklaringar".

Men här ställer läraren i början av episoderna frågor om "åsikter" och "synpunkter" om en *förklaring* på tavlan. I exempel 19 har läraren John frågat om eleverna ser något i ett gruppsvar som de vill ändra på. En elev presenterar en åsikt (1) och läraren begär skäl för åsikten (2). Eleven ger ett skäl (4) och läraren uppmuntrar eleven att fortsätta (5). På rad 6 erbjuder läraren en *slutkläm*.

Exempel 19

1 Åsikt	E: Jag tycker människan är egoistisk, inte ond men. [...]
2 Begär skäl	L: Och varför vill du inte ha kvar ond?
3	[...]
4 Skäl	E: Em, för att e.. jag vet inte. Alla gör vad dom själva, vad som är bra för dom själva typ. Och, nä jag vet inte.
5	L: M, jo! Säg inte jag vet inte, du vet.
6 Slutkläm (Tes)	Så du vill lägga till att människan är egoistisk för alla gör vad dom vill och det är egoism?

I exempel 20 utreder två elever *slutklämmen* från rad 6 i föregående exempel. E1 är samma elev som i exemplet ovan. Läraren bekräftar resonemanget (8) och avslutar episoden med en *slutkläm* vilken elev två bekräftar (9). På rad 10 gör läraren *ställningstagandet* till ett bidrag i den inramande *förklaringen*.

Exempel 20

1 Skäl	E1: Det var nog det att ond är som att, jag vet inte.
2 Skäl	E2: Ond är ju när man vill någon illa, men egoistisk vill inte alla illa.
3 Skäl	E2: Du vill bara ha det bra för dig själv.
4	L: Mm.
5 Utredning	E2: Du tänker inte så mycket på andra.
6	L: Nä precis.
7 Utredning	E2: men ond tänker du mer på att förstöra E1: att skada E2: för andra.
8 Slutkläm	L: Så ond och egoistisk är inte samma sak.
9	E2: Nä.
10 Slutsats	L: Eh, bra. [...] människan är egoistisk enligt Hobbes, det är hon.

5.3.6 Lektion 4 Helklassdiskussion som beskrivning

I L4 förekommer ett inslag av HD som en episod i genomgången (exempel 21). Läraren Elsa har läst upp en essä och frågar "vilka perspektiv på temat tar texten upp?" (1). De olika perspektiven blir *delteman* som läraren kommenterar och skriver på tavlan. Exemplet nedan är en del av denna episod.

Läraren Elsa presenterar *heltemat* i form av en fråga (1) och *instruerar* en elev att svara (2). Svaret är *deltema* (3). Lärarens fråga (4) visar att hon efterfrågar *deltema* på en annan abstraktionsnivå. När det förväntade svaret kommer (4) bekräftar läraren det (5). Därefter ger läraren samtliga elever möjlighet att svara med en fråga riktad till hela klassen (8). En elev föreslår *deltemat* klass (9) som läraren bekräftar (10). Sedan efterfrågas fler *delteman* (11). Episoden utvecklas därefter till att läraren, och till viss del eleverna, resonerar om vilka *delteman* som finns i texten. Hela helklassdiskussionen är en beskrivning och avslutas med *kommentaren* på rad 13. Då har läraren skrivit en rad *delteman* på tavlan.

Exempel 21

1 Heltema	Och vilka perspektiv på temat tar texten upp?
2 Metod	Varsågod (syftar på en elev). Nämn ett.
3 Deltema	E1: Ja men typ eh, asså utifrån publiken asså såhär vilken typ av publik asså.
4 Deltema	L: Mm, och hur är publiken då? E1: Eh L: Vilka olika faktorer finns i
5. Deltema	E1: Alltså ålder och typ kön.
6 Kommentar	L: Mm. precis. (Skriver på tavlan)
8 Öppen talarnominering	L: Nåt mer?
9 Deltema	E2: Klass
10 Deltema	L: Klass
11. Kommentar	L: Tack så mycket.
11 Öppen talarnominering	Nåt mer?
12	[...]
13 Kommentar	Och dom här perspektiven, är bra att bära med sig när ni läser i texthäfte helt enkelt. För att nyansera resonemanget.

5.3.7 Lektion 6 Helklassdiskussion om moral i berättelse

I en fas under L6 får eleverna lyssna på och läsa en berättelse på norska: ett avsnitt ur Erlend Loes *Naiv.Super*. Berättelsen blir utgångspunkt för ett ställningstagande. Efter uppläsningen frågar läraren om eleverna tyckte att "pappan" i berättelsen "gjorde rätt". En elev tillfrågas varför den tycker "ja" och en annan varför den säger "nej".

På rad 1 i exempel 22 ger eleven (E2) som sa nej skäl för sin åsikt. När läraren bekräftar elevens svar (2) går den första eleven (E1) in och ger ytterligare skäl för sin åsikt (3). Läraren missförstår först eleven (4), som får återupprepa sin åsikt (5). På rad 7 presenterar eleven ett skäl. Läraren frågar efter flera skäl (8) varpå eleven ger en slutkläm (9).

Exempel 22

1 Skäl	E2: Nä jag tycker att han ska få reda på sanningen med en gång. För man måste, han kommer ju få hantera döden någon gång ändå.
2 Skäl	L: Ja. Finns det inte en poäng med att skjuta i det så, ja.
3 Skäl	E1: Jag tänker att han är sju år gammal, (ohörbart) veta att hans fågel är död.
4	L: Du tycker att pappan borde talat om?
5 Åsikt	E1: Nä jag tycker att pappan gjorde rätt.
6	L: Att han gjorde rätt?
7 Skäl	E1: Jag tycker att han var för ung för att veta att den var död.
8 Begär skäl	L: Ja. Vad är lagom då?
9 Slutkläm	E1: Inte 7 år i alla fall.

5.4 Textaktiviteters funktion i helklassamtalens klassrumsstrukturer

Med utgångspunkt i de exempel som redovisas ovan sammanställs här de pedagogiska funktioner TA kan ha i helklassamtalens klassrumsstrukturer och episoder.

5.4.1 Funktioner för textaktiviteten beskrivning

I helklassamtalen har TA *beskrivning* följande funktioner: *förmedla fakta*, *förmedla förkunskap*, *hänvisa till text* och *förmedla information om verksamheten*.

Lärare använder *beskrivning* för att **förmedla fakta**. Hela genomgångar kan vara komplexa beskrivningar (t.ex. L5, L6). I diskussionen om teman i en text (ex. 21) samkonstrueras fakta tillsammans med eleverna. När till exempel Elsa i detta exempel frågar "och hur är publiken då?" så utvecklar eleven deltema på sitt svar. Det får troligtvis effekten att eleven själv inser kopplingar mellan heltema och deltema.

Inför en fas kan lärarna kontrollera och **förmedla förkunskap**. Läraren Karl kontrollerar och aktiverar förkunskap om länder i nordnorden i genomgången i L5 (ex. 17). I L6 låter han genomgången av norsk språkhistoria bli förkunskap inför ett filmklipp på norska med samma tema. Detta innebär att läraren förmedlar förkunskap. Även elever förmedlar förkunskap när de svarar på lärares frågor. Både lärare och elever **hänvisar till texter** genom att beskriva dem. I materialet är till exempel inlämnade uppgifter (L2), prov- och

bedömningsmaterial (ex. 4) eller exempeltexter (L1) centrala i undervisningen. Funktionen **förmedla information om verksamheten** kan innebära att beskriva vad som sker eller kommer ske i lektionen. Till exempel kan läraren *beskriva* att det kommer bli en genomgång: "det jag kommer göra nu på den här genomgången då" (ex. 1). Alternativt innebär funktionen att framtida lektioner *beskrivs*: "det kommer vi prata lite grann om på onsdag". (ex. 6).

5.4.2 Funktioner för textaktiviteten förklaring

I helklassamtalen har TA *förklaring* följande funktioner: *förmedla kunskap, konstruera kunskap* och *utforska kunskap*

Förklaring för att **förmedla kunskap** förekommer till exempel i och med att lärare framställer en färdig förklaring. Till exempel *förklarar* läraren Erik kopplingen mellan Yoda och Martin Luther i L6 (ex. 14). *Förklaringen* är alltså färdig kunskap. *Förklaring* för att **konstruera kunskap** innebär att eleverna lär sig att konstruera *förklaringar*. I L1 och L2 instrueras till exempel om hur eleverna ska utreda genom guidning (ex. 16, 17). För att hitta kunskap används *förklaringen* för att **utforska kunskap**. Eleverna blir delaktiga i både konstruktion av förklaring och gemensamt utforskande i helklassdiskussionerna i L1 och L2 (ex. 16, 17, 18).

5.4.3 Funktioner för textaktiviteten argumentation

I helklassamtalen har TA *ställningstagande* följande funktioner: *ta ställning som färdighetsutveckling, ta ställning för att konstruera kunskap, ta ställning till lektionsinnehåll* och *driva verksamheten*.

I läraren Karls helklassamtal får eleverna ta ställning till en pappas moraliska val, vilket övar *ställningstagande* (ex. 22). Det är ett exempel på att **ta ställning som färdighetsutveckling**. **Ta ställning för att konstruera kunskap** fungerar som motsvarande funktion hos förklaringen. I L3 gör ställningstagandet att förklaringen utgår från elevernas åsikter om gruppssvar (ex. 19, 20). När läraren Elsa motiverar instruktionen om det nationella provet: "det kan man tycka är självklart" (ex. 3) tar hon **ställning om lektionsinnehåll**. För att **driva verksamheten** uppmuntrar John en elev att fortsätta argumentera: ("du vet", 19).

5.4.4 Funktioner för textaktiviteten instruktion

I helklassamtalen har TA *instruktion* följande funktioner: *Regissera samtalet* och *Informera*. Instruktionen kan sägas vara av två slag: *direktiv* och *information*.

Regissering är direktiv på tre olika nivåer. Lärarna **regisserar samtalet** i varje lektion genom att fördela ordet med *talarnominering*: "Simon" (ex. 12). Eleverna kan också göra anspråk på att regissera samtalet genom att ta egna initiativ. Att **regissera lektionen** innebär att läraren inleder lektionen och dess faser med olika signaler som också kan vara steg i andra textaktiviteter. I L3 inleder läraren Elsa första delen av en episod med *heltemat* "nästa del då" (ex. 2). **Regissera uppgift** syftar på att läraren etablerar en uppgift eller regler för hur den ska lösas. När läraren John säger "om ni tittar på den här texten" och sedan frågar "kan du citera var någonstans hittar du det" har han etablerat en uppgift för eleverna och *instruerat* hur den ska utföras (ex. 18). När läraren Elsa i beskriver en metod för hur eleverna kan göra på nationella provet och använder sig själv som exempel är det frågan om funktionen att **informera** (ex. 7).

5.4.5 Funktioner för textaktiviteten berättelse

I lektion 6 används TA *berättelse* för att **skapa inlevelse** i ett moraliskt dilemma. Den skapar förutsättningar för ställningstagande i helklassdiskussionen om "pappan" som gjorde rätt eller fel (ex. 22). I övrigt förekommer inte denna textaktivitet i materialet.

5.4.6 Funktioner för textaktiviteten återberättelse

I helklassamtalen har TA *återberättelse* följande funktioner: *koppla till erfarenhet* och *ge historisk bakgrund*.

Återberättelse förekommer främst inbäddade i andra TA såsom förklaring och argument. Funktionen **Koppla till erfarenheter** är vad Elsa gör för att skapa en autentisk bakgrund till lektionsinnehållet instruktion: "Jag brukar göra så här" (ex. 7). I Karls genomgång av språkens geografiska spridning är **historisk bakgrund** en av faserna i genomgången (ex. 10).

6 Sammanfattning, diskussion och fortsatt forskning

I detta avslutande kapitel sammanfattas resultatet utifrån syftet och frågeställningarna. En diskussion förs om skrivpedagogiska implikationer och TA som analytiskt verktyg. Slutligen presenteras förslag på fortsatt forskning.

6.1 Sammanfattning

Syftet med denna studie är att kartlägga hur tre lärare i gymnasieskolan, vilka undervisar i svenska respektive filosofi, initierar olika klassrumsstrukturer i undervisningens helklassamtal, hur dessa klassrumsstrukturer är uppbyggda och vilka pedagogiska funktioner som textaktiviteter i klassrumsstrukturerna kan tänkas ha. Följande forskningsfrågor har formulerats: 1. *Vilka klassrumsstrukturer initierar lärare i undervisningens helklassamtal?* 2. *Hur är dessa klassrumsstrukturer uppbyggda?* 3. *Vilka pedagogiska funktioner kan textaktiviteterna i dessa klassrumsstrukturer tänkas ha?*

Resultatet utifrån studien visar att lärarna initierar *genomgångar* och *helklassdiskussioner* som uppfyller merparten av helklassamtalet under de sex lektionerna och dessa klassrumsstrukturer är därför dominerande. *Förhör* förekommer som inskjutna faser i de dominerande klassrumsstrukturerna och spelar därför en sekundär roll. I materialet förekommer även redovisningar vilket är en tänkbar klassrumsstruktur som på grund av arbetets begränsning inte kunde utforskas vidare.

Utifrån studiens teori och analysverktyg kan klassrumsstrukturerna i sin tur förstås som uppbyggda av episoder och TA, vilket visats i den första delen av resultatet ovan. TA kan både löpa parallellt genom klassrumsstrukturerna och avlösa varandra sekventiellt. De förekommer också i både enkel och komplex form (Nordenfors 2017). I de fall då TA sammanfaller med episoder har TA en tydlig pedagogisk funktion. I sådana episoder blir ofta eleverna delaktiga vid konstruktioner av TA.

Tänkbara pedagogiska funktionerna hos TA har redovisats i resultatredovisningens andra del (5.4 ovan). *Beskrivning*, *förklaring*, och *argumentation* används inte bara som färdiga informationspaket för eleverna att ta del av utan för att låta eleverna vara med och konstruera och upptäcka kunskap. Dessa tre TA ser också ut att ge olika förutsättningar för elevernas deltagande i helklassamtalet.

6.2 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens underordnade syfte att pröva textaktiviteter som analytiskt och pedagogiskt redskap för att förstå och nyttja helklassamtal. Först behandlas skrivpedagogiska potential i att använda TA, bland annat det explicitgörande som är typiskt för genrepdagogen enligt till exempel Martin & Rose (2008). Sedan diskuteras textaktiviteter som analysmetod.

6.2.1 Skrivpedagogiska potential i materialet

Varje tydlig instans av TA i materialet ser ut att ha en modellerande potential. Ett exempel är läraren Karls genomgångar där textaktiviteter har tydliga former, följer sekventiellt och får tydliga syften i genomgången. Det innebär att eleverna möter identifierbara TA där det är möjligt att de kan få egna insikter i hur TA kan användas i deras egna texter.

När eleverna får samkonstruera TA, får de dessutom öva och använda dem för specifika syften. Eleverna får till exempel öva på färdigheterna att utföra *beskrivning*, *förklaring* och *argumentation* för att utforska och konstruera kunskap. Ett exempel är hur läraren John initierar både *förklaring* och *ställningstagande* och guidar eleverna i dessa. Eleverna får där bland annat öva färdigheten att resonera som är nödvändigt i både *ställningstagande* och *förklaring*.

Det förekommer alltså tydliga inslag av TA, och dessa skulle kunna användas för att öka elevernas medvetenhet om språkliga strukturella resurser (Randahl 2017). Man skulle också kunna medvetandegöra för eleverna vilka färdigheter de övar och hur de kan användas i fråga om skrivande i allmänhet och TA i synnerhet. TA är alltså både medel och mål i klassrummet och konstrueras i en form som med fördel kan pekats ut för eleverna.

6.2.2 Skrivpedagogiska potential hos textaktiviteter i helklassamtal

En medvetenhet om hur man som lärare kan initiera samkonstruktion av olika TA kan också utnyttjas för skrivpedagogiska syften. Elevernas förståelse av vad läraren är ute efter, eller vad de kan bidra med i samtalet, kan förstås i termer av TA. Om eleverna förväntar sig att de kan *ta ställning*, eller om de ska *förklara*, spelar detta roll för hur eleverna deltar i HD eller kortare dialoger. Och vilka färdigheter de övar är i sin tur avhängiga samtalets utveckling och deras förståelse av samtalet. Med andra ord kan en *förklarande* dialog användas för att undvika lösa tyckanden, medan en *ställningstagande* sådan kan användas för att få eleverna att komma med egna initiativ för att bara ta ett exempel. Som lärare kan man alltså anpassa

helklassamtalets TA till vilka färdigheter man vill att eleverna ska öva. I syfte att lära eleverna ett visst sätt att diskutera kan läraren då vara mer styrande än i Cazdens "real diskussions" (1988 i Liljestränd 2002), men diskussionen kan ändå sägas vara sonderande.

Enligt tidigare forskning bör läraren kunna ha ett öppet förhållningssätt (Palmér 2008) men undvika allt för öppna frågor (Wirdeńs 2014). I den här studien har inte öppenhet och stängdhet behandlats, utan snarare struktur. Tidigare forskning har pekat på att sammanhanget är viktigare än formen på frågor (Tengberg 2011, Wirdeńs 2014, Edward & Furlong 1978, Liljestränd 2002) och TA är ett möjligt sätt att definiera och förstå sammanhanget. Huruvida elever deltar i samkonstruktion har att göra med lärarens möjlighet att känna in vilka frågor som kan ställas för att få tillräckligt utvecklade svar. En medvetenhet om elevernas förståelse av vilken TA som förväntas under den aktuella episoden kan därför nyttjas av läraren.

TA kan också nyansera bilden av IRE-strukturens konsekvenser. IRE-struktur har i viss tidigare forskning antagits bidra till negativa konsekvenser för det dialogiska samtalet (Schmidl 2008, Eriksson 2002). Men i materialet har jag identifierat förhållningsstrukturer med specifika syften. Om eleverna förstår dessa inslag som inskjutna faser som har specifika syften, så behöver förhållningsstrukturerna inte ha negativa effekter. Samma sak gäller stängda frågor som också bör undvikas enligt viss tidigare forskning (Chambers, 1993). Om verksamheten (Linell 2011) traderats på ett dialogiskt sätt, så minskar kanske inte hårdare styrning vid ett tillfälle de dialogiska möjligheterna vid ett annat. Anledningen är att verksamhetens delar tolkas (och används) utifrån en förståelse av verksamheten som dialogisk. Läraren Johns lektioner visar till exempel att hårdare styrning vid ett tillfälle kan ge förutsättningar för frihet vid ett senare genom att ge eleverna utvecklar sina färdigheter att föra ett argumenterande samtal.

6.2.3 Textaktiviteter i verksamheten lektion

Att TA förekommer i enkel form och med samtliga steg i talspråket tyder på att TA är språkliga resurser (Holmberg 2009) som vi använder spontant även i tal. Det är möjligt att förekomsten av tydligt identifierbara textaktiviteter till viss del är en följd av klassrummet som institutionell verksamhet (Norrby 2014) vilket ställer höga krav på en tydlig framställningsform. Å andra sidan verkar vissa ämnen kunna introduceras relativt omarkerat. I exempel 9 ställer en elev till exempel en fråga med endast ett ord vilket genererar ett långt svar från läraren. Det kan bero på att skolan traderas på olika sätt (Linell 2011) av lärarna utifrån styrdokumentet, och därför blir vissa samtalsämnen och TA förväntade. Det kan också

vara så att vissa markeringar blir typiska för en lokal verksamhetstyp (Linell 2011). Ett exempel är läraren Elsas "då så" som inleder faser.

6.3 Fortsatt forskning

I följande avsnitt följer förslag på fortsatt forskning. I 6.3.1 föreslår jag en kombination av textaktiviteter och det norska skrivpedagogiska verktyget *skrivehjulet*. Därefter diskuteras studiens anspråk och begränsningar (6.3.2) och slutligen ges några förslag på annan fortsatt forskning (6.3.3).

6.3.1 Utvecklingsmöjligheter Textaktiviteter och skrivehjulet

Ovan har jag beskrivit hur helklassamtalet gör det möjligt för läraren att få elever att konstruera TA i tal. Samkonstruktion mellan lärare och elever innebär emellertid en process av skapande, medan syftet med att skriva TA uttrycks i termer av vad texten som färdig produkt kommunicerar. Men skrivandet som handling har delvis egna (pedagogiska) syften beroende på vilken TA som konstrueras.

TA som modell belyser visserligen pedagogiska implikationer av skrivakten. Enligt M. Nordenfors påverkar medvetenheten om textaktiviteter både läsarens och skribentens agerande eftersom de blir medierande redskap i respektive process (personlig kommunikation 16 maj 2019). Men skrivehjulets skrivhandlingar (bl.a. Evensen, 2012) pekar ut syften som hör till skrivandet som process, alltså till själva skrivakten.

Skrivhandlingar (SH) kan användas för att peka ut hur skribenten utvecklas när den skriver, vad som händer med eleven när den skriver. Därför borde det vara möjligt att använda SH för att tydliggöra de skrivpedagogiska implikationerna av att använda TA i helklassamtal.

I tabell 4 nedan visar jag hur de båda modellerna belyser två sidor av skrivandet. I de vänstra kolumnerna visas textaktiviteter och deras syften. I de högra kolumnerna har skrivehjulets SH och deras syften överförts i tabellform och översatts till svenska från Matre och Solhems (2019) engelska version. Här bör kanske betonas att rörligheten i varken skrivehjulet eller textaktiviteter har övergetts. Om man vill kan man se tabellen som ett kodlås ovanifrån där kolumnerna kan rotera som fyra hjul så att syftena byts ut, på samma sätt som skrivehjulets hjul kan vridas.

Tabell 4. Textaktiviteters läsaksorienterade syfte och skrivhandlingars skrivaksorienterade syfte med tillägg

Textaktivitet	Läsaksorienterat / Läsarorienterat syfte	Skrivhandling	Skrivaksorienterat / Skribentorienterat syfte
Beskrivning	Delge fakta	Beskriva	Organisera kunskap
Förklaring	Reda ut något	Utforska	Kunskapsutveckling
		Reflektera	Identitetsformation, självvärdering, metakommunikation
Ställningstagande	Påverka andras åsikt	Övertyga	Övertalning
Instruktion	Vägleda, reglera handlande	<i>Anvisa/instruera</i>	<i>Vägledning, anvisning</i>
Berättelse	Skapa inlevelse (Roa, hänföra)	Föreställa sig, (fantisera, skapa narrativ, teoretisera)	Skapande av textvärldar eller andra virtuella världar, teorier
<i>Teoretisering</i>	<i>Skapa tänkbart händelseförlopp (teori)</i>		
Återberättelse	Återge händelseförlopp	<i>Föreställa sig Återkoppla</i>	<i>Skapande av textvärld som hänt</i>
<i>(Manus)</i>	<i>Gestalta verbalitet</i>	Interagera (låtsad, faktisk)	<i>Utbyta information, vara i dialog</i>

Kort sagt visar kolumnen *skrivaksorienterat syfte* vad skribenten gör och således bland annat vilka färdigheter som utvecklas. Jag har gett egna förslag där modellerna *inte* motsvarar varandra. Dessa egna förslag är skrivna i *kursivt* i tabell 4. Modellerna motsvarar varandra om det kan förväntas att en SH typiskt sätt leder till en TA.

Beskriva och *beskrivning* är givna motsvarigheter, likaså *ställningstagande* och *övertyga*. *Förklaring* kan motsvaras av både *reflektera* och *utforska*, eftersom reflekterande ju är ett slags inåtriktat utforskande. Som motsvarande SH till *instruktionen* föreslår jag *anvisa/instruera*.

Berättelsen motsvaras delvis av att *föreställa sig*. Men skrivhandlingen visar också på en aspekt av berättandet som inte är självklar i textaktiviteten berättelse, nämligen att föreställa sig för att *teoretisera*. För att visa på den dimensionen av berättelse har jag lagt till

teoretisering som en ny TA. Det förekom också ett antal gånger, i främst filosofilektionerna, att elever och lärare hittade på scenarion (utgångssituation och eventuellt skeende) för att exemplifiera och teoretisera. Detta har inte redovisats i resultatredovisningen men ett typiskt exempel är följande (exempel 23): Det ställs upp en utgångssituation i form av premisser (1), sedan följer ett tänkt händelseförlopp (2). Händelseförloppet rör sig mot en teoretisk möjlighet.

Exempel 23

1 Utgångssituation (tänkt)	Så om jag, snor din telefon och du tycker att det är värt ett dödsstraff
2 Händelseförlopp	och så slår du ihjäl mig, då kanske Rasmus här tycker att ja men det var lite hårt. Och så bestämmer han sig för att döma dig, så att på det sättet blir ju du ansvarig inför alla. För alla har ju rätt att döma alla.

Återberättandet kan ses som ett slags skapande av en textvärld (som hänt) och därmed kopplas även återberättelsen till att *föreställa sig*. Slutligen är *manus* ett förslag, inte på en ny TA utan på en textstruktur man som lärare kan skapa med sina elever. Att imitera någon eller att peka ut en utsaga verkar vara något särskilt vi kan göra i talspråket. Till exempel kan lärare skämtsamt imitera sig själva eller be en elev uttala något på norska.

Med detta nya ramverk hoppas jag på att kunna beskriva och nyttja helklassamtalet bättre än med endast TA genom att dels förstå skrivande och talande både som process och produkt, och dels förstå både TA och SH i ett bredare perspektiv.

6.3.2 Studiens anspråk och begränsningar

I syfte att pröva TA om teoretiskt verktyg gjorde jag inledningsvis en så bred och öppen insamling av material som möjligt genom att endast efterfråga helklassamtal. Detta medförde att materialet också blev osymmetriskt och att någon systematisk jämförelse inom materialet inte är möjlig.

De valda helklasstrukturerna användes både för att begränsa analysen och för att förstå funktionerna hos TA i helklassamtalet. Detta medförde att lektionernas inledningar och avslutningar inte har redovisats, trots att även de är helklassamtal. *Redovisning* är också en möjlig klassrumsstruktur, som det inte fanns utrymme att undersöka vidare.

En fråga som inte problematiserats är frågan om elevers deltagande. Likt Hyytiäinenens resultat (2017) hanteras ofta elevernas frågor som inskottssekvenser, om de inte följer på lärarnas initiativ. Och i flera fall får eleverna bara en kort tid på sig att formulera sitt svar

innan läraren avbryter dem. I studien fanns inte heller utrymme att närmare undersöka vilka elever som deltog i helklassamtalen och vilka som inte deltog.

6.3.3 Annan fortsatt forskning

Det finns flera möjligheter att fortsätta forska om textaktiviteter och skrivhandlingar i helklassamtal utifrån denna kartläggning. Till exempel kan intervjustudier med lärare och elever belysa vilka uppfattningar samtalsdeltagarna har på förekomsten av och de pedagogiska funktionerna hos TA. En annan möjlig studie är interventionsstudier där man testar effekten av att anpassa lektioner på de sätt som föreslagits i avsnitt 6.2.2 ovan. Till exempel kan variationsteori i learning study (se till exempel Marton 2003) användas för att undersöka specifika färdigheter. Ytterligare en möjlighet är att undersöka skillnaden mellan hur literacitet (se till exempel Winch m.fl 2010) behandlas inom svenskämnet och filosofiämnet.

7 Referenslista

- Bachtin, M. (1997). Frågan om talgenrer. I: Hættner Aurelius, E. & T. Götselius (red.). *Genre teori*. Lund: Studentlitteratur, S. 203–239.
- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Chambers, A. (1996), *Tell Me. Children, Reading and Talk*, Portland: Stenhouse Publishers & Markham: Pembroke Publishers.
- Edwards, T. & Furlong, J. (1978). *The Language of Teaching. Meaning in Classroom Interaction*. London: Heineman.
- Essaiason, P, Giljam, M. Oscarsson, H. & Wägnerud, L. (2005). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Evensen, L. (2012). *En gyldig vurdering av elevers skrivkompetanse* Hämtad 2019-05-20) från: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/en-gyldig-vurdering-av-elevers-skrivekompetanse/>
- Förhör. (2015). *Norstedts svenska stora ordbok*. Hämtad 2019-05-10 från [ww.norstedt.se](http://www.norstedt.se)
- Genomgång. (2015). *Norstedts svenska stora ordbok*. Hämtad 2019-05-10 från www.norstedt.se
- Holmberg, P. (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I: Lindberg, I. & K. Sandwall (red.), *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg*. (Rapporter om svenska som andraspråk, 7.) Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk.
- Holmberg, P. (2009). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I: Olofsson, M. (red.). *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholm universitets förlag.
- Hyytiäinen, J. (2017). *Anvisningar och uppmaningar i klassrumsinteraktion: Lärarens direktiv i svenskundervisningen i finska skolor*. (Doktorsavhandling Nordica Helsingensia, 50.) Helsingfors: Nordica Helsingensia. Hämtad 2019-05-15 från: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/176701>
- Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena* (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 6). Örebro: Universitetsbiblioteket Hämtad 2019-05-15 från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:134875/FULLTEXT01.pdf>

- Linell, P. (1990). De institutionaliserade samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning om utbildning* 17 (4). S. 18–35.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information age publishing.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Linköping: LiuTryck.
- Marton, F. (2003). Learning Study – pedagogisk utveckling direkt i klassrummet. I: Carlgren, I. Josefson, C. & Liberg, C. (red.) *Forskning av denna världen. Praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap. Rapport 2* Stockholm: Vetenskapsrådet S. 41–46
- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre relation.s. Mapping Culture*. London: Equinox.
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Openic Dialogic Spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research* 80. S.188–203. Hämtad 2019-05-15 från: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nordenfors, M. (2017). *Elevernas texter. Redskap för textanalys, textsamtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenfors, M. (Personlig kommunikation) samtal med e-brev. 2019-05-16.
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmér, A. (2008) *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. (Doktorsavhandling, Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala Universitet, 74.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Randahl, A. (2014). *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. (Doktorsavhandling, Studier från Örebro i svenska språket, 9, Södertörn Doctoral Dissertations, 91). Örebro: Örebro Universitet. Hämtad 2019-05-15 från: www.oru.se/publikationer-avhandlingar
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning* (Vetenskapsrådets rapportserie, 2008:9.) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Schmidl, H. (2008). *Från Vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet, nr 97.) Göteborg & Stockholm: Makadam förlag.

- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter*. (Doktorsavhandling, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL, Forskarskolan i utbildningsvetenskap, nr 6.) Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Hämtad 2019-04-20 från:
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. Hämtad 2019-04-20 från:
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Wells, G & Nassaji, H. (1999). *What's the Use of Triadic Dialogue: An Investigation of Teacher-Student Interaction*. Hämtad 2015-05-15 från:
<http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/IRF.html>
- Winch, G., Ross Johnston, R., March, P., Ljungdahl, L., & Holliday, M., 2010. *Literacy - reading, writing & children's literature*. (4 uppl.) Oxford University Press.
- Wirdeñäs, K. (2014). En samtalsanalytisk studie av klassrumsinteraktion. I: A. Boglind, P. Holmberg & A. Nordenstam (red.), *Mötesplatser: Texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur. S. 85–107.
- Yanfen, Liu & Yuqin, Zhao. (2010). A Study of Teacher Talk in Interactions in English Classes. I: *Chinese Journal of Applied Linguistics* 33 (2). S. 76–86.

8 Bilagor

8.1 Bilaga 1 Skriftlig information och samtyckesblankett

Information

Forskningsprojektet är inom ramen för mitt examensarbete inom forskningsområdena didaktik, svenska och språkdidaktik i gymnasieläroterutbildningen. Jag tittar på helklassamtal i klassrummet med huvudsakligt fokus på struktur och innehåll.

Studien innebär att ljud från lektionen spelas in och transkriberas. Jag som forskar finns även med i klassrummet och tar anteckningar.

Anonymt

I själva transkriberingen kommer det inte att framgå vem som är vem eller vilken skola det är frågan om. Deltagarnas och skolans namn kommer att pseudonymiseras. Ljudinspelningen kommer att förstöras efter transkribering.

Frivilligt

Deltagandet är helt frivilligt.

Kontaktinformation

Kristoffer Stenlund (forskande) stenlund.kristoffer@gmail.com

Ann-Christin Randahl (handledare) ann-christin.randahl@svenska.gu.se

Samtyckesblankett för deltagande i klassrumsobservation 2019 vecka 13-18

Jag har informerats om studien och samtycker till att delta. Jag är medveten om att mitt deltagande är frivilligt och att jag har rätt att avbryta min medverkan utan att ange något skäl.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum