



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Det är nog mer ett tänk som man har”

**– om att kunna se och använda sig av
sociokulturell teori i praktiken**

Kristoffer Emanuelsson
Joel Nyström

BAUN/LAU395

Handledare: Agneta Plengiér-Gaal

Examinator: Birgitta Kullberg

Rapportnummer: HT10-2611-101

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: ”Det är nog mer ett tänk som man har”
- om att kunna se och använda sig av sociokulturell teori i praktiken

Författare: Kristoffer Emanuelsson, Joel Nyström

Termin och år: Ht 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Agneta Plengiér-Gaal

Examinator: Birgitta Kullberg

Rapportnummer: HT10-2611-101

Nyckelord: Teori i praktiken, sociokulturella perspektiv, Vygotskij, Bakhtin, dialog, peer tutoring, legitimt perifert deltagande

Uppsatsens huvudfråga är hur sociokulturell teori kan användas i praktiken ur ett lärarperspektiv. Vad läraren säger, vad hon gör och vad hon skulle kunna göra kopplas till beskrivs utifrån sociokulturella perspektiv på lärande.

Vi har genomfört icke deltagande observation i ett klassrum under tre dagar och en samtalsintervju med läraren. Vi intervjuar läraren för att se vad hon säger om teori och undersöker vad i lärarens praktiska verksamhet som går att koppla till teorin. Vi har ett särskilt fokus på verbal kommunikation i klassrummet och hur läraren leder och styr lärandet. Vi har utgått främst från Lev Vygotskijs och Michail Bakhtins begrepp och nutida forskare, då främst Olga Dysthe och Roger Säljö.

I resultatet framkom att läraren hade kännedom om vissa delar av sociokulturella perspektiv, men i observationerna framträdde även sådant som hon inte pratat om i intervjun. En undervisning byggd kring att elever lär av varandra är återkommande i intervjun med läraren och tydligt under observationerna. I dialogen ser vi spännande möjligheter, där utformningen av klassrummet är en del av många som främjar dialogen.

Det är vanligt att lärandeteoriers nytta för den praktiska verksamheten ifrågasätts av lärare och skolledare. Inspirerade av Korthagen m.fl. har vi utgått från en konkret praktik för att se vad en teori kan tillföra det läraren säger, gör och skulle kunna göra i sin undervisning. Att få syn på och sätta ord på sin verksamhet gör det möjligt att utveckla och göra medvetna val rörande sin pedagogik och till det är teori ett bra analysverktyg.

Förord

Att skriva uppsats är en spännande, tankeväckande, rolig och lärorik process. Det kan också stundtals vara distraherande, frustrerande, stressande och tämligen energikrävande. Därför har vi tur som under skrivandets gång har haft människor omkring oss som stöttat, uppmuntrat, gett oss råd och hjälpt oss igenom de jobbigare delarna och påmint oss om de positiva delarna. Eller bara sett till att vi ibland har fått göra något helt annat. Det finns många som vi vill rikta vår tacksamhet mot.

Ett stort tack till alla seminarieledare och kursledare som vi har aktiverat i jakten på ett klassrum och en lärare att observera. Tack till Lisa på Center för skolutveckling i Göteborg som även deltog i letandet, liksom alla rektorer och lärare vi stört när letandet intensifierades. Tack även alla vänner som varit måna om oss och undrat hur det går även om det kan vara frustrerande att få frågan. De som läst vår text och givit kommentarer är guld värda. Tack! Självklart vill vi även tacka våra familjer, med ett extra stort tack till våra flickvänner som orkat med oss. Bra jobbat.

Vi vill rikta ett särskilt tack till Emmagog som var en ljuspunkt i vintermörkret. Vår handledare Agneta som många gånger hjälpte oss att komma vidare i våra funderingar vill vi också rikta ett stort tack till. En mer engagerad och uppmuntrande handledare kunde vi inte ha fått. Främst av allt vill vi tacka den lärare som släppte in oss i sitt klassrum och på ett vänligt och ärligt sätt lät oss fråga våra frågor och göra våra observationer. Det här arbetet skulle inte finnas utan henne och om fler lärare var lika modiga och öppna som hon skulle kanske inte glappet mellan teori och praktik vara lika stort.

Innehållsförteckning

FÖRORD	3
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	4
PROBLEMOMRÅDE	6
OM TEORI-PRAKTIK	6
TEORI OCH STYRDOKUMENT	7
TIDIGARE FORSKNING	7
<i>Teori och praktik</i>	7
LÄROPLANEN LPO 94	8
TEORETISK ANKNYTNING	9
<i>Sociokulturella perspektiv på lärande</i>	9
<i>Vygotskij och den närliggande utvecklingszonen</i>	11
<i>Peer Tutoring</i>	12
<i>Legitimt perifert deltagande</i>	12
<i>Artefakter och Miljö</i>	13
<i>Beskrivning av Dagnys undervisning</i>	13
<i>Dialog</i>	14
Dialogiskt	14
Bakhtin	15
Flerstämmighet	16
<i>Deltagarstrukturer och IRF</i>	17
PRECISERAT SYFTE	19
METOD	20
ATT HITTA EN LÄRARE	20
OBSERVATION	20
<i>Genomförande</i>	21
INTERVJU	21
<i>Genomförande</i>	22
MILJÖ	23
METODER I LIKNANDE UNDERSÖKNINGAR	23
VALIDITET, RELIABILITET OCH GENERALISERBARHET	23
ANALYSMETOD	24
LITTERATURVAL	24
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	24
RESULTAT	26
INTERVJURESULTAT	26
<i>Utbildning och yrkesbakgrund</i>	26
<i>Om sociokulturell teori</i>	26
<i>Om dialog</i>	27
<i>Om närliggande utvecklingszon och att elever lär av varandra</i>	28
RESULTAT: MILJÖ	30
OBSERVATIONSRESULTAT	31
EGET ARBETE	31
<i>Vad gör läraren?</i>	31
<i>Att hitta rätt nivå</i>	32
<i>Att uppmuntra till elevsamverkan</i>	32
<i>Att stötta genom dialog</i>	33
<i>Vad gör eleverna?</i>	35
<i>Att hjälpa varandra och att prata om innehållet</i>	36
GRUPPAKTIVITETER	37
<i>Att få delta passivt och att åstadkomma tillsammans</i>	37
<i>Artefakter</i>	37
<i>Hur läraren leder samtal</i>	38

<i>Hur läraren formulerar frågor</i>	38
<i>Hur läraren följer upp svar</i>	39
Berätta men inte bemöta	39
Att belysa olikheter	40
Att sammanfatta och bevara	40
Elevens initiativ	41
ANALYS	42
ATT RIKTA ELEVERNA MOT INNEHÅLLET	42
DAGNY OCH PIA.....	42
NÄRLIGGANDE UTVECKLINGSZON	43
PEER TUTORING	43
LEGITIMT PERIFERT DELTAGANDE	44
MILJÖ, ARTEFAKTER OCH MÖJLIGHETER TILL DIALOG	45
DIALOG.....	45
<i>Presenterande och Socialt interaktiv undervisning</i>	45
<i>IRF</i>	45
<i>Att berätta ...</i>	46
<i>... men inte bemöta</i>	47
SAMMANFATTNING	47
DISKUSSION	49
ANALYSVERKTYG ELLER "TÄNK"	49
ATT KUNNA PRATA OM DET MAN GÖR.....	49
ATT ANVÄNDA TEORIER.....	50
DIALOG	50
<i>Dialogen som möjlighet</i>	50
<i>Normerande eller dialogiskt</i>	52
RIKTNING MOT ETT INNEHÅLL	52
AVSLUTANDE DISKUSSION	53
REFERENSLISTA	55

Problemområde

Under vår tid på universitetet har vi i stor omfattning diskuterat och problematiserat en specifik lärandeteori, nämligen det sociokulturella perspektiv. Detta gäller inte bara under de allmänna kurserna utan även i inriktningar och specialiseringar. Samtidigt har vi mött en praktisk verksamhet under vår VFU där lärandeteorier inte sätts i fokus utan istället en mer praktisk verksamhet som inte alltid grundar sig i teori. Vi har även stött på problemet att teori och praktik talas om som skilda saker, och att vi ute i skolverksamheten fått höra att det vi lär oss här inte riktigt är hur det ser ut i ”verkligheten”. Stämmer detta? Vi ser det som högst relevant att undersöka om och i så fall hur en lärandeteori, i det här fallet sociokulturell teori, kan användas i praktisk verksamhet.

Om Teori-praktik

Under arbetet talade vi med en rektor, som hävdade att teori inte har med verkligheten att göra. Det är bara någonting man sysslar med på lärarutbildningen, menade han – ett tydligt exempel på avståndet mellan teori och praktik. Det är ett problem att teori och praktik inte möts, framhåller forskare och vi är av samma åsikt. Burbules (1993) konstaterar att teori och praktik ofta ses som skilda åt istället för som delar av varandra. De ska inte vara åtskilda, men blir ofta det. Claesson (2007) efterfrågar större medvetenhet hos lärare om vilka teorier de använder för att öka förståelsen mellan lärare och mellan lärare och lärarstudenter. Carlgren och Marton (2004) framhäver att en medvetenhet om vad man själv och andra lärare gör samt att kunna beskriva och tolka det inom en teoretisk ram och med ett gemensamt yrkesspråk, skapar en ”formidabel kraft för att utveckla” och rusta eleverna (Ibid., s 224). Även nuvarande, snart utbytta läroplan, Lpo94, fastslår att en aktiv diskussion om kunskapsbegrepp och kunskapsutveckling ska hållas på varje skola. Lärare behöver ett yrkesspråk för att sätta ord på sin praktik. Att inte veta vad som ligger bakom metoden man använder blir problematiskt, medan man kan utveckla metoden om man kan teorin. Lärare behöver fundera på vad de ska ha en teori till, vad den kan ge dem – inte ”hur ska jag inrätta mig i och uppfylla teorins krav”. Utvecklingen av ett yrkesspråk är ett spännande ämne inom problemområdet, men vi ska inte gå in närmare på det.

Under vår högskoleförlagda utbildning på Pedagogien i Göteborg har vi upplevt att teori om lärande inte sätts in i praktiken på ett tydligt sätt. Under den verksamhetsförlagda delen är det fokus på praktiken och där har det inte förts några teoretiska resonemang mellan lärarna. Hamnar praktiken i vägen för teorin, eller kan teorin hjälpa praktiken? Vad har vi med oss för bild från vår utbildning? Våra lokala lärarutbildare talade sällan om teorier utan hade istället fullt upp med att planera verksamheten och verkställa den. De har inte bara lärandet i sig att arbeta med utan även konflikter, föräldrakontakter, ökande dokumentationskrav, relationer etc. som tar upp deras tid. Kanske har vi inte heller fått tillräckligt med uppgifter som handlar om att diskutera teori med de lokala lärarutbildarna och hur teori kan påverka den praktiska verksamheten.

Säljö och Södling (2006) har undersökt vad lärarstudenter säger om kopplingen mellan praktik och teori. Studenterna anser att ”kopplingen till yrket och skolan är viktigare än kontakten med forskning”, enligt Säljö och Södling. Studenterna menar att teorin som forskning står för, är i konflikt med praktiken. Sjuksköterskestudenter, som också finns med i undersökningen, upplever inte alls samma motsättning mellan den kommande professionen och forskningsanknytningen. Säljö och Södling menar, att lärarstudenternas bild av forskning blir splittrad och forskningsanknytningen blir bristfällig. Det är alltså inte bara vi som upplever att mötet mellan teori och praktik är svårt, men vi är fast beslutna att försöka få dem att mötas.

Teori och styrdokument

Tidigare forskning

Teori och praktik

Som redan nämnts i problemområdet, tar Burbules (1993, kap 1) upp problemet att forskaren ställs mot läraren, eller teoretikern mot praktikern. Läraren anser att forskarens teorier inte har med verkligheten att göra medan forskaren menar att läraren inte är reflekterande nog. Burbules menar, att konflikten inte är intellektuell utan grundar sig i de olika förutsättningarna, olika värdesystemen, och att detta kan lösas med bättre kommunikation. Här, menar Burbules, är det viktigt att fundera kring förhållandet mellan teori och praktik. *Hur* har de med varandra att göra? Ett annat problem är att teori-praktik räknas som en dikotomi, med en tävlan om vem som har högst värde. Burbules vill se att de möts, hur teorin måste ingå i en kontext.

I beskrivningen av vårt problemområde, nämndes även en rektor, som ansåg att teorierna vi lär oss på lärarutbildningen inte har med verkligheten att göra. Claesson (2007) tar upp det faktum att universitet och förskola/skola är två mycket skilda verksamheter, diskurser. Vad vi kan i den ena är inte nödvändigtvis brukbart och självklart i den andra. Detta gäller inte bara just dessa diskurser, vad vi kan, hänger ihop med var vi är. Korthagen m.fl. (beskrivet av Claesson) föreslår hur problemet kan angripas. De vill bl.a. att lärarutbildare ska utgå tydligt från praktiken, "där de snabba besluten måste fattas", och diskutera vilka teorier som kan utveckla förståelsen för praktiken. De menar att lärarutbildare redan besitter kompetensen, men behöver förändra undervisningen för att utgå från praktiken på ett systematiskt sätt. För forskningens del påtalar Dysthe att "endast teori ger mycket begränsad förståelse av lärande. Därför krävs det empiriska, sociokulturellt förankrade studier av olika former av praktisk pedagogik i olika ämnen och olika kontexter" (2003, s 69).

Claesson (2007) menar att det inte går en tydlig parallell mellan teorin och en lärares praktik eftersom en mängd faktorer påverkar, såsom andra teorier, egna uppfattningar, personlighet och humör. Men hon säger också att det blev lättare att leta efter och spåra influenserna i de stora dragen, i helheten, i sättet att lägga upp undervisningen under en längre period. Svårare var det att i det lilla hitta en tydlig influens eller teori. En av de tre lärare som Claesson undersöker är den erfarna Dagny och hon kommer att beskrivas eftersom hon utgår från sociokulturell teori. Senare i texten kommer vi att jämföra henne med läraren vi undersökt. Claesson har kommit fram till att Dagny skapat en egen praxisteori som blandat många influenser för att få en så god undervisning som möjligt, där influensers ursprung är svåra att se.

Claesson skriver också om tyst kunskap och tyst lärarkunskap och att den är viktig, men svår att lära ut på universitet. Dagny använder exempelvis ofta tyst kunskap när hon känner av och anpassar sin undervisning efter gruppen där och då. Viktigt att nämna är att Claesson påpekar, att tyst kunskap innefattar fördomar och vanföreställningar, och att detta ofta inte märks förrän vi byter sammanhang. I den miljö man är förtrogen med i tas den för givet och märks därför inte. "Den tysta kunskapen är därför långt ifrån alltid 'god', den är primärt tyst, inte uttalad", skriver Claesson (Ibid., s 99). Gällande Dagnys förmåga att koppla sina metoder till teori, skriver Claesson (1999): "Dagnys undervisningsmetoder är inbäddade i praktik och är inte explicita. Det medför att Dagny, liksom de flesta andra lärare, inte kan relatera till sin praktik genom att använda adekvata termer för de teoretiska influenserna" (s 193). Hon skriver sedan som avslutning att Dagny utvecklat sin egen praxisteori som står stadigt men som ändå är öppen för ny forskning och metoder.

Eftersom lärare arbetar ensamma i klassrummet, kan det växa fram hands-off-normer, berättar Colnerud och Granström (2002, kap 12), vilket innebär en ovilja att andra lägger sig i vad man gör i sitt klassrum. Hur starka sådana normer är kan skilja sig mellan skolor, från skolor där var och en sköter sitt till skolor där lärare uppmuntras att observera varandras undervisning. Möjligheterna att under arbetstiden ta hjälp av varandra för att utveckla verksamheten är dock begränsade. Det leder till att läraren är ensam och ”tvingas att utveckla sin yrkesroll i ensamhet. Risken är då stor att läraren inte vet om det är kompetens eller inkompetens han utvecklar” (Ibid., s 35).

Colnerud och Granström gör skillnad mellan reflekterat och oreflekterat planerings- och problemlösningsspråk genom att se på hur mycket metaspråk som används. Lärare som utgår från erfarenhet och känsla har lite metaspråk, medan lärare som använder ett metaspråk med t.ex. teorier och modeller har större möjlighet att: ”problematisera, bearbeta och utveckla praktiken” (Ibid., s 45). Om lärarna kan tala om praktiken på en metanivå har de ett fungerande yrkesspråk och då kan de också bättre se och förstå praktiken. ”Kompetens är att veta vad man gör”, konstaterar Colnerud och Granström. I inledningen togs Carlgren och Marton (2004) upp, som

”är övertygade att om lärarna blir mer medvetna om vad de gör och försöker göra samt vad andra lärare gör och försöker göra, beskriver och tolkar det inom en teoretisk ram, med ett gemensamt språk och en gemensam begreppsapparat, så skapas det en formidabel kraft för att utveckla eleverna” (s 224).

Dagny i Claessons (1999) undersökning, är öppen för ny forskning och nya metoder, men de införlivas i hennes praxisteori och de teoretiska influensernas ursprung glöms bort, vilket kan vara ett problem. Beskrivningar blir för trubbiga och oprecisa utan teorin att stötta det man säger på. Claesson (2007) menar att det är viktigt att kunna variera och använda sig av andra metoder och teorier när det man redan gör inte räcker till. Det är också viktigt att lärare inte slaviskt och oreflekterat kör på en modell, utan ser att olika sätt att undervisa har olika grundidéer. Flera teorier kan hindra att tänkande om undervisning blir normativt. Att använda olika teorier är alltså bra för att kunna variera sin undervisning. Även om man inte använder fler teorier är det bra att vara insatt i dem för att förstå kollegor som använder dem. Imsen (2006, kap 13) betonar dock att ingen teori ensam anger ”den rätta vägen till praxis i skolan”. Olika teorier går dessutom in i varandra.

Läroplanen Lpo 94

En ny läroplan kommer att införas 2011 och det hade därför kunnat vara relevant att ta in den här, men vi har trots detta valt att använda oss av den nu gällande Lpo94. Detta gör vi eftersom det är den läroplan som våra lärare haft att förhålla sig till under hela sin verkamma tid som lärare, liksom när vi utförde vår undersökning. Först i detta avsnitt gör vi inslag i Lpo94 som kan sägas stämma väl överens med sociokulturella perspektiv. Sedan skriver vi något om skolans mål gällande kunskap och värderingar i för att till sist kort ta upp en passage där det åläggs lärare att kontinuerligt diskutera lärande och kunskapsbegreppet.

Vad går då att härleda till sociokulturella perspektiv på lärande i läroplanen? Vi kan se främst tre aspekter: en tonvikt på lärande i sociala situationer, betoning på språklig kommunikation och att samtal betonas som en viktig arbets- och inlärningsform. Skolan beskrivs som en: ”social och kulturell mötesplats” (Lärarnas riksförbund, 2007, s 12). Att kunna kommunicera blir därför centralt. ”Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (Ibid., s 14) Att få tilltro till sin språkliga förmåga är som vi tidigare nämnt också viktig enligt Bakhtin. Eleverna ska dessutom lära sig ”att lyssna, diskutera,

argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden [...], reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden” (Ibid., s 18).

Det står också att skolan ska vara uppmuntra att olika uppfattningar får synas och samtalas kring. Att olikheter ska belysas och diskuteras poängteras alltså vi flera tillfällen.

Skolan har också kunskapsmål. I det inledande stycket för dessa mål står det att ”Skolan skall ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem” (Ibid., s 17). Det finns alltså viss kunskap som det är ålagt läraren att presentera för eleverna och som de sedan ska ta till sig och göra till sin egen. Detsamma gäller vissa värderingar som anses vara grundläggande i vårt samhälle. ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på” (Ibid., s 12). Däremot ska undervisningen vara ”icke – konfessionell”, eleven ska inte påtvingas åsikter, skilda åsikter ska uppmuntras. Vi tolkar det som att lärare ska sträva mot att elever tar till sig viss kunskap och vissa värderingar, men samtidigt att de inte oreflekterat och utan diskussion ska tvingas till detta.

Angående samtal i skolan om kunskap och lärande står det såhär: ”skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion” (Ibid., s 15). Däremot står det inte något i läroplanen om hur dessa samtal ska gå till, det ges inga förslag på utgångspunkter, teorier eller begrepp.

Teoretisk anknytning

Sociokulturella perspektiv på lärande

Eftersom vi i denna uppsats kommer att utgå ifrån sociokulturella perspektiv på lärande kommer vi först att ge en allmän överblick på teorin. Vi har här utgått ifrån Dysthe (2003) som på ett tydligt sätt sammanfattar det hon anser vara de mest centrala aspekterna i ett sociokulturellt perspektiv, vilket redovisas med sex punkter. Efter det kommer vi att presentera andra viktiga begrepp kopplat till teorin med hjälp av delvis Dysthe men även av andra teoretiker och forskare inom samma fält. Till att börja med visar vi en tydlig skillnad mellan olika lärandeteorier. Enligt Imsen (2006, kap 11) fokuserar kognitivism och konstruktivism mer på vad som händer inne i huvudet på den som lär. Social gemenskap, kultur och språk är det som i ett sociokulturellt perspektiv lägger en grund för utveckling och lärande.

- Lärande är *situerat*

Detta innebär synsättet att *vad* vi lär oss är beroende av och bundet till *var* och *hur* vi lär oss. Det som händer inom oss i en lärosituation är alltså i hög grad kopplat till den situation eller kontext vi befinner oss i. En konsekvens av detta blir, att en lärare bör fundera noga över vilka typ av verksamheter eleverna får ta del av i undervisningen och vilka konsekvenser detta kan ha för elevers lärande och tänkande (Dysthe, 2003, s 42-43).

- Lärande är *huvudsakligen socialt*

I ett sociokulturellt perspektiv betonas läroprocesser som ett socialt samspel mellan individ och omvärlden snarare än något som sker i hjärnan med kemiska processer. Det sociala lärandet innefattar både interaktion mellan människor och mellan individen och kulturen. Det är således inte bara när människor interagerar med varandra som en social handling sker, det sker också exempelvis när någon läser en bok, spelar ett instrument eller kör bil. Om man som

lärare väljer att utgå ifrån att lärande huvudsakligen är socialt, blir det återigen viktigt att se över dels vilka möjligheter elever får att kommunicera i klassrummet, dels hur denna kommunikation går till och vilket slags lärande detta skulle kunna innebära för eleven. En annan central fråga blir huruvida eleverna behärskar den typ av begrepp och tankesätt som används i skolan eller ej, eftersom får det konsekvenser för deras förmåga att interagera med omgivningen (Ibid., s 43-44).

- Lärande är *distribuerat*

I en grupp är personer bra på och kan olika saker olika bra. Det innebär att gruppen innehar fler kunskaper och färdigheter tillsammans än vad någon enskild individ i gruppen gör. Eftersom kunskap är distribuerad, blir socialt lärande ett sätt att få tillgång till varandras kunskap. Vi kan alltså i många situationer komma längre i vårt eget lärande och prestera bättre genom att använda gruppens samlade kompetenser. För skolan blir då frågan: i vilka arbetssätt kan det utnyttjas? Motsatsen till detta förhållningssätt är att se lärande främst som något individuellt och att värdera individuell kompetens högst (Ibid., s 44-45).

- Lärande är *medierat*

Mediering har liknande innebörd som förmedling och berör både personer och verktyg eller *artefakter* som ger oss stöd och hjälp i lärandet. Genom att vi kan skapa och använda oss av intellektuella och praktiska redskap kan vi underlätta många processer både för tänkandet och för andra fysiska aktiviteter. Genom att använda miniräknare kan vi lösa mer komplexa tal än vad vi klarar av i huvudet, en spade ger oss möjlighet att gräva på ett mycket effektivare sätt än om vi bara använde händerna. Inte minst språket är ett medierande redskap med vilket vi kan beskriva och förstå vår omvärld. Det alla redskap har gemensamt är, att genom skapandet och användandet av dessa bevaras och används tidigare generationers erfarenheter och kunskaper, de går därför inte till spillo. På så vis förmedlas kunskap via redskapen till oss när vi interagerar med dem. Människor kan också ha en medierande roll, i skolsammanhang då inte minst läraren (Ibid., s 45-46).

- *Språket* är grundläggande i läroprocesserna

Språket har en mycket central roll i sociokulturell teori, med hjälp av det får vi verktyg som kan hjälpa oss att förstå och påverka vår omvärld. Inbyggt i språket finns också värderingar och uppfattningar som speglar den kultur vi befinner oss i. Liksom tidigare nämnts, anses språket vara centralt som ett medierande redskap i kunskapsprocesser. Vi använder oss av språk när vi kommunicerar och lär oss, men språket är också en väsentlig förutsättning för själva tänkandet. Vygotskij menar att lärande sker genom en yttre men också en inre dialog. Vi samtalar med andra och sedan inom oss själva. Dessa tankar kommer vi att återkomma till senare när vi skriver om Bakhtin och hans syn på dialog. För att det ska kunna ske både en yttre och en inre form av dialog krävs alltså ett språk. En viktig effekt av förhållningssättet att lärande sker som en yttre och en inre dialog är att, den lärande får en mycket central och aktiv roll i läroprocessen. Det handlar alltså inte om att någon annan kan "fylla" den lärande med kunskap, istället är det den lärande som måste bearbeta det som sägs och sker utanför, för att sedan kunna omvandla detta till egen kunskap (Ibid., s 47-50).

-Lärande är deltagande i en *praxisgemenskap*

Utifrån Lave och Wenger beskriver Dysthe att praxisgemenskap innebär, att lärande främst sker i sociala aktiviteter där de lärande är aktivt deltagande och handlande. Först deltar den lärande mer i utkanten av aktiviteten eftersom den i början inte har kunskapen och färdigheten som krävs. Genom att bevittna hur andra gör, delta och pröva sig fram kan den lärande så småningom behärska det som pågår och utföra mer komplexa handlingar. Detta kallar Lave och Wenger för legitimt perifert deltagande, något vi skriver mer om längre fram. Liksom gällande distribuerat lärande utnyttjas deltagarnas varierande kunskaper och färdigheter i en praxisgemenskap. Återigen blir en konsekvens för läraren att hon/han bör fundera över vilken form av sociala aktiviteter som kan främja ett önskvärt lärande och ett aktivt deltagande av eleverna (Ibid., 46-47).

Vygotskij och den närliggande utvecklingszonen

Utmärkande för Vygotskijinspirerad pedagogik är att det finns både ett individuellt och ett socialt perspektiv på lärande. En grundbult är att inte vänta på mognad, där synen är att lärande leder utveckling istället för tvärtom (Imsen, 2006, kap 11). Vygotskij är inte fixerad vid vad eleven kan, utan har fokus på vad den kan lära sig, hur den kan växa och utvecklas under gynnsamma förutsättningar. Det som går att lära, styrs av de möjligheter som finns i det sociokulturella sammanhanget (Säljö, 2000, kap 5), t.ex. hur miljön är utformad och hur läraren stöttar. En central punkt är att man inte kan förstå människan isolerad från omgivningen (Imsen, 2006, kap 11).

En stor likhet mellan Piaget och Vygotskij är att barnet är aktivt, det tar inte bara in verkligheten. En skillnad är att den förra menar att barnet utvecklar en förståelse för sin omgivning, medan den senare menar att barnets omgivning förtolkas (medieras) av andra – det vi har runt oss formar oss. Vygotskij ser den närliggande utvecklingszonen som mötesplats för gammal och ny kunskap (Säljö, 2000, kap 3).

Vygotskijs begrepp zone of proximal development översätts på skilda sätt av olika forskare: möjlig, närmaste, nära, potentiell eller proximal utvecklingszon. Vi kallar den för närliggande utvecklingszon eller förkortar den ZPD. Innebörden med zonen är det som eleven kan lära ”under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater” (Vygotskij, Säljö övers, s 120). Om läraren beaktar den närliggande utvecklingszonen, blir både det barnet kan utan hjälp, och sådant det klarar med stöd, intressant. Målet blir att barnet ensamt ska klara det som först går med stöd. Imsen betonar att två barn som tillsammans letar efter en lösning inte har med den närliggande utvecklingszonen att göra. Då handlar det istället om socialkonstruktivism. Bara en vuxen eller någon som kan mer kan vara en medierande hjälpare för den lärande (Imsen, 2006, kap 11). Skillnaderna mellan konstruktivism, socialkonstruktivism, och ett sociokulturellt perspektiv angående elevers lärande i skolan kan dock vara otydliga (Ibid., kap 13).

Tanken med ZPD, och lärarens roll däri, ger att läraren har ansvar för elevens lärande i skolan. Eleven lär sig men läraren ska leda och stötta lärandet. Det ger även stöd för att läraren bör anpassa undervisningen till varje elev, d.v.s. befinna sig i elevens närliggande utvecklingszon (Ibid., kap 11). En enkel modell för hur det kan gå till är att eleven först inte kan alls, sedan kan med mycket stöd, med minskat stöd och till sist utan stöd (Säljö, 2000, kap 5). Lärarens stöttning kallas för *scaffolds* – byggnadsställningar. Säljö benämner dem kommunikativa stöttor och förklarar dem som vägräcken, vilka håller kvar eleven på vägen mot målet. ”Individen är själv aktör och skapar sin egen utveckling” (Säljö, 2000, s 123). Det kan jämföras med Lundgrens (enligt Säljö) begrepp *lotsning*, då barnet endast utför det den vuxne säger och på så sätt löser en uppgift.

Peer Tutoring

Damon och Phelps (enligt Williams, 2006, kap 3) utarbetade utifrån Vygotskijs närliggande utvecklingszon begreppet *peer tutoring*, som hävdar fördelar med att låta elever hjälpa, instruera och lära av varandra. Elever får här möjlighet att vara ”expert” istället för läraren. Viktigt att påpeka är att begreppet inte innefattar situationer där barn som ligger på samma nivå arbetar tillsammans, då kallar Damon och Phelps det istället för *peer collaboration* (även Imsen betonade skillnaden och kallade detta för socialkonstruktivism). Peer tutoring sker endast när äldre elever hjälper yngre eller när en elev som kan mer om ett område lär ett annat barn som kan mindre. Glappet mellan elever är mindre än mellan elev och lärare gällande kunskaper och referenser och elever har inte lika stor auktoritet över varandra. Relationen dem emellan blir på så vis mer jämställd och den som får hjälp ges större möjligheter att inta en aktiv roll i läroprocessen. Det blir lättare för eleven att ifrågasätta, ställa frågor och komma med egna åsikter. Den lärande har dessutom större frihet att avbryta om det blir för komplicerat eller helt enkelt välja att inte lyssna på det den andre eleven säger. Williams menar också att man med Vygotskijs teori kan se att lärandet inte bara sker hos den elev som får hjälp, utan även hos den undervisande eleven. För att kunna hjälpa någon annan måste eleven bearbeta och omformulera sina kunskaper så att den andre förstår, vilket gynnar det egna lärandet.

Williams menar också att för att peer tutoring ska kunna ske får läraren en mycket viktig roll. Läraren måste med sitt sätt att bedriva undervisning och med sitt förhållningssätt till lärande visa eleverna att deras tankar, erfarenheter och kunskaper kan vara värdefulla för de andra. I ett sådant klassrum ges det ofta utrymme för samtal och diskussion mellan elever. En undervisning som däremot främst bygger på att eleverna skall vara tysta tills de blir tillfrågade av läraren, signalerar en totalt motsatt syn på lärande.

Dysthe (1996) tar upp en utvidgning av begreppet närliggande utvecklingszon till *multiple zones of proximal development*, där elevernas utvecklingszoner överlappar varandra. Vi tolkar begreppet som en mer nyanserad bild av peer tutoring där förhållandet mellan den instruerande och den lärande inte alltid är statiskt. I vissa uppgifter kan det vara tydligt vem som har kommit längst, i andra uppgifter kan det istället växla under arbetets gång eftersom elever har olika nivåer av kunnande beroende på ämnet. Även här blir då eleverna resurser i lärandet och lärandet sker inte bara mellan lärare och elev.

När eleverna lämnas utrymme att lära av varandra, uppstår frågan om lärande alltid är något positivt. Frågan kan tyckas retorisk, men allt som oftast behandlas bara det goda lärandet. Säljö (2000, kap 1) betonar att vi *alltid lär oss*. Frågan är alltså inte om vi lär oss, utan vad vi lär oss, riktningen på lärförloppet. Vi lär oss att förstöra naturen, att ha fördomar eller att mobba utan att bli upptäckt. Säljö menar att det riktiga blir att inte fråga *om* lärande sker, utan *vilket* lärande som sker. Konsekvensen för lärare blir att styra elever mot det önskade lärandet.

Legitimt perifert deltagande

Lave och Wenger (2005) har myntat begreppet legitimt perifert deltagande. Det går ut på att när någon kommer till ett nytt sammanhang, eller möter något nytt och okänt vet den inte hur det nya fungerar. Genom att lära av dem som känner och kan det nya, kommer personen att lära sig mer och mer och så småningom behärska det tidigare okända. Personen rör sig från ett perifert till ett fullständigt deltagande. Lärandet börjar redan när den lärande befinner sig i periferin. Lave och Wenger poängterar, att legitimt perifert deltagande inte är en pedagogisk strategi eller undervisningsteknik. Det är ett sätt att förstå lärande och i deras forskning är det inte knutet till skolan. Genom studier av hur människor lär sig till exempel ett yrke, har de i stället undersökt lärande utanför skolans värld, vilket vi tycker är en utmärkt ansats eftersom lärande inte enbart sker innanför skolans väggar. Vi tror att det är nödvändigt att också se

utanför dessa väggar för att utveckling ska ske på insidan. Lave och Wenger konstaterar också att begreppet kommer att användas i forskning om institutionell undervisning. Davidsson (1999) beskriver legitimt perifert deltagande som att elever beroende på erfarenhet och kunskap deltar olika aktivt. Hon tolkar begreppet som att förändringen i deltagande kan ske över längre tid, men även inom en viss aktivitet, i hennes fall skapandet av en affär som eleverna lekte och lärde i.

Artefakter och Miljö

Säljö (1999) skriver att människans användande av redskap är en central del i det sociokulturella perspektiv. I de artefakter, eller redskap, människor skapar, bygger vi in och bevarar vår kunskap som sedan även andra kan dra nytta av. De underlättar våra liv på många sätt, hjälper oss i tankeprocesser och påverkar hur vi tänker. Säljö skiljer på intellektuella och fysiska redskap. De intellektuella innefattar t.ex. symboler, begrepp och algoritmer. De fysiska är just redskap som går att använda fysiskt. En del av dem hjälper oss att övervinna våra fysiska begränsningar, exempelvis bilar, grävskopor och sågar. Relaterat till skola skulle exempel på vanliga artefakter istället kunna vara dator, miniräknare och linjal. Inom skolans tradition finns det dock ofta en motvilja mot att låta elever ta hjälp av redskap eller av varandra. (Vi vill dock förtydliga att andra människor inte räknas som artefakter.) Det betraktas som fusk, eller att det blir för lätt för eleven att ta hjälp av något förutom sig själv. Men eftersom lärande ur ett sociokulturellt perspektiv inte sker främst inuti en person utan i interaktion med omgivningen, blir detta en motsägelsefull tanke. Vi vill påpeka att det är viktigt att inte kategoriskt och oflekterat säga ja (eller nej) till användandet av verktyg. Det måste ses i relation till det som ska läras och om det hjälper eller undergräver syftet. Om det exempelvis på goda grunder är bestämt att elever ska lära sig huvudräkning ska de inte använda miniräknare när de lär sig det.

Williams (2006) ger ett exempel på ett klassrum som hon menar utgör en miljö väl förankrad i sociokulturella perspektiv på lärande. Klassen hon beskriver är en 1-3:a där läraren har en uttalad tanke om att det är bra för barnen att samarbeta med varandra. Förutom att läraren själv uppmanar barnen till att hjälpa varandra och diskutera genom att de ska lösa uppgifter tillsammans, är också den fysiska miljön utformad för att underlätta kommunikation. Barnen sitter vid ovala bord där alla ser varandra, och samtal uppmuntras så länge det inte stör andra. Här finns även ett "tyst rum" där elever ska kunna sitta om de vill koncentrera sig och behöver stillhet. Det finns möjlighet att även gå ut i korridoren och arbeta, där finns det fler stolar och bord samt en dator. På väggarna finns elevers teckningar men också stora pappersark där deras tankar kring olika områden de arbetar med skrivits ner av läraren. Genom att skriva ner det eleverna säger på detta sätt, görs barnens tankar synliga för dem själva och för de andra, samt väcker intresse för olikheten i uppfattningar, menar Williams.

Beskrivning av Dagnys undervisning

Innan vi går över till teori kring dialog och tillhörande begrepp, vill vi återknyta till Claessons (2007) beskrivning av läraren Dagny. Claesson kopplar flera centrala delar i Dagnys undervisning till sociokulturell teori, vilka vi finner relevanta kommer att belysa här för att senare kunna jämföra med läraren vi utförde vår undersökning hos. Först skriver Claesson allmänt om Dagny och hennes verksamhet. Dagny beskrivs som en tydlig ledare i klassrummet. Hon har en tydlig riktning på sin undervisning och är uppmuntrande och vänlig mot sina elever. Hon går ofta runt i klassrummet under det egna arbetet och stöttar eleverna. Ibland sker detta med ett sådant högt tempo att det kan vara svårt för läraren att ta reda på hur eleven resonerar kring innehållet. Stöttandet kan då tendera att övergå i lotsning, anser Claesson.

Dagny anser det viktigt att ta hjälp av kollegor och har ett tätt samarbete med en annan lärare som hon ofta brukar diskutera verksamheten med. Dagny försöker gå på så mycket fortbildningskurser som möjligt och läser gärna ny litteratur som berör utbildning. Nu följer en redogörelse för vad Claesson anser härröra från sociokulturella perspektiv i Dagnys undervisning. Genom att fokusera på att skapa en så god miljö för lärande som möjligt förverkligar Dagny en central utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv. Miljön anses vara starkt kopplad till det lärande som sker. Dagny litar på att eleverna genom att vistas i och aktivt delta i denna miljö, vilket de i stor utsträckning gör, kommer att lära sig det de behöver. En annan viktig faktor är att hon uppmuntrar eleverna att tala med varandra, hjälpa varandra att komma vidare och ser ibland till att sätta elever tillsammans, där den som kan mer lär den som kan mindre.

Eleverna sitter sex och sex runt ovala bord vilket medför att de har möjlighet att lätt samtala med varandra. Dagny försöker också uppmuntra elevers egna initiativ, deras tankar och önsknings får plats och kan utgöra delar av undervisningen, som när eleverna får ge förslag på vad de kan skriva i ett brev de senare ska skicka iväg till en pojke i Etiopien. Läraren lyssnar på deras föreslag och skriver upp dem så att dessa kan hjälpa dem sedan i skrivandet. I tillägg menar Claesson att Dagny genom att vara en förebild för sina elever bidrar till att de så småningom själva tar till sig det förhållningssätt till lärande som hon har. Eleverna har på så sätt börjat bemästra det förhållningssätt som Dagny har.

Dialog

Dialogiskt

Dysthe (1996) talar om två skilda sätt att se på kunskap och lärande. Den ena bygger på att kunskap är en allmänt accepterad sanning, eller *auktoriserad kunskap*. Målet för pedagogen blir då att överföra denna kunskap till eleven, som liksom ett tomt kärl fylls med kunskap. Dysthe hävdar att detta sätt att tänka är vanligt både allmänt och inom skolan. Den andra är en konstruktivistisk kunskapssyn, som går ut på att kunskap är beroende av den som lär sig, att varje människa själv måste konstruera kunskap. Lärandet blir här en mer aktiv och personlig process. En variant på detta sätt att se på lärande är att det främst skapas i sociala sammanhang snarare än individuellt, vilket vi tidigare beskrivit som en av de viktigaste delarna i sociokulturell teori.

Dysthe (1996) använder Nystrands modell för att belysa skillnaden mellan *presenterande undervisning* och *socialt interaktiv undervisning* som bygger på dessa skilda sätt att se på kunskap. I den presenterande undervisningen förmedlas objektiv kunskap som eleven skall ta till sig. Eleven ska vara "hörande" och det är läraren, läroböcker eller andra auktoriteter som är den viktigaste kunskapskällan. Den socialt interaktiva undervisningen kännetecknas istället av många samtal, att kunskap ses på som något personligt som också formas av elevens tolkningar och personliga erfarenheter. Dysthe (1996) skriver, att en del anser att presenterande och socialt interaktiv undervisning bygger på så motsatta tankar kring kunskap att de inte går att kombinera i ett klassrum. Hon menar själv dock att båda dessa arbetssätt har en rättmätig plats i ett klassrum och poängterar att

"såväl individuell läsning och enskilda uppgifter som rena föreläsningar har sin plats i undervisningen och att vi självklart lär oss genom att läsa och lyssna, även om vi då inte får tillfälle att ställa konkreta frågor eller diskutera med andra" (Ibid., s 52).

Dock anser hon att tonvikten bör ligga på socialt interaktiv undervisning och dialogisk metod vilket vi kommer gå närmare in på nedan.

Att använda sig av fleras röster för att låta samspelet och motsättningarna som uppstår i dialogen dem emellan vara en grundsten i lärandet, kallar Dysthe för *flerstämmighet*. Vi kommer nedan först beskriva Bakhtins resonemang om dialogiska samtal utifrån Dysthes tolkning och belysa viss kritik mot honom med hjälp av Skagen (2003). Efter det återknyter vi till Dysthe för att sedan gå över till vad hon anser behövs för att skapa *flerstämmiga rum*.

Bakhtin

Skillnaden som Bakhtin gör mellan monologisk och dialogisk kommunikation är viktig att känna till för att följa med i hans resonemang kring dialog. Han gör skillnad på "*det auktoritativa*" och "*det inre övertygande ordet*" (Ibid., s 69). Det auktoritativa ordet bygger på en kunskapssyn där det finns en objektiv sanning. Den som oftast anses äga denna objektiva sanning är någon form av auktoritet, i skolsammanhang ofta en lärare eller läroboksförfattare. Elevens uppgift blir då att acceptera den sanning som förmedlas och göra den till sin egen, något som Bakhtin kallar villkorlös anslutning. Om samtal i klassrummet har som syfte att endast överföra auktoriserad kunskap till eleven utgör detta en monologisk diskurs, trots att det sker genom dialog. Ett exempel på detta sätt att förmedla kunskap på är när läraren ställer frågor till eleverna för att undersöka om de har lärt sig ett visst innehåll. Läraren frågar, eleven svarar och svaret värderas som rätt eller fel. Det inre övertygande ordet, eller dialogisk diskurs går istället ut på, att vi tillsammans söker oss till sanning med hjälp av ett dialogiskt samspel. Här är inte utgångspunkten att en enskild person äger sanningen, utan att den förhandlas fram. Eleven får ur detta perspektiv en mer aktiv roll i läroprocessen, vilket Bakhtin menar är en förutsättning för förståelse.

Dysthe menar att Bakhtin med sitt dialogbegrepp ger oss ett överordnat perspektiv på skolverksamheten som behandlar kunskapssyn, människosyn och språksyn. Hon poängterar att dialog i vardaglig bemärkelse inte täcker den innebörd Bakhtin lägger i begreppet, och sammanfattar hans definition av ordet med *dialog som existens*, "*Jag och den andre*" i *klassrummet* och *Språket som dialog*. Vi ska nu gå igenom dessa begrepp i tur och ordning. Gällande *dialog som existens* menade Bakhtin att vi bara genom att existera ständigt befinner oss i dialog med vår omvärld och med människor omkring oss.

Jag och den andre i klassrummet har att göra med hur vi skapar oss en identitet genom dialog/samspel med andra, och framför allt hur självtillit och dialog hör ihop. Goda erfarenheter av dialog med andra, kan leda till en starkt självtillit. Likaså kan självtillit leda till att vi är villiga att ingå i dialog. De är därför beroende av varandra, vilket blir viktigt för lärare att fundera kring. Förs en dialog eller endast en skendialog med eleven? Om läraren genom sitt sätt att samtala med eleven signalerar att dennes egna tankar är oviktiga kommer eleven troligen inte vara villig att vara aktivt deltagande i samtalet. Om man utgår ifrån att det är i dialog med andra vi lär om oss själva är detta mycket negativt. Det är därför viktigt att erbjuda många möjligheter till språkliga samspel i klassrummet och att sträva mot att stärka elevens vilja att delta aktivt i dessa.

Språket som dialog handlar om hur vi med hjälp av språk tillsammans skapar mening och förståelse. För att verkligen förstå, hjälper det inte att enbart passivt ta emot den rent språkliga innebörd som orden som framförs innehåller. Det måste också ske någon form av respons och återkoppling på det sagda. Den som lyssnar ska aktivt gå budskapet till mötes. Detta behöver inte vara verbalt utan kan även ske inom den som lyssnar, men centralt är att meningsskapandet är en aktiv process som inte går per automatik.

Viktigt i sammanhanget är att Bakhtin menar att vi genom vår existens förvisso befinner oss i ett sorts språkligt samspel, men att dialog också ska vara något vi eftersträvar. Alltså innefattar Bakhtins tankar både "*dialogen som verklighet*" och "*dialogen som mål*". Som ett exempel tar Dysthe (1996) upp hur ett samtal mellan lärare och elev visserligen utgör en form av dialog, men det är för den sakens skull inte säkert att samtalet är dialogiskt. Skillnaden

ligger i huruvida eleven anses vara en likvärdig dialogpartner eller ej. Dialogen, menar Dysthe, utgör en pedagogisk möjlighet som inte alltid tas till vara.

Att ta emot ett budskap för att sedan reflektera och reagera på detta, är alltså centralt för att lärande ska äga rum menar Bakhtin och Dysthe. Särskilt gynnsamt är det om budskapet på något sätt skapar motsättningar inom oss. ”Det är i mötet, och ganska ofta i konflikten mellan begreppssystem hos den som lyssnar som nya element skapas och en ny förståelse uppstår, en förståelse som skiljer sig från den som de två personerna hade på förhand” (Ibid., s 67).

Skagen (2003) framför en invändning mot Bakhtins ovilja mot all form av auktoritet. Hon har själv undersökt handledningssamtal på lärarutbildningar med Bakhtin som utgångspunkt och anser sig ha sett exempel där lärarens auktoritet inte har hämmat dialogen utan haft en fruktbar effekt på handledningen. ”Det är alltså inte så att äkta dialog utesluter alla former av auktoritet. Tvärtom kan undvikandet av en väl underbyggd sakkunnig auktoritet vara ett hot mot god undervisning och handledning” (Ibid., s 211). I undersökningen har hon sett exempel på hur handledare som är starkt influerade av Bakhtins kritik mot auktoritet, undviker att avbryta för att ge direkta råd eller kommentarer. De uttalar sig inte om vad eleven bör tänka på eller arbeta mer med. Dysthe uttrycker sig även ha upplevt andra handledningstillfällen där läraren ger betydligt mer direkt respons och konkreta förslag. Här talar handledaren ibland mer än lärarkandidaten. Handledaren har rollen som mästare och eleven är lärling. Maktförhållandet blir under dessa tillfällen då mer asymmetriskt, men Skagen (2003) menar, att det som är avgörande är om det i förhållandet dem emellan finns en ömsesidig respekt och om lärarkandidaten anser att handledaren är kompetent på sitt område. Hon för in ordet *komplementaritet* som ett alternativ till en symmetrisk relation. De båda inblandade har sina perspektiv och mål och dessa kompletterar varandra i processen, båda får en plats i samtalet men det finns inslag där det är mästaren som ger direkt handledning som lärlingen ska lyssna på och försöka dra lärdom av. Skagen bedömer att den här typen av handledning gynnade lärarkandidatens utveckling som lärare och att detta kan vara bra att fundera kring innan vi helt förkastar all form av auktoritet. Skagen anser alltså till skillnad från Bakhtin att auktoritet kan ingå i en dialogisk diskurs och tydligt gynna läroprocessen hos eleven. Hon menar också att Bakhtin tenderar att endast fokusera på den rent språkliga formen av socialisering med dialoger, vilket hon anser är en för snäv bild av socialiseringsprocesser. Det sker många andra former av läranden mellan människor som inte främst är språkliga poängterar hon, inte minst med fysiska handlingar. Att exempelvis visa upp eller demonstrera något kan också vara en annan väg att stödja den lärande. Allt är inte språk (Ibid., s 211-214).

Avslutningsvis finns det alltså vissa kriterier som måste uppfyllas för att dialogiska samtal enligt Bakhtins modell ska kunna äga rum. För att analysera och belysa en dialogisk diskurs använder Dysthe (1996) bland annat begreppet *autentiska frågor* – frågor som läraren inte vet svaret på och som inte har ett rätt eller felaktigt svar, t.ex. hur en elev har resonerat eller tolkningsfrågor. Lärarens ska ställa slutna (där det finns ett rätt svar), öppna (där det finns rätt och fel, men inte lika uttalat) och autentiska frågor, men tonvikten ska ligga på öppna och autentiska. Två andra viktiga analysbegrepp är *uppföljning* och *positiv bedömning* som innebär att läraren följer upp elevers frågor och svar och använder sig av detta i undervisningen, exempelvis genom att referera till något en elev sagt tidigare. På så vis får eleven se att det den tillför, är betydelsefullt för läroprocessen, den bekräftas som en viktig källa till kunskap och uppmanas att delta aktivt istället för passivt. Vi kommer att återkomma till uppföljning vid flera tillfällen.

Flerstämmighet

Bakhtin och Dysthe förespråkar en ”tonvikt på olikheten”, att människors varierande tankar och perspektiv skall lyftas fram för att ställas mot varandra, komplettera varandra och på så sätt utgöra en dialogisk interaktion. Detta kallar Dysthe för *flerstämmighet*, vilket hon menar

är en central förutsättning för lärande. Dysthe påpekar, att det däremot inte automatiskt sker ett lärande för att många elever högt verbaliserar sina tankar under en lektion. Det är avgörande att eleverna också lyssnar på varandra, är öppna för vad den andre säger och reflekterar kring det som uppdagas. Först då sker en dialogisk flerstämmighet.

Ett inslag i en undersökning av Black m.fl. (2003) gick ut på att elever uppmanades utgå och bygga vidare på kamraters svar. Det ledde till ett bättre diskussionsklimat. Elevernas svar och lärarens frågor var till för att läraren skulle få syn på deras förståelse och för att de själva skulle få pröva sina idéer. Man hade ingen handuppräkningsmomentet. Alla kunde få frågan och det var tillåtet att svara "jag vet inte". Eleverna började se att det inte var begåvning utan vilja att diskutera sin förståelse som ledde till ny förståelse. Ett annat inslag var att öka lärarens väntetid efter att den ställt en fråga, vilket ledde till att fler elever blev aktiva och utsagorna blev längre. Båda dessa inslag ledde till ökad flerstämmighet.

Dysthe (1996), tar även upp svårigheter med det flerstämmiga klassrummet. Att föra dialogiska samtal medför en risk att samtalet inte leder dit läraren önskar. Om det som diskuteras exempelvis rör sig om värderingar som anses viktiga att ha i vårt samhälle, finns det inga garantier att eleverna, om de tillåts diskutera, kommer fram till det som anses riktigt enligt normen. Dysthe menar att det absolut finns värden som ska överföras till nästa generation, men att detta ändå inte ska ske med auktoritativa ord, eftersom det då egentligen inte blir elevens egen åsikt. Det inre övertygande ordet måste uppmuntras och utnyttjas för att eleverna ska kunna skapa sin egen uppfattning. Detta kan också som tidigare påpekats göra att samtalet helt glider ifrån undervisningsämnet. Det är upp till läraren att se till att uppföljningen av elevens utsagor är balanserad så att inte ämnesriktningen helt försvinner.

Slutligen påpekar hon att dialogiska samtal är en förutsättning för demokrati. Även om det finns områden som det inte bör förhandlas om är det viktigt att i demokratisk anda låta eleverna få syn på olika perspektiv, lära sig diskutera och att tänka självständigt.

Deltagarstrukturer och IRF

Aukrust (2003) skriver om forskning kring deltagande och samtalsstrukturer i undervisning. En vanligt återkommande struktur på lärarstyrda samtal brukar ges beteckningen *IRF*, Initiering – respons – uppföljning. Först initierar (I) läraren till samtalet genom att komma med ett påstående eller en fråga till eleven/eleverna. Sedan ska eleven ge respons (R) genom att svara på eller kommentera det läraren sagt. Efter det följer läraren upp (F) elevens svar på något sätt genom att kommentera eller utveckla detta. Den mest dominerande formen av IRF är att läraren inte frågar för att få reda på hur eleven resonerar utan för att kontrollera att eleven har koll på samtalsinnehållet. Frågorna som ställs är alltså inte autentiska. Ett flertal studier visar att läraren talar betydligt oftare än eleverna under helklassundervisning och att ca 2/3 av den här tiden har IRF-struktur. Aukrust förklarar att det råder delade meningar inom forskningsvärlden om vilken betydelse IRF-strukturen har för elevens lärande och huruvida det har en främjande eller hämmande effekt. Det finns en spänning inom sociokulturell teori, menar hon, eftersom det inom teorin ryms både förespråkande för kulturell reproduktion och för individens möjlighet till påverkan i lärandet.

Aukrust skriver om forskning som resulterat i kritik mot användandet av IRF i skolan. Kritiken handlar främst om elevens svårighet att vara en fullvärdig samtalspartner i dialogen och att formen på samtalet inte gynnar elevens möjligheter till självständigt tänkande. Nystrand (beskrivet av Aukrust, 2003), är kritisk till IRF och beskriver det som en recitativ metod till skillnad från en dialogisk. Läraren initierar läraren, elevernas svar är korta och utvecklas sällan av läraren. I det dialogiska ges eleverna tid att svara och bygga vidare på varandras utsagor. Nystrand visade i en stor undersökning att recitativa inslag dominerade de flesta klassrum. Det avgörande för inläringen var dock lärarens uppföljning. I jämförandet mellan en lärare som oftare ställde autentiska frågor men utan uppföljning och en som ställde

fler faktafrågor med IRF-struktur visade det sig att eleverna lärde sig mer i klassrummet med faktafrågor. Det som avgjorde, menade Nystrand, var att läraren med faktafrågor tryckte på att eleverna skulle nå en viss kunskap, men bekräftade också ofta och följde upp det eleverna sa. Aukrust skriver också att nutida forskning gällande samtal i klassrum främst handlar om just hur läraren följer upp elevens utsagor.

Aukrust räknar upp forskare som påvisar fördelar med att använda sig av IRF. Enligt Wells, och även Nassaji och Wells kan IRF vara användbart för att tillsammans med elever bilda ny kunskap, genom att följa upp det eleven säger och använda sig av det i samtalet. IRF kan vara ett sätt för läraren att befinna sig i elevens närmaste utvecklingszon, den som kan mindre får en möjlighet att lära sig av den som kan mer. Palincsar och Brown visade hur läraren som modell tränade eleverna att föra vetenskapliga, institutionella samtal. Att IRF ofta har en asymmetrisk maktstruktur ifrågasätts av Boulima, som kom fram till, att eleverna kan ha stora möjligheter att förhandla om turordning. Dock menade hon fortfarande att IRF trots det ger en ojämn maktbalans mellan läraren och eleven.

Forskare med förankring i ZPD och mediering av kunskap genom språket, *kan* alltså använda detta som ett argument för användandet av IRF, medan forskare som förespråkar exempelvis Bakhtins dialogiska syn på lärande anser, att IRF-strukturen är icke-dialogisk eller monologisk och därför inte försvarbar. Aukrust menar att mer forskning måste bedrivas gällande deltagarstrukturer i klassrummet och hur dessa påverkar lärandet. Avslutningsvis konstaterar Aukrust, att även om det finns argument för att IRF-strukturer går att använda på ett sätt som låter eleven vara viktig och aktivt deltagande i kunskapsprocesser, visar forskning, uttrycker Aukrust, ofta att så inte är fallet.

Preciserat syfte

Vi vill undersöka hur undervisningen ser ut i ett klassrum med en lärare som säger sig känna till och använda delar av sociokulturella perspektiv på lärande. Dessutom vill vi utifrån vårt resultat försöka ge exempel på hur teori kan användas av lärare i praktiken.

Frågeställningar:

- Vilka begrepp ur sociokulturell teori är framträdande i det läraren säger om teorin i allmänhet och om sin undervisning i synnerhet?
- Vilka begrepp ur sociokulturell teori är framträdande i undervisningen?
- Hur ser dialogen i klassrummet ut?
- Hur är klassrummet utformat?

Metod

Vi har valt att göra en intervju med läraren och genomföra icke deltagande observationer i klassrummet. Vi har utgått från Björndal (2002) och Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och redogörelse för vårt upplägg och genomförande, först om hur vi fann en lärare att besöka och sedan om observation och intervju. Wängnerud (2007) angående hur observation och intervju bör läggas upp och vilka viktiga punkter som intervjuaren respektive observatören bör vara medveten om. De två metoderna kompletterar varandra på viktiga punkter. Observation säger ingenting om intentioner med handlingar (Esaiasson m.fl., s 344) och intervju kan då användas för att kontrollera våra tolkningar (Ibid., s 356). Intervju tillsammans med observation ger även möjlighet att se eventuella skillnader mellan vad någon säger och vad den gör. Här nedan följer en

Att hitta en lärare

När vi påbörjade detta arbete hade vi funnit en lärare, som var väl insatt i sociokulturella perspektiv. Det skedde med hjälp av en tidigare kursledare på Pedagogien i Göteborg. Vi gjorde ett första provbesök hos läraren men hon frånsade sig att delta när vi skulle inleda fältarbetet. Vi var då tvungna att hitta en annan lärare som passade undersökningen och som ville ställa upp. Det visade sig vara svårare än vi hade föreställt oss. Vi ringde bland annat till rektorer för att fråga om någon av deras lärare passade in på beskrivningen att: ”känna till sociokulturella perspektiv på lärande och utgå från dem i sin undervisning”. De rektorer som avböjde angav till exempel tidsbrist bland lärarna, att inte känna till sina lärare tillräckligt väl eller att inga lärare skulle förstå vad vi pratade om. En rektor sa rakt ut att ett problem med lärarutbildningen är att teorier inte är något som används i verkligheten. Stressen och hopplösheten blev allt påtagligare för oss. Var alla lärare upptagna eller ointresserade av det vi ägnat vår utbildning till att lära oss om? Till slut blev vi av en rektor hänvisade till en lärare, som i sin tur gav luren vidare till en kollega i arbetslaget, Pia. Hon visade sig vara intresserad och allt gick nu mycket snabbt. Vi hälsades välkomna att besöka henne några få dagar senare. Pia sade sig känna till teorin och kände till litteratur kopplat till teorin men ansåg sig inte ha ingående kunskaper på området.

Vi hade även kontaktat en utvecklingsledare på Center för skolutveckling i Göteborg, som skulle fundera på om hon kunde föreslå en lämplig lärare. Som en epilog till letandet hörde utvecklingsledaren sedan av sig och berättade att läraren hon efter lite betänketid hade kontaktat visade sig vara läraren vi redan skulle besöka.

Observation

Vi valde att observera läraren och eleverna i klassrummet. Observation som metod passar när det som eftersöks är så självklart för en person så att det inte besvaras i en intervju. Det passar även när det är skillnad mellan vad någon säger och gör (Esaiasson, 2007, s 344). Carlgren och Marton (2004, s 161), beskriver en undersökning av Runesson som handlar om att lärare är dåliga på att berätta om innehållet i sin undervisning, men att det framkommer vid observation. Det är bra att ha med sig, även om Runessons undersökning rör innehållet i undervisningen medan vi undersöker formen. Det handlar fortfarande om att lärare har svårt att sätta ord på sin praktik. Så behöver heller inte vara fallet med vår lärare, men möjligheten finns. Vi kan undersöka det när vi jämför observationerna med intervjun.

Vi förberedde oss genom att tänka på följande punkter: graden av delaktighet och öppenhet, bredden på vårt fokus, graden av struktur och längden på vår närvaro. Ett generellt råd om graden av delaktighet, enligt Esaiasson m.fl. (2007), är att sätta rollen som observatör i första rummet (s 345). I klassrummet deltog vi inte på något sätt, mer än att vi presenterade

oss och kort berättade vad vi tänkte göra under våra besök. Gällande öppenhet så delgav vi att vi skulle observera klassen. Dock sa vi ingenting om vad vi mer precist skulle titta på, då vi tänkte att det kunde påverka hur eleverna uppträdde. Läraren fick övergripande information, men inte om vad vi specifikt observerade. Björndal (2002, s 39) tar upp det reflexiva idealet, vilket innebär att tänka på hur ens närvaro påverkar det som observeras. Därför ville vi inte tala om sådant som vi trodde kunde påverka resultatet.

Fokus för observationen var inledningsvis brett, för att upptäcka vad vi sedan kunde undersöka närmare. Vi försökte använda olika grader av struktur i våra observationsscheman, anpassat efter det vi var ute efter att undersöka. Högre grad av struktur då vi var ute efter något som gick att avgränsa tydligt, som exempelvis hur många elever som fick svara på en fråga. Lägre grad då vi observerade mer komplexa företeelser, som lärarens sätt att prata med enskilda elever. Längden på vår närvaro i klassrummet avvägdes med hänsyn till att hinna samla tillräckligt mycket information och att också hinna bearbeta den efteråt. Vi beräknade observationen till tre dagar.

Genomförande

När vi inledde observationerna upptäckte vi att dialog är komplex och de aspekter vi ville undersöka inte lät sig förklaras så lätt och snabbt. Vi trodde att det redan under observationerna skulle gå att se sådant som framträdde först under analysarbetet. De slutna kategorierna i de strukturerade observationsscheman vi gjort upp visade sig inte alls vara ömsesidigt uteslutande eller väl avgränsade. De resulterade dessutom i små mängder data som knappt gick att använda och vi övergick till att i större utsträckning anteckna friare, men ändå inom ett bestämt område, med ett bestämt fokus. Under genomgångar satt vi i varsin del av klassrummet och antecknade vad som sades och vad läraren och eleverna gjorde, så mycket vi hann. Det resulterade i mer data än de mer strukturerade observationerna. Vi ville få ut så mycket data som möjligt på kort tid och fortsatte därför så. Mer begränsade inslag med slutna observationsscheman förekom ändå, till exempel hur många barn läraren riktade en fråga till under samling. Vid elevernas individuella arbete skuggade en av oss läraren för att höra vad som sades mellan lärare och elev. Vi kunde växla mellan att titta på helt olika aspekter och att båda tittade på samma aspekt med olika fokus. Som exempel på det senare kan nämnas ett tillfälle då en av oss fokuserade på lärare-elevsamtal och den andra på elev-elevsamtal.

Få forskare använder enbart observation. För att få reda på känslolägen eller intentioner med handlingar behövs mer information. Intervjun med läraren hjälper tolkningarna (Esaiasson m fl, s 356), då det där går att fråga om det vi sett.

Intervju

Vi valde att genomföra en samtalsintervju med läraren. Den syftade till att hon skulle delge sin syn på sociokulturella perspektiv på lärande och deras nytta i undervisningen. Eftersom vi var ute efter att läraren skulle berätta om sina uppfattningar passade en lägre grad av struktur på intervjun. För att inte missa något viktigt hade vi en intervjuguide med viktiga frågor, som Björndal (2002, s 92) menar är ett bra stöd. I guiden fanns tre områden: *lärarens bakgrund*, *undervisningen* och slutligen *teorin*, där det som var lättast att svara på kom först och de mest krävande frågorna avhandlades på slutet, enligt Björndals rekommendation (Ibid., s 97). Med bara en intervju behövde inte svaren kunna jämföras med någon annans, så det var mindre viktigt att slaviskt följa guiden. Chansen var också större att läraren skulle berätta något vi förbisett att fråga om ifall strukturen var friare. Björndal (Ibid., s 94) framhåller att det ändå måste vara en balans mellan att låta den intervjuade prata och att hålla sig till ämnet. Att vi som intervjuare styr på något sätt går inte att komma ifrån. Under intervjun hade en av oss till uppgift att främst observera och vara uppmärksam på den andres agerande. I efterhand är det möjligt att fundera på hur vi påverkat den intervjuade och intervjun.

Frågorna till intervjun togs fram genom att vi först skrev ner allt vi kom på och sedan gjorde tre områden. Många frågor ströks och andra lades till för att passa vårt syfte. Genom att fråga om lärarens bakgrund ville vi få en uppfattning om hur länge hon arbetat som lärare och även vilka vidareutbildningar hon tycker har påverkat henne. Detta för att läsaren ska kunna jämföra henne med andra lärare på den punkten. Vi hade planerat att därefter ställa frågor rörande teorin, men ändrade oss då vi tänkte att det kunde vara enklare för läraren att svara på frågor om den egna undervisningen först. Då kunde vi eventuellt utgå från de svaren när vi ställde de, i våra ögon, svårare frågorna om teori. Med frågorna ville vi höra om den praktiska verksamheten, teorins roll däri, hur läraren ville att samtalen i klassrummet skulle gå till och vilka kunskaper om teorin hon sa sig ha. Vi ansträngde oss för att koppla frågorna till ämnet och att vara så lite värderande som möjligt, som Björndal uppmanar till (Ibid., s 96). Risken finns alltid att den som intervjuar påverkar svaren (Ibid., s 91). Det försökte vi vara uppmärksamma på, både under själva intervjun och under bearbetningen. En av oss skötte intervjun och den andre antecknade sådant som inte fastnar på ljudinspelning, såsom kroppsspråk.

Inför intervjun såg vi fördelar både med att inleda med intervju och att hålla intervjun efter någon dags observation. Att inleda med intervju gör att det går att fråga om sådant vi sett som vi undrar över. Omvänt så kan det som sägs i intervjun användas inför observationerna. Vi ansåg att läraren skulle bestämma när det passade att genomföra intervjun så att vi störde hennes arbete så lite som möjligt. Oavsett ordning så kunde det läraren svarade jämföras med det vi sett i observationerna. Efter dessa förberedelser genomförde vi intervjun.

Genomförande

Intervjun hölls efter att vi observerat i två dagar. En observationsdag återstod. Därför fanns det sådant vi sett som vi ville fråga läraren om för att få en bättre bild av det vi observerat. Det var dock ingen medveten tanke från vår sida, utan en följd av att det passade läraren att intervjun kom till stånd vid den tidpunkten. Vi kunde göra kopplingar mellan vad läraren gjort och sa och fråga om det. Det blev inte så mycket ”hon sa det här, då tittar vi på det”, och mer av ”vi såg det här, vad säger hon om det”. Vi spelade in och antecknade. Inspelning kan störa och antecknande kan skrämja den intervjuade (Björndal, 2002, s 99), vilket vi försökte vara medvetna om.

Intervjustunden inleddes med att läraren undrade vad vi hade för syn på det vi tänkte fråga henne om. Vi var försiktiga med vårt svar, men det påverkade och styrde nog ändå lärarens tankar om våra frågor. När vi började ställa frågor berättade läraren ganska fritt. Vi fick svar på flera frågor innan vi hann ställa dem, så ordningen på frågorna blandades. Det kändes inte som att läraren hade inövade repliker som sköljde över oss. Tvärtom verkade hon fundera och tänka efter, inte bara säga färdigformulerade meningar. Det kan peka på både att hon verkligen menade det hon sa, och aktade sig för att bara säga tomma ord, och att hon inte visste vad hon skulle säga och därför kom på något i stunden som hon inte nödvändigtvis tycker är viktigt.

När vi ställde frågor blev det vid några tillfällen trevande försök att formulera det vi innan trott var så genomtänkt. Frågorna som vi hade med oss verkade helt plötsligt otydliga. Två frågor förstod inte läraren, så vi fick förklara vad vi menade. Frågade vi om sådant som läraren inte kunde, eller hade vi knepigt formulerade frågor? Båda dessa alternativ pekar på att vi misslyckades med det som Björndal (Ibid., s 96) skriver: att formulera klara och otvetydiga frågor och att inte fråga om sådant som intervjupersonen inte kan. Till slut trodde sig läraren ha förstätt och svarade, men vi var ute efter något annat. Därför utgick vi från innehållet i svaret när vi tolkade vad hon menade istället för att utgå från att hon svarade på frågan. Tolkningen blev säkrare eftersom vi kan diskutera den, jämfört med om en ensam intervjuare hade gjort samma sak. Det faktum att läraren sa ”jag förstår inte vad ni menar”

pekar också på att hon inte svarade förrän hon tyckte sig ha förstått. I slutet av intervjun undrade vi om det fanns något som läraren ville ta upp, som hon tyckte att vi missat. Därefter avslutades intervjun.

Miljö

För att beskriva miljön i klassrummet såg vi oss omkring och antecknade vad som fanns runt oss. Läraren fick frågor om sina tankar kring utformningen och vi bad henne även beskriva olika delar i miljön. I analysen kommer vi att jämföra med andra forskares observationer av klassrum de anser vara sociokulturellt påverkade.

Metoder i liknande undersökningar

När Claesson valde ut lärare till sin avhandling (1999) gjorde hon ett enkätutskick till 400 lärare, som ledde till 14 intervjuer, vilka i sin tur ledde till observationer av 4 lärare. I enkätsvaren sa sig 75% av lärarna vara inspirerade av elevuppfattningar, hur elever lär. I sin tur sa sig en fjärdedel av dem vara *starkt* inspirerade av forskning. De teorier kring lärande och elevuppfattningar som framkom tydligast var fenomenografi, konstruktivism och sociokulturella perspektiv. Claesson påpekar att en av orsakerna till detta kan ha med det valda geografiska området för undersökningen att göra, då just dessa teorier har ett starkare fäste där än på andra håll. Av de som sa sig vara starkt inspirerade av forskning intervjuades sedan 14 stycken och sedan valdes 4 av dem ut till observationerna. Vi kommer senare att berätta mer om läraren Dagny, som var influerad av sociokulturella perspektiv på lärande. Observationerna gjordes under två veckor, en på höstterminen och en på vårterminen. Protokoll fördes ständigt och Claesson fokuserade på vad läraren riktade sig mot i sin undervisning, vad som sades och vad som såg ut att vara lärarens fokus. Läraren fick tillgång till protokollen vilket ledde till många frågor och engagerade diskussioner.

Eftersom Claesson diskuterade sina observationer med läraren blev det en metodtriangulering, som innebär att använda olika metoder vilket kan bidra till en säkrare analys, där läraren kunde förklara och förtydliga sitt uppsåt med undervisningen. När vi sökte C-uppsatser inom utbildningsvetenskap som tar upp sociokulturella perspektiv och/eller lärares tankar om sin undervisning, fann vi övervägande intervjuundersökningar, utan observationsinslag. Jeanette Hafström (2009) menar att hon valde bort observationer på grund av tidsbrist. Hon konstaterar även att observationer hade kunnat ställas i relation till intervjuresultatet och synliggjort viktiga aspekter. Även Martina Öhrling (2008) reflekterade över att observation tillsammans med intervjuer var ett alternativ till hennes genomförande av enbart intervjuer. Metodtriangulering användes av Liselott Hogedal (2009), som jämförde sina loggboksanteckningar med de skriftliga och muntliga utvärderingar som utfördes med undersökningsgruppen.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Stukat (2005) talar om generaliserbarhet, reliabilitet och validitet hos vetenskapliga undersökningar. Generaliserbarheten, eller relaterbarheten, som Stukat tar upp som en svagare form av generaliserbarhet, blir starkare av att lärarens bakgrund redovisas, det blir lättare att jämföra med andra lärare. Det faktum att hon inte säger sig vara väl insatt i sociokulturell teori, utan endast känna till vissa delar, tror vi gör läraren mer lik en tänkt genomsnittslärare jämfört med en lärare som är teoriexpert. Dock utmärker hon sig genom att vara mycket insatt i andra delar av pedagogiken.

I kvalitativa undersökningar är reliabilitet och validitet sammanvävda, enligt Stukat. Reliabiliteten, hur tillförlitlig vår metod är, höjs i både observation och intervju eftersom vi är två personer som ska enas om vad vi sett och hört. Vi måste motivera våra tolkningar för den

andre och när vi har skilda tolkningar får vi möjlighet att reflektera en gång till istället för att oemotsagt gå vidare med tolkningen. Även validiteten, hur säkert vår metod undersöker det vi är ute efter, kan öka om flera personer observerar, eftersom man måste skärpa argumenten för sina tolkningar (Esaiasson, 2009, s 355). Som nämnts tidigare i texten kompletterar våra metoder varandra – det som sägs i intervju kan undersökas under observationer och det som uppfattas vid observation kan förtydligas vid intervju.

Analysmetod

Både transkriberingen av intervjun och anteckningarna från observationerna lästes igenom flera gånger. Vi diskuterade tolkningar och grupperingar av materialet och skrev därefter en första bearbetning. På det följde sedan ytterligare bearbetningar av och diskussioner kring texterna, som gjorde mönster tydligare, till exempel hur läraren ställde frågor. I vår analys har vi använt sociokulturella begrepp från bland annat Vygotskij, Lave och Wenger, Bakthin, Dysthe, och Säljö. Där vi tar upp forskningsresultat hade vi velat gå till primärkällorna, men har bara gjort det i begränsad utsträckning av två anledningar. För det första har vi inte funnit alla källor vi sökt efter och för det andra medger inte tidsramen att vi gör det i full utsträckning.

Litteraturval

Vår litteratur kan delas in i två grupper, litteratur om förhållandet mellan teori och praktik och litteratur om sociokulturella perspektiv på lärande. Den forskning om förhållandet mellan teori och praktik vi har valt belyser problem och möjligheter inom vårt problemområde. Litteratur om hinder som står i vägen för att teori ska upplevas som relevant i praktiken, liksom förslag på hur dessa hinder kan övervinnas är en viktig del i denna uppsats.

Vi har valt litteratur innehållande sociokulturella begrepp, skriven av välkända forskare, för att ha en god grund till en analys av intervju och observation. Ambitionen har varit att ge en överblick av sociokulturella perspektiv och med en tanke att litteraturen och begreppen vi använder i första hand ska ha ett innehåll som är möjligt att observera i ett klassrum. Tonvikten på Bakhtin och hans begrepp kring dialog motiveras med att en stor del av det som händer i ett klassrum bygger på dialog och samtal.

Etiska överväganden

Vi har utgått från HSFR's etikregler.

Information: Läraren vi grundat vårt arbete på blev först informerad om vad undersökningen gick ut på via telefon och sedan mer konkret under vår första besöksdag. Hon hade när som helst möjlighet att avbryta sitt deltagande men gjorde inte det.

Samtycke: Läraren gav sitt samtycke att låta oss följa hennes undervisning under tre dagar och erbjöd oss även att göra fler observationer vid behov. Hon gav också sitt samtycke till att vi under vår samtalsintervju spelade in intervjun. Gällande eleverna så frågade vi inte dem personligen om vi fick lov att komma dit, däremot hade läraren informerat om vårt besök innan och vi presenterade oss för dem första dagen. Då berättade vi även hur vi tänkte genomföra vår studie och vad vi främst tänkte titta på eftersom vi ville att de skulle vara så trygga som möjligt med våra besök i deras verksamhet. Eftersom vi inte uppfattar undersökningen som känslig och läraren var vårt fokus upplevde vi inte elevernas samtycke som tvunget.

Konfidentialitet: Vi använder inga namn eller andra uppgifter i uppsatsen som kan härleda till platsen vi utförde undersökningen på. Lärarens namn, Pia är fingerat. Inga namn på eleverna kommer att nämnas.

Användarkrav: Det material vi insamlat (intervjuinspelning, anteckningar, schema osv.) används enbart till uppsatsskrivandet och inga andra än författarna har fått ta del av det.

Resultat

Vi kommer nu utifrån våra frågeställningar att redovisa först intervjuresultatet, sedan en beskrivning av den fysiska klassrumsmiljön för att till sist redovisa resultatet av våra observationer. När citat återges skrivs de in i texten om de är korta och fällt ut om de är längre. I dialoger anges läraren som L och elever som E1, E2 osv. Vid ett tillfälle är en lärarstudent som hade sin verksamhetsförlagda utbildning inblandad och får då betäckningen L2.

Intervjuresultat

En av våra frågeställningar var: Vilka begrepp ur sociokulturell teori är framträdande i det läraren säger om teorin i allmänhet och sin undervisning i synnerhet? Detta berörs främst i intervjuresultatet. Först presenterar vi det Pia berättar om sin utbildning och yrkesbakgrund. Sedan går vi över till att redovisa det hon berättar om sin syn på och uppfattning om sociokulturell teori. Till sist beskriver vi Pias tankar kring den praktiska verksamheten. Det sistnämnda redovisar vi under rubrikerna: *Om närliggande utvecklingszon och att barn lär av varandra* eftersom vi menar att tankar kring detta är särskilt framträdande i hennes resonemang. I slutet av intervjuresultatet har vi skrivit en sammanfattning som sedan kommer att följas upp och problematiseras i analysavsnittet. Vi kommer främst att redovisa det som vi finner intressant i förhållande till sociokulturell teori eftersom detta är fokus för vår undersökning. I de citat vi använder har vi tagit bort en del talspråk, vi har då varit noga med att inte innebörden i det som sagts har ändrats.

Utbildning och yrkesbakgrund

Pia har arbetat inom flera olika yrken tidigare i livet, bland annat på posten och inom sjukvården. Hon läste till förskolelärare, tog examen 2001 och arbetade som det i två år. Vidare studier gav lärarkompetens och hon har varit klasslärare för yngre åldrar, F-4, i sex år.

Som skolans läs- och skrivutvecklare har hon haft lärarhandledning med kollegor på skolan och hållit inslag på studiedagar. Hon inspireras mycket av att arbeta med projektet och införlivar också metoder och tankar som hon här fått till sig också i den egna undervisningen. Hon menar att det är vanligt som hon som lärare väljer ut delar av metoder och tankar och använder sig av:

- Man kör ju inte direkt enligt en metod, för det kanske inte passar, utan man försöker hitta sitt eget.

Att ha haft andra yrken, och framförallt erfarenheten från förskolan, säger Pia att hon har mycket nytta av. Därifrån har hon bl.a. en syn om ”att man lär i alla situationer. Matte lär man inte bara på mattelektionen och svenska lär jag inte bara när jag har svenska utan jag lär under hela dan”.

Om sociokulturell teori

Pia säger att hon inte tänker att hon ”jobbar sociokulturellt”. I stället är det ”nog mer ett tänk som man har”. På lärarutbildningen, och när hon varit på kortare utbildningar, har teorin tagits upp, men hon minns inte var eller när hon läst om ett visst innehåll. Pia kopplar teorin till att ”barn lär ju av varandra”, vilket hon är enig i och menar att hon använder sig av i undervisningen. ”För det ger ju inte mycket om jag bara står och säger ’nu gör ni det, nu gör ni det’ och barnen inte får diskutera.” Att barnen ska ingå i dialog med varandra anser alltså Pia är utvecklande. Hon tar också vid flera tillfällen upp att hon tycker att det stämmer att

man ofta lär sig med hjälp av någon som kan mer, att det bör vara en kunskapsmässig nivåskillnad mellan den som hjälper och den som lär sig, men inte för stor. Detta benämner hon som ”proximala zonen” och det är något hon också menar att hon försöker tänka på i sin undervisning. När vi undrar om Pia känner till några teoretiker eller forskare inom sociokulturell teori nämner hon Lev Vygotskij och Roger Säljö. Om Säljö säger Pia, att han gjort böcker och föreläsningar om ämnet. När vi frågar om hon känner till Olga Dysthe säger hon att Dysthes bok: ”Det flerstämmiga klassrummet”, har använts av många lärarstudenter, så den känner hon till. Hon känner däremot inte till Bakhtin. Vi frågar henne även om hon använder sig av andra lärandetorier. Det säger hon att hon inte gör, däremot flera olika metoder, såsom LTG (läsning på talets grund), att skriva sig till läsning med dator med Trageton-modellen och inte minst boksamtal som hon arbetar mycket med.

Under vår intervju säger Pia, att lärarkåren i allmänhet är dåliga på att ”sätta namn på allt vi gör” vilket hon även tycker gäller hennes egen verksamhet. Hon säger sig inte ha djupare kunskaper om sociokulturella teorier utan snarare att hon känner till teorin och vill inte påstå att hon arbetar sociokulturellt. Hon kan som hon själv påpekar, inte redovisa för sociokulturella perspektiv eller begrepp i större omfattning, men vi anser oss i hennes svar se flera utmärkande resonemang och förhållningssätt som går att relatera till sociokulturell teori. Vi vill här lyfta dels hennes tankar kring dialog och vad dialog går att använda till, dels hennes resonemang kring *den närliggande utvecklingszonen*. Eftersom hon i intervjun talar om hur eleverna kan lära av varandra, har vi också valt att föra in begreppet *peer tutoring*.

Om dialog

Pia menar att det är dumt att inte använda barnen som resurser i klassrummet och säger att hon därför uppmanar dem att prata med varandra. ”För att de lär ju mycket av varandra.” När intervjun äger rum har vi redan observerat undervisningen under två dagar. Vi har under den tiden upplevt att när eleverna har eget arbete, pågår det samtidigt många samtal mellan dem. Det är mycket sällan helt tyst. När vi i intervjun frågar henne om detta säger hon:

- Eftersom jag säger att de ska fråga varandra så måste de ju få lov att prata.

Pia tillägger dock att det ska ske inom vissa ramar. Känns det som att de pratar för mycket brukar hon lyssna efter innehållet. Ofta upplever hon att de pratar om det de arbetar med. Rör det inte arbetet, går hon in och bryter. Blir ljudnivån för hög påkallas elevernas uppmärksamhet och de uppmanas att tala tystare.

Pia ger exempel på ett tillfälle där eleverna uppmanas att diskutera och där hon menar att deras resonemang är viktiga. Det rör sig om ett boksamtal vi observerat där barnen fick frågor om innehållet och fick diskutera två och två med sin ”pratkompis”.

- Jag ställer en fråga och de diskuterar tillsammans vad det kan vara. Det ger ju mer för dem, att de utvecklar sina tankar än att jag säger: ”nu sa han så därför att han gjorde så och så”. Det är ju mina tankar, det behöver ju inte vara barnens tankar.

Pia menar också, att i den här typen av samtal har inte hennes uppfattningar företräde. Dessutom påpekar Pia att eleverna här får syn på att det finns olika sätt att tänka kring ett innehåll. Pia uttrycker:

- För där handlar det ju om tolkningsfrågor och min tolkning behöver ju inte vara den rätta. Och det får man ju fram där också att man kan tolka saker och ting på olika sätt. Så tänker jag just kring läsningen där i alla fall.

När vi undrar vad som krävs av eleven i den här typen av samtal säger Pia, efter viss betänketid att för att kunna delta i samtal måste eleverna kunna lyssna på någon annans åsikt, att kunna ta till sig det och inse att man inte alltid har rätt. Man måste kunna lyssna även om man inte håller med, vilket hon menar att barnen i klassen är bra på. Pia kan inte se några nackdelar med att använda sig av sociokulturella perspektiv på lärande säger hon, eftersom det även när man blir äldre är viktigt att kunna diskutera och prata med människor. Visserligen kan det för vissa vara motigt att prata, men det är då något man måste träna på, något som man behöver lära sig. Dock tvingas ingen att prata mot sin vilja.

Det Pia säger om sin egen roll i klassrummets dialoger, handlar framför allt om att hon säger till eleverna att de ska ta hjälp av varandra. Hon tar också upp att hon tycker att det är viktigt att ha positiva förväntningar på barnen och säger att mycket forskning visar på det. Hon försöker därför att i samtal med barnen visa att hon tror på deras förmåga. Att säga:

- Jamen, det går bra, det fixar du,

I stället för:

- Nja, det kanske är lite för svårt.

Detta påverkar hur barnen ser på sin egen förmåga menar Pia. Hon talar också kort om hur hon i samtal med enskild elev brukar berömma och uppmuntra eleven att "gå ett steg till". Detta är en av de delar som nästa avsnitt handlar mer om.

Om närliggande utvecklingszon och att elever lär av varandra

I detta avsnitt kommer vi att försöka visa på att det Pia talar om ofta berör två begrepp ur sociokulturell teori, nämligen den *närliggande utvecklingszonen* och *peer tutoring*. Det sistnämnda är en utveckling av det förra men eftersom Pia nästan uteslutande talar om lärandet mellan elev-elev, blir konsekvensen att dessa två oftast talas om samtidigt. Därför har vi valt att dela på dem här.

När vi frågar om sociokulturella perspektiv, tar Pia främst upp resonemang kring att elever lär mycket av varandra., de har användning av varandra. Hon kopplar detta till Vygotskij och den närliggande utvecklingszonen, som hon kallar "proximala zonen" och säger att hon tycker att det stämmer bra att man lär av någon som kan mer. Hon försöker tänka så i sin undervisning. Ibland kan hon sätta två barn som kunskapsmässigt ligger på olika nivå bredvid varandra så att de kan arbeta tillsammans vilket blir ett sätt att använda sig av den närliggande utvecklingszonen. Hon säger att de då inte bör vara *för* långt ifrån varandra i nivå, men ändå att den ene kommit ett litet steg längre. Vid läsning menar Pia att den som kommit längre i läsandet kan "kanske berätta utförligare och den andra snappar upp det". Elever som är färdiga får ibland gå runt och hjälpa de andra. Pia uttrycker:

- Till exempel i matten, ibland kan ju de förklara mycket bättre för ett annat barn än vad jag kan.

Pia berättar också, att hon kan hänvisa en elev som vill ha hennes hjälp till någon av klasskamraterna. Hon brukar då ofta ge förslag på någon som hon vet redan behärskar det eleven ber om hjälp med. Pia säger att både den som instruerar och den som instrueras har nytta av detta arbetssätt_

- För att de tränar ju på att förklara, de som hjälper till, och de lär ju sig också de som lyssnar. Och de lär sig lyssna på varandra. Man får in så mycket saker där, konstaterar hon.

I Pias resonemang ser vi också en tanke om och en vilja att hjälpa elever vidare till nästa nivå i lärandet. Pia uttrycker:

- Om man går runt så försöker man ju alltid berömma för någonting som de gör bra. Och sen utmana dem att gå ett steg till. Nu kan du det här och nu kanske du kan testa på det här.

Pia ger också exempel från när eleverna innan egen läsning diskuterade svårighetsgrader på böcker:

- Ja, det hörde du ju att barnen själva sa, att man inte ska ha för lätt eller för svårt. Att man inte gör samma sak hela tiden, då går man ju inte vidare.

Avslutningsvis tar vi med ett längre citat där Pia sammanfattar sin syn på det sociokulturella perspektivet. Vi menar att det hon säger i utsagan som följer, är representativt för vad hon tidigare sagt under intervjun:

- Men sociokulturellt för mig, det är ju det här som vi har pratat om. Att man använder gruppen, barnen själva mycket. Att de lär av varandra. Inte att jag ska stå och mässa utan man försöker uppmuntra dem och de lär av varandra. Och som jag har sagt flera gånger, någon som kan mer hjälper någon som kan lite mindre. Man hjälper varandra, och det är inte jag som lärare bara som har all kunskap, utan eleverna har ju mycket kunskap som de kan hjälpa varandra med, och även mig. Jag är inte allvetande och allsmäktig här.

Resultat: Miljö

Vårt syfte med detta arbete är, vilket vi nämnt tidigare, bland annat att undersöka hur undervisningen ser ut i ett klassrum med en lärare som säger sig känna till och använda delar av sociokulturella perspektiv på lärande. En av våra frågeställningar var: Hur är klassrummet utformat? Anledningen att vi valt att undersöka och redogöra för hur klassrummet är utformat är att vi utifrån Williams (2006) och Claesson (2007) tänker oss, att rummets utformning och användandet av det ingår i undervisningen. Den fysiska miljön kan säga något om vad Pia vill med sin undervisning och hur hon anser att lärande ska gå till. Vi tänker oss också att klassrumsmiljön kan utgöra både möjligheter och hinder för det lärande som Pia strävar till. Vi ska här försöka ge läsaren en så tydlig bild som möjligt av den fysiska klassrumsmiljön, och även i vissa fall nämna vad Pia säger om den. Liksom innan fokuserar vi på sådant vi finner relevant i förhållande till vårt syfte.

Klassrummet vi befinner oss i är ljust och ganska trångt. Möbler, bilder, texter, ord och elevproducerat material av olika slag upptar det mesta av rummet. Pia menar att klassrummet är något för litet, men att hon har fått göra det bästa av situationen. En stor white board med tillhörande projektor utgör en central plats under genomgångar. På tavlan sitter bland annat en rad med klockor gjorda av papper som visar dagens schematider och bredvid dem har Pia skrivit upp dagens händelser. På så sätt kan eleverna själva ta reda på dagens aktiviteter samt när de börjar och slutar. På tavlan har Pia också skrivit upp symboler för de fyra räknesätten och efter står det med bokstäver vad symbolen betyder, exempelvis + (addition/plus). Under tavlan finns en hylla med storböcker vilka Pia under intervjun säger är varit väldigt bra att använda i början av terminen för att få alla intresserade och engagerade, oavsett läsnivå. Det finns ett stort blädderblock i rummet som går att flytta runt i rummet. Detta används vid flera tillfällen för att summera och dokumentera vad barnen kommer på när ett ämne diskuteras. Exempelvis blev de vid ett tillfälle ombudda att fundera på viktiga saker att tänka på när man läser, något de diskuterat tidigare. Det som barnen kom på, skrev Pia upp på blocket. Hon förklarar senare för oss att detta skall hängas upp i klassrummet så att eleverna kan gå tillbaka till papperet och läsa vad som sagts. Väggarna pryds på flera ställen av bokstäver, ibland med tillhörande bilder som börjar på den bokstaven. Det finns också två större skåp fyllda med spel, pussel, redskap och uppgifter avsedda för svenska respektive matematik. På matematikskåpet sitter laminerade lappar med ord på med matematikorienterade ord så som lika med, större, mindre. Pia berättar för oss att hon tillsammans med barnen har gått igenom vad som finns i skåpen och förklarat hur det används.

- Det är ju ingen idé att ha en massa spel om man inte vet hur man gör, säger hon.

På väggarna sitter det också siffror med motsvarande antal figurer bredvid så att det går att se antalet som siffran representerar, tiokompisar och av barnen färgglatt ifyllda matteuppgifter.

Vid mitten av white boarden står en kateder som är placerad med ena kortsidan mot tavlan. Detta innebär att om läraren sitter här så hamnar inte katedern emellan henne och eleverna. Under våra observationer lade vi dock aldrig märke till att Pia satt där. För det mesta gick hon i stället runt mellan elevernas arbetsplatser, eller stod ibland vid tavlan. I ett av hörnen ligger en stor blå matta på golvet med en låg fåtölj bredvid. Mattan fungerar som en samlingsplats vid flera tillfällen under dagen, men även som ett ställe där grupper av elever kan träffas och spela, läsa eller syssla med andra friare aktiviteter. Det finns även en mindre matta i klassrummet. Pia berättar att hon har tagit med den dit för att skapa fler möjligheter för elever att mötas i mindre grupp i klassrummet. Vid den stora mattan finns också litteratur, vilka alla är tydligt markerade med siffrorna 1 – 3, som indikerar svårigheten på boken. Beroende på vilken läsnivå eleven befinner sig, går det här att välja bok med hjälp av siffran.

Eleverna har egna fack, där det ska finnas två böcker, en som är lagom svår i förhållande till elevens läsnivå, en som är lättare som går att läsa när man bara vill läsa något för att slappna av. Fyra bord, hopsatta av fristående skolbänkar, utgör den huvudsakliga arbetsplatsen för eleverna. Runt tre av borden sitter det fyra elever och vid ett sitter sex elever. Placeringen av bänkarna gör att alla sitter bredvid någon annan och att alla vid bordet ser varandra vilket underlättar möjligheten för dem att samtala. På vissa av bänkarna sitter det fasttejpade lappar med alfabetet och talrader på som eleverna kan ta hjälp av om de behöver. Det finns även en soffa att sitta i precis utanför klassrummet, hit kan eleverna ibland gå och sätta sig, exempelvis när de läser. En stationär dator finns i rummet men klassen har även tillgång till ett litet antal portsabla datorer vid behov. Dessa används när de arbetar med ”att skriva sig till läsning” enligt Trageton-modellen. Pia berättar att skrivandet på datorn är något hon tycker är bra, inte minst för att det skapar möjligheter för dialoger eftersom man skriver två och två. Hon berättar att hon läst en undersökning som visat, att även om texten som eleverna producerar inte behöver bli särskilt lång, har det skett ett betydligt mer omfattande samtal kring texten som skrivits. Samtalet och processen är då viktigare än resultatet, menar Pia. Datorerna kan även användas till att spela svenska - och matematikinspirerade spel.

Observationsresultat

Följande resultat är kopplade till dessa två frågeställningar: Vilka begrepp ur sociokulturell teori är framträdande i undervisningen? Hur ser dialogen i klassrummet ut? Vi kommer alltså dels att försöka redogöra för sådant i lärarens undervisning som vi finner relevant i förhållande till sociokulturell teori, dels undersöka dialogen, eftersom den har en viktig plats inom sociokulturella perspektiv.

I ett klassrum händer det mycket under en dag. Det skulle vara allt för omfattande och förvirrande både för oss och för läsaren av denna uppsats att försöka redovisa alla de nyanser och delmoment som exempelvis en samling kan innehålla. Vi kunde under våra observationer skönja främst tre olika typer av huvudaktiviteter i klassrummet som var vanligt förekommande: 1. Läraren har genomgång om något vid tavlan. 2. Klassen har någon form av samling sittandes i ring på golvet på den stora runda mattan. 3. Barnen har eget arbete, alternativt fri aktivitet i klassrummet. Under dagen kunde klassen i flera omgångar växla mellan dessa tre.

Det två första aktiviteterna har vi valt att redovisa tillsammans under rubriken *gruppaktiviteter*, eftersom de båda i utförandet utgjorde en slags gruppaktivitet där Pia ledde och använde barnens röster. Aktiviteterna hade vissa särskiljande drag men ändå tillräckligt många gemensamma drag för att föra samman. Den tredje aktiviteten som skiljde sig mest från de andra två till formen, redovisar vi under rubriken *eget arbete*. Under dessa två rubriker redovisar vi det vi uppfattar som återkommande mönster i undervisningen och ger exempel från olika situationer. De begrepp vi använt oss av i intervjuresultatet återkommer här, och några fler begrepp tillkommer.

Eget arbete

Under vår intervju med Pia, fick vi som tidigare nämnts främst reda på, hur hon tänker kring elevernas roll i klassrummet, hur de ofta kan hjälpa varandra vidare och hur Pia arbetar för att de ska kunna göra det. Under våra observationer fick vi se många exempel på hur detta gick till, men vi fick även se att också Pia hade en tydligt framträdande roll i klassrummet. Här nedan behandlar vi därför både samspelet mellan elev – elev och mellan lärare – elev.

Vad gör läraren?

Under det egna arbetet sitter eleverna ofta på sina platser vid borden. Det är svenska – och matematikorienterade uppgifter som är vanligast eftersom det huvudsakligen är de två ämnena

undervisningen är baserad på. Under arbetets gång pågår det ett ständigt sorl eftersom många av eleverna pratar med varandra. Vid vissa tillfällen anser Pia att det har blivit för hög ljudnivå. Då påkallar hon elevernas uppmärksamhet och ber dem dämpa sig. Hon ber dem däremot inte vara helt tysta. Medan eleverna arbetar går Pia runt och pratar med dem en och en. Hon talar då med ganska låg röst och visar tydligt att hon är koncentrerad på just den hon talar med. I Pias sätt att tala med eleverna under det egna arbetet, tycker vi oss se, att hon ofta har vissa riktningar. Dessa har vi valt att redovisa under följande rubriker: *att hitta rätt nivå*, *att uppmuntra till elevsamverkan* och *att stötta genom dialog*. Sedan kommer vi att redovisa elevernas aktiviteter i det egna arbetet under rubrikerna: *vad gör eleverna?* och *att hjälpa varandra*.

Att hitta rätt nivå

Vad uppfattar vi då som återkommande strategier hos Pia under det egna arbetet? När Pia talar med enskild elev, finns det vissa samtalsområden som återkommer. Ett av dem handlar om att hon tillsammans med eleven pratar om svårigheten på uppgiften och letar efter lagom nivå. Särskilt tydligt är detta under ett tillfälle där alla har egen läsning. De har precis innan suttit i ringen och pratat om att man bör välja böcker som är lagom utmanande. Inte för lätta, men inte heller för svåra. Eleverna sitter nu och läser i böcker de själv valt. Pia går runt och pratar med både de som räcker upp handen för att få hjälp och de som sitter och läser koncentrerat. Hon frågar om hur de upplever nivån på boken och ber dem läsa för henne. Detta ser ut att vara något eleverna är vana vid, något som ingår i momentet egen läsning. Frågor som är vanligt förekommande är: ”Hur går det?” ”Är den lagom svår?” ”Är den för lätt?” Att Pia ställer den här typen av frågor, tolkar vi som att hon verkar vilja, att eleverna själv ska kunna avgöra vad som är lagom för dem. Hon verkar också vara noga med att eleverna ska veta vad de kan göra om något är för lätt eller för svårt, som i följande exempel från en mattelektion.

Eleven menar att uppgiften hon valt är svår. Pia föreslår att eleven kan spara uppgiften. Det håller eleven med om och säger att hon tänker ta en enklare. ”Hur ska du veta vilken som är enklare?” frågar Pia. ”Ta en jag gjort förr” svarar eleven.

Vi får intryck av, att Pia har en god uppfattning av var eleverna befinner sig, vilket följande två exempel kan illustrera. Vid ett tillfälle sitter en elev och tittar förstrött i en bok med mycket text. Pia ifrågasätter elevens bokval genom att fråga: ”Hur går det med en så'n?” Snart rekommenderar hon eleven att byta till en bok som inte har lika mycket text. Eleven gör detta och tar sig sedan med viss möda igenom den nya boken med hjälp av Pias stöd och uppmuntran. Vid ett annat tillfälle talar Pia med en annan elev, som kommit längre i sin läsförmåga och läser en bok med mycket text. Pia ber eleven att återberätta innehållet i boken i stället för att läsa för henne, eftersom hon redan vet att eleven läser flytande. Eleven berättar vad boken handlar om utan svårighet.

Att uppmuntra till elevsamverkan

Att Pia vill att eleverna ska hjälpa varandra framgår tydligt under våra observationer. Under ett par tillfällen under det eget arbete inleder hon med att säga till hela klassen att de kan fråga sina kamrater och hjälpa varandra när de arbetar. Det händer också att hon ber dem sänka ljudnivån, även då säger hon att de gärna får prata med varandra, men med lägre röster. När sedan Pia går runt och stöttar eleverna är det vanligt att hon hänvisar en elev som stött på svårigheter till någon annan elev istället för att själv hjälpa till att lösa problemet. Det är extra vanligt att hon gör detta när hon själv är upptagen med att hjälpa någon annan, dock är det inte bara då hon gör det. Vid ett tillfälle där alla ska skriva sina namn på var sitt vykort till tomten, har en elev problem med att minnas sitt efternamn och gör Pia uppmärksam på detta.

E1: - Jag har glömt vad jag heter i efternamn.

L: - Har du glömt vad du heter i efternamn? Fråga E2, han vet nog.

E1 vänder sig till E2 som sitter bredvid. E2 säger efternamnet till E1. E1 frågar då E2 hur man stavar till det, vilket de sedan hjälps åt med.

Pia försöker också få elever att samarbeta när hon ser möjlighet till detta. ”Jobbar ni med samma? Ni kanske kan komma på nå't tillsammans?”

Vid ett annat tillfälle har en elev svårt att komma igång med sitt arbete med vykortet.

L : - Vad tänker du göra? Önskelista eller nå't annat? (Eleven vet inte. Då engagerar Pia de andra runt bordet.)

L: - Har ni andra nå't förslag?

Klasskamraterna ger E förslag på vad hon kan göra.

Det händer också att Pia försöker underlätta och stötta kommunikationen mellan elever genom att exempelvis uttrycka:

E2: - Hur skriver man tomte?

E2: - T-o-m-t-e.

(E1 tar inte in detta utan frågar Pia)

E1: - Hur skriver man tomte?

(Pia säger inte svaret utan ber E2 upprepa svaret.)

L: E2: - Om du säger det långsammare?

Ibland får en elev, som behärskar ett visst innehåll i uppgift att hjälpa andra. I följande situation talar Pia till hela klassen.

L: - E är klar. Hon går runt så kan ni fråga henne också.

Sammanfattningsvis anser vi att det framgår tydligt att Pia använder eleverna som resurser i det egna arbetet.

Att stötta genom dialog

En tredje företeelse under det egna arbetet är, att Pia nästan hela tiden går runt och talar med enskilda elever. Samtalen rör sig som tidigare nämnts, ofta om nivån på uppgiften men det är bara en av delarna. Något annat som ofta sker är att eleven har svårt att klara av ett visst moment själv och att Pia försöker hjälpa eleven vidare med det. När hon gör detta, använder hon sig av många olika strategier, vilka vi försökte notera. Vi upplevde att dessa samtal var komplexa och växlande till sin natur. Ofta använde Pia flera olika strategier under ett tillfälle. Här nedan följer en beskrivning av de strategier vi ser henne använda samt exempel på dessa.

Vi ser att Pia ofta uppmanar eleven att visa henne vad han/hon arbetar med. Det är inte

bara de som ber om hjälp som får hennes uppmärksamhet. Ofta använder Pia sig av frågor, både öppna och slutna. Exempel på öppna frågor hon ställer är:

- Hur skulle du kunna göra?
- Hur tänker du måla den då?
- Kan du visa det på något sätt?

Exempel på slutna frågor hon ställer är:

-
- Vad är det?
- Hur många hörn har figuren?

Det händer att Pia ger ett rakt svar på en fråga men det är betydligt mindre vanligt. Hon ger också ofta elever beröm alternativt uppmuntran att fortsätta försöka, inför en uppgift. Ibland ger hon tydliga instruktioner. Det händer även att hon tydligt lotsar barnen även om det är något vi sällan ser. Det är alltså vanligt att samtal med eleven är en kombination av dessa olika strategier. I följande exempel från egen läsning växlar Pia mellan uppmaning, slutna frågor, instruktion, beröm och bekräftande i sitt stöttande.

Eleven har just hämtat en ny bok att läsa som ska vara något enklare än den han försökt läsa innan.

Pia: - Läs för mig (uppmaning).

Eleven läser och stöter ibland på hinder. Vid ett tillfälle där eleven får svårigheter, riktar Pia elevens uppmärksamhet mot bokstaven P och frågar:

- Vad är det för ljud på den? (slutna fråga).

Eleven säger ljudet.

- Bra, säger Pia (beröm), och eleven läser vidare.

Senare kommer bokstaven Z i ett ord vilket gör eleven osäker.

- Z låter ju som S (instruktion), säger Pia.

Eleven läser vidare.

- Bra! (beröm), från Pia.

På ett ställe kommer bokstavskombinationen DJ som i djungel. Pia bekräftar att det är ett svårt ljud att läsa ut. Hon uttrycker:

- Ibland är det lite lurigt (bekräftande).

På detta sätt ger Pia eleven stöd att ta sig igenom boken.

Ytterligare ett exempel på hur Pia genom olika strategier i ett samtal, hjälper eleven framåt, ser vi i följande situation, då hon även gör något hon talar om i intervjun, dvs. visar elever att hon har positiva förväntningar på dem. Hon riktar också elevens uppmärksamhet mot det som ska läras.

Eleverna har på uppdrag av Pia hittat föremål som har någon av de geometriska former, de tidigare talat om. De ska nu rita av föremålet samt visa och skriva vilken geometrisk form de ser i föremålet. En elev har hittat en trumma och menar att den är formad som en cirkel. Här får han hjälp av Pia med att komma på hur han ska rita av trumman.

- L: - Om vi ställer den här. Titta (instruktion).
- Hur ser den ut på den här delen? (sluten fråga).
 - Kan du måla det? (instruktion).
 - Det klarar du (positiv förväntning).

Pia går sedan vidare och kommer tillbaka efter en stund.

E: - Titta.

Eleven har ritat av trumman sedd från sidan så att cirkeln inte syns.

- L: - Jättebra. Jag sa ju att du kunde (beröm).
- Var är cirkeln? Kan du visa det på nåt sätt? (riktar)

Ibland gör Pia genom sitt beröm eleven uppmärksam på något den klarade av. Ett exempel under det att en elev läser högt:

- Vad bra att du kunde läsa ut det svåra ordet! Märkte du det?

Ett exempel på då Pia lotsar, är ett tillfälle då det precis är dags att avbryta det egna arbetet. En elev pekar på ett ord och frågar vad det står, säger att han inte kan läsa ordet. Ordet är sockerbit. Pia läser högt ordet: ”socker”, pekar sedan på ordet: ”bit” och frågar:

- Vad står det här?

Eleven läser ”bit”, sedan säger Pia hela ordet:

- Sockerbit.

Strax därefter bryter Pia det egna arbetet för genomgång.

Vad gör eleverna?

All kommunikation i klassrummet sker inte mellan lärare – elev. Vi har tidigare redovisat att Pia under intervjun betonar att lärande även sker mellan elever och att hon försöker skapa goda möjligheter för det. Vi har också beskrivit hur den fysiska miljöns utformning underlättar för samtal mellan elever och att vi under våra observationer fått se flera exempel på hur Pia uppmanar elever att samarbeta. Hon berättade även i intervjun att hon vill att barnen på lektionstid inte pratar rent allmänt, utan att de håller sig till ämnet de arbetar med. Så vad såg vi då när vi särskilt observerade elevernas samtal under lektionstid? Vilka typer av dialoger pågår då Pia inte är inblandad? Vi observerade dels då eleverna skulle skriva och rita sina önskelistor på vykort och skicka dessa och dels då de som var klara satt med egen vald

aktivitet. Under dessa två moment tyckte vi oss se två företeelser vilka vi beskriver nedan: 1. Eleverna hjälper varandra även när inte Pia är inblandad. 2. De samtal som pågår handlar i hög grad om sådant som rör det de arbetar med.

Att hjälpa varandra och att prata om innehållet

Även när Pia inte är involverad, ser vi, att det är vanligt förekommande att elever hjälper varandra. Följande situation utspelar sig precis efter att Pia sagt till hela klassen att de får hjälpas åt men samtidigt tänka på ljudnivån:

E1 (viskandes till E2 bredvid): - Ska man skriva vad man heter?

E2 (viskandes): - Ja du ska skriva vad du heter. (Pekar ut raden där namnet ska stå)

E1: (viskandes): - Och adress?

E1: (viskandes): - Inte adress.

Vid ett annat bord ser vi hur en elev räcker upp handen. Då vänder sig kamraten bredvid till eleven, pekar och pratar med honom. Eleven tar ner handen.

Även mellan borden sker det ibland samtal som i det här fallet då en elev utan en lärares uppmaning försöker hjälpa sin kamrat som sitter vid bordet bredvid. E1 sitter på sin plats och vill att lärarstudenten ska skriva "radiostyrd bil" åt honom på kortet eftersom han önskar sig det. Lärarstudenten går inte med på det utan uppmuntrar E1 att försöka själv. E1 säger att hon kan göra det eftersom det kommer att gå snabbare för henne att skriva än för honom. E2 som sitter vid ett annat bord hör vad de talar om och försöker hjälpa E1 genom att ropa:

E2: - Gör ett b! Radiostyrd b...

E1: - Jag vet men...

E2: - Kolla på björn! (E2 pekar på alfabetet som sitter på en av väggarna, bredvid bokstaven B är det en tecknad björn.)

Alla samtal mellan eleverna handlar inte om att hjälpa varandra, det talas också om mycket annat. Däremot uppfattar vi det som att samtalen trots stor variation i hög grad handlar om det de sysslar med. Många av samtalen under producerandet av önskelistor handlar om huruvida de tror på tomten eller ej.

E1: - De vuxna tror inte heller på tomten.

E2: - De säger så för att vi ska tro att tomten finns.

E1: - Ja.

E3: - Ja.

Det talas också mycket om stavning av ord och namn, om vart önskelistorna kommer att skickas, hemadresser och hemliga adresser, om det arbetsmaterial de har när de skriver och ritar, om huruvida det de ritat är fint eller inte osv. När några av eleverna blivit klara står och sitter de kring ett av borden och bygger olika figurer med träklossar. Till sin hjälp har de mallar som visar hur figurerna ska se ut. Även här talas det främst om vad de gör. Eleverna diskuterar och talar om vilken figur de ska välja: "Ska du göra den?" "Jag tänker göra den." eller förhör sig om de andra tror att deras figur kommer bli bra:

E1: - Visst kommer den bli fin?

E2+E3: - Jaaa!

En elev konstaterar glatt att:

- Jag har nästan gjort samma! Utan att titta! när hon ser att färgkombinationen på hennes färdiga figur blivit likadan som på den tillhörande mallen på baksidan av papperet.

Även om det händer att elevernas samtal handlar om något annat än vad de är sysselsatta med så uppfattar vi detta som mycket mindre förekommande. Eleverna talar främst om det de arbetar med under lektionen.

Gruppaktiviteter

Under de dagar vi utför våra observationer, pågår många former av aktiviteter, där Pia leder undervisning i helklass. Då rör det sig dels om samtal kring elevernas egna tankar, vardag, åsikter och erfarenheter och dels om ämnesrelaterade samtal kring sådant de tidigare talat om och arbetar med i skolan. Antingen sitter eleverna på sina platser vid borden medan Pia står upp, oftast vid tavlan, eller så sitter eller står klassen i ring på golvet på den stora runda mattan. Under dagen växlas det mellan dessa två platser för undervisning flera gånger.

Vi kommer först att redovisa aktiviteter där eleverna tillåts att delta passivt och där elevernas samlade kunskaper utnyttjas. Sedan beskriver vi hur användandet av redskap uppmuntras i klassrummet. Till sist kommer vi att skriva om Pias användande av dialog.

Att få delta passivt och att åstadkomma tillsammans

Under våra observationer pågår ett antal aktiviteter där eleven får gott om tid att se och lyssna på vad de andra säger och gör och därigenom får möjlighet att lära sig, vilket går att relatera till Lave och Wengers (2005) *legitimt perifert deltagande*. Det finns två former på aktiviteterna: att en fråga eller uppmaning går runt bland eleverna, eller att alla säger eller gör något tillsammans. Ett exempel är när Pia läser en bok och utelämnar rimen. Eleverna fyller i i kör och de som inte kommer på rimen hör gruppen säga dem. Vid ett annat tillfälle ska alla beskriva en geometrisk form och får då följaktligen också höra alla andras beskrivningar. Vårt helhetsintryck är att klassen är aktiv och engagerad, men vi har även undersökt det närmare. Något som återkommer är att elever viker bort med blicken, börjar pilla med något eller på andra sätt ser ut att inte följa med i aktiviteten, för att strax därefter vara fullt engagerade och aktivt deltagande. Under aktiviteten kan elever växla mellan passivitet och aktivt deltagande flera gånger. Det kan bero på att det är för svårt, för tråkigt, för lätt, eller att något annat upptar elevens tankar. Aktiviteterna återkommer så eleverna har tid på sig att lära sig innehållet.

Det förekommer att hela gruppen används för att få fram ett resultat som i exemplet ovan där eleverna säger vad som är viktigt att tänka på när man läser och Pia sammanställer detta på det stora blädderblocket. Pia utnyttjar att kunskapen och lärandet är *distribuerat* (Dysthe, 2003) i klassen. Eleverna hjälps åt för att komma på så mycket som möjligt, antingen som en uppgift för stunden eller för att använda resultatet vidare. Ett annat exempel är när eleverna ska hjälpas åt att hitta på så många ord som möjligt som börjar på den bokstav som för tillfället behandlas extra ingående. Uppgiften återkommer för varje bokstav.

Artefakter

Under rubriken Miljö, tar vi upp att Pia gått igenom hur material ska användas för att det är viktigt att eleverna vet det. Det är ett exempel på användandet av redskap (artefakter) (Säljö, 1999). Vi har valt att sammanföra det med observationer från eget arbete och gruppaktiviteter för en bättre överblick. Det är ett genomgående mönster att Pia anser det vara helt i sin ordning att eleverna använder redskap som hjälp i sitt lärande. Vi visar exempel från gruppaktiviteter, vilka även kommenterades i intervjun, som båda visar en positiv inställning.

Under en genomgång av geometriska figurer tipsar Pia eleverna om att de kan titta i boken för att hitta svaret. När en elev följer uppmaningen säger en annan elev att det är fusk varpå Pia svarar ”nej, det är smart”. Vid ett annat tillfälle hjälps barnen åt att komma ihåg tips att tänka på när de tränar på att läsa. I intervjun säger Pia att bladet med tipsen ska hängas upp ”för att de sen, om de glömmer av, kan titta på den”.

Den framträdande synen på användning av redskap är att det hjälper barnen att lära och att elever inte fuskar när de använder de medel som står till buds för att lösa en uppgift.

Hur läraren leder samtal

Pia har under intervjun talat om att elever lär av varandra och att de måste få prata med varandra. Hur ser då dialogen ut under lärarledda moment? Vilken roll har hon i dessa sammanhang, vilka strategier använder hon sig av? Vilken roll får eleverna? Vi kommer först att beskriva allmänt hur samtalen struktureras, sedan beskriva mer konkret dels vilka typer av frågor som ställs och på vilka sätt dessa följs upp.

Ett vanligt förekommande upplägg på undervisningen oavsett om klassen befinner sig vid sina bänkar eller på mattan är att Pia är den som leder samtalen. Det är hon som oftast ställer frågor till barnen, initierar till nya samtalsämnen och fördelar ordet. Hon är då noga med att de som räcker upp handen får hennes och de andra elevernas uppmärksamhet. Barnen förväntas vänta på sin tur. Pia är också noga med att alla ska lyssna på den som talar och visar det genom att ge en tillsägelse om någon stör när en elev har ordet. Om det har varit oroligt när en elev talat kan hon också be eleven att återupprepa det hon/han sagt och påminner samtidigt de andra om att lyssna noga. Ett annat återkommande företeelse under den lärarledda undervisningen är att många i klassen får komma till tals och blir tillfrågade. I mån av tid får alla elever som vill säga något och som räcker upp handen möjlighet att tala. Vi ser i Pias sätt att ställa frågor en tendens att många får svara på samma fråga genom att hon ställer den till samtliga i gruppen en efter en.

Under våra observationer av Pias undervisning med klassen upplever vi, att elevdeltagandet är högt, att många räcker upp handen och får säga något. Vid flera tillfällen ber hon också eleverna att diskutera en fråga för att sedan låta dem berätta vad de kommit fram till. Pia är alltså den som oftast initierar genom att ställa frågor som barnen svarar på, vilket sedan följs upp i mer eller mindre hög grad av henne. Strukturen på samtalen får därför en IRF prägel vilket vi kommer att resonera mer kring i diskussionen. Vi kommer nedan framförallt illustrera Pias roll i samtalet med den strukturen som utgångspunkt. Vilken typ av frågor ställs? På vilka sätt följs det eleven säger upp på?

Hur läraren formulerar frågor

Även om det sker undantag under våra observationer är det oftast Pia som ställer frågor och en elev åt gången som svarar. Hon ställer många olika typer av frågor och vi konstaterar att frågorna är av olika karaktär beroende på innehållet i aktiviteten. Vid samtal kring elevernas egna tankar, vardag, åsikter och erfarenheter ställs frågor som Pia inte vet svaret på. Det sker till exempel under morgonsamlingen på mattan, då hon frågar vad som hänt en elev innan skolan började. ”Vad var det som hände imorse?” Vid andra aktiviteter är det undantagsvis som den typen av frågor ställs. Under ämnesrelaterade samtal kring sådant de arbetar med eller tidigare talat om, där Pia vet svaret, ställs en annan typ av frågor – en blandning mellan öppna och slutna frågor. Det är tydligt vid den slutna frågan om namnet på en geometrisk figur med följdfrågan: ”Hur ska vi kunna få reda på om det är en kvadrat?” där eleverna uppmanas resonera. Det förekommer också att hon börjar med en öppen fråga, men sedan riktar elevernas uppmärksamhet väldigt snävt och nästan ger dem svaret. Ett exempel är när fyra grupper av elever räknat pirater på en plansch och kommit fram till olika svar. Den inledande frågan: ”Vad kan det bero på att ni fått så olika då?” följs snabbt av: ”Räknade ni

alla människor?” till gruppen som angivit den högsta siffran. Eleverna lotsas fram till svaret. Det förekommer alltså öppna och slutna frågor och frågor Pia inte vet svaret på men även frågor där eleven lotsas fram till det rätta svaret av följdfrågor under ämnesrelaterade samtal.

Vid ett undervisningstillfälle undersöker vi hur länge Pia väntar innan hon ber någon svara efter att hon ställt en fråga. Är det en kort fråga med ett svar som eleverna förväntas kunna är väntetiden kort, några få sekunder. Om det är svårare ställer hon frågan och fortsätter sedan prata kring ämnet och ge ledtrådar så att eleverna får gott om tid att fundera, mer än 30 sekunder.

Hur läraren följer upp svar

Vi kommer här att först redovisa vad vi uppfattar som den vanligast förekommande övergripande strukturen på Pias sätt att bemöta det elever säger i gruppundervisning och gruppssamtal under rubriken *berätta men inte bemöta*. Vi kommer även att belysa ett avvikande exempel som illustrerar att den struktur vi beskrivit inte alltid gäller. Sedan beskriver vi ytterligare tre företeelser som vi uppfattar vara återkommande i Pias sätt att bemöta elevers utsagor. Dessa har rubrikerna: *att belysa olikheter, att sammanfatta och bevara, och elevens initiativ*.

Berätta men inte bemöta

När Pia ställer en fråga och eleven har svarat, hur följer hon då upp elevers svar under gruppaktiviteterna? Även här kan vi skönja att hon använder hon sig av varierande strategier. Pia kan exempelvis bekräfta, berömma, be eleven förtydliga, återupprepa, ställa en följdfråga, påpeka olikheterna hos elevernas svar och ifrågasätta. Pia kan alltså agera på många olika sätt i bemötandet av elevers svar och utsagor, men vi upplever att det finns vissa övergripande mönster i hennes metod som återupprepas. Den vanligast förekommande strukturen på samtal i grupp under våra observationer går att beskriva på följande vis:

Pia frågar varje elev ungefär samma fråga. När eleven svarat bemöter hon detta genom att bekräfta svaret utan att närmare kommentera det som sagts. Ibland ställer hon en följdfråga, oftast inte mer än en, som uppmanar eleven att förklara sitt svar. Eleven svarar och sedan går Pia vidare till att fråga nästa elev. Elevens svar lyfts sällan upp för diskussion med de andra eleverna utan samtalet sker mellan lärare och enskild elev. Pia värderar inte heller det eleven säger i termer som ”rätt” och ”fel” förutom då det uppenbart finns ett rätt och fel. Eleverna uppmanas alltså ofta att berätta, men inte att bemöta det som sägs. Däremot är Pia noga med att alla får svara och att de andra lyssnar och har möjlighet att hänga med i resonemanget. Det är alltså viktigt att eleverna får höra vad deras kamrater har att säga. Detta visar hon genom att påminna de andra om att lyssna när en elev talar och genom att ibland försöka förtydliga eller be eleven förtydliga vad som sagts.

Ett exempel från våra observationer som kan illustrera denna återkommande struktur är när eleverna fått i uppdrag att hitta föremål med någon av de geometriska former de nyligen talat om. Klassen sitter i ring och ska nu en efter en visa upp vad de har hittat. Pia vänder sig till ett av barnen och frågar eller konstaterar vad han/hon har med sig. Eleven visar upp. Sedan frågar hon vilken form eleven tänker eller tycker att föremålet har. Eleven svarar vad den tycker. Pia frågar eleven hur man kan se att det är just den formen. ”Hur kan man se att det är en rektangel då?” Eleven får berätta hur den har tänkt. Pia ger kort respons på elevens resonemang och går sedan vidare till nästa elev. Konversationen sker med få undantag mellan lärare och den tillfrågade eleven, andra elever dras sällan in i resonemangen, utan lyssnar.

Vi tycker oss alltså se att en vanligt förekommande struktur i den här typen av aktiviteter är att Pia inte i större grad lyfter det eleven säger till de andra i gruppen och ber dem resonera kring det som sägs. Samtalet uppehåller sig inte längre stunder kring vad en elev svarat, elevens svar ändrar inte samtalets riktning.

Det finns dock flera tillfällen där mönstret avviker från det vi just presenterat och vi kommer här att påvisa två exempel där detta sker. Detta exempel illustrerar hur Pia lyfter en elevs fråga till resten av klassen så att de tillsammans kan resonera kring det som tagits upp. Vid detta tillfälle har Pia haft högläsning, och i det lästa kapitlet har huvudpersonen av olika skäl hamnat i konflikt med gymnastikläraren. Pia stänger boken och ska avbryta. Då ställer en elev en fråga om det som just hänt i boken.

E1: - Varför har de en sån sträng fröken?

L: - Ja det kan man fråga sig, vad tror ni andra?

En del barn gissar med en gång, några andra räcker upp handen först. L ger ordet till en av dem.

E2: - För att hon bråkar så mycket. (Syftar på Lisa.)

L: - Bråkar hon så mycket då?

Andra elever: - Näää.

Flera andra gissar. Snart kommer ett liknande förslag som det första.

E3: - För att deras fröken inte tycker om Lisa.

L: - Varför tycker hon inte om Lisa?

E3:- För att hon bråkar så mycket

L: - Tycker fröken att hon bråkar så mycket?

Nu enas de flesta eleverna om att det nog är så det är.

Att belysa olikheter

En av strategierna som vi nämnt tidigare är att Pia använder sig av var att Pia ofta påpekar olikheter i elevernas svar. Här följer ett exempel på detta, då eleverna har fått varsin plansch med ett sjörövarskepp och ska leta efter hur många pirater de ser. Först uppmanas de att samarbeta:

L: ”Prata ihop er i gruppen så att ni är överens.” L skriver sedan upp på tavlan vad varje bordsgrupp har kommit fram till och påpekar under tiden att det varierar mycket i svaren. ”25, 9, Oj det var skillnad!, 13, 13. ”Oj! Ni ser ju här det är väldig skillnad va? Vad kan det bero på att ni fått så olika då?” Hon säger sedan att de fick olika för att de tänkte olika och gissar högt att vissa kanske har räknat alla människor de kan se, andra har försökt att bara hitta pirater. Pia poängterar att uppgiften inte var helt lätt, vissa av människorna på bilden är svåra att avgöra om huruvida de är pirater eller inte. Allt detta lyfter Pia fram och värderar inte det ena som rätt och det andra som fel. Hon sammanfattar med att säga att: ”Alla kanske har rätt.”

Att sammanfatta och bevara

Något annat som också är återkommande i gruppaktiviteter är att Pia på olika sätt sammanfattar eller sammanställer det eleverna säger så att de får möjlighet att se och höra vad och hur kamraterna säger och tänker. På så sätt lyfts det som sägs fram. Under ett boksamtal får eleverna en fråga på innehållet som de ska diskutera några minuter med sina pratkompisar, två och två. Efteråt låter Pia en i varje par säga vad de kommit fram till. Hon kommenterar inte svaren utan bekräftar endast svaret eller kontrollerar om hon har uppfattat rätt och går sedan vidare till nästa. Efter det sammanfattar hon högt vad som verkar vara det de flesta av eleverna tänkte, för att sedan läsa vidare.

Ett annat sätt Pia använder är att skriva upp det eleverna säger, vilket sker i följande exempel: Innan egen läsning frågar hon eleverna vad som är viktigt att tänka på när man ska läsa, något de talat om tidigare. Eleverna säger saker de kommer på och Pia skriver upp det med barnens ord på det stora blädderblocket. Samtidigt som hon skriver upp det de säger bekräftar hon deras uttalanden eller frågar mer. ”Ljuda” säger en elev att man kan. ”Varför är det bra att ljuda?” frågar Pia då. Bokstäverna behöver man kunna menar någon. ”Bra!” säger

Pia. ”Att en bok inte ska vara för svår eller för lätt”, säger en elev. Pia uppmuntrar genom att säga: ”Vad många saker ni kommer på!”. De talar en stund om det sista, att hitta rätt nivå på boken man läser, sedan börjar läsningen. Pia berättar senare för oss att det som skrivits upp ska hängas upp på väggen så att eleverna kan titta på det när de vill, vilket ytterligare visar att hon menar att det finns ett värde i att bevara elevernas utsagor.

Elevens initiativ

Även om det oftast är Pia som initierar till samtal i undervisningen, är det inte alltid så. Då och då sker det en förhandling om initiativet och det blir istället eleven som initierar till samtalstemat genom att fråga eller påpeka något under Pias undervisning. Under våra observationer upplever vi, att Pia har en mycket tillåtande och uppmuntrande hållning när barn tar initiativ till samtal, även om de stundtals frångår det som hon för tillfället undervisar om. Följande exempel illustrerar detta. Vid ett tillfälle står läraren vid tavlan och talar om geometriska former. Hon ritat upp en rektangel, en cirkel, en kvadrat på tavlan och skriver breddvid varje form vad de heter. Hon ritat också en triangel och ska skriva vad den heter då en elev räcker upp handen. Hon avbryter sig och ger honom ordet. Eleven säger att den ser något på tavlan. Pia ber eleven komma fram och visa. Han visar då att han har hittat bokstaven R i alla tre orden rektangel, cirkel och kvadrat. Pia bekräftar detta och följer upp med att visa eleven att om man skriver triangel så finns det ett R även där. Detta leder till att fler av eleverna påpekar sådant de ser. En elev påpekar att cirkeln ser ut som noll. En annan elev ser att om man sätter cirkeln ovanför rektangeln blir det ett i.

Sedan räcker eleven som hittat R upp handen, han tycker att det går att göra en haj med hjälp av triangeln om man sätter den på ett sträck. Pia visar tydligt att hon försöker förstå hur han menar, pekar på de uppritade formerna, skrattar och bekräftar genom att rita upp ungefär så som eleven menade. Triangeln blir en hajfena.

Med vår resultatredovisning hoppas vi ha givit en tydlig bild av lärarens förhållningssätt till lärande och sociokulturell teori under intervjun. I observationsresultatet har vi visat hur klassrumsmiljön är utformad och hur lärarens undervisning kan gå till samt hur dialogen ser ut. Vi har försökt belysa sådant som är relevant utifrån ett sociokulturellt perspektiv och våra frågeställningar. Nu kommer resultatet redovisas utifrån teori och forskning.

Analys

Detta avsnitt inleds med en analys av läraren med hjälp av Vygotskij och hans närliggande utvecklingszon. Sedan jämförs Pia med läraren Dagny som Claesson (1999, 2007) visar använder sociokulturell teori. Därefter beskrivs ett begrepp som Pia inte nämnt men vid analys ändå verkar använda in i minsta detalj – peer tutoring. Två kortare stycken följer, det första om att det är tillåtet att delta passivt i klassrummet, och det beskrivs med Lave och Wengers begrepp legitimt perifert deltagande. Det andra behandlar klassrumsmiljön, med begreppet artefakter, även känt som verktyg eller redskap, och vi tar en titt på dialogmöjligheter.

Tonvikten i analysen ligger på dialogen, som undersöks under fyra delrubriker. Vi undersöker i vilken utsträckning eleverna eller läraren och läroböcker är de främsta kunskapskällorna och hur samtal ser ut när de analyseras utifrån IRF. Slutligen ska Pias sätt att leda gruppsamtal granskas närmare med bl.a. Bakhtins tankar kring dialogisk och monologisk undervisning och det Dysthe kallar flerstämmighet.

I observationsresultatet redovisades eget arbete och gruppaktiviteter åtskilt. I analysen är det inte en uttalad uppdelning, vad som behandlas anges i texten.

Att rikta eleverna mot innehållet

Enligt Imsen (2006) har Vygotskijinspirerad pedagogik både ett individuellt och ett socialt perspektiv på lärande. Genom att Pia uppmanar till arbetsro, men samtidigt uppmanar till samtal, får båda dessa perspektiv plats under elevernas eget arbete. Imsen skriver att en följd av lärarens viktiga roll i elevens närliggande utvecklingszon blir, att läraren har ansvar för elevens lärande. I intervjun tar Pia upp att det är inte räcker *att* eleverna pratar med varandra utan också att de pratar om ämnet de arbetar med. Vi lär oss alltid, men frågan är vad, fastslår Säljö (2000). Genom att vara vaken på innehållet i elevernas konversationer, för att se om de pratar om ämnet och ingripa om de pratar om annat, riktar Pia elevernas lärande mot innehållet. På så sätt tar hon ansvar i rollen som lärare istället för att se sig som en tillbakadragen ledsagare eller skylla på att hon inte hinner vara hos alla på en gång. Eleverna lämnas inte till att ensamma vara aktiva i sitt lärande. Det visade sig att eleverna pratade nästan uteslutande om ämnet när det vid ett tillfälle undersöktes närmare. Om det speglade hur det brukar vara går inte att säga, men det är otvivelaktigt något som Pia eftersträvar.

Dagny och Pia

Utifrån vårt insamlade material och analysen av detta har vi konstaterat att Pia bedriver en verksamhet som i flera viktiga hänseenden går att härleda till sociokulturella perspektiv och begrepp. Hennes tydliga förespråkande och användande av peer tutoring och ZPD bekräftar detta, men även hennes tillåtande till legitimt perifert deltagande, användande av artefakter och distribuerat lärande. Vi hävdar alltså att Pia i hög grad ”jobbar sociokulturellt”, vilket hon i intervjun själv uttryckte att hon inte gjorde, det var ”mer ett tänk som man har” menade hon. För att ytterligare understryka hur Pias metoder och förhållningssätt till lärande går att koppla till sociokulturell teori kommer nu att jämföra henne med läraren Dagny, som Claesson beskrev som influerad av sociokulturella perspektiv.

Vi ser många likheter mellan Pia och Dagny. Båda använder sig av att barnen hjälper varandra, i synnerhet av att barn som kan mer hjälper barn som kan mindre. En annan likhet är att lärarna arbetar för att skapa en god lärandemiljö. Hur eleverna sitter, skapandet av platser för gruppaktiviteter, fokus på att eleverna ska veta vilka redskap som finns att tillgå och hur dessa används är alla tecken på detta, liksom det engagemang som eleverna uppvisar genom sitt aktiva deltagande i klassrummets olika aktiviteter. Claesson beskriver Dagny som

en tydlig ledare i klassrummet, vilket även stämmer in på vår lärare. Båda lärarna går runt i klassrummet, uppmuntrar och hjälper eleverna genom att ställa frågor och genom annan typ av stöttning. I båda klassrummen finns också inslag där elevernas tankar och förslag skrivs upp av läraren och får bli del av undervisningsinnehållet. En skillnad är att Dagny har ett högt tempo när hon går runt och pratar med enskilda elever, vilket omöjliggör att få en djupare förståelse för var eleverna befinner sig i lärandet. Pia ger däremot varje elev gott om tid och är mån om att ta reda på hur hon kan bidra till deras lärande i dessa sammanhang. En likhet mellan eleverna hos de båda lärarna är att de tagit till sig sina lärares förhållningssätt, i Pias fall särskilt gällande att hjälpa varandra och att det är naturligt att vara på olika kunskapsnivåer.

Alla dessa likheter stärker vår uppfattning att läraren på många områden har ett förhållningssätt och arbetssätt som stämmer väl in i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Dock kan varken Pia eller Dagny, som Claesson skriver, ”relatera till sin praktik genom att använda adekvata termer för de teoretiska influenserna” (2007, s 193).

Närliggande utvecklingszon

Pia är starkt påverkad av Vygotskijs närliggande utvecklingszon, vilket framkommer i både intervju och observation. I intervjun för hon fram åsikten att det stämmer bra att man lär av någon som kan mer. Under observationerna betonar hon att eleverna bör arbeta med material som ligger i deras närliggande utvecklingszon. Hon stöttar dem och uppmanar dem att stötta varandra, vilket kan ses som att eleven som hjälper ska befinna sig i den hjälptas närliggande utvecklingszon.

En av Vygotskijs huvudteser är att lärande leder utveckling istället för att man måste ha nått en viss mognad för att kunna lära sig. När Pia stöttar en elev och riktar hans/hennes uppmärksamhet kan eleven ta sig vidare utifrån sin nuvarande kunskap, mot framtida kunskap. Hon har en riktning, något som ska uppnås. Tanken finns även när hon sätter ett barn att hjälpa ett annat. Pia visar, både i intervjun och i observationerna, en tro på att eleven kan lära sig och röra sig framåt i sin utveckling. Genom att sträva efter att befinna sig i elevens närliggande utvecklingszon (ZPD) vill hon möjliggöra lärandet, i linje med Vygotskijs idéer – det eleven för tillfället kan med hjälp ska den snart klara utan hjälp.

Det är inte så att Pia använder stöttning/scaffolding *eller* lotsning (Säljö, 2000). I intervjun framkommer att det hon säger sig vilja göra är stöttning och inte lotsning. I fördelningen mellan dessa i klassrummet går det att se att det är betydligt mer stöttning än lotsning när Pia hjälper enskilda elever och att när lotsning förekommer kan det bero på att hon är stressad. Det går även att tänka sig en flytande skala mellan stöttning och lotsning – stöttning är inte helt fri från lotsning och lotsning är inte helt fri från stöttning.

Material och uppgifter är anpassade till varje elev i klassen för att passa deras lärande och närliggande utvecklingszon, det ska inte vara för lätt eller för svårt. Frågorna ”hur går det?” och ”är den lagom svår?” talar för att Pia strävar efter att känna till elevens nivå. Hon visar en vilja att eleven ska kunna bedöma sig själv och sin egen nivå. Det gör att Pia inte behöver göra hela jobbet med att hitta material och ger henne mer tid till annat. Det blir också lättare för en kamrat att bistå om eleven har valt material med en lämplig svårighetsgrad. Det leder oss vidare till Peer tutoring.

Peer tutoring

När Pia i intervjun talar om att barn lär av varandra och att detta går att använda sig av i undervisningen, använder hon sig aldrig av begreppet peer tutoring, men hennes resonemang går helt i linje med Damon och Phelps (i Williams, 2006) tankar kring att låta barn vara en viktig resurs i klassrummet. Deras resonemang kring att det kunskapsmässiga och auktoritativa glappet mellan elev - elev är mindre än mellan lärare - elev går att återfinna i

Pias uppfattning att eleverna ibland kan förklara saker bättre för varandra än vad hon kan. Hennes uttalande om att även eleven som hjälper en annan har nytta av situationen eftersom han/hon får öva på att förklara är närmast identiskt med det Williams skriver om hur en elev som hjälper en annan måste bearbeta sina kunskaper och att detta främjar det egna lärandet.. Under våra observationer framgår det tydligt att det inte bara är i Pias resonemang kring lärande som peer tutoring är framträdande. Som vårt resultat illustrerar, används elever kontinuerligt som resurser i klassrummet, särskilt under det egna arbetet. Eleverna ifrågasätter inte när Pia ber någon ta hjälp av en kamrat, inte heller när hon ber någon som är klar att gå runt och hjälpa de som behöver det. Vi tolkar det som att Pia inte bara har uppfattningen att elever kan lära av varandra och försöker utnyttja det men att hon också har fått eleverna att anamma detta förhållningssätt på lärande. Williams menar att läraren har en viktig och framträdande roll i användandet av peer tutoring, det kräver en aktiv och involverad lärare. Vi tänker oss att detta innefattar både att skapa möjligheter till samtal mellan elever och att ha god insikt i var enskild elev befinner sig kunskapsmässigt. Under våra observationer har Pia i allra högsta grad en framträdande roll i att skapa lärandesituationer mellan elever. Genom att kontinuerligt påminna klassen om att ta hjälp av varandra, genom att hänvisa elever till andra som kommit längre, genom att låta elever gå runt och hjälpa andra men även genom att skapa en fysisk miljö som underlättar samtal mellan elever visar hon tydligt sitt förhållningssätt att elevinteraktion är värdefullt. Hon ger också eleverna möjlighet att uppleva att inte bara lärarens utan även deras eget kunnande är användbart. Begreppet peer tutoring handlar som vi tidigare nämnt om att någon som kan mer lär någon som kan mindre. Vi tänker oss dock att detta inte behöver innebära ett statiskt lärande där en elev står för allt instruerande. Det borde finnas situationer där det i ett samtal mellan elever sker en växelverkan mellan vem som kan mest och vem som kan minst. Vi tolkar det som att detta borde gå att innefatta i Browns begrepp *multiple zones of proximal development* (i Dysthe, 1996) som ju handlar om att det i ett klassrum finns många utvecklingszoner mellan eleverna som överlappar varandra. Genom att tillåta och uppmuntra samarbete under lektionstid ger Pia eleven möjlighet att växla mellan att vara den som lär ut och den som lär.

Legitimt perifert deltagande

I våra observationer såg vi exempel på legitimt perifert deltagande (LPD). Som vi tidigare nämnt handlar det om att som nybörjare i ett sammanhang lära sig av de mer erfarna. Lärande över längre tid undersöks av Lave och Wenger (2005) medan Davidsson (1999) ser på en mer begränsad tid. För oss används begreppet för kortare, men återkommande lärtillfällen. Det är en liten del som ska behärskas och aktiviteterna återkommer så eleverna har tid på sig att lära sig innehållet. Ytterligare hjälp får eleven av att Pia sammanfattar och därigenom visar vad som efterfrågats. De får hjälp att se vilka elever som förstått frågan och svarat därefter, de ser vilka utsagor de kan lära av. Pia riktar elevernas uppmärksamhet i deras legitima perifera deltagande.

I klassrummet är det tillåtet att vara passivt deltagande eftersom Pia säger att hon inte tvingar någon att prata. Det är ett av läraren godkänt legitimt perifert deltagande, till skillnad från ett klassrum där elever tvingas svara då de inte kan eller vill göra det. Både i intervjun och under observationen framgår det, att Pia anser det viktigt att eleverna lyssnar på varandra. Att inte tvingas att prata men uppmanas att lyssna ser i våra ögon inte bara ut som ett godkännande, utan även en uppmaning till legitimt perifert deltagande som en start på lärandet. För att inte en elev ska bli kvar i periferin måste den ha en vilja att gå in i dialog. Bakhtin (i Dysthe, 1996), menar att den viljan är relaterad till självtilliten. Stark självtillit ger en vilja att ingå i dialog och positiva erfarenheter av dialog stärker självtilliten. Pia nämner att det finns forskning som visar att elevers lärande främjas av positiva förväntningar, vilket vi

ser att hon tar fasta på i undervisningen. Det hon gör stärker självförtroendet och i Bakhtins ögon därmed viljan att gå in i dialog, men Pia är kanske inte medveten om kopplingen.

Miljö, artefakter och möjligheter till dialog

Att använda sociokulturella redskap omtalas av Säljö (1999), som förklarar att vi bygger in kunskap i redskap som vi sen har nytta av. De delas in i intellektuella, till exempel symboler, och fysiska, såsom linjaler. Bland annat hjälper de oss i tankeprocesser. Det är dock vanligt att det i skolan betraktas som fusk att använda vissa redskap. Säljö, å sin sida, menar att det är motsägelsefullt att inte använda redskap eftersom lärande sker i interaktion med omgivningen. Både i vår intervju och under observationerna visar Pia att hon tycker det är självklart att eleverna ska använda de medel som står till buds för att lära sig, uppmanar dem till det och försvarar dem när andra elever tycker att det är fusk. I klassrummet finns en mångfald av redskap, intellektuella (till exempel alfabetet, talrader, ord) och fysiska (till exempel matematik- och svenskaspel, blädderblock). Pia både säger och visar, t.ex. genom att gå igenom med eleverna hur spelen fungerar, att dessa är redskap eleverna kan använda, och hon utnyttjar själv redskap för att underlätta lärandet för eleverna, t.ex. när hon skriver på blädderblocket. Klockorna som är uppsatta på tavlan med angivelser om när lektioner och raster börjar och slutar är redskap som hjälper barnen att veta hur skoldagen är upplagd. Klockorna frigör också tid för Pia, som slipper svara på frågor om skoldagens tider och innehåll. Miljön underlättar på så vis för både lärare och elever.

Williams (2006) berättar om ett klassrum hon anser vara väl förankrat i sociokulturell teori. Det hon beskriver återfinns i miljön vi observerat, som att bänkplaceringen möjliggör samtal mellan eleverna och att eleverna uppmanas att prata så länge de inte stör andra. Pia gömmer sig inte bakom sitt skrivbord, utan är med i barnens del av klassrummet hela tiden. Avståndet mellan lärare och elever minskar vilket ökar möjligheterna till dialog.

Dialog

Presenterande och Socialt interaktiv undervisning

Huruvida undervisning är presenterande eller socialt interaktiv belyses av en modell av Nystrand som tas upp av Dysthe (1996). Vi använder den för att se om det sprids objektiv, auktoriserad kunskap eller om lärandet är en aktiv, personlig process samt om lärare och böcker är kunskapskällor eller om det försiggår många samtal där personlig tolkning formar kunskap. Dysthe menar att båda har en plats i undervisningen, men att tonvikten ska ligga på socialt interaktiv undervisning.

I intervjun säger Pia, angående tolkningsfrågor, att hennes tolkning inte behöver vara den rätta och att det ger mer för eleverna att diskutera, att de får utveckla sina tankar. Hon menar också att en del i sociokulturell teori är att hon inte "ska stå och mässa". Det är en tydligt socialt interaktiv undervisning hon beskriver. Under eget arbete är det samtal och elevers tolkningar som tar plats, både mellan elever och mellan lärare och enskilda elever. *Skriva om att böcker används som kunskapskälla under matematiken, men även bokfria matematiklektioner hålls. För att koppla till stycket ovanför. Kolla att det står i resultatet.*

Vi ser i klassrummet i övrigt att det inte är frågan om presenterande eller socialt interaktiv undervisning, det finns drag av båda samtidigt. Pia redogör för innehåll och eleverna bidrar till innehållet. Under gruppaktiviteter uppmanas eleverna att lyssna på varandra men de bemöter inte varandras utsagor, med något undantag, och de blir heller inte uppmanade att göra det. Samtal förekommer ofta, men nästan uteslutande mellan Pia och en elev åt gången.

IRF

Vi har i resultatavsnittet redovisat att Pia i sin undervisning använder sig mycket av

elevsamverkan och peer tutoring under det egna arbetet och att eleverna även får tala mycket och lyssna på varandra i gruppaktiviteter. En viktig skillnad är att samtalen under det egna arbetet sker både mellan elev och lärare och mellan elev och elev medan det i gruppaktiviteter sker främst mellan lärare och elev. Vi menar att sättet Pia talar med eleverna på i gruppaktiviteter utgör en form av IRF där läraren initierar med en fråga, eleven ger respons genom att svara, sedan gör läraren någon form av uppföljning.

Pina gör inte det som Nystrand (i Dysthe, 1996) kallar positiv uppföljning där läraren låter eleven påverka riktningen på samtalet i undervisningen. I stället handlar uppföljningen som vi tidigare nämnt snarare om att bekräfta varje elevs utsaga eller ställa ytterligare en fråga. På så vis ges barnen möjlighet att få syn på olikheter men olikheterna ställs inte mot varandra, något vi ytterligare kommer att resonera kring längre ner i texten. Även i Pias typ av frågor påverkas möjligheterna för eleverna att följa upp varandras svar. Det är svårt att följa upp svaret på en sluten fråga, och ännu svårare om läraren styr mot ett visst svar. I exemplet när eleverna räknar pirater ställer Pia en öppen fråga, där eleverna kan ha en möjlighet att tycka olika och förklara hur de tänker. Istället för att vänta på elevernas svar fyller Pia i det själv. I ett utvecklingsarbete (Black, 2003) började lärarna vänta längre innan de lät en elev svara vilket bland annat ledde till längre och mer utvecklade svar. Lärarna tränade även på att ställa frågor som uppmanade till diskussion och till att eleverna förhöll sig till det andra elevs svarat.

Vi ser även, precis som Aukrust (2003) skriver, att det inte alltid är läraren som initierar utan att det inom en IRF-struktur kan förekomma ett förhandlande om initiativet genom att eleven kommer med en fråga till läraren eller ett uttalande. Vi upplevde att när eleven tog ett sådant initiativ välkomnade Pia detta och tillät elevens infall att bli ett inslag i undervisningen. Det var dock inte så ett samtal oftast gick till, snarare utgjorde barnens initiativ ett slags tillåtet avvikande inslag. Det var alltså oftast läraren som initierade till samtalet under våra observationer. Vi kan i Pias sätt att undervisa ana den spänning Aukrust beskriver inom sociokulturell teori där kulturell reproduktion och individens möjlighet till påverkan hamnar i konflikt. Forskare med förankring i ZPD och medierande kunskap kan använda det som ett argument för användandet av IRF menar Aukrust. Det finns då ett visst mål som läraren vill att eleven ska nå. Läraren i vår studie förespråkar också tanken med och användandet av ZPD. Vi uppfattar det som att läraren under våra observationer har som syfte att rikta elevens uppmärksamhet mot ett visst innehåll, och att det blir på bekostnad av ett mer dialogiskt samtal där framförhandlandet av ny kunskap är i centrum.

Att berätta ...

Vi har beskrivit en återkommande samtalsstruktur i gruppaktiviteter. Vi kommer nu att analysera den här formen av dialog främst med hjälp av Bakhtins syn på relationen dialogiskt - monologiskt samt det Dysthe (1996) kallar flerstämmighet. Precis som i stycket om presenterande och socialt interaktiv undervisning anser vi oss se både sådant som pekar på ett dialogiskt upplägg och sådant som är mer monologiskt. Vi driver dock tesen att trots att Pia bedriver en verksamhet med hög elevmedverkan tenderar hennes upplägg under gruppaktiviteter att vara mer monologisk än dialogisk om man utgår från Bakhtins tämligen stränga definition av dialogisk undervisning.

Att elever får utrymme att tala är en given förutsättning för att ett klassrum ska kunna kallas flerstämmigt och det är tydligt både under intervjun och under våra observationer att Pia värdesätter att elevens röst hörs i klassrummet. Dysthe påpekar att flerstämmighet dock inte sker automatiskt för att många pratar, lika viktigt är det att kunna lyssna och vara öppen för vad den andre säger. Pia har ett liknande förhållningssätt, hon anser det centralt att alla ska kunna lyssna på varandra och visar det i sitt sätt att leda samtal. Hon säger också i intervjun att den som lyssnar måste kunna acceptera och ta till sig andras åsikter oavsett om hon/han instämmer i det som sägs eller inte. Även detta går att återfinna i Dysthes resonemang kring

vad som krävs för att flerstämmighet ska äga rum. När Pia under boksamtalen eller matematiken ber elever att diskutera något tillsammans för att sedan redovisa vad de har kommit fram till får eleverna tillfälle att resonera med någon som de befinner sig närmare kunskaps- och auktoritetsmässigt och ges också möjlighet att vara en viktig kunskapskälla. Genom att skriva upp sådant som elever säger, genom bevarandet av deras uttalanden låter Pia elevernas kunskap utgöra en del av undervisningen, något värt att belysa. Allt detta passar väl in i tanken om ett dialogiskt och därav flerstämmigt klassrum, men är utifrån Bakhtins dialogbegrepp inte tillräckligt för att kallas dialogiskt.

... men inte bemöta

Den viktigaste orsaken till att vi utifrån Bakhtin och Dysthe inte kan kalla Pias sätt att leda samtal för dialogiskt har att göra med hennes uppföljning av barnens utsagor. Som vi beskrivit tidigare ser vi oftast att hon bekräftar elevens uttalande, ställer en följdfråga för att sedan gå vidare utan att närmare kommentera det som sagts. Bakhtin (i Dysthe, 1996) förespråkar en ”tonvikt på olikheten” eftersom han menar att lärande oftast sker när vi möter andra perspektiv och begrepp än de vi är vana vid och skapar motsättningar som vi sedan aktivt reflekterar kring. Vi måste verbalt eller i tanken gå budskapet till mötes. Att eleverna talar och lyssnar på varandra är alltså inte nog. Vi uppfattar inte att Pia i sitt sätt att leda samtal på har fokus på motsättningar och problematiserande av elevers tankar och åsikter, utan snarare att hon fokuserar på att elever ska få syn på något specifikt. Hon är förvisso ofta noga med att påpeka olikheter i elevers uttalanden, men hon låter sällan dessa motsättningar bli ett innehåll i undervisningen. Eleverna uppmanas därför inte att gå budskapet till mötes. Ett exempel på flerstämmighet utifrån Dysthes definition skulle kunna vara den verksamhet som Black (2003) beskriver i ett utvecklingsarbete som resulterar i att lärarna bl.a. började uppmana elever att utgå från och bygga vidare vad andra elever sagt när de samtalade kring något. Resultatet i projektet blev att fler elever deltog i diskussioner och att resonemangen blev längre, vilket utifrån Bakhtins syn på lärande är önskvärt. Det Dysthe kallar positiv uppföljning, där elevens resonemang lyfts och problematiseras i klassen såg vi få exempel på under våra observationer. Vi kan förvisso inte säga något om vad som hände inom eleverna. Huruvida eleverna förde en inre dialog utifrån de olikheter och motsättningar som läraren belyste vet vi inte. Det vi kan säga är att läraren uppmanade dem att lyssna på varandra och att hon påpekade skillnader, men att det inte föregick verbala diskussioner mellan eleverna kring dessa skillnader.

Det verkar ändå som att eleverna upplever att de får komma till tals och att deras utsagor har ett värde i undervisningen. Även om de lärarledda samtalen inte kan kallas dialogiska utifrån Bakhtins definition är eleverna aktiva, många har händerna i luften och många röster får höras.

Sammanfattning

Vilka svar har vi fått på våra frågeställningar? Gällande sociokulturella begrepp syns tre nivåer: begrepp Pia nämner vid namn, begrepp hon beskriver men inte benämner och sådant hon inte tar upp men utför i praktiken. Det begrepp som läraren visar god förståelse för *och* använder sig av är närliggande utvecklingszon. Sättet på vilket hon talar om och använder sig av elever som resurser i klassrummet ligger helt i linje med begreppet peer tutoring, som hon dock aldrig nämner. Förutom dessa två ser vi dessutom inslag av stöttning/scaffolding, legitimt perifert deltagande, distribuerat lärande och användande av artefakter som stöd, vilka hon varken nämner vid namn eller talar tydligt om.

Gällande miljön betonar Pia att eleverna ska kunna använda de redskap som finns. Bordsplacering och andra mötesplatser i klassrummet ger goda förutsättningar för dialog.

Formen följer IRF-struktur men utan positiv uppföljning. I dialogen lyfts olikheter fram, men de problematiseras inte. Pia ser till att eleverna får utrymme att berätta men de får inte bemöta varandras utsagor.

Diskussion

Inledningsvis funderar vi kring varför Pia säger att hon inte ”jobbar sociokulturellt”. Att kunna prata om det man gör och hur lärare kan ha nytta av teorier tas upp under efterkommande rubriker. Vi ger sedan ett konkret exempel på hur teori kan användas genom att diskutera hur läraren använder dialog i klassrummet. Stycket därpå belyser hur ett dialogiskt förhållningssätt medför vissa dilemman för läraruppgiften. Till sist sammanfattar vi de viktigaste slutsatserna och tar upp nya frågor.

Analysverktyg eller ”tänk”

Vi har konstaterat att vi ser fler exempel på sociokulturella inslag i undervisningen än dem Pia själv tar upp under intervjun. Hon menar också att hon inte i större utsträckning arbetar sociokulturellt. Vad kan det bero på att hon säger så och att hon inte kopplar mer av sin verksamhet till sociokulturell teori och tillhörande begrepp? Vi uppfattar läraren som mycket klar över hur hon vill bedriva sin undervisning och vilka mål hon har med den. Hon har tillsammans med eleverna skapat en miljö där det finns ett stort engagemang, där alla får komma till tals och där läraren är noga med att tillgodose varje elevs individuella behov. Vi tolkar det som att läraren mycket väl vet vad hon gör och med vilket syfte, men att hon inte kan relatera det till adekvata teorier och begrepp eftersom hon inte har djupare kunskap om dessa. Den mest framträdande kopplingen hon själv gör handlar om användandet av den närliggande utvecklingszonen och förhållningssättet att elever kan lära mycket av varandra. I nästa stycke kommer vi att argumentera för standpunkten att förmågan att kunna göra mer explicita kopplingar till teorier om lärande underlättar både för samtal kring lärande och för val av undervisningsmetoder.

Att kunna prata om det man gör

Lärare är dåliga på att prata om vad de gör, att sätta namn på det, säger läraren i intervjun och vi har tagit upp flera forskare som också pekar på det, bl.a. Runesson (i Carlgren & Marton, 2004). Vi menar att det är viktigt för lärare att ha med sig teori, eftersom en teori är till för att bättre kunna förstå sin praktik, för att kunna prata om sin praktik med bland annat rektor och kollegor för att tillsammans utveckla verksamheten. Teori är också bra för att i samtal med föräldrar visa att man är professionell. Teorin är ett tankemässigt och språkligt verktyg för läraren. Colnerud & Granström (2002) talar om att det kan finnas hands off-attityder bland lärare – att mitt klassrum är mitt och att ingen ska tala om för mig vad och hur jag ska göra där. Utan teorier som sätter ord på undervisningen kan den inställningen upprätthållas utan större problem eftersom lärarna inte *kan* analysera sin undervisning med kollegor på en högre nivå. Det blir också svårt att ifrågasätta utan ett gemensamt språk. Vi vill påpeka att vi inte anser att vår lärare uppvisar hands off-attityder, dels eftersom hon bjöd in oss att göra vår undersökning i hennes klassrum, dels på grund av hennes intresse för nya metoder och hennes engagemang för utvecklingsprojekt.

Är det lättare att prata om andra än sig själv? Hur barnen bör göra i klassrummet för att lära har läraren lätt att föra fram. Hur hon själv leder klassen och lärandet säger hon inte lika tydligt. Det syns däremot att hon är en tydlig ledare, hon tar en tydligare ledarroll i observationerna än hon beskriver i intervjun. Tänkbara anledningar kan vara att våra frågor styrde in henne på att prata mer om eleverna eller att hon har svårt att sätta ord på det hon själv gör jämfört med att se vad någon annan, i det här fallet eleverna, bör göra. Att intervjun handlar om sociokulturella perspektiv och att Pia inte har kunskap om vad teorin säger om lärarens roll kan också vara en anledning.

Att använda teorier

Claesson (2007, kap 3) nämner fyra kategorier gällande varför lärare börjar använda teorier: att teorierna bekräftar redan valda metoder och förhållningssätt, att forskaren eller presentatören av teorin gör ett starkt personligt intryck hos läraren, att utbildningen har skolat in i ett förhållningssätt och till sist att kris eller frustration angående den egna förmågan leder till nya val och vägar. I Pias fall är det troligen en kombination av påverkan från utbildningen och att teorin bekräftar hennes syn på lärande. Det är såklart bra att det finns något som får lärare att börja använda teorier, men det borde inte behövas någon annan anledning än att teorier hjälper läraren i arbetet. Det finns ett glapp mellan teori och praktik och för att komma ifrån det måste lärare konkret få se vad teori kan tillföra. Precis som Korthagen m.fl. (i Claesson, kap 4) tycker v, att teorin måste utgå från praktiken. Vår undersökning är ett försök att göra just det, att undersöka en verklig praktik för att se vad den innehåller samt hur den kan förstås och utvecklas med teori.

Lärarstudenter ansåg, i en undersökning av Säljö och Södling (2006), att teori är i konflikt med praktiken. Ett annat argument mot användandet av teorier, som en rektor framförde när vi ringde runt och sökte en lärare att besöka, är att teorier inte har med verkligheten att göra. De uppfattningarna illustrerar hur det i skolsammanhang kan finnas ett glapp mellan teori och praktik och att fördelar med att använda teorier behöver lyftas fram. En fördel för rektorn kan vara att om skolans lärare kan sätta ord på sin verksamhet, är det lättare för rektorn att veta hur de motiverar sin pedagogiska verksamhet. Det går även att utvecklas med hjälp av kollegor då de förstår varandra och kan föra ett effektivt pedagogiskt samtal (Colnerud & Granström, 2002, kap 2). Läraren kan bättre beskriva verksamheten för föräldrar och lär sig också att se sin undervisning utifrån och göra medvetna val rörande sin undervisning. Ett sådant medvetet val kan exempelvis stå mellan riktning mot ett bestämt innehåll å ena sidan och dialogisk undervisning å andra sidan, vilket tas upp senare i diskussionen.

Låt oss återkoppla till Pia och till läroplanen där det står att skolans uppdrag att främja lärande kräver ett aktivt diskuterande på varje skola om just kunskap och hur lärande går till. Vi påstår inte att sådana diskussioner inte pågår på vår lärares arbetsplats, däremot tror vi oss utifrån intervjun kunna vara ganska säkra på att diskussionerna inte i någon större omfattning involverar lärandeteorier. Som vi påpekat tidigare utvecklas det inte heller i Lpo94 vad en diskussion kring lärande eller kunskap skulle kunna innefatta. Ordet lärandeteori nämns aldrig explicit i texten, inte heller exempel på någon sådan. Det faktum att ordet lärandeteori aldrig benämns i läroplanen skulle kunna vara en av förklaringarna till att lärare väljer att inte använda sig av teoribegrepp i samtal med kollegor. Carlgren och Marton betonar vikten av "en teoretisk ram, ett gemensamt språk och en gemensam begreppsapparat" (2004, s 224). Om lärare hade en gemensam kunskapsmässig grund gällande lärandeteorier och utnyttjade detta skulle det höja kvaliteten på samtal kring lärande och kunskap.

Dialog

Dialogen som möjlighet

Vi kommer här att utgå från begreppet dialogiskt för att ge ett konkret exempel på hur teori kan vara ett verktyg för att utveckla praktiken. Dialogen utgör en pedagogisk möjlighet som inte alltid tas till vara, menar Dysthe (1996). I lärarens klassrum pågår det mycket ofta dialoger, både mellan elever och mellan lärare och elever. En mångfald av röster, olika åsikter och tankar välkomnas av läraren, men som vi påvisat tenderar uppföljningen av dessa att vara kort och oftast mellan enskild elev och läraren. Övriga i gruppen uppmanas att lyssna men inte att bemöta. Om man förespråkar användandet av dialogiska diskussioner blir detta ett exempel på när dialog inte tas till vara. Frågan är dock hur medvetet valet är från Pias sida. Vi uppfattar henne som en lärare som anser att elevers tankar och kunskaper har ett stort värde i

läroprocessen. När elever har ordet visar hon respekt för deras åsikter och värdesätter att de uttrycker något, inte minst genom att betona att alla ska lyssna på den som talar. Hon menar att elever kan lära mycket av varandra och ser till att de ofta hjälps åt. Hon belyser också olikheter i elevernas svar och utsagor. Vi tolkar det som att Pia uppenbart har för avsikt att använda sig av elevers uttalanden och att hon också gör det men att hon skulle kunna utveckla detta ännu mer med hjälp av relevanta teorier som analysverktyg. Med andra ord, en lärare som använder sig mycket av dialog bör ha glädje av teorier kring just dialog. Exempelvis säger Pia gällande boksamtal att hennes tolkning inte behöver vara mer sann än elevernas och att de utvecklas mer av att få diskutera tillsammans hur de tänker än om hon säger hur det är. Hon säger även att det inte bara är hon som besitter kunskap i klassrummet, eleverna har också kunskap som de kan använda och hjälpa varandra med. I dessa uttalanden och i hennes sätt att leda boksamtal kan vi ana en dialogisk syn på samtal och kunskap trots att hon inte känner till Bakhtin. Boksamtalen blir ett exempel på när Pia använder sig av en metod som är tydligt influerad av sociokulturella perspektiv men där hon inte själv kan göra en klar koppling till teoretiska begrepp. Med hjälp av Bakhtin och Dysthe, med kännedom för begrepp som dialogiskt - monologiskt, flerstämmighet, autentiska frågor och positiv uppföljning skulle Pia kunna analysera sin verksamhet och få möjlighet till djupare insikt både gällande vad hon gör och inte gör, så att hon sedan medvetet kan välja bort eller lägga till i det hon gör.

Som vi nämnt tidigare menade Aukrust (2003) att forskare som förespråkar IRF ofta ser det som en bra metod för att använda sig av närliggande utvecklingszonen. Eftersom Pia förespråkar just användandet av närliggande utvecklingszoner skulle det kunna vara ett av skälen till att samtalen i gruppaktiviteter ofta får en IRF-struktur. Vi menar dock, som vi tidigare påpekat att det i Pias resonemang och metoder även finns inslag som lutar åt ett dialogiskt förhållningssätt. Vi vill här försöka förtydliga hur vi menar genom att ge några konkreta exempel på detta och där teori om dialog skulle kunna vara till nytta. Eftersom eleverna ofta får höras i undervisningen bör steget inte vara långt till att föra barnens utsagor vidare, att uppmuntra andra till ett aktivt bemötande av uttalandet. I Blacks (2003) beskrivna undersökning resulterade detta i att fler elever involverade sig i samtalen och under längre perioder än tidigare. Ett exempel då detta hände under våra observationer var då en elev efter högläsningen frågade varför Pia i boken var så sträng mot huvudpersonen. Pia gjorde då en *positiv uppföljning* genom att lyfta frågan till de andra barnen som fick komma med sina tankar. Det är alltså inte alls främmande för henne att använda sig av den samtalsformen, men med hjälp av analysbegreppet kan hon ta ställning till om hon vill göra det som ett mer kontinuerligt inslag i samtal.

Likaså menar vi att eftersom Pia redan är noga med att belysa olikheter i elevers svar skulle hon också kunna föra detta vidare genom att låta eleverna förklara och argumentera mer för sina uttalanden. Inte med målsättningen att den med bäst argument ska få rätt, utan för att göra olikheter ännu mer centrala i läroprocessen vilket Bakhtin förespråkar. Som tidigare nämnts står det även i Lpo94 att skolan ska sträva mot att elever ska kunna lära sig att lyssna, diskutera och argumentera. Initiativ från eleverna påverkar också vid flera tillfällen undervisningsinnehållet eftersom Pia är mån om att följa upp det eleven påstår eller frågar, så som när en elev ville visa hur en triangel kunde bli en hajfena. Även här skulle hon kunna fundera över om det finns möjlighet att ytterligare förbättra villkoren för elevers initiativtagande eftersom det tydligt är något hon värdesätter.

Vi menar alltså att om Pia har intentionen att göra samtalen i klassrummet mer dialogiska så skulle det i hennes fall inte kräva särskilt stora strukturella förändringar eftersom det redan finns goda förutsättningar. Vi vill återigen påpeka att vi inte här diskuterar huruvida Pia gör ”fel” eller ”rätt”, dialogiska samtal och flerstämmighet är inte en norm eller ideologi som

lärare ska leva upp till. När vi beskriver teori och användandet av den ska det alltså inte uppfattas som det enda rätta. Teori är inte detsamma som ideologi, det är inget som måste följas slaviskt utan ett sätt att få syn på och analysera sin undervisning, skriver Carlgren (1999). Det finns också många andra lärandetorier vilka vi har valt att inte belysa i detta arbete och som betonar andra typer av läroprocesser. Det vi menar är att Pia med hjälp av teoretiska analysverktyg och samtal kring dessa med kollegor kan göra mer medvetna val både gällande vad hon gör och vad hon väljer bort. Det ger henne också möjlighet att kunna formulera klara argument för dessa val.

Normerande eller dialogiskt

En relevant fråga kan vara hur det dialogiska samtalet går ihop med andra delar av läraruppdraget. I Lpo94 finns *kunskapsmål* som eleverna ska nå och *värden* som eleverna ska ta till sig. Dysthe (1996) påpekar att all undervisning inte ska vara dialogisk, men att det är särskilt viktigt att samtala kring värderingar på ett dialogiskt sätt. Om inte så blir värdena något som bestämts utifrån istället för åsikter som kommer inifrån. Ett problem med dialogisk undervisning som tas upp av Dysthe handlar om möjligheterna att överföra värderingar. Hon skriver att när en lärare tog upp en diskussion om cannabis fanns det ingen garanti att stereotypa uppfattningar inte skulle slå igenom när elevernas uppfattningar fick plats och de fick prata dialogiskt. Dysthe menar dock att det inte finns något alternativ till den inre övertygande rösten. Det leder vidare till att fråga sig vad som krävs av en lärare som arbetar dialogiskt.

För att föra en dialog blir läraren den som dels själv ska veta hur man gör när man för ett dialogiskt samtal och dels lära barnen hur det går till. Det handlar mer om att inte styra riktningen lika hårt riktningen och släppa in barnen som samtalspartners än att bli en mindre tydlig ledare. Det krävs snarare en tydligare ledare för att se till att alla elever får höras, inte bara de som pratar mest eller de med högst status. Läraren får inte släppa barnen fria i diskussioner, utan allt eftersom ställa högre krav på innehållet: att argument måste motiveras och hur de motiveras samt att eleverna ifrågasätter och är källkritiska. Precis som Pia betonar krävs det att alla lyssnar på varandra och tar till sig det andra säger. Alla elever ska få träna på att behärska strategier, egenskaper och tekniker som behövs i ett dialogiskt klassrum så att inte bara de som är bäst på att argumentera får ta plats.

Vad händer om läraren märker att en diskussion mynnar ut i att invandrare inte är lika mycket värda som personer med rötter i Sverige? I Lpo94 står det skrivet att "främlingsfientlighet och intolerans ska mötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser" (Lärarnas riksförbund, 2007, s 12) och att "alla som verkar i skolan ska hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem" (Ibid., s 13). Idén i Lpo94 är att eleverna genom historisk, miljömässig och etisk överblick och sammanhang ska komma fram till "rätt" värderingar, som i praktiken blir en kombination av en inre övertygande röst och ett utifrån kommande påbud.

Riktning mot ett innehåll

Läraruppdraget är fostrande, men olika delar i denna fostran kan vara svåra att få ihop. Att fostra självständiga individer ställs mot att återskapa kultur och en bestämd kunskap. Aukrust (2003) tar upp en undersökning av Nystrand, där klassrum i vilka lärare använde IRF-struktur med positiv uppföljning jämfördes med mer dialogiska klassrum. Slutsatsen var att eleverna i IRF-klassen lärde sig mer men att formen hindrade självständigt tänkande. Nystrands undersökning är intressant för oss av ytterligare en anledning. Det avgörande för lärande vid användande av IRF var just att följa upp elevernas svar *och* att förvänta sig att de skulle nå korrekt kunskap. Pia vill att gruppen ska få syn på kamraternas tankar, som är ett demokratiskt inslag, och ett visst innehåll, som visar att det finns en riktning på

undervisningen. Vad skulle det medföra om Pia började uppmuntra eleverna att bygga vidare på varandras utsagor? Om eleverna får resonera kring innehållet kommer det att ta längre tid, som i så fall måste tas från något annat. Dysthe menar att dialogiska samtal medför en risk att samtalet inte leder dit läraren önskar. Det är därför upp till läraren att se till att uppföljningen av elevutsagor är balanserad så man inte tappar fokus. Å andra sidan går det att ifrågasätta att tiden att hinna med det ålagda ämnesinnehållet skulle vara så knapp att det ständigt måste finnas en bestämd riktning utan dialogiska inslag.

Avslutande diskussion

Ett syfte med denna uppsats var att visa hur teori kan användas av lärare i praktiken. Vi har bland annat använt begreppet dialogiskt för att ge ett exempel på hur teori kan vara ett verktyg för att utveckla praktisk verksamhet. Som vi visat, är det långt ifrån det enda som försiggår i Pias klassrum. Hon skulle även kunna använda begreppen närliggande utvecklingszon, peer tutoring, legitimt perifert deltagande, distribuerat lärande och verktyg för att beskriva sin verksamhet.

Hur kommer det sig att hon har så många inslag i sin undervisning som vi kan koppla till sociokulturell teori utan att hon själv gör det? Beror det på beprövade erfarenheter – att hon varit intresserad, prövat olika metoder och fortsatt med det hon tycker fungerar bra? Har hon under utbildningen och vidareutbildning tagit till sig mer av sociokulturell teori än hon är medveten om, har det blivit till tyst kunskap? Hur spelar personlighet in i en lärares val? Det kan vi inte veta utifrån vår undersökning, men det kunde vara intressant att forska vidare på. Oavsett svaret kan en följdfråga vara att om innehållet i undervisningen redan visar så många drag av teorin utan att läraren gjort kopplingar till teorin, varför behövs den då? Vi har argumenterat för att även om verksamheten redan bedrivs på ett sätt som främjar lärande utan tydlig teoretisk anknytning så finns ett stort värde i att göra medvetna val med hjälp av teori. Sätta ord på, förklara och utveckla det man gör. Även om inte verksamheten nödvändigtvis förändras av det så har den blivit medvetet vald och kan även diskuteras mer precist.

För att kunna föra en aktiv diskussion om hur kunskapsutveckling sker, som förordas i Lpo94, räcker det inte att det finns en teoriintresserad lärare på varje skola. En intressant fråga är hur man får ett lärlag, eller en hel skola, att lära sig ett gemensamt yrkesspråk? En språk som behärskas av en ensam lärare kan förvisso hjälpa denne att se sin verksamhet och göra medvetna val, men att utveckla i diskussion med andra faller bort.

Claesson (2007) menar också att lärare inte bör använda sig enbart av en teori utan kunna växla mellan flera. Det är inte svårt att inse att detta kräver mycket av läraren. Hur mycket teori behöver lärare i så fall kunna? För att teorikunskaper ska vara givande behöver lärare kunna lite om flera teorier, men tillräckligt om varje för att ha nytta av det och förstå vad andra lärare pratar om.

Under arbetets gång väcktes flera frågor och idéer till ämnen som vi inte haft tid eller möjlighet att undersöka närmare. Något vi funderat mycket kring och som fått en viktig roll i denna uppsats är begreppet dialogisk. Under hur stor del av undervisningen är det rimligt att bedriva dialogiska samtal? Vilka konsekvenser har det för riktningen på innehållet och för vilken form av kunskap eleverna tillägnar sig? En annan fråga som vi aldrig undersökte var att undersöka hur Pias samtal med kollegor går till. Hur talas det om undervisning och lärande? Och om det talas om lärandeteori, hur talas det specifikt om detta? Vilka begrepp anses viktiga?

Vi hade velat göra en mer omfattande observation för att se om de uppfattningar vi fick inte är missuppfattningar, men vi begränsades här av tidsramen. Det är vår stora förhoppning att läraren vi fått besöka känner igen sig i våra beskrivningar. När vi inledde uppsatsen var vi nyfikna på hur teori kan användas i praktiken och vi blev förvånade över att det fanns så

mycket i klassrummet som gick att koppla till sociokulturella perspektiv. Vår tro att teori har en viktig plats i praktiken har stärkts under arbetes gång, just eftersom vi har fått se så många exempel på när teorin skulle kunna kopplas mer explicit till teori. Vi har kunnat analysera Pias verksamhet med hjälp av teori, därför hoppas vi kunna analysera vår egen verksamhet på liknande sätt i framtiden.

Referenslista

- Aukrust, V.G. (2003). *Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande*. I Dysthe, O. (Red), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 167-191). Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Black, P, Harrison, C, Lee, C, Marshall, B & William, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it to practice*. Buckingham: Open University Press.
- Boulima, ?. (19??).
- Burbules, N. C. (1993). *Dialouge in teaching*. New York: Teachers College Press
- Carlgren, I. (1999). *Pedagogiska verksamheter som möjligheter för lärande*) I Carlgren, I. (Red), *Miljöer för lärande*. (9-23). Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I, & Marton, F. (2004). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet
- Claesson, S. (1999). "Hur tänker du då?": *Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. (Göteborg studies in educational sciences, 130). Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Colnerud, G & Granstöm, K. (2002). *Respekt för läraryrket: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Davidsson, B. (1999). *Solrosens affär*. I Carlgren, I. (Red), *Miljöer för lärande*. (s. 59-78). Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (2003). *Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande*. I Dysthe, O. (Red), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H & Wängnerud, L. (2009). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB
- Hogeland, J. (????).
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld: Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Lave, J & Wenger, E. (2005). *Situeret laering og andre tekster*. Köpenhamn: Hans Reitzel.
- Nystrand
- Skagen, K. (2003). *Handledningssamtal i Bakhtin-perspektiv*. I Dysthe, O. (Red), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 195-218). Lund: Studentlitteratur
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R, Schoultz, J & Wyndham, J. (1999). *Artefakter som tankestötta*. I Carlgren, I. (Red), *Miljöer för lärande*. (s. 155-181). Lund: Studentlitteratur
- Nassaji och Wells
- Palincsar, ?, Brown, ?. (19??).
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Säljö, R & Södling, M. (2006). *Utbildning på vetenskaplig grund: röster från fältet*. Stockholm: Höskoleverket.
- Vaage, S. (2003). *Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser*. I Dysthe, O. (Red), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 119-142). Lund: Studentlitteratur
- Wells
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber AB

Uppsatser:

Hogedal, L. (2009). "Var han verkligen Buffalo Bill?": En komparativ studie om högläsning och läsförståelse i år 4-6. C-uppsats. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik

Wahlandt, A. (2010). "Vi vet vad vi ska prata om men inte hur vi ska komma dit": Två lärares ämnesövergripande och lyhörda samarbete i klassrummet. Masteruppsats. Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket

Öhrling, M. (2008). *Kunskapande dialoger: Creating knowledge in dialogs*. Examensarbete. Malmö högskola, Lärarutbildningen. Lärarexamen

Läroplan (Lpo94)

Lärarytelsen 07/08. (2007). Stockholm: Lärarnas riksförbund