



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Det flerstämmiga klassrummet – en utopi eller verklighet?

- En studie om flerstämmighet i engelskundervisning

Catharina Hytti

Inriktning/specialisering LAU395

Handledare: Linda Flores Ohlson

Examinator: Ken Benson

Rapportnummer: HT11-1160-261



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Det flerstämmiga klassrummet – en utopi eller verklighet? – En studie om flerstämmighet i engelskundervisning

Författare: Catharina Hytti

Termin och år: HT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Linda Flores Ohlson

Examinator: Ken Benson

Rapportnummer: nr 261

Nyckelord: Flerstämmighet, Undervisning, Engelska, Grundskolan, Språk, Sociokulturellt perspektiv, Deltagande, Undervisningsform

Sammanfattning:

Syftet med denna studie är att undersöka hur flerstämmigheten ser ut i dagens undervisning i engelska i grundskolans senare år i Sverige. Är det flerstämmiga språkklassrummet verklighet eller endast en utopi? Får alla röster höras och deltar alla elever i undervisningen? Flerstämmigheten undersöks utifrån tre olika faktorer som tycks ha stor betydelse för hur mycket flerstämmighet det finns i klassrummet och hur mycket elever deltar i undervisningen: undervisningsform (t.ex. grupparbete, enskilt arbete, samtal i helklass), elevernas roll samt lärarens roll. Dessa frågor besvaras med hjälp av observationer av engelskundervisning i sju olika klasser med fyra olika lärare. Resultatet visar att flerstämmigheten till stor del saknas i engelskundervisningen, men att den påverkas av både yttre och inre faktorer. Framförallt undervisningsformen tycks påverka hur mycket flerstämmighet som skapas i varje situation och hur mycket eleverna deltar i undervisningen. Grupparbete tycks vara den undervisningsform som innehåller mest flerstämmighet, medan aktiviteter som t.ex. enskilt arbete, läsning och film tycks hämma flerstämmigheten till stor del. Även elevernas roll och lärarens roll påverkar hur flerstämmigheten i klassrummet ser ut. Läraren har en stor kontroll över hur mycket klassrummet präglas av flerstämmighet och det är till stor del lärarens ansvar att skapa utrymme för flerstämmighet och dialog. Resultaten har en stor betydelse för läraryrket eftersom de visar indikationer på hur situationen i engelskundervisning ser ut i grundskolan idag och vilket arbete som krävs hos lärare för att bidra till skapandet av ett flerstämmigt klassrum.

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
1. Inledning.....	6
1.1 Syfte och frågeställningar.....	7
1.2 Disposition.....	8
2. Styrdokument.....	8
2.1 Skolans värdegrund och uppdrag.....	8
2.2 Övergripande mål och riktlinjer.....	9
2.3 Kursplaner.....	10
3. Teoretisk anknytning.....	10
3.1 Flerstämmighet i teorin.....	10
3.2 Flerstämmighet och undervisningsform i teorin.....	13
3.3 Elevernas roll i teorin.....	16
3.4 Lärares roll i teorin.....	17
4. Metod.....	18
4.1 Direktobservationer.....	18
4.2 Genomförande.....	19
4.3 Material.....	21
4.4 Etisk hänsyn.....	21
4.5 Validitet och reliabilitet.....	22
5. Resultat.....	23
5.1 Klass 1.....	23
5.2 Klass 2.....	24
5.3 Klass 3.....	25
5.4 Klass 4.....	26
5.5 Klass 5.....	27
5.6 Klass 6.....	28
5.7 Klass 7.....	29

6. Diskussion.....	30
6.1 Flerstämmighet i praktiken.....	30
6.2 Flerstämmighet och undervisningsform i praktiken.....	32
6.3 Elevernas roll i praktiken.....	35
6.4 Lärarens roll i praktiken.....	37
7. Framtida forskning.....	38
8. Slutledning.....	39
Referenslista.....	41
Bilaga 1. Observationsschema 1.....	42
Bilaga 2. Observationsschema 2.....	43

1 Inledning

I kursplanen för engelska står det tydligt att elever ska ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga, vilket bl.a. innebär att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift (Lgr11:30-41). Utvecklingen av en kommunikativ förmåga är något som betonas särskilt tydligt i kursplanerna för språk. En viktig förutsättning för att kunna utveckla denna kompetens är att eleverna är aktiva och deltar i undervisningen. Ett avgörande villkor för att detta ska ske är i sin tur ett kommunikativt och flerstämmigt klassrum.

Det flerstämmiga klassrummet förespråkas av bl.a. Dysthe (1996) som menar att flerstämmighet och dialog i klassrummet skapar samspel och interaktion. Detta främjar i sin tur lärande, vilket är syftet med hela skolverksamheten. Därmed är det tydligt att ämnet i denna studie, flerstämmighet, har en stor didaktisk betydelse för undervisning och stora konsekvenser för läraryrket. Om lärare ska kunna utnyttja elevers fulla inlärningspotential, måste vi se till att elever får ett flerstämmigt klassrum. Kommunikation och flerstämmighet är dessutom centralt i olika teorier om lärande, t.ex. den sociokulturella teorin, där man ser lärande som både något individuellt och socialt där mening skapas tillsammans med andra (Dysthe 1996). Illeris (2007:121-151) är ytterligare en person som betonar den sociala delen av lärandet och menar att allt lärande är situerat. Det innebär att situationen/klassrummet påverkar och är en del av lärandet.

Flera studier visar hur forskare kommer fram till sina resultat genom just samtal och diskussioner där man *tar* sig fram till förståelse, dvs. konstruerar kunskap i gemenskap med andra (Tornberg 2005:135-151). Detta visar att elever kan vinna mycket kunskap på att samtala och diskutera tillsammans med andra. Eftersom flerstämmighet innebär att alla röster får höras i klassrummet kommer även elevers likheter och olikheter fram. Likheter och olikheter kan vara i form av språk, religion, kön, etniskt ursprung, sexualitet, politisk tillhörighet eller historia. Alla dessa likheter och olikheter kan bidra väsentligt till elevers lärande därför att eleverna på så sätt lär sig av varandra och varandras erfarenheter.

Det råder alltså ingen tvekan om att det kommunikativa och flerstämmiga klassrummet är någonting som lärare och elever borde sträva efter. Dock tror jag att det, trots alla fördelar och positiva egenskaper hos denna typ av klassrum, finns många svårigheter och hinder som man måste ta hänsyn till för att kunna skapa flerstämmighet. Dysthe (1996:11-12, 222-223) menar dessutom att det tidigare har funnits en tendens att den största delen av undervisningen har varit lärarstyrd, och dialoger i klassrummet har dominerats av läraren istället för att vara en typ av samspel mellan lärare och elever samt mellan elever (Dysthe 1996:11-12, 222-223). Jag är övertygad om att undervisningen i skolan har utvecklats sedan Dysthes bok *Det flerstämmiga klassrummet* publicerades och min gissning är att undervisning i skolan idag generellt sett präglas av fler aktiviteter där eleverna är mer aktiva och delaktiga än tidigare, i form av t.ex. grupparbeten och andra typer av aktiviteter. En intressant fråga att ställa blir då hur det verkligen ser ut i dagens språkklassrum, med tanke på den tradition som verksamheten har präglats av tidigare och den utveckling som skolverksamheten har gått igenom under de senaste åren. Dvs. präglas dagens engelskundervisning verkligen av flerstämmighet och kommunikation eller är det flerstämmiga klassrummet endast en utopi?

Denna fråga är naturligtvis av stort intresse för hela skolan, men även för hela allmänheten. Dysthe menar att: ”Ett perspektiv på det dialogiska klassrummet är att det är en förutsättning för ett demokratiskt samhälle” (Dysthe 1996:249). Det tolkar jag som att ett flerstämmigt klassrum hjälper till att forma elever till ansvarsfulla individer som både kan samarbeta samt visa respekt och hänsyn till andra människor och delta i olika aktiviteter. Min personliga åsikt är även att det dialogiska klassrummet bidrar till att elever får ett större självförtroende och en större tilltro till sin egen förmåga, något som ökar lärandet och ger en större motivation i stort. Ett klassrum präglad av flerstämmighet innebär i sådana fall att vi i längden får medborgare som har uppnått och insett vikten av betydelsefulla värden i livet såsom ansvar, respekt, tålamod, hänsyn m.m., och som därmed är till stor vinst för hela samhället. Precis som Tornberg (2005:135-151) skriver visar forskning att elever som arbetar i grupp och tar hjälp av varandra hjälper alla elever att få bättre resultat. Det gör även att en större andel elever kan uppnå målen, vilket uppenbart gynnar samhället i stort.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att ta reda på om dagens engelskundervisning präglas av kommunikation och flerstämmighet, dvs. är det flerstämmiga klassrummet verklighet eller endast en utopi? Får alla röster höras och deltar alla elever i engelskundervisningen? Präglas språkklassrummet av dialog, flerstämmighet och kommunikation eller behöver det ske mer arbete för att uppnå detta? Begreppet flerstämmighet rör i grunden både samtalande och skrivande, men i denna studie är fokus främst riktat mot verbala samtal. Flerstämmigheten i engelskundervisningen kommer att relateras till tre olika faktorer; undervisningsform, elevers roll, samt lärarens roll.

1. Vilken typ av undervisning främjar flerstämmighet och dialog och vilken typ av undervisning hämmar flerstämmigheten? Hur påverkar olika undervisningsformer och olika typer av aktiviteter flerstämmigheten och elevers deltagande i undervisningen i engelska?
2. Hur påverkar elevers roll flerstämmighet och deltagande engelskundervisningen?
3. Hur påverkar lärarens roll flerstämmigheten i engelskundervisningen?

I denna studie skiljer jag alltså mellan undervisningsform och lärarens roll.

Undervisningsformen påverkar troligtvis vilken roll läraren väljer att ta, men oavsett vilken undervisningsform som finns i klassrummet kan läraren välja att inta olika roller och förhållningssätt, dvs. en och samma undervisningsform, t.ex. en föreläsning på engelska, kan få antingen en monologisk eller dialogisk form beroende på hur läraren förhåller sig till undervisningsformen.

Genom att genomföra en kvantitativ undersökning och besvara ovanstående frågeställningar kan jag uppnå syftet med denna studie. Studien utgår från hur det ser ut i undervisning i engelska i grundskolans senare år i Sverige, årskurs 7-9.

1.2 Disposition

Denna studie har jag valt att strukturera på så vis att jag först presenterar det som står i styrdokumentet som kan kopplas till ämnet, dvs. det kommunikativa och flerstämmiga klassrummet. Här kommer jag främst ta upp det som är övergripande och som gäller alla skolämnen och därefter lite mer specifikt vad som står i kursplanen för engelska. Därefter redogörs för tidigare forskning som gjorts inom området och teoretisk utgångspunkt för ämnet. Ett metodavsnitt som förklarar vilka metoder som har använts i studien följer och här ges en kort beskrivning av hur metoderna användes för att genomföra undersökningen.

Efter metodavsnittet kommer själva resultatredovisningen där resultaten från undersökningen presenteras. Avslutningsvis kommer jag att problematisera, diskutera och kommentera resultaten med koppling till litteratur och tidigare forskning innan en generell slutsats och en kort diskussion kring resultatens konsekvenser för läraryrket följer.

2 Styrdokument

Den nya läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11, innehåller tre delar; Skolans värdegrund och uppdrag, Övergripande mål och riktlinjer, samt Kursplaner. Varje del innehåller yttranden som på olika sätt stödjer tanken om ett flerstämmigt klassrum och därmed kan kopplas till denna studie. I detta kapitel redogörs för varje del i Lgr11 tillsammans med reflektioner kring betydelsen av flerstämmighet i den nya läroplanen.

2.1 Skolans värdegrund och uppdrag

I Lgr11 står det att skolan ska förmedla värden som alla människors lika värde och jämställdhet mellan kvinnor och män. Detta ska ske genom att skolan fostrar barn och ungdomar till bl.a. tolerans och ansvarstagande. Skolan ska även ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Lgr11:7). Värden som tolerans, empati, ansvar, respekt, jämställdhet och förståelse är enligt min åsikt avgörande för ett flerstämmigt klassrum, då jag anser att eleverna måste utveckla dessa värden för att kunna samarbeta.

Vidare står det att ”Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram” (Lgr11:8). Här är det enligt min uppfattning mycket tydligt att ett flerstämmigt klassrum där alla röster får höras är någonting som verksamheten ska sträva efter. Enligt Lgr11 ska skolan förbereda eleverna för att kunna delta aktivt i samhället och skolan ska tillsammans med hemmen ”främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare” (Lgr11:9). Genom ett klassrum präglat av flerstämmighet, dialog och kommunikation är jag övertygad om att eleverna får möjlighet att uppnå just detta. Ett flerstämmigt klassrum tror jag kan lära eleverna att delta aktivt och ge dem möjlighet att samtala, läsa och skriva så att de får utveckla sina möjligheter

att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga, vilket det står i Lgr11 att de ska få göra (Lgr11:9). Det står även att ”Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (Lgr11:10). Detta ser jag som tydligt kopplat till kommunikation och flerstämmighet eftersom ett flerstämmigt klassrum präglas av trygghet och kan stärka elevers motivation.

Dessutom tas elevers likheter och olikheter upp i denna första del av Lgr11; Undervisningen ska ”främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Lgr11:8).

2.2 Övergripande mål och riktlinjer

Ett av skolans mål är att varje elev ”respekterar andra människors egenvärde” (Lgr11:12). Här kommer alla människors lika värde och respekt fram igen. Under övergripande mål står det att skolan ska ansvara för att varje elev efter att ha gått ut grundskolan:

”kan kommunicera på engelska i tal och skrift samt ges möjligheter att kommunicera på något ytterligare främmande språk på ett funktionellt sätt” (Lgr11:13). För att uppnå detta mål måste eleverna enligt mig delta aktivt. Jag har svårt att se att elever ska kunna lära sig att kommunicera på engelska om de inte talar engelska i klassrummet.

”kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga” (Lgr11:12). Jag ser att ett flerstämmigt klassrum utvecklar och samtidigt kräver att eleverna kan samarbeta med andra och har tilltro till sin egen förmåga.

”kan samspeja i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia” (Lgr11:13) Här kommer återigen elevers likheter och olikheter upp. Om klassrummet är flerstämmigt och alla röster får höras får elevers likheter och olikheter höras och synas. Detta kan främja elevers lärande.

I Lgr11 står det även att ”De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever” (Lgr11:15). Jag tolkar detta som att alla elever har rätt att och ska lära sig att ta ansvar och vara delaktiga, och ser det som ännu ett tecken på att flerstämmighet och dialog är någonting att sträva efter. Slutligen står det dessutom att läraren ska ”förbereda eleverna för delaktighet och medansvar” (Lgr11:15). Detta kan tydligt kopplas till den här studien som undersöker hur mycket flerstämmighet det finns i språkklassrummet och hur mycket eleverna deltar i engelskundervisningen. I Lgr11 framkommer tydligt att delaktighet är något som eleverna ska lära sig.

2.3 Kursplaner

Den tredje delen av Lgr11 innehåller kursplaner och kunskapskrav för olika ämnen. I kursplanen för engelska framkommer att genom undervisning i engelska ska ”eleverna ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga”, vilket bl.a. innebär att kunna formulera sig och samspela med andra i tal och skrift. Den kommunikativa förmågan inbegriper även språklig säkerhet, vilket innebär att eleverna ska kunna använda olika strategier för att stödja kommunikationen och lösa problem (Lgr11:30). För att uppnå en allsidig kommunikativ förmåga anser jag att eleverna måste delta och vara aktiva i sitt lärande. Om eleverna inte deltar aktivt tror jag att det blir mycket svårt för dem att lära sig att tillämpa och utveckla språkliga strategier.

I årskurs 7-9 ska elever kunna delta i samtal, diskussioner och argumentation på engelska. De ska kunna använda sig av språkliga strategier som omformuleringar och frågor för att förstå och göra sig förstådd. Dessa strategier ska de också kunna använda för att bidra till och aktivt delta i samtal (Lgr11:33). Här är det i mina ögon uppenbart att deltagande och flerstämmighet i klassrummet är en nödvändighet. Om inte alla elever får höras och delta i t.ex. diskussioner, får inte heller alla elever samma möjlighet att uppnå målen.

3 Teoretisk förankring

Innan resultatet från denna studie presenteras kommer ämnet att förankras i litteratur och tidigare forskning. Först redogörs för begreppet flerstämmighet som är ett nyckelord i denna studie och därefter kopplas flerstämmighet till olika undervisningsformer, elevs roll samt lärarens roll. Som grund för de synsätt och det förhållningssätt som finns i teoriavsnittet ligger ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

3.1 Flerstämmighet i teorin

Någon som har skrivit mycket om begreppet flerstämmighet är Olga Dysthe. Dysthe (1996:9-13, 68-69, 230) ger en definition på det flerstämmiga klassrummet som ett klassrum där elevernas röster hörs i princip lika mycket som lärarens, där eleverna lär sig av varandra och där både det muntliga och skriftliga språket är betydelsefullt. För att det ska finnas flerstämmighet enligt Dysthes definition räcker det inte med att flera elevs röster hörs samtidigt i klassrummet, därför att det faktum att de får höras innebär inte nödvändigtvis att de är i dialog med varandra. Dvs. att flera röster hörs samtidigt främjar inte automatiskt lärande. Rösterna måste interagera, ställas emot varandra, komplettera eller motsäga varandra för att det ska bli en dialogisk interaktion och en verklig flerstämmighet. Det är också först då som elevs olikheter och likheter kan öka elevs lärande. För att elevs röster ska kunna interagera måste eleverna kunna lyssna på varandra och ta varandras åsikter på allvar vilket i sin tur kan kopplas till värden som respekt och hänsyn. Att skapa flerstämmighet är alltså ingenting som sker på en dag, utan det är ett långsiktigt arbete. Både skrivande och

samtalande måste ske i ett flerstämmigt och dialogiskt klassrum om inlärningspotentialen ska kunna utnyttjas fullt ut (Dysthe 1996:9-13, 68-69, 220, 230).

I Dysthes (1996:9-13) studie där hon jämförde flerstämmigheten i tre klasser, framkom att eleverna var otroligt passiva och att lärarstyrda samtal i klassrummet var mer präglade av monolog än dialog. Det innebär att undervisningen ofta såg ut som så att det var läraren som hördes mest och att eleverna hade en begränsad möjlighet att delta i samtalen eftersom läraren ofta ställde slutna frågor. Samtalen fick därför en karaktär av en monolog som läraren höll i och eleverna fyllde endast ut denna monolog med ett fåtal ord. Lärarstyrda samtal var en vanlig undervisningsform i de tre klasserna vilket innebär att flerstämmigheten ofta var frånvarande (Dysthe 1996:9-13).

I Dysthes (1996:9-13, 229, 162, 165, 223) undersökning fanns skillnader mellan olika lärare och mellan olika ämnen med samma lärare när det gäller hur länge lärarna hade ordet, men resultaten visar ändå att undervisningen ofta bestod av något som hon kallar en *monologisk dialog* vilket är en sorts samtal där få elever deltar och där de elever som är deltagande endast ger korta inlägg. Dessutom menar Dysthe att det finns flera undersökningar som visar att läraren faktiskt är den som har ordet under två tredjedelar av lektionstiden. Det är med andra ord uppenbart att det finns en obalans när det gäller hur mycket lärare respektive elever pratar på lektionen. Det finns även en obalans mellan hur mycket olika elever är verbalt aktiva. Dysthe menar att det oftast är samma elever som pratar på de olika lektionerna. Dessutom lyssnar inte de elever som inte pratar, på vad de pratsamma eleverna har att säga. Flerstämmigheten blir då ofta tyst. I en av klasserna i Dysthes studie visade det sig att diskussioner i klassrummet var riktade helt och hållet till läraren. Läraren var den centrala personen och de elever som talade riktade sig till läraren. Samtalet blev ett sorts utrymme för de duktiga eleverna och yttranden bollades mellan ett fåtal elever på ena sidan och läraren på den andra. Dock poängterar Dysthe att det är viktigt att se på själva situationen när man bedömer flerstämmigheten på en lektion. Vad som är dialogiskt respektive monologiskt bestäms till stor del av kontexten. Trots att vissa elever är tysta kan situationen präglas av just flerstämmighet om samtalet ger utrymme för fler röster än lärarens och de tysta eleverna lyssnar på vad de som pratar har att säga (Dysthe 1996:223, 226, 162, 165, 229).

Dysthe (1996:221, 228) anser att mening skapas genom samspel. Enligt Dysthe menar Bakhtin (Dysthe 1996:221, 228) att förståelse skapas i dialog och samspel mellan lärare och elever och att all förståelse är social. Lärare och elever finner förståelse tillsammans. Dysthe diskuterar även vilka aspekter som måste tas i beaktande när man skapar ett flerstämmigt klassrum. Att skapa flerstämmighet är nämligen inte helt okomplicerat. Det är dessutom inte bevisat att eleverna lär sig mer eller bättre om det finns flerstämmighet i klassrummet. Att skapa flerstämmighet innebär att lämna över en stor del av talutrymmet till eleverna, vilket kan vara riskabelt eftersom lärarstyrd undervisning där läraren har ordet är det vanligaste och enklaste sättet att inneha kontroll i klassrummet. Att låta eleverna vara delaktiga på ett aktivt sätt och fördela ordet mellan dem och läraren är också mindre effektivt tidsmässigt jämfört med lärarstyrd undervisning, menar Dysthe. Istället för att alltid sträva efter flerstämmighet föredrar hon därför en undervisning där lärandet står i centrum. Det ska vara lärandet och syftet med undervisningen som avgör vilka typer av aktiviteter och undervisningsformer som

används i klassrummet. Flerstämmigheten och elevaktivitet får därmed inte bli till ett mål i sig utan ska användas som ett medel för inläring. Det innebär att det i vissa fall kan vara så att lärarstyrd undervisning ska användas om det är bättre lämpat för lärandet (Dysthe 1996:9-13, 65-67, 221, 222, 225, 228).

Liberg (2003:1-2) har skrivit en artikel som utgör en respons på den nationella kvalitetsgranskningen av läs- och skrivprocessen. I rapporten framkommer att det flerstämmiga klassrummet inte är så vanligt i dagens skola. Om flerstämmighet finns är det framförallt i de lägre åldrarna, och det är sällan det finns i de högre åldrarna i grundskolan och i gymnasieskolan. Det är ett negativt besked, men inte helt förvånande enligt Liberg, med tanke på tidigare forskning och utredning. De miljöer som kallas för A-miljöer i rapporten och som anses stödja elevers språkutveckling mest, är präglade av flerstämmighet. Den största drivkraften i samspelet är olikheten mellan olika yttranden och olikheten är enligt Liberg grunden för förändring och utveckling. Det är dock viktigt att betona att det även krävs likhet för att olikheten ska kunna bygga vidare på yttranden. Liberg påpekar dessutom att flerstämmighet är något som mäts i en skala från enstämmighet till tvåstämmighet och därifrån till flerstämmighet. Det finns många olika varianter mellan de tre formerna (Liberg 2003:1-2).

Liberg (2003:4) vill utvidga begreppet flerstämmighet till att gälla även tidigare och kommande röster, dvs. röster från elevers tidigare erfarenheter (t.ex. från film, musik, böcker) och röster från kommande mottagare. Många lärare i rapporten upplevde det som svårt att få igång en dialog i klassrummet (Liberg, 2003:4).

Dysthe (1996) betonar som sagt lärarens syfte, vilket är att skapa en så stor inlärningspotential som möjligt för eleverna. Att skapa en så stor inlärningspotential som möjligt innebär bl.a. att skapa flerstämmighet, därför att det är i dialog mellan många olika röster som uppvisar olikheter som inlärningspotential finns. Olikheterna beror bl.a. på att elever har olika bakgrund, förkunskaper, åsikter, osv. Det är dock viktigt att påpeka att flerstämmigheten måste användas på ett medvetet sätt så att dessa olikheter och likheter utnyttjas. Det är också så att eleverna inte nödvändigtvis lär sig något bara för att man låter dem arbeta i grupper eller vara aktiva. Det gäller att läraren ger rätt typ av stöd och tillräckligt med stöd för att det ska ske ett lärande (Dysthe 1996:67-69, 200, 229).

Skolan är en plats där läraren och det auktoritativa ordet har en s.k. given plats därför att skolan är en plats där kunskap och sanning ska förmedlas till elever. Lärare är dessutom en form av auktoritetsperson genom att han/hon besitter mer kunskap i ämnet än eleverna samt har en erkänd position. Då blir det inte så enkelt för elever att få dialog i klassrummet. Det är dock viktigt att det finns dialog för att eleverna ska kunna göra det auktoritativa ordet till sitt eget. Det gäller alltså enligt Dysthe att hantera de auktoritativa diskurserna på ett sådant sätt att eleverna kan göra innehållet till sitt eget. Dysthe menar vidare att det inte är enkelt och okomplicerat att skapa undervisning som är dialogisk. Det finns vissa kulturella, historiska och institutionella kontexter som påverkar och formar undervisningen. Det innebär att allt skapande av undervisning inte enbart ligger hos lärarna, utan att det finns vissa yttre faktorer som man måste ta hänsyn till (Dysthe 1996:70, 219). Slutligen finns en uppenbar konflikt

mellan ett flerstämmigt klassrum/dialogisk undervisning och alla ytterligare strukturer som styr undervisningen i form av läroplaner, kursplaner, centrala och lokala prov, vilket kan göra det flerstämmiga klassrummet till en utopi (Dysthe 1996:219).

3.2 Flerstämmighet och undervisningsform i teorin

Naturligtvis innehåller olika aktiviteter i klassrummet mer eller mindre dialog. T.ex. är en diskussion i smågrupper mer dialogisk än en föreläsning. Det är oerhört viktigt att betona att ingen undervisningsform är helt och hållet monologisk eller dialogisk. Varje form av undervisning kan organiseras på olika sätt som skapar mer eller mindre samspel. Det innebär också att inget klassrum i praktiken är antingen monologiskt eller dialogiskt (Dysthe 1996:67, 222).

Enligt Dysthe (1996:52) har både den kognitiva och den nya interaktiva/sociala synen på inläring en berättigad plats i skolan, men eftersom skolan traditionellt sett är så präglad av den kognitiva teorin finns det ett stort behov av att arbeta mer med att föra in den sociala och interaktiva synen på lärande i skolan. Vad Dysthe menar är att aktiviteter som enskilt arbete och föreläsningar inte borde uteslutas ur undervisningen eftersom att de har ett viktigt syfte och elever lär sig även genom sådan undervisning. Dock är det mycket viktigt att lärare har ett dialogiskt förhållningssätt till all sin undervisning för att på så sätt kan man göra både läsande och lyssnande dialogiskt och öka lärandet. T.ex. kan elever skapa dialoger med innehållet i sitt eget huvud, men det är inte säkert att de har förmågan att göra detta på egen hand. Lärarens dialogiska förhållningssätt kan då hjälpa elever att utveckla denna förmåga (Dysthe 1996:52).

Någon annan som har skrivit om interaktion i klassrummet är Hedge (2000:13-15). Hon menar att om elever tvingas producera tal i klassrummet lär de sig att hantera sina brister i språkkunskaper genom att de använder sig av olika strategier – t.ex. tala långsamt och förtydliga det de säger. Hedge (2000:13-15) hänvisar till en studie gjord av Pica och Doughty (Pica och Doughty 1985 i Hedge 2000: sidan 13) där resultaten visade att elever var mer aktiva och producerade mer i grupparbete än i helklassundervisning. Dock tenderade arbete i grupp att domineras av ett fåtal individer. Något som man som lärare måste ta hänsyn till när man låter eleverna arbeta i grupper är att det kräver självsäkerhet hos eleverna. Det kan vara svårt för vissa personligheter att hävda sig i diskussioner (Hedge 2000:13-15). För att bygga självförtroende hos eleverna föreslår Hedge att läraren börjar med att låta eleverna öva under kontrollerade former samtidigt som läraren skapar ett positivt klassrumsklimat genom att dra sig tillbaka när det är lämpligt. På så sätt underlättar man för eleverna att senare ta större risker. Vidare menar Hedge att fria diskussioner kräver stöd och struktur eftersom att det inte finns någon garanti för att alla elever deltar i diskussioner, även om det sker i smågrupper. Det är lärarens ansvar att skapa ett sådant klassrumsklimat som gör elever benägna att ta risker och experimentera med språket (Hedge 2000: 276-278, 293).

Något annat som hör samman med begreppen flerstämmighet och dialog är kommunikation. Kommunikation i skolan kan betyda många olika saker, t.ex. dialog, kommunikation via användning av dator, samtal i grupp osv. (Claesson 2007:31-35).

Illeris (2007) skriver om tre olika lärodimensioner: lärandets innehållsdimension, lärandets drivkraftsdimension, lärandets samspeletsdimension. Den senast nämnda innefattar samspelet mellan individen och omgivningen. Samspeletsdimensionen är viktig därför att allt lärande är situerat. Dvs. situationen påverkar inte bara lärandet utan är en del av det. Situeringen har alltid två betydelser; lärosituationen är dels själva situationen som den lärande är i (t.ex. på en skola, i hemmet) och dels hela samhällssituationen som styrs av de normer som finns i samhället. Det finns ett oändligt antal olika samspelsformer mellan den lärande och omvärlden. Trots det försöker Illeris göra en sammanställning över de vanligaste samspelsformerna:

- Perception – individen är passiv och tar emot direkta sinnesintryck (t.ex. när vi tar emot luktintryck)
- Förmedling – någon utifrån meddelar en mottagare som kan förhålla sig mer eller mindre aktivt till budskapet
- Upplevelse – kan innefatta perceptioner och förmedlingar eller innehålla ett mer aktivt mottagande av den lärande
- Imitation – den lärande är aktiv och försöker efterlikna/imitera någon annan
- Verksamhet – den lärande uppsöker aktivt och målinriktat kunskap
- Deltagande – detta är den vanligaste samspelsformen. Den lärande tar del i en målinriktad aktivitet tillsammans med andra och har både en bestämd position och möjlighet att påverka (Illeris 2007:121-151)

Ordandet av de olika samspelsformerna ovan utgår från graden av aktivitet hos den lärande. Enligt Illeris blir chansen större att man lär sig och kommer ihåg det man har lärt sig så att man kan använda det ju mer aktiv och engagerad man är (Illeris 2007:126). Lärandets sociala dimension är kopplad till begrepp som kollektiv och praxis och skapar mening och identitet. Det innebär att lärande kräver både aktivitet och deltagande (praxis) vilket ger erfarenhet och utveckling (Illeris 2007:121-151).

Interaktion mellan människor är oerhört komplicerat att studera därför att det är så många olika faktorer som spelar in. Spontana informella samtal skiljer sig på många sätt från skrivna texter. Enligt Aijmer (Skolverket 2001:84-94) räknas inte rollspel och dialoger som förekommer i läromedel som autentiska samtal, då de saknar många komponenter som ingår i spontant tal. Kommunikation är inte samma sak som att ge och få information. Den som talar måste uttrycka sig på ett sätt som inte skapar missförstånd och den som lyssnar måste också vara aktiv genom att ge en reaktion, visa intresse och lyssna uppmärksam. Turtagning är ytterligare en sak som ingår i samtal. I klassrummet råder enligt Aijmer en speciell form av turtagning genom att t.ex. eleverna får ordet genom att räcka upp handen. Hon menar samtidigt att det är av betydelse att alla individer får ordet och att inte en person dominerar samtalet. Enligt Aijmer har elever sällan möjlighet att delta i äkta interaktion där de får samarbeta. Det kan vara en av orsakerna till att de är passiva när de pratar med personer som

är infödda talare. Lärarens ansvar är att skapa tillfällena så att elever får öva sig i att samtala på engelska (Skolverket 2001:84-94).

Inom en interaktiv och social syn på inläring är samspel mycket viktigt. Bl.a. Tornberg (2005:135-150) betonar samspelets funktion. Hon menar att "kunskap konstrueras av människor i ett socialt samspel innan den blir individens egen kunskap" (Tornberg 2005:135). Det innebär att kontrollen över vad som sker i klassrummet åtminstone till viss del måste lämnas över till eleverna. Tornberg skriver främst om språkundervisning och menar att det finns ett särskilt dilemma i språkundervisningen. För att eleverna ska kunna delta i interaktion på engelska måste de först ha utvecklat tillräckliga färdigheter i språket. Det är därför som språkundervisningen ofta består av själva utvecklandet av färdigheten. Det som språket sedan ska användas till, dvs. kommunikation och interaktion, är något som man förväntar sig ska utvecklas senare. Då förlorar man anknytningen till verkligheten utanför skolan. Att samtala på engelska ställer högre krav på eleverna än att samtala på svenska i andra ämnen, eftersom eleverna har begränsade kunskaper i ett främmande språk. Tornberg argumenterar även för att eleverna ska få öva olika slags kommunikationsstrategier samtidigt som de utvecklar sina färdigheter i språket. På så sätt ökar de sina möjligheter att uttrycka sig på språket (Tornberg 2005:135-150).

I det flerstämmiga klassrummet är både autentiska frågor och autentisk aktivitet viktiga delar vilka främjar dialog och kommunikation mellan individer. Autentiska frågor är ett slags öppna frågor som inte har något givet svar. Läraren vet alltså inte svaret på förhand och de används inte för att kontrollera kunskap hos eleverna. Genom att använda autentiska frågor kan man få en autentisk dialog där elever får en större möjlighet att delta i diskussionen. Läraren vet inte vad eleverna kommer att svara och syftet med frågorna är att få veta något. Om man använder denna typ av frågor kan man visa eleverna att saker som tolkning, förståelse och reflektion är betydelsefullt. Användandet av sådana frågor kan man säga går emot den traditionella skolan eftersom en av de saker som är typiska för skolan är just att läraren är den som vet och kan och eleverna är de som ska lära sig. Däremot är det just denna typ av frågor som karakteriserar en dialogisk undervisning eftersom de får eleverna att reflektera och tolka, inte bara att reproducera fakta (Dysthe 1996:58-59, 232). Med autentisk aktivitet menas sådan aktivitet som är social och verklighetsnära. Liksom Dewey ("learning by doing") och progressivismen intresserade sig för aktivitet ser även den sociokulturella teorin detta som något mycket viktigt. Människor lär sig genom att delta i aktiviteter, vilket betyder att inläringssituationer ska vara ordnade på sådant sätt att den som lär sig är aktivt undersökande och handlande. Eleven ses som en lärling som själv måste agera för att ett verkligt lärande ska kunna inträffa. Det ska inte finnas några gränser mellan skola och livet utanför skolan och mellan lek och arbete (Claesson 2007:31-35).

3.3 Elevernas roll i teorin

Inom en social och interaktiv syn på lärande får eleverna en hög status som tänkande individer. Tack vare att de och det de säger blir taget på allvar av läraren får de en större självförtroende och blir mer värdesatta (Dysthe 1996:118-119, 228-229). Genom att förklara lite närmare vad Bakhtins teori om ”den andre” innebär kan vi lättare förstå vad Dysthe menar. Enligt Dysthe (1996:63-64, 228-229) definieras Bakhtins teori om ”den andre” som att vi människor uppfattar oss själva med hjälp av andras ögon och formar en bild av oss själva genom att bli speglade av andra. Eleverna får då med hjälp av varandra och av läraren en bild av sig själva som tänkande personer som kan lära sig. T.ex. kan eleverna genom att de får kontinuerlig respons av läraren få en känsla av att lärare har höga förväntningar på dem och att de kan klara av mycket på egen hand. Med hjälp av stöd från läraren under hela lärandeprocessen får elever med lågt självförtroende och en låg självkänsla hjälp. Detta kräver ett intresse och stöd från läraren under lång tid. Det är viktigt att tänka på betydelsen av stöd, respons och förväntningar som lärare, då man har en mycket kraftfull roll i att man hela tiden ger elever speglingar och bidrar till att forma deras självuppfattning genom att ge dem beröm och omdömen på det de gör (Dysthe 1996:209, 228-229). Den här teorin om hur vi ser oss själva genom andra människor anser jag ger värden som respekt och tillit en stor betydelse om man ska ha dialog och flerstämmighet i klassrummet.

Eleverna saknar ofta den kunskap och erfarenhet som de behöver för att kunna ta ansvar för sin inläring och för att fatta egna beslut. Samtidigt kan för stor kontroll från lärarens sida leda till att eleverna finner undervisningen ointressant. Att låta eleverna välja ämne fritt inom en bestämd ram så att arbetet skapar äkta engagemang och intresse för ämnet och ge eleverna tillräckligt med stöd på vägen så att de inte ger upp, kan vara ett bra sätt att finna denna balans (Dysthe 1996:201). Jag vill här betona begreppet äkta engagemang som läraren Evy i Dysthes studie (Dysthe 1996:169) ser som en viktig förutsättning för att man ska kunna lära sig något: ”Om eleverna inte kan något blir de inte engagerade, och om de inte blir engagerade så lär de sig inget” (Dysthe 1996:169). Äkta engagemang är också ett av de tre villkor (äkta engagemang, delaktighet, höga förväntningar) som Dysthe menar skapar en hög inlärningspotential (Dysthe 1996:238-239). Eleverna kan mycket väl bli engagerade av yttre faktorer som t.ex. betyg, men för att hitta det livslånga lärandet som betonas i bl.a. läroplanen, gäller det att eleverna hittar ett engagemang och en motivation som är bestående.

Motivation och engagemang betonas även av Dysthe i boken *Dialog, samspel och lärande* där hon menar att motivation skapas dels genom de förväntningar som samhället har på ungdomar och dels genom att skolan skapar en sådan läromiljö som stimulerar elever till att delta aktivt. Det handlar om att få elever att känna sig uppskattade och accepterade för att de ska bli motiverade. Dysthe menar att enligt det sociokulturella perspektivet beror motivationen till att lära på hur meningsfullt elever upplever kunskap och lärande. Det gäller alltså att skapa en miljö där lärandet upplevs som meningsfullt av inte bara läraren, utan även av eleverna (Dysthe 2003:31-75).

3.4 Lärarens roll i teorin

Lärarens roll i det flerstämmiga klassrummet kan mycket väl framstå som odefinierad och vag, men läraren är någon som står i centrum samtidigt som han/hon söker kunskap tillsammans med eleverna. Man kan säga att lärarens roll liknar mer rollen som handledare än någon som förmedlar kunskap genom föreläsningar och monologer. Detta ställer högre krav på läraren som måste hjälpa elever att formulera mål och nå dessa mål, lyssna på eleverna och handleda dem rätt samtidigt som han/hon fungerar som en slags förebild för eleverna (Claesson 2007:31-35).

Dysthe menar på liknande sätt att läraren inte har en mindre viktig roll i det flerstämmiga klassrummet. Läraren har fortfarande en betydelsefull roll som expert i ämnet, men framförallt som en person som uppmuntrar elevernas egna röster och samspelet mellan dem. Det är lärarens uppgift i det flerstämmiga klassrummet att få flera och olika röster att höras och tydliggöra motsättningar mellan olika röster så att ny förståelse och mening kan skapas. Eleverna klarar sällan av att på egen hand se motsättningarna och därför måste läraren betona dem. Läraren behöver även hjälpa till att sammanfatta diskussioner. Man kan säga att läraren ska "lägga situationen tillrätta" så att eleverna tvingas reflektera på egen hand, lyssna på varandra och inte ge upp när de stöter på motgångar. Stödet som läraren ger ska ske i dialogisk form och genom samarbete, men med bestämda ramar så att eleverna känner en trygghet (Dysthe 1996:115, 121, 209, 243-244).

Det gäller även att läraren har en lämplig syn på elever. Om läraren ser elever som en *tabula rasa* (vilket man gör enligt kognitivismen) eller som mer aktiva individer (enligt en interaktiv och social syn på lärande) har en avgörande betydelse för lärarens roll. Vilken roll läraren intar är i sin tur till stor del avgörande för hur undervisningen organiseras och därmed hur mycket flerstämmighet som finns i klassrummet (Dysthe 1996:53-54).

I boken *Att finna balanser* nämner Kernell betydelsen av atmosfären. Klassrumsatmosfären är ytterligare en sak som läraren har ansvar för och som påverkar flerstämmigheten i klassrummet. Kernell betonar lärares förmåga att kunna skapa en kreativ och aktiv atmosfär samtidigt som man behåller kontroll och struktur. Det innebär att läraren i diskussioner måste kunna fördela ordet rättvist mellan eleverna, få fram även de tysta elevernas röster samt på ett lämpligt sätt hålla tillbaka de elever som tenderar att dominera i samtal. Både trygghet och närhet är avgörande faktorer för utvecklandet av tankar. Lärare ska ha som mål att få fram alla elevers åsikter och perspektiv och hjälpa elever att utveckla sina synpunkter (Kernell 2001:105, 109).

Enligt ett sociokulturellt perspektiv på lärande är språk och kommunikation centralt. Språket fungerar som ett medierande redskap mellan interaktion och individens tänkande. Det är alltså genom att delta i samtal som individer möter nya perspektiv och lär sig att resonera och tänka. Människor kan inte vara passiva i skapande och användande av kunskap (Säljö 2000:104-128).

Slutligen finns det ytterligare ett antal dilemman och hinder som man som lärare måste ta hänsyn till för att kunna skapa ett flerstämmigt klassrum. För det första finns det en väsentlig

skillnad i lärares och elevers kunskapsnivå. Det gör att det är svårt att skapa jämlikhet mellan dem och jämlikhet är en viktig förutsättning för dialog. De som deltar i en undervisningssituation kan aldrig bli helt jämlika. Som nämnts tidigare kräver flerstämmighet att det finns värden som självförtroende, tillit till andra, respekt och självförtroende förankrade i klassrummet. Det krävs också ett utvecklande av praktiska arbetsformer som främjar dialog och flerstämmighet. Detta är saker som tar tid att utveckla och förankra i verksamheten. Läraren måste även hitta sätt som alla elever kan uttrycka sig på. I de flesta klasser finns det en grupp elever som är tystlåtna och man måste ta detta i beaktande när man arbetar med att skapa ett flerstämmigt klassrum. Efter att man har hittat lämpliga arbetsformer och får alla elever att våga delta, är nästa steg att skapa utrymme för äkta dialog så att olika synsätt och åsikter kan samspela och skapa ny förståelse och kunskap. Även detta är något som tar tid att sätta igång. Det gäller att hitta en balans mellan lärarkontroll och elevkontroll för att få ett demokratiskt klassrum (Dysthe 1996:120).

4 Metod

I detta avsnitt kommer jag först att redogöra för den metod som har använts för att få fram resultaten och vad denna metod innebär. Därefter beskrivs själva genomförandet av undersökningen och hur metoden användes. Slutligen diskuteras vilken etisk hänsyn som togs med tanke på metoden som användes, samt metodens validitet och reliabilitet.

4.1 Direktobservationer

Jag har valt att använda mig av direktobservationer som metod för denna studie. Genom att göra direktobservationer av undervisning kommer jag att finnas på plats i varje enskild klassrumssituation och iaktta det som händer. På så sätt behöver jag inte förlita mig på andra källor vilket jag skulle behöva göra om jag t.ex. använde mig av intervjuer. Det kan t.ex. vara så att lärare *upplever* att klassrummet är flerstämmigt och dialogiskt, men att undervisningen i själva verket är präglad monolog och att elever deltar i liten utsträckning. Dessutom är observationer vanligt förekommande inom just pedagogiken, enligt Esaiasson (2007:343-361).

Esaiasson betonar också det faktum att observationsstudier grundar sig på vad som sker och vad människor gör och inte på vad människor säger, tycker eller tror. Direktobservationer handlar om att uppmärksamt iaktta personer i "deras naturliga sammanhang" (Esaiasson 2007:344), vilket passar mycket bra för denna studie som har som syfte att undersöka hur engelskundervisningen ser ut idag. Även Stukát nämner att observationer visar hur det faktiskt ser ut och hämtar information direkt ur kontexten (Stukát 2005:49). Esaiasson ger några exempel på när direktobservationer kan vara lämpliga att använda som metod. Där ingår bl.a. när man vill undersöka sådant som kan verka så uppenbart och naturligt för människor att de inte tänker på att berätta om det. Detta kan eventuellt stämma för denna studie där vissa lärare kanske tycker att det är så självklart att klassrummet präglas av flerstämmighet att de inte

nämner det i en intervju. Som nämndes tidigare kan det även vara så att skillnaden mellan vad personer säger att de gör och vad de i själva verket gör är så stor att intervjuer med lärare skulle bli missvisande för resultaten i denna studie.

Till en början hade jag tänkt använda mig av både direktobservationer av lektioner och intervjuer med lärare som metod. Anledningen till att jag uteslöt intervjuer och valde direktobservationer är att jag insåg att syftet med denna studie var att ta reda på hur klassrummet och undervisningen *ser ut* och inte att ta reda på vad *lärare har för uppfattningar* om flerstämmighet. Direktobservationer tycktes alltså vara den mest lämpliga metoden för att besvara frågeställningarna i denna studie.

Det finns en risk att det i de direktobservationer som görs i den här studien framkommer att en viss lektion saknar flerstämmighet och kommunikation till hög grad av olika anledningar, men att just den lektionen inte representerar hur flerstämmigheten är i klassen i vanliga fall. Syftet med denna studie är dock inte att få fram generella slutsatser som gäller för all engelskundervisning på grundskolans senare år i Sverige, utan att få fram vissa indikationer på hur det kan se ut. Att få fram generaliserbara resultat när det gäller flerstämmighet skulle kräva fler observationer av ett större antal klasser vilket inte är möjligt i en sådan här begränsad studie.

Jag bestämde mig för att inta rollen som fullständig observatör, dvs. vara närvarande på lektionerna, men samtidigt ta så lite plats som möjligt. Anledningen till att jag valde att inte själv delta i undervisningen och inta en passiv roll var att jag ville undvika så långt som det var möjligt att påverka resultaten. Detta såg jag som ett krav för att få ett så tillförlitligt och objektiva resultat som möjligt.

4.2 Genomförande

För denna studie genomfördes observationer hos fyra olika lärare. Hos varje lärare observerades två lektioner med två olika klasser. Viktigt att notera är att den första lektionen som jag observerade fungerade som en pilotstudie. Anledningen till att jag valde att först genomföra en pilotstudie av en lektion var för att jag hade förberett ett observationsschema för att kunna genomföra observationerna, och jag behövde först pröva hur väl detta observationsschema fungerade innan jag påbörjade själva undersökningen. Denna lektion räknades därför inte in i resultatet, och sammanlagt var det då 7 olika lektioner som räknades in i resultatredovisningen.

Genom att observera sju olika klasser fick jag en stor variation i antal enskilda elever (totalt 121 st) och lärare som observerades och kunde enklare få representativa indikationer på hur mycket flerstämmighet som finns i engelskundervisningen. Om jag istället skulle ha observerat endast en klass under flera lektioner hade det blivit svårare att få starka indikationer eftersom jag då endast skulle ha fått se hur flerstämmigheten och kommunikationen fungerade i en enskild klass.

Det var mycket enkelt att få tillträde till den miljö som jag skulle observera, dvs. klassrum. Tack vare att jag hade haft en lång VFU-period strax innan denna studie påbörjades, var det lätt att komma i kontakt med lärare på den skola där jag hade gjort min VFU. Jag fick även förbindelse med en lärare på en annan skola genom en personlig kontakt. Alla lärare som jag pratade med var mycket öppna och villiga att låta mig få observera deras lektioner. Det visade det som Esaiasson påpekar; ”Att vinna tillträde till miljön handlar mycket om att hitta en eller flera nyckelpersoner som kan förmedla ytterligare kontakter men som också kan fungera som *informatörer*” (s.349). Det var genom två stycken nyckelpersoner som jag fick kontakt med de lärare som jag besökte. Dock är jag medveten om att dessa nyckelpersoner bidrog till att min undersökning utfördes på endast två olika skolor och hos endast kvinnliga lärare, något som kan ha påverkat resultatet.

Under varje observation tvingades jag till att reflektera över min roll som utomstående observatör. För att få så tillförlitligt material som möjligt försökte jag hålla hårt på denna roll och delta i så liten utsträckning som möjligt. Det gjorde jag genom att sätta mig längst bak i klassrummet och vara så diskret som möjligt. Att inte inta rollen som lärare och delta i undervisningen upptäckte jag var mycket mer problematiskt än vad jag först hade förväntat mig. Särskilt under de observationer som jag gjorde hos min tidigare handledare där jag kände eleverna sedan tidigare var det svårt att inta rollen som passiv åskådare istället för aktiv lärare. Då fick jag extra noga påminna mig själv om min rolls möjliga påverkan på resultaten.

När det gäller själva observationerna som genomfördes arbetade jag som sagt utifrån observationsscheman. Innan direktobservationerna påbörjades utformade jag ett observationsschema som skulle fungera som stöd när jag antecknade under själva observationen. Tanken var att jag genom att arbeta utefter detta schema skulle få bra material som var kopplat till syftet med studien och som senare skulle kunna användas för att besvara frågeställningarna. Under min pilotundersökning (den första observationen) upptäckte jag att vissa delar av observationsschemat fungerade bättre än andra. Jag insåg även att observationsschemat behövde anpassas till vilken typ av undervisning som observerades. Därför gjorde jag efter pilotundersökningen en del omarbetning med observationsschemat och delade upp det i två olika scheman; ett schema för observation av grupper (när lektionen bestod av grupparbete eller projektarbete (se bilaga 1) och ett annat schema för observation av helklass (se bilaga 2).

Observationsschemat för helklass består av en skiss där jag ritade upp hur eleverna satt placerade i klassrummet och markerade varje tjej med 'T' och varje kille med 'K'. För varje aktivitet under lektionen markerade jag sedan på skissen de elever som pratade (endast när de deltog i undervisningen, inte när de pratade med andra elever om sådant som inte rörde undervisningen) med siffran 1 när aktivitet 1 pågick, siffran 2 när aktivitet 2 pågick, osv. Med hjälp av klassrumsskissen kunde jag se hur mycket eleverna deltog i de olika aktiviteterna på lektionen samt hur mycket varje enskild elev deltog. Anledningen till att jag markerade eleverna utifrån kön var för att denna studie från början var tänkt att jämföra flerstämmigheten mellan tjejer och killar i klassrummet. Dock upptäcktes ingen anmärkningsvärd skillnad mellan hur mycket tjejer respektive killar pratade i klassrummet och därför uteslöts denna jämförelse senare ur resultatet. Efter skissen finns varje aktivitet

uppställd med ett antal olika rubriker under dem. Dessa rubriker var identiska för varje aktivitet och ställdes upp för att få med så många olika faktorer som möjligt under observationerna och för att underlätta att föra anteckningar över vad som hände i varje enskild aktivitet. Exempel på rubriker är möblering, lärarens roll, elevers engagemang osv.

Det andra observationsschemat, avsett att användas för observationer av grupparbete/projektarbete, var utformat på ett annorlunda sätt. Detta observationsschema innehöll ingen skiss av klassrummet utan var gjort på så sätt att varje grupp observerades för sig. Där fanns först en tabell där jag kryssade i hur många gånger killar respektive tjejer pratade och vad detta var för typ av interaktion (t.ex. start interaktion, öppen fråga, svar på fråga). På så sätt kunde jag även här jämföra killars och tjejers deltagande, vilket från början var ett av studiens syften. Efter tabellen finns ett antal rubriker för varje enskild grupp som stämmer väl överens med de rubriker som fanns under aktiviteterna i det första observationsschemat. Genom att svara på dessa frågor kunde jag se hur många röster som hördes i projektarbetet.

Anteckningar av observationerna kompletterades direkt efter varje enskild observation när det var möjligt. Om jag inte hade möjlighet att fylla ut anteckningarna direkt efter lektionen, gjordes det så fort som möjligt samma dag. Detta för att få så mycket material nedskrivet som möjligt medan informationen fortfarande fanns färsk hos mig.

4.3 Material

Det material som används i denna studie är hämtat dels från de observationer som gjordes och dels från tidigare forskning och teorier. När det gäller tidigare forskning är utgångspunkten för studien Dysthes bok "Det flerstämmiga klassrummet". Den är visserligen 15 år gammal, men den kompletteras med något nyare forskning i andra referenser. Det tycks inte finnas en stor mängd nyare forskning i samma omfattning som Dysthes bok, vilket är den största anledningen till att den större delen av teorin baseras på denna bok. Dessutom kan utgångspunkten i något äldre forskning bidra med en intressant jämförelse mellan hur språkklassrummet ser ut idag och hur det såg ut för 15 år sedan, samt ge någon form av indikation på hur mycket undervisningen har förändrats under denna tid.

4.4 Etisk hänsyn

Både lärare och elever som deltog i observationerna var naturligtvis anonyma. Ingen person benämndes med sitt namn i undersökningen, vilket förhindrade att någon individ kunde identifieras på något sätt. För att kunna få så en så verklighetstrogen bild av lektionerna som möjligt och för att minska all möjlig påverkan på resultaten valde jag att låta eleverna endast få veta att jag var där för att observera lektionen. Jag informerade inte om att det var flerstämmigheten, dialogen och deltagandet som jag fokuserade på, av den enkla anledningen att det i sådana fall skulle ha uppstått en risk att eleverna hade agerat annorlunda under just

den lektionen jämfört med hur de vanligtvis brukar agera. Den etiska aspekten tas upp av bl.a. Esaiasson som menar att det inte alltid är så att en forskare som arbetar med direktobservationer vill eller kan vara öppen med sina avsikter under tiden som observationen genomförs. I sådana fall bör man eventuellt komma tillbaka efter observationen är genomförd och berätta om avsikten med studien (Esaiasson 2007:347). I detta fall såg jag det inte som särskilt avgörande att låta eleverna få information om avsikten med studien eftersom de var anonyma.

4.5 Validitet och reliabilitet

Det fanns ett tydligt validitetsproblem när undersökningen genomfördes, eftersom direktobservationer var den enda metoden som användes. Det fanns en risk att jag tolkade det som skedde i klassrummet på ett felaktigt sätt. Det faktum att en klassrumssituation är komplex och det sker många olika saker på en och samma gång kan ha gjort att resultaten inte alltid speglade hela klassrumssituationen. Det finns alltså en möjlig risk att jag inte hann uppfatta allt det som hände i klassrummet när det gäller deltagande, flerstämmighet och dialog. Dock försökte jag undvika dessa risker så mycket som möjligt genom att fokusera min uppmärksamhet på hela situationen och koncentrera mina anteckningar till de frågor som fanns i observationsschemat.

När det gäller bearbetningen av materialet har jag hela tiden strävat efter att bearbeta det på ett objektivt, korrekt och forskningsmässigt sätt. Jag har varit noga med att utgå från de teorier som ligger till grund för undersökningen, framförallt Dysthes (1996) teori om flerstämmighet, och därmed försökt uppnå en god tillförlitlighet.

5 Resultat

I denna del kommer jag att presentera varje lektion för sig för att kunna ge en bild av varje enskilt klassrum. Det är totalt sju lektioner med fyra olika lärare som redovisas i detta avsnitt.

5.1 Klass 1

Detta var den första lektionen som jag observerade om man bortser från pilotobservationen. Det var en klass i årskurs 9 som bestod av totalt 16 elever, 10 pojkar och 6 flickor. Denna klass arbetade för fullt med ett projektarbete som hette ”TV-News”. Eleverna skulle i grupper göra ett TV-program på engelska. De skulle först titta på nyheter på svensk TV för att bilda sig en uppfattning om vilka olika typer av nyheter som brukar finnas med i ett nyhetsprogram. Därefter skulle de dela upp olika ämnen som t.ex. sport, väder och lokala nyheter mellan varandra så att varje elev fick ansvar för ett specifikt ämne. Varje elev förbereder sitt ämne och det var i detta stadiet som alla grupper befann sig när jag gjorde min observation. De skulle efter att ha förberett sitt ämne samarbeta i gruppen så att de olika delarna formar ett sammanhängande nyhetsprogram. Slutligen skulle de redovisa slutresultatet inför hela klassen.

Lektionen startade med instruktioner från läraren och därefter fick eleverna direkt sätta igång och arbeta med projektet. Viktigt att uppmärksamma är att det tog relativt lång tid för alla grupper att komma igång och det var först efter ca 20 min. som alla grupper hade börjat att arbeta.

Klassen bestod av fyra olika grupper. En av dessa utmärkte sig på ett positivt sätt. I denna grupp hördes alla röster och bidrog till kommunikationen. Det fanns ingen elev som dominerade samtalet, utan alla elever tog ordet i tur och ordning. De hjälpte varandra med sina olika ämnen och använde gruppen som en form av ventilerings där de kunde uttrycka sina tankar och ge varandra stöd i arbetet. Extra positivt var att de pratade engelska hela tiden och var mycket engagerade. De var engagerade på ett äkta sätt i den betydelsen att de alla var måna om att göra ett bra arbete. De varvade diskussioner och samtal med enskilt arbete där de letade information.

I två andra grupper var flerstämmigheten nästintill frånvarande. Varje elev satt och arbetade enskilt vid datorer med att leta efter information till sitt ämne. De gjorde det de skulle, men tog ingen hjälp av varandra. De var koncentrerade på det de gjorde och var effektiva i sitt arbete, men det var ingen eller få röster som hördes.

I den sista gruppen hördes flera röster. Tre av eleverna hördes ungefär lika mycket medan en av killarna satt och tänkte tyst för sig själv. En viktig sak att notera här är att det som eleverna i denna gruppen pratade om inte handlade om själva arbetet som de höll på med och de var ofokuserade på sin uppgift.

5.2 Klass 2

Min andra observation gjordes hos en åttondeklass. Läraren var vikarie för denna termin och höll fortfarande på att lära känna eleverna. Klassen bestod av 20 elever, 15 pojkar och 5 flickor. Undervisningen skedde i helklass och eleverna satt placerade i bänkar som stod i rader.

Den första aktiviteten som lektionen innehöll var läsning. Eleverna läste en bok på engelska som de själva hade valt. Detta skedde enskilt och de läste tyst för sig själva. Därför hördes ingen röst i klassrummet under denna aktivitet som varade i ungefär 20 min. Nästan alla elever gjorde det de skulle, men tre elever hade svårt att koncentrera sig vilket jag märkte genom att de pratade med varandra, tittade på annat och höll på med sina mobiltelefoner. Läraren såg till att det var ordning och tyst i klassrummet. Ordningen fungerade bra, men flerstämmigheten var låg.

Nästa aktivitet handlade om traditionen Thanksgiving. Aktiviteten innehöll ett samtal i helklass om traditionen och detta samtal varade i endast 5 min. Det som jag omedelbart observerade var att mycket få elever deltog i samtalet. Endast 3 elever av 20 deltog överhuvudtaget, resten av eleverna satt tysta och pratade med andra elever eller satt och lyssnade. Läraren var den som styrde samtalet och som tog mest utrymme. Hon försökte hela tiden föra samtalet framåt genom att ställa mycket konkreta frågor. När ingen elev frivilligt ville svara på frågorna valde hon att själv berätta om traditionens ursprung och vad den innebär. Elevernas engagemang var lågt vilket gjorde att samtalet blev mer monologiskt än dialogiskt. Att många elever pratade med sina kamrater om annat gjorde att de flesta blev okoncentrerade och högljuddheten hindrade även elever som ville delta från att våga göra detta. De visste att de andra eleverna satt och pratade om annat och att det de skulle ha sagt inte hade blivit uppfattat av de andra eleverna.

Den sista aktiviteten innehöll enskilt arbete som varade resten av lektionen, närmare bestämt 35 min. Eleverna fick läsa en text som hette "The Thanksgiving Story". Efter att de hade läst texten skulle de göra en uppgift som hette "Test your knowledge". Denna innehöll olika frågor om textinnehållet. Slutligen skulle varje elev välja ut 20-25 ord från texten som skulle lämnas in till läraren i slutet av lektionen.

Trots att alla olika moment i den här aktiviteten gjordes individuellt, var det flera röster som hördes när de gjorde uppgiften med frågor och skrev orden. Då pratade de flesta eleverna med varandra, men de pratade på svenska om saker som inte handlade om uppgiften. Deras deltagande varierade. Jag upptäckte att ju längre tiden gick desto mer ofokuserade blev de och ju mindre gjorde de det som de hade fått i uppgift att göra. Därmed blev de även oengagerade. Flera elever satt t.ex. och höll på med sina mobiler. Ungefär halva klassen arbetade mycket bra tills lektionens slut, men de andra tillbringade mesta tiden med att prata med sina klasskamrater. Läraren försökte skapa ordning och rörde sig runt i klassrummet med fokus på de elever som störde arbetsron.

5.3 Klass 3

Detta var en sjundeklass med samma lärare som för klass 2. Klassen bestod av 20 elever, 13 pojkar och 7 flickor. De satt placerade i klassrummet på samma sätt som klass 2 hade gjort. De tio första minutrarna av lektionen gick åt till att läraren försökte skapa en lugn situation och få eleverna att vara tysta. Därefter började själva undervisningen.

Den första aktiviteten var en genomgång av en ny text som hette ”The Beautiful Game”. Läraren läste då texten högt för eleverna och de satt tysta och lyssnade. Därefter ställde läraren olika frågor till hela klassen. Frågorna var konkreta och slutna till sin karaktär. Denna aktivitet varade i ca 15 min. När läraren läste texten var inte alla elever fokuserade på texten. T.ex. satt en kille och stirrade ut genom fönstret och tre elever som satt längst bak i klassrummet satt och småpratade med varandra. När läraren ställde frågor deltog totalt 8 elever. Även här var många elever inte koncentrerade och lyssnade inte på frågorna eller vad deras klasskamrater gav för svar. Vid ett tillfälle frågade läraren en tjej efter svaret på frågan som hon hade ställt och samtidigt som tjejen gav svaret satt ett flertal elever längst bak och pratade om annat.

Under nästa aktivitet arbetade eleverna parvis. Uppgiften hette ”Wordgame” och innebar att en elev skulle beskriva ett ord på engelska och den andra eleven skulle gissa vilket ord det var. Denna uppgift ägnade sig eleverna åt i 10 min. Nu hördes alla röster i klassrummet. Ljudnivån i klassrummet steg successivt under tiden som eleverna arbetade. Trots att alla elevers röster hördes var det endast fyra av dem som pratade i samband med att de gjorde det som de hade fått instruktioner om att göra. Resten av eleverna samtalade, men inte om orden som de skulle arbeta med utan om andra saker som inte rörde uppgiften. Något som gjorde att situationen blev ännu mer rörig var att några elever flyttade runt i klassrummet. Efter aktivitetens slut ställde läraren frågan till hela klassen vad det är som gör att det inte fungerar att de arbetar i smågrupper. Frågan utmynnade i en kort diskussion mellan läraren och två elever och avslutades med att läraren påpekade att hon hade gått runt och tittat och att de flesta elever hade vetat vad de skulle göra (detta efter att en elev gett svaret att instruktionerna var otydliga).

Lektionen fortsatte med en kort genomgång av fonetiska symboler (5 min.). Läraren skrev några fonetiska symboler på tavlan och ville ge eleverna en kort repetition av detta. Endast tre elever deltog i genomgången och svarade på frågor, resten av klassen pratade med varandra om andra saker. Vid den här tidpunkten var volymen i klassrummet ännu högre och det var endast ett fåtal elever (3-5 stycken) som hade sin uppmärksamhet på läraren.

Sista delen av lektionen bestod av eget arbete i övningsboken med fonetiska symboler. Ordningen som hade skapats tidigare under lektionen gjorde att större delen av klassen inte uppfattade de instruktioner som läraren gav muntligt för vad de skulle göra. Läraren skrev därför upp på tavlan vad det var de skulle arbeta med. Under denna aktivitet blev det mycket lugnare, även om alla elever småpratade med varandra. Detta småprat gjorde att alla röster hördes, men många elever pratade (som så många gånger tidigare) om annat och sysselsatte sig med sina mobiler istället. Något som är värt att nämna är att denna lärare för båda

lektionerna (klass 2 och klass 3) startade lektionerna med att skriva upp på tavlan vad som skulle ske på lektionen samt lektionsmål. Lektionsmålet för båda lektionerna var att det skulle finnas arbetsro.

5.4 Klass 4

Den här lektionen hölls av en annan lärare som har lång erfarenhet i yrket. Klassen var en årskurs åtta med totalt 17 elever, 9 pojkar och 8 flickor. De satt utspridda i hela klassrummet i bänkar som satt utplacerade med två eller tre platser i rad.

Till denna lektion hade eleverna gjort en läxa. Första aktiviteten blev därför att bearbeta läxan genom att hitta synonymer till ord som läraren hade skrivit på tavlan. Synonymerna som de skulle hitta var från de glosor som de hade lärt sig i läxa. De skulle även formulera definitioner och förklaringar på ord som var skrivna i en annan spalt på tavlan. Dessa ord var också glosor som de hade haft i läxa. De här två uppgifterna arbetade eleverna med i ca 15 min. De arbetade i par och diskuterade hela tiden när de gjorde uppgifterna. Genom att alla deltog i paruppgifterna fick alla röster höras och alla elever var aktiva. Efter att eleverna hade fått arbeta med varandra gick läraren igenom synonymerna och definitionerna i helklass. Det var totalt sex elever som deltog i helklass och som svarade på frågor från läraren.

Nästa uppgift hette ”Talk about the gangsters” och utgick från en text som eleverna redan hade läst. Eleverna diskuterade texten utifrån de frågor som stod i uppgiften och detta gjorde de antingen i par eller i smågrupper med tre personer. Även denna uppgift fungerade bra. Alla elever visste vad de skulle göra och deltog aktivt i aktiviteten. Efter diskussionen i smågrupper ställde läraren ett antal frågor till hela klassen. Dessa frågor handlade naturligtvis om texten och det var endast två elever som deltog i denna korta diskussion i helklass.

Den sista aktiviteten hade som syfte att förbereda eleverna för ett prov som de skulle ha inom kort. Aktiviteten var inriktad på verb och uppdelad i tre olika delar. Först skulle eleverna arbeta med övningar i workbook på egen hand. Läraren såg det som viktigt att alla elever gjorde klart dessa övningar innan de gick vidare med någon annan uppgift eftersom övningarna innehöll i princip allt som de skulle kunna till provet.

När de var klara med detta fick de spela ett spel i par eller i grupper om tre personer. Eleverna fick då ett papper med 20 olika meningar som var numrerade och placerade i ordning. Spelet var en form av luffarschack där de skulle få träna på verb i olika tempus. Meningarna innehöll således olika tempus och var skrivna på svenska. Med hjälp av tärningar skulle man hamna på en viss ruta med en mening. Den eleven skulle sedan översätta meningen till engelska med rätt verb och tempus. En av de andra eleverna hade ett annat papper med facit i handen och kontrollerade att svaret blev rätt. Om det var rätt fick eleven sätta ett kryss eller en ring i rutan, men om det var fel fick han/hon inte sätta någon symbol i rutan. När någon hade fått fem kryss eller ringar i rad så hade han/hon vunnit spelet. Under spelet fick eleverna aktivt träna de olika verbformerna i alla olika tempus muntligt. Övningen fungerade bra i alla grupper, men det blev högljutt på många håll då dessa elever var mycket tävlingsinriktade.

Jag såg att denna uppgift främjade samspelet i grupperna då de fick rätta varandra när de svarade.

Den sista uppgiften bestod av olika övningar på datorn. Dessa övningar hörde till läroboken och var olika typer av verbövningar. Här arbetade eleverna enskilt, men många tog hjälp av varandra och småpratade under tiden som de gjorde uppgifterna.

5.5 Klass 5

Den här lektionen hölls av samma lärare som för klass 4 och det var också en åttondeklass. Klassen bestod av 13 elever varav 8 stycken var flickor och 5 stycken var pojkar. Läraren arbetade på så sätt att hon planerade och genomförde dessa lektioner på samma sätt och därför blev de nästintill identiska. Några skillnader framkom dock eftersom det inte var samma elever som gick i de två klasserna. Två identiskt planerade lektioner kan ju som bekant ge helt olika resultat eftersom varje undervisningssituation är unik. Varje grupp innehåller ju olika individer som var och en har sina egna behov, förutsättningar och egenskaper och individerna formar gruppen. Yttre faktorer kan också påverka hur lektionen blir och bidrar till att situationen blir unik, t.ex. tidpunkten för lektionen och möbleringen i rummet.

Aktiviteterna för den här lektionen var som sagt identiska med dem från föregående lektion (klass 4). Därför ges ingen närmare beskrivning av dem. Det som jag kommer att redogöra för här är istället hur denna lektion skilde sig från klass 5, hur samspelet och samarbetet samt flerstämmigheten fungerade i denna klass.

Under den första aktiviteten (hitta synonymer och definitioner) förflyttade sig de elever som satt ensamma i klassrummet. De satte sig tillsammans med en eller flera andra elever för att kunna göra uppgiften i par eller smågrupper. Detta skedde i båda klasserna. Efter att eleverna hade arbetat i par och i smågrupper om tre gick läraren igenom uppgiften på tavlan. Det var totalt sju elever som deltog i helklass och det kan vara intressant att nämna att av dessa elever var det speciellt två stycken som hördes. En av dessa elever svarade fyra gånger och den andra svarade tre gånger, till skillnad från resten av eleverna som bara svarade två eller en gång, eller inte alls.

Den andra aktiviteten som bestod av diskussioner i par eller smågrupper om en text skilde sig i denna klass något från hur den genomfördes i klass 5. I denna klass ställde läraren inte frågor till hela klassen efter att de hade pratat i smågrupper och därför blev det inget samtal i helklass.

Den sista aktiviteten (arbete med verb i olika tempus inför prov) fungerade på samma sätt som i den föregående klassen. Samarbetet och samspelet i de olika grupperna fungerade bra, även om det blev mer högljutt i denna klass. Dessa elever var på samma sätt mycket tävlingsinriktade och blev engagerade i spelet till hög grad. Alla deltog och var aktiva.

5.6 Klass 6

Denna klass var årskurs sju och bestod av totalt 19 elever, 10 flickor och 9 pojkar. De var utplacerade i bänkar som stod uppställda i rader om två eller tre platser.

Eftersom det var mycket högljutt och oroligt i klassrummet tog det ungefär 10 min. innan läraren kunde starta lektionen. Hon började med ett skriftligt läxförhör på ord som eleverna hade i läxa till denna lektion. Så fort läraren hade delat ut deras skrivböcker och skulle påbörja läxförhöret blev det tyst i klassen. Jag märkte tydligt att eleverna visste vad de skulle göra då alla slog upp sina skrivböcker och skrev ner datum, veckan och nummerade orden som läraren skulle läsa upp. Läxförhöret fick till på så sätt att läraren läste upp tio stycken ord på svenska som hon valde ut slumpmässigt från de ord som eleverna hade haft i läxa att lära sig. Eleverna skrev varje ord på engelska. När läraren hade läst upp alla tio ord fick eleverna byta böcker med varandra. Läraren gick igenom orden genom att läsa upp dem igen på svenska och eleverna räckte upp handen för att be om ordet om de visste vad ordet hette på engelska. Det var totalt 13 stycken elever som deltog genom att säga ordet för hela klassen. Av dessa elever fanns det vissa elever som deltog aktivt i större utsträckning genom att svara flera gånger. Under genomgången fick eleverna rätta varandras läxförhör och dela ut poäng. När de hade rättat klart räknade de ihop och skrev ner det totala antalet poäng innan läraren kom och samlade in alla skrivböcker. Läxförhöret varade i ungefär 15 min.

Därefter gick de igenom texten som de hade i läxa till denna lektion. Det var en text från ett kapitel i en lärobok för engelska. Läraren förhörd texten på så sätt att hon lät eleverna läsa texten på engelska högt för hela klassen i tur och ordning. T.ex. läste en elev två meningar på engelska och översatte därefter dessa två meningar till svenska. I vissa fall (särskilt mot slutet av läxförhöret) hade eleverna möjlighet att själva påverka hur mycket som de skulle läsa. Denna aktivitet varade också i ca 15 min. och totalt 16 elever fick läsa en eller flera meningar från texten. Det är viktigt att nämna att eleverna inte aktivt valde att delta i denna aktivitet, utan det var läraren som bestämde vem som skulle få läsa. De flesta av eleverna var tysta och lyssnade när någon annan elev läste, men ett fåtal elever satt och småpratade samtidigt.

Lektionen avslutades med att eleverna fick titta på film. Detta var något som eleverna normalt inte fick göra på varje lektion, utan det var något som läraren valde att lägga i slutet av denna lektion eftersom det var elevernas sista lektion på fredag eftermiddag och de var således mycket trötta och ofokuserade. Filmen de fick se var en serie som hette "Goal" och eleverna fick titta på den i 20 min. För att de skulle få träning i engelska fick de endast ha engelsk text till filmen.

5.7 Klass 7

Denna lektion hölls av samma lärare som klass 6. Det här var också en sjundeklass, vilket innebär att läraren genomförde undervisningen på samma sätt i de två klasserna. Denna klass bestod av 16 elever, 10 pojkar och 6 flickor.

En skillnad mellan de två lektionerna var dock att denna lektion inleddes med en sorts diskussion i helklass. Läraren frågade helt enkelt några av eleverna hur de mådde och vad de skulle göra i helgen. Detta varade i ca 5 min. och det var tre elever som samtalade med läraren på engelska. Under denna aktivitet var det rörigt och högljutt eftersom de elever som inte deltog i samtalet pratade med varandra istället. Efter den inledande aktiviteten tog det ungefär 10 min. innan läraren kunde fortsätta med lektionen.

När eleverna hade lugnat ner sig så pass mycket att lektionen kunde fortsätta började läraren med det skriftliga läxförhøret på glosorna. Läxförhøret utfördes på precis samma sätt som läxförhøret i klass 7. Detta varade i 20 min. Sammanlagt 10 elever deltog aktivt under genomgången och rättningen genom att räkka upp handen och säga ett ord. Hälften av dessa elever svarade flera gånger.

Nästa aktivitet var läsning av texten som de hade i läxa. Detta varade i 15 min. och alla elevers röster hördes eftersom alla fick läsa en eller flera meningar från texten. Något som är intressant är att det under detta moment i undervisningen blev helt tyst i klassrummet. Det var endast den elev som hade ordet som hördes till skillnad från tidigare under lektionen då många röster hördes samtidigt, men på ett oorganiserat sätt. Trots att det var tyst i klassrummet var inte alla elever delaktiga under hela aktiviteten. När någon av de andra eleverna läste satt vissa elever och gjorde annat, t.ex. sysslade med sin mobil. Med andra ord var det många elever som inte hängde med i texten och vissa elever hade inte ens boken uppslagen så att de kunde följa med i texten.

Sista aktiviteten var filmvisning, precis som i klass 6. Här var innehållet detsamma och eleverna fick titta på filmen i 15 min. innan lektionen avslutades. Naturligtvis var det ingen av elevernas röster som hördes när de tittade på filmen.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras och analyseras resultaten utifrån den teori som presenterades i avsnitt 3. Syftet är att problematisera resultaten utifrån tidigare forskning och litteratur.

6.1 Flerstämmighet i praktiken

Dysthes definition av begreppet flerstämmighet är komplicerad eftersom den å ena sidan menar att flerstämmighet är när alla röster i klassrummet får höras och å andra sidan räcker det inte med detta, utan de olika rösterna måste vara i dialog med varandra för att det ska bli en äkta flerstämmighet (Dysthe 1996:9-13, 68-69). Resultaten från denna studie tyder först och främst på att det är långt ifrån alla röster som hörs i klassrummet. De olika lärarna tenderade att dominera de samtal som ingick i undervisningen i engelska. Detta stämmer väl överens med Dysthes studie (1996:9-13) som visade att eleverna var passiva och att samtalen i klassrummen var lärarstyrda och i viss mån präglades av monolog. I Dysthes studie var det läraren som hördes mest, vilket generellt sett också var fallet i denna studie. Många elever i denna studie var passiva genom att de inte deltog i samtal i helklass. När lärarna märkte att nästan ingen elev deltog i samtalen tog de större utrymme och försökte driva samtalet framåt. Att eleverna inte var villiga att bidra till samtal/dialog resulterade i att lärarna började ställa slutna frågor och samtalen fick mer formen av en monolog än dialog. Liksom i Dysthes studie var lärarstyrda samtal relativt vanligt under de lektioner som observerades i denna studie, men till skillnad från de tre klasser som Dysthe studerade där eleverna från första början hade en begränsad möjlighet att delta i samtalen, upptäckte jag att det i de klasser som observerades här var så att eleverna faktiskt hade en möjlighet att delta i samtalen, men av olika anledningar valde att inte göra det.

Dysthes undersökning (1996:9-13, 229, 162, 165) visade även att det fanns skillnader mellan olika lärare och olika ämnen när det gällde flerstämmigheten i klassrummet. I denna studie upptäcktes också skillnader mellan olika lärare. Generellt sett tycktes de lärare som hade mest erfarenhet av läraryrket uppnå en högre grad av flerstämmighet i klassrummet än de lärare som inte hade arbetat lika länge. Detta tror jag beror på att det i de klassrum där läraren hade mindre erfarenhet fanns en större oordning och brist på struktur. Läraren hade svårt att göra sig hörd, vilket i sin tur gjorde det svårt för henne att skapa utrymme för äkta flerstämmighet. Begreppet *monologisk dialog* som Dysthe använder (1996:9-13) för att beskriva undervisningen är något som kan appliceras även på delar av de lektioner som observerades i denna undersökning. Det var som sagt få elever som deltog i framförallt samtal och de elever som deltog gav inte speciellt långa inlägg.

I Dysthes undersökning (1996: 229, 162, 165) framkom att det var samma elever som pratade på de olika lektionerna, men det var dessvärre inte möjligt i denna studie att undersöka om de elever som pratade på de observerade lektionerna i engelska var samma elever som pratade på lektionerna i andra ämnen. Det är som sagt möjligt att det fanns skillnader mellan olika lektioner, men det som upptäcktes i denna studie var att det under lektionen till stor del var

samma elever som hördes och som deltog i de olika aktiviteterna. Detta tror jag kan ha mycket med olika roller och identiteter att göra, det kan vara så att vissa elever hade en roll som ”pratsam” eller ”tyst” elev. Vidare menar Dysthe (1996:226, 162, 165) att det kan bildas flerstämmighet trots att vissa elever är tysta, genom att de lyssnar på vad de andra har att säga. Det är sant att det ofta var många röster som hördes i klassrummet, men det kan inte beskrivas som en äkta flerstämmighet som främjar lärande, eftersom de elever som inte deltog i samtal (”tysta” elever) tenderade att inte lyssna på vad de elever som deltog i samtal hade att säga. Istället pratade de med andra klasskamrater om saker som inte rörde undervisningen, eller sysselsatte sig med något annat.

Under observationerna såg jag att flerstämmighet var något som lärarna eftersträvade i de aktiviteter som skedde i helklass, t.ex. i samtal/diskussioner och i textgenomgång, genom att de gav eleverna möjlighet att delta. Av olika anledningar var det dock svårt att uppnå äkta flerstämmighet. De flesta elever var ointresserade av att delta och det resulterade i att det endast var ett fåtal elever som deltog aktivt. De olika anledningar till varför eleverna inte frivilligt ville delta i samtal i helklass är något som inte undersöktes i denna studie och vi kan endast spekulera i varför många elever valde att inte delta i samtal när de fick möjlighet till detta samt varför de olika lärarna valde att använda sig av aktiviteter som till viss del hämmade flerstämmigheten (t.ex. tyst läsning). En möjlig förklaring till lärarnas beslut att inkludera undervisningsformer som hämmade flerstämmighet är att de tyckte utforma undervisningen utifrån syftet med olika aktiviteter. Detta stämmer mycket väl överens med Dysthes (1996: 9-13, 65-67, 222, 225, 228) argumentation att flerstämmighet inte får vara ett mål i sig utan bör användas som ett medel för inläring. För vissa mål i undervisningen, t.ex. att eleverna ska utveckla sin kompetens i läsning i engelska, är självklart tyst läsning mer lämpligt som undervisningsform än t.ex. ett samtal i helklass. Att samtal som undervisningsform främjar flerstämmighet mer än tyst läsning är då av mindre betydelse.

Precis som Liberg (2003:1-2, 4) påpekar är flerstämmighet något som mäts i en skala och när man studerar flerstämmighet måste man titta på situationen/kontexten. I varje enskild undervisningsform som lärarna använde sig av fanns en mindre eller högre grad av flerstämmighet. Det är därför svårt att ge ett enhälligt svar på om undervisningen i engelska präglades av flerstämmighet eller inte. Något som dock går att utläsa av resultatet från denna studie är att flerstämmigheten saknas i många aktiviteter och framförallt att det generellt sett ofta saknas äkta dialog i engelskundervisningen. Liksom lärarna som deltog i rapporten som Liberg analyserade, tycktes lärarna i denna studie också uppleva svårigheter med att få igång en dialog i klassrummet.

Det är även viktigt att ha i åtanke de yttre faktorer som påverkar flerstämmigheten i klassrummet. De faktorer som Dysthe (1996:70, 219) nämner; kulturella, historiska och institutionella kontexter, kan möjligtvis ha påverkat och format undervisningen i de observerade klasserna. Exempel på yttre strukturer som kan hindra flerstämmighet är t.ex. som Dysthe påpekar läroplaner, kursplaner, centrala och lokala prov som påverkar undervisningen i engelska. Pga. alla dessa yttre strukturer är det många faktorer som spelar in och komplicerar skapandet av ett flerstämmigt klassrum.

6.2 Flerstämmighet och undervisningsform i praktiken

Enligt Dysthe (1996:67, 222) innehåller olika aktiviteter i undervisningen mer eller mindre dialog. Detta stämmer väl överens med resultaten från denna studie som visar att flerstämmigheten till stor del berodde på och påverkades av undervisningsformen och aktiviteten i klassrummet. Den första observationen (klass 1) skilde sig från de övriga observationerna på så sätt att det var den enda lektionen där eleverna arbetade i grupper under hela lektionen. Det märktes tydligt att flerstämmigheten varierade stort mellan olika grupper i klassen. En av grupperna i klassen fungerade på ett helt annat sätt än de övriga grupperna. I denna grupp hördes alla elevers röster ungefär lika mycket och alla individer deltog aktivt i grupparbetet. Det fanns ingen röst som överröstade de andra utan alla elever gav varandra tillräckligt med utrymme för att höras. I de andra grupperna jobbade eleverna på ett mer individinriktat sätt, dvs. mer enskilt, och diskuterade inte innehållet med varandra. Det finns dock en möjlighet att dessa elever skulle ha kommunicerat och diskuterat mer med varandra under ett senare stadie i arbetet när deras enskilda delar skulle sättas ihop till ett program.

Generellt sett visar resultatet att jämfört med andra former av undervisning tycktes grupparbete skapa en högre grad av flerstämmighet än andra former av undervisning. Det fanns som sagt stora skillnader mellan hur dialogen och flerstämmigheten i olika grupper såg ut, vilket kan ses som ett bevis på det som Dysthe uttryckte att utformandet av aktiviteter inte garanterar flerstämmighet och dialog och att det inte är säkert att elever lär sig något bara för att man låter dem arbeta i grupper eller vara aktiva. Som Dysthe påpekar krävs att eleverna får rätt typ av stöd och stöd i tillräcklig utsträckning för att det ska ske ett lärande (Dysthe 1996:67-69, 200, 229). Det var dock i grupparbetet som jag upptäckte en äkta dialog och flerstämmighet i en av grupperna, något som inte upptäcktes under någon annan aktivitet. Min analys av situationen visar att det berodde delvis på utformandet av aktiviteten – eleverna fick arbeta tillsammans i grupp och själva bestämma hur deras nyhetsprogram skulle se ut vilket gav dem en stor frihet i arbetet, och delvis på de elever som ingick i denna grupp – eleverna beskrevs av läraren som högpresterande och tycktes vara mycket motiverade och ambitiösa. Dessutom kan det vara så att eleverna i gruppen fick ett större stöd av varandra eftersom de samarbetade mer än de andra grupperna och att detta bidrog till flerstämmigheten i gruppen.

Resultatet från denna studie stämmer till viss del överens med resultatet från den studie som gjordes av Pica och Doughty (Pica och Doughty 1985 i Hedge 2000: sidan 13) som Hedge (2000: 13-15, 276-278, 293) refererar till. Eleverna tycktes vara mer aktiva och producera mer i grupparbete än i annan typ av undervisning, men Hedge påpekar en viktig aspekt som man måste ta hänsyn till när man låter eleverna arbeta i grupp – att arbete i grupp tenderar att domineras av ett fåtal individer. Detta var dock inte något som upptäcktes i klass 1, men det beror troligtvis på att individerna i alla grupper förutom en grupp arbetade enskilt. På så sätt fanns det ingen risk att arbetet dominerades av ett fåtal elever och i den grupp där eleverna arbetade tillsammans fungerade samarbetet exemplariskt. Det som Hedge påpekar är dock mycket viktigt att ha i åtanke när man som lärare låter eleverna arbeta i grupper. Man bör ge eleverna det stöd och den struktur som krävs för att de ska kunna arbeta i grupper på ett sätt som inkluderar flerstämmighet. Annars kan det bli som det blev i de andra grupperna i klass

1, att grupparbetet blir till en enskild aktivitet som innehåller lika lite flerstämmighet som t.ex. tyst läsning.

Ett exempel på en annan aktivitet som till viss del tycktes främja flerstämmighet var uppgifter där eleverna skulle arbeta i par. I klass 3 och 4 arbetade eleverna med en uppgift som hette ”Wordgame”, och där hördes alla elevers röster i klassrummet. Dock skilde sig flerstämmigheten i de två klasserna genom att det i klass 3 inte var en flerstämmighet som främjade lärande eftersom det som de flesta elever pratade om inte var relaterat till uppgiftens innehåll. I klass 4 fungerade det bättre och alla elever samtalade med varandra om det som uppgiften gick ut på när de skulle hitta synonymer och definitioner till ord. Eleverna hade här fått ett tydligt mål med uppgiften och de såg fördelen med att samarbeta för att lösa den. Dessutom hade eleverna förberett sig för uppgiften genom att läsa på de ord som de skulle hitta. Samma mönster upprepades i klass 4 när de gjorde uppgiften ”Talk about the gangsters”. Alla elever deltog aktivt och alla röster fick höras i diskussionerna som fördes i par eller smågrupper.

Att låta elever arbeta i par tycks med andra ord främja flerstämmighet och det kan vara ett bra sätt att förbereda eleverna på för att delta i diskussioner och arbeta i grupper, med tanke på att det inte finns någon garanti för att alla elever deltar i diskussioner enligt Hedge (2000:13-15, 276-278, 293). Genom att låta eleverna arbeta i par till en början får de en möjlighet att vänja sig vid att delta och prata engelska i klassrummet. På så sätt kan alla elever under lugnare former pröva sig fram, ta risker och använda sig av strategier. Risken för att elever med en personlighet som har svårt att hävda sig i diskussioner blir passiva, är mindre än vid arbete i grupp och förhoppningsvis kan dessa elever bygga ett tillräckligt stort självförtroende för att senare kunna delta i gruppdiskussioner. Därigenom tror jag att man på ett bra sätt kan öka flerstämmigheten i grupparbete.

En tredje aktivitet som utmärkte sig för att innehålla flerstämmighet var spel. I både klass 4 och 5 fick eleverna träna verbformer genom att spela ett spel. Denna typ av aktivitet tycktes främja flerstämmigheten eftersom alla elever i tur och ordning fick prata på engelska och tack vare spelreglerna fick alla elever ungefär lika stort utrymme. Elevernas tävlingsinstinkt spred engagemang hos dem och de blev aktiva. Enligt Aijmer (Skolverket 2001:84-94) är det lärarens ansvar att skapa möjlighet för eleverna att öva sig i att samtala på engelska. Ett sätt att låta eleverna producera tal på engelska är att använda sig av spel. Visserligen var det tal som eleverna utvecklade i detta spel inte särskilt utvecklande då det handlade om att översätta grammatiska strukturer från svenska till engelska, men jag ser det ändå som ett exempel på hur man kan låta alla elever få vara aktiva i språkklassrummet. Claesson (2007:31-35) menar att människor lär sig genom att delta i aktiviteter och dessa ska vara sociala och autentiska. Spelet som eleverna deltog i var socialt eftersom de spelade i grupp, var tvungna att lyssna på varandra och hjälpa varandra när det behövdes. Aktiviteten faller in under kategorin deltagande bland de olika samspelsformer som Illeris (2007:121-151) skriver om. Det innebär att eleverna deltog i en målinriktad aktivitet där de hade en bestämd position och en möjlighet att påverka. Detta är den samspelsform som innehåller mest aktivitet och enligt Illeris är det mycket positivt för individernas lärande. Enligt Illeris lär man sig mer ju mer aktiv och

engagerad man är, och eleverna var uppenbarligen både aktiva och engagerade i spelet (2007:121-151).

Resterande aktiviteter präglades av en lägre grad av flerstämmighet, eller i vissa fall ingen flerstämmighet alls. Dessa aktiviteter var tyst läsning, diskussioner och samtal i helklass, enskilt arbete, textgenomgång, läxförhör och film. Min tolkning av de olika lektionerna är att tyst läsning, enskilt arbete och film innehöll nästintill ingen flerstämmighet. Under tiden som dessa aktiviteter pågick hördes i stort sett ingen av elevernas röster i klassrummet. Under enskilt arbete fanns det visserligen inget direkt hinder för eleverna att diskutera och samarbeta i arbetet med de olika uppgifterna, men övningarna var utformade på ett sådant sätt att eleverna klarade av att lösa dem på egen hand. Dessutom var det tydligt att eleverna under denna aktivitet oftare samtalade med varandra om saker som inte rörde uppgifterna än att de samtalade i syfte att lösa uppgifter. Tyst läsning, enskilt arbete och film tenderade att uppta en stor del av lektionerna, t.ex. upptog tyst läsning respektive filmvisning 1/3 av lektionstiden i vissa klasser och i klass 2 arbetade eleverna enskilt under ungefär halva lektionen.

Diskussioner och samtal i helklass, textgenomgång och läxförhör innehöll flerstämmighet, men till en mycket begränsad del. Diskussioner och samtal i helklass varade mycket kort tid, i klass 2 och klass 7 varade samtalen endast 5 min. Dessutom var det ytterst få elever som deltog i dessa samtal (exempelvis 3 elever av 20 st i klass 2, samt 3 elever av 16 st i klass 7). Samtalen övergick relativt fort i en sorts monolog eller föreläsning istället för äkta dialog, vilket tycktes bero på att få elever var villiga att delta och det ledde till att läraren själv tog över samtalet. Dock fanns ett undantag i klass 5 där det var ungefär hälften av eleverna som deltog i samtalet om synonymer och definitioner. Under textgenomgångar tycktes lärarens röst få störst utrymme. T.ex. i klass 3 läste läraren upp hela texten för klassen och då var det naturligtvis bara lärarens röst som hördes. Därefter ställde läraren frågor om textens innehåll till hela klassen. Frågorna var av sluten karaktär, vilket gjorde samtalet mer monologiskt än dialogiskt. Dessutom var det få elever som deltog och svarade på frågorna. Flerstämmigheten under läxförhören varierade. Glosorna förhördes i skriftlig form och då var det endast lärarens röst som hördes som läste upp orden på svenska. Vid förhör på texten var det dock många röster som hördes. Läraren delade ut ordet i klassen på ett sätt som gjorde att så många elever som möjligt skulle få läsa högt.

Om man ser till det som Dysthe (1996:52) säger angående olika typer av undervisning i skolan bör inte aktiviteter som enskilt arbete och monologiska samtal uteslutas ur undervisningen, eftersom även dessa aktiviteter skapar lärande hos eleverna. Dock påpekar Dysthe att det är viktigt att lärare har ett dialogiskt förhållningssätt till sin undervisning för att göra även läsande och lyssnande dialogiskt. Om vi dessutom tar hänsyn till Libergs vidare definition av flerstämmighet (Liberg 2003:4) som inkluderar tidigare och kommande röster, är det möjligt att eleverna vid t.ex. tyst läsning skapade dialoger med innehållet i sitt eget huvud och att det när de tittade på film hördes andra röster än elevernas och lärarens röster i klassrummet. Det är svårt att avgöra om det verkligen skapades en inre dialog hos eleverna i de klasser som observerades i denna studie och oavsett ser jag det som nödvändigt att läraren hjälper elever att skapa dialog med andra röster. Det är som Dysthe (1996:52) påpekar, inte säkert att elever har förmågan att göra detta på egen hand. I denna studie tyckte jag mig inte

se att lärarna hjälpte eleverna med detta, och därför har jag tolkat aktiviteterna tyst läsning, enskilt arbete och film som aktiviteter där flerstämmigheten saknades helt eller till stor del.

Till de hinder och svårigheter som finns med att skapa flerstämmighet i klassrummet måste man dessutom lägga till det dilemma i språkundervisning som Tornberg (2005:135-150) talar om. Det handlar om att eleverna i ämnet engelska måste ha utvecklat tillräckliga kunskaper i engelska för att överhuvudtaget kunna delta i samtal på engelska i klassrummet. Detta kan mycket väl vara en betydelsefull orsak till att många elever i de olika klasserna valde att inte delta i samtal i helklass.

6.3 Elevernas roll i praktiken

Resultatet visar en indikation på att vilken roll elever har i klassrummet till stor del påverkar flerstämmigheten. Liksom i Dysthes studie (1996) hade eleverna i denna studie en relativt passiv roll i engelskundervisningen. Generellt sett var de aktiva på så sätt att de pratade med varandra, men de var passiva när det gällde att delta i undervisningen. Därför blev de samtal som vissa lärare försökte föra i helklass mer präglade av lärarens röst istället för en flerstämmighet som inkluderade elevernas röster. Precis som i Dysthes studie var det läraren som hördes mest. Dock hade eleverna en möjlighet att delta och svara på frågor, men de flesta elever valde att inte göra detta.

Det kan finnas många olika anledningar till att eleverna intog en passiv roll i engelskundervisningen, men det är som nämnts tidigare inte syftet med denna studie att undersöka de möjliga orsakerna. Däremot går det att utläsa av resultatet att det ofta finns en tydlig obalans mellan hur mycket olika elever deltar och pratar på engelsklektioner. Här upptäcktes vissa skillnader mellan de olika klasserna där ordet i vissa klasser fördelades mer jämnt mellan eleverna än i andra klasser. Generellt sett går det dock att dra slutsatsen att det finns tydliga indikationer på att långtifrån alla elevers röster hörs i språkundervisningen. Situationen i flera klasser kan liknas vid det som upptäcktes i Dysthes studie (1996) – att samtalet blev en sorts arena för de duktiga eleverna där samtalet bollades mellan ett fåtal elever och läraren.

Enligt Illeris (2007:121-151) ökar chansen för att man lär sig och minns det som man har lärt sig ju mer aktiv och engagerad man är. Det innebär att den mest lämpliga rollen för elevers lärande är en aktiv roll där de är undersökande och engagerade. Vidare menar Illeris (2007:121-151) att lärande kräver både aktivitet och deltagande. Det är på detta sätt som elever kan utvecklas och få erfarenhet. Samspelet är också viktigt. Tornberg menar att ”kunskap konstrueras av människor i ett socialt samspel innan den blir individens egen kunskap” (Tornberg 2005:135). Om vi utgår från detta påstående betyder det att elever måste samspela med andra för att konstruera kunskapen innan de gör den till sin egen. Även detta stödjer tanken om att elever måste vara aktiva och deltagande i klassrummet för att öka sitt lärande. Naturligtvis är det inte självklart att eleverna besitter den kontrollen som krävs för att kunna göra detta. De har t.ex. inte kontroll över vilken typ av undervisningsform som lektionen innehåller, och som vi sett påverkar undervisningsformen till stor del

flerstämmigheten och hur stort utrymme eleverna får i undervisningen. Jag anser dock att eleverna i de observerade klasserna hade en stor möjlighet att själva påverka vilken roll de intog och hur stort utrymme de tog när läraren lämnade över ordet till eleverna, framförallt i samtal i helklass eller grupparbete.

Förväntningar från andra och andras syn på elever kan ha stor betydelse för vilken roll eleven väljer att ta. Dysthe säger att om eleverna och det de säger blir taget på allvar av läraren får eleverna en större självförtroende och blir mer värdesatta (1996:118-119, 228-229). Det kan i sin tur leda till att eleverna blir mer aktiva och utforskande i sin roll och att de vågar experimentera och ta risker. Här har även Bakhtins teori om ”den andre”, som Dysthe refererar till, en betydelse (Dysthe 1996:63-64, 228-229). Om det är så att vi människor formar en bild av oss själva med hjälp av andras ögon, kan både läraren och andra elever hjälpa enskilda elever att forma en bild av sig själv som en tänkande person som kan lära sig. Höga förväntningar som är ett av de villkor som Dysthe menar skapar en hög inlärningspotential har också betydelse (Dysthe 1996:241-242). Högt ställda förväntningar från lärare och andra elever kan få elever att känna att de klarar saker på egen hand och stärka deras självförtroende. Jag tror att detta har en stor betydelse för om elever väljer att ta en aktiv eller passiv roll i undervisningen.

Det är viktigt att komma ihåg att många elever kanske inte helt på egen hand kan ta tillräckligt med ansvar för sin inläring. Även om det yttersta ansvaret ligger på individen själv kan det behövas mycket hjälp och stöd från lärarens sida för att eleven ska kunna ta det ansvaret. En annan viktig faktor för vilken roll eleven tar i klassrummet är graden av äkta engagemang och intresse hos eleven. Detta är något som jag tror kan ha haft stor betydelse för att många elever var passiva i engelskundervisningen under de observationer som gjordes. Många av de elever som inte deltog i t.ex. samtal i helklass gjorde andra saker, pratade med sina kamrater, sysselsatte sig med sina mobiler osv. Det ser jag som ett tecken på ointresse och oengagemang. Dysthe ser äkta engagemang som en viktig förutsättning för lärandet: ”om eleverna inte kan något blir de inte engagerade, och om de inte blir engagerade så lär de sig inget” (Dysthe 1996:169). I detta citat ser vi de två orsaker som jag tror kan ha varit mest avgörande för elevernas ofta passiva roll i engelskundervisningen; lågt självförtroende och rädsla för att göra fel samt brist på intresse och engagemang. Ett sätt att skapa intresse och engagemang hos eleverna kan vara att läraren som Dysthe (1996:201) säger släpper något på kontrollen och låter eleverna välja ämne fritt inom en bestämd ram. Ett tydligt exempel på hur detta kan få elever att inta en mer aktiv roll såg vi i åtminstone en av de grupper i klass 1 där lektionen bestod av grupparbete.

6.4 Lärarens roll i praktiken

I denna studie framkom att de olika lärarna intog ungefär samma typ av roll i klassrummet. De fungerade som samtalsledare i samtal i helklass, gav eleverna information, organiserade undervisningen och gav eleverna stöd när de arbetade enskilt, i par eller i grupp. De lärare som hade lång erfarenhet i yrket (läraren i klass 1 och läraren i klass 4+5) utformade en något mer elevcentrerad undervisning där eleverna fick arbeta mycket på egen hand. I de övriga klasserna där den ena läraren hade mindre erfarenhet och den andra läraren dessutom var vikarie, innehöll lektionerna mer undervisning i helklass. Min tolkning av att de valde att utforma undervisning i helklass var för att de ville ha så stor kontroll som möjligt över situationen och var rädda för att det skulle bli oordning om de tillät eleverna att arbeta i grupper eller i par.

Precis som i Dysthes undersökning (1996) tog lärarna i denna studie ett stort utrymme i samtal, vilket bidrog till att flerstämmigheten hämmades. Det faktum att lärarna ofta använde sig av slutna frågor påverkade också flerstämmigheten. Dvs. frågornas karaktär gjorde att eleverna endast hade möjlighet att bidra med mycket korta inlägg eller enstaka ord.

Anledningen till att de i början av samtal använde sig av mer öppna frågor för att därefter gå över till slutna frågor tycktes vara att eleverna var ovilliga att delta i samtal. Jag tror dock att om lärarna istället hade använt sig av autentiska frågor, dvs. öppna frågor som inte har något på förhand givet svar, hade förmodligen samtalen blivit mer dialogiska och autentiska. Enligt Dysthe (1996:243-244) är det en sådan typ av frågor som karakteriserar en dialogisk undervisning eftersom eleverna då får tänka själva. Vilken typ av frågor läraren använder sig av beror dock till stor del på vad syftet med frågorna är. Om syftet är t.ex. att kontrollera elevers kunskaper om innehållet i en text kan slutna frågor vara ett bättre alternativ än öppna frågor.

I boken ”Att finna balanser” nämner Kernell betydelsen av atmosfären. Atmosfären i klassrummet är något som läraren har ett stort ansvar för och enligt Kernell (2001:105, 109) måste man som lärare kunna hantera komplexiteten i att skapa en aktiv och skapande atmosfär och samtidigt se till att behålla struktur och ordning. När det gäller t.ex. samtal i helklass gäller det då att hitta metoder för att kunna leda diskussioner där det finns en rättvis fördelning av ordet. Resultatet från denna studie visar indikationer på att lärare ofta har problem med att hantera denna komplexitet. Som vi har sett i denna studie lyckades inte lärarna fullt ut med att stimulera alla elever till deltagande i undervisningen och få fram elevers olika perspektiv.

Enligt ett sociokulturellt perspektiv på lärande är språk och kommunikation centralt. Språket fungerar som ett medierande redskap mellan interaktion och individens tänkande. Det är alltså genom att delta i samtal som individer möter nya perspektiv och lär sig att resonera och tänka. Människor kan inte vara passiva i skapande och användande av kunskap (Säljö 2000:104-128). Det innebär att läraren måste skapa tillfällen för elever i språkklassrummet att samtala. Det är först då som elevers olikheter och likheter kan komma till uttryck och många olika röster får höras, vilket kan skapa ett lärande. I denna studie där flerstämmigheten ofta

saknades tyckte jag mig se att läropotentialen i elevers likheter och olikheter förblev outnyttjad.

7 Framtida forskning

Flerstämmighet, kommunikation och dialog är ett mycket brett ämne som rymmer många möjligheter till fortsatt forskning. Denna studie var som sagt begränsad till ett visst antal klasser och lärare, men skulle kunna utvecklas till en större studie över fler skolor, klasser och lärare i Sverige. Den skulle även kunna utvecklas till att studera flerstämmigheten i andra ämnen än engelska.

För framtida forskning kan flerstämmighet i klassrummet jämföras mellan elever i olika åldrar. Det skulle t.ex. vara intressant att ta reda på om flerstämmigheten är av högre eller mindre grad i lägre åldrar. Som jag nämnde tidigare var genusperspektivet något som jag från början hade tänkt inkludera i denna studie, men ingen väsentlig skillnad mellan killar och tjejer upptäcktes när det gäller flerstämmighet. Dock kan det faktum att jag inte hittade några större skillnader beroende på elevers genus vara en indikation på att resultat från tidigare studier, där man sett att killar i regel hörs mer än tjejer i klassrummet, inte stämmer längre. Därför skulle det också vara intressant att i framtida forskning genomföra nya studier inom detta område. Slutligen skulle studien kunna utökas och man skulle kunna undersöka mer grundligt vilka faktorer som påverkar flerstämmigheten och vad som främjar respektive hämmar flerstämmighet i klassrummet.

8 Slutledning

Likheten mellan resultatet i denna studie och Dysthes studie kan tyckas skrämmande med tanke på att Dysthes studie genomfördes för 15 år sedan. Trots alla förändringar som skett i skolan och undervisningen under denna tid tycks inte mycket ha hänt när det gäller flerstämmighet och kommunikation i klassrummet. En möjlig förklaring till detta kan vara att skolan är en speciell typ av institution som är starkt präglad av det traditionella och att det är en plats där både lärare och elever har en s.k. given plats, vilket Dysthe (1996:70, 219) talar om. Man kan säga att eleverna har en sorts underlägsen position i klassrummet i jämförelse med läraren som är en auktoritetsperson. Det kan vara så att läraren fortfarande ses som den personen i klassrummet ”som vet” och då blir det inte helt enkelt för elever att delta i samtal. Dessutom har läraren ett ansvar att bedöma elevers kunskaper, vilket mycket väl kan verka hämmande för vissa elever att delta i samtal. Eftersom de vet att läraren bedömer det som de gör i klassrummet kan de vara rädda för att göra inlägg i diskussioner och samtal därför att de är rädda för att säga fel.

Det är enligt Dysthe (1996:70, 219) oerhört viktigt att elever kan delta i dialog och göra innehållet till sitt eget och här ser jag att det största ansvaret ligger på läraren. En viss del av ansvaret ligger dock även hos eleverna som själva måste ta initiativ till att delta. Vi kan återigen hänvisa till Pica och Doughtys studie som Hedge refererar till (Pica och Doughty 1985 i Hedge 2000: sidan 13) där grupparbete tycktes domineras av ett fåtal elever. Det är självklart en stor del av lärarens ansvar att hjälpa elever att utveckla den självsäkerhet, självförtroende och kompetens som krävs för att delta i samtal, men jag tror ändå att det yttersta ansvaret ligger på individen själv. Om inte eleven själv ser fördelarna och utvecklingen i att delta är troligtvis inte chansen särskilt stor att han/hon intar en aktiv roll.

Nyckeln till ett flerstämmigt klassrum tror jag är att eleverna ser deltagande som meningsfullt vilket kan ske genom bl.a. att de är engagerade och motiverade. Ett exempel på hur engagemang kan skapa deltagande och flerstämmighet såg vi i en av klasserna som observerades där eleverna blev engagerade i ett spel och aktivt deltog i detta. Den största utmaningen består i just det som Dysthe beskriver i boken *Dialog, samspel och lärande* – att skapa en situation/kultur där lärandet uppskattas och upplevs som betydelsefullt av alla, både lärare och elever (Dysthe 2003:31-75). Man kan aldrig tvinga elever till att uttrycka sina åsikter och tankar i samtal och få dem att aktivt medverka i samtal. Motivation och engagemang tycks, precis som Dysthe påpekar, vara avgörande. Om vi går ytterligare ett steg ligger värden som tillit, respekt och trygghet bakom elevers motivation och engagemang, vilket innebär att arbetet för att skapa flerstämmighet måste ske parallellt på många olika nivåer.

Sammanfattningsvis kan man säga att flerstämmighet är något som man behöver arbeta vidare med i skolan, eftersom denna studie visar indikationer på att det troligtvis finns brister i hur mycket flerstämmighet som finns i klassrummet. I denna undersökning hade eleverna möjlighet att höras och det fanns en potentiell flerstämmighet, men det faktum att lärarna ofta använde slutna frågor och eleverna sällan fick möjlighet att verkligen producera tal utgjorde ett stort hinder för flerstämmigheten. Vidare menar Dysthe (2003) att det inte finns någon

enkel väg till lärande genom samtal och aktivitet. Det krävs som sagt mycket av eleverna och framförallt av läraren. Förutom de saker som nämnts tidigare krävs även en förmåga att kunna gå in som samtalspartner när eleverna behöver hjälp att t.ex. byta perspektiv.

Slutligen har resultatet från denna studie betydelsefulla konsekvenser för läraryrket. Denna studie visar att läraren har en stor makt genom sin roll, sitt förhållningssätt och sin kontroll över utformandet av undervisning. På så sätt har lärare stora möjligheter att påverka flerstämmigheten och öka elevers lärande. Resultaten visar hur olika undervisningsformer kan bidra eller hämma flerstämmigheten och vilka olika hinder och dilemman man som lärare måste ta hänsyn till i skapandet av flerstämmighet. Framförallt ger denna studie insikt i att det krävs ett stort arbete från lärares sida för att utveckla flerstämmigheten för att inte det flerstämmiga klassrummet förblir en utopi, något som denna studie visar att det finns en risk för i dagens språkklassrum.

Referenslista

- Claesson, Silwa (2007). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. (2., [utökade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Hedge, Tricia (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kernell, Lars-Åke (2002). *Att finna balanser: en bok om undervisningsyrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (2003). "Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget". *Utbildning och demokrati*, vol 12, nr 2, 13-29. (<http://www.skeptron.uu.se/broaday/sec/p-liberg-03-flerstammighet.pdf> 1/1-2012)
- Skolverket (2001). *Språkboken: en antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Statens skolverk.
- Strömquist, Siv (2006). *Uppsatshandboken: råd och regler för utformningen av examensarbeten och vetenskapliga uppsatser*. (4. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tornberg, Ulrika (2005). *Språkdiraktik*. (3., [rev. och uppdaterad] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Utbildningsdepartementet. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr11

Bilaga 1. Observationsschema 1

Observationsschema för projektarbete/grupparbete

Plats, datum:

Antal elever: Flickor: Pojkar:

Grupp:

Beskrivning/Innehåll:

Tid:

Antal elever: Flickor: Pojkar:

	Flicka	Pojke	Lärare
Öppen fråga			
Sluten fråga			
Autentisk fråga			
Svar på fråga			
Uppföljning av svar			
Påstående			
Start interaktion			

Antal röster som hördes:

Elevers deltagande (procedurengagemang):

Elevers engagemang:

Samspelet mellan lärare och elever:

Samspelet mellan elever:

Lärarens roll:

Möblering:

Citat:

Svårfångade faktorer:

Bilaga 2. Observationsschema 2

Observationsschema för helklass

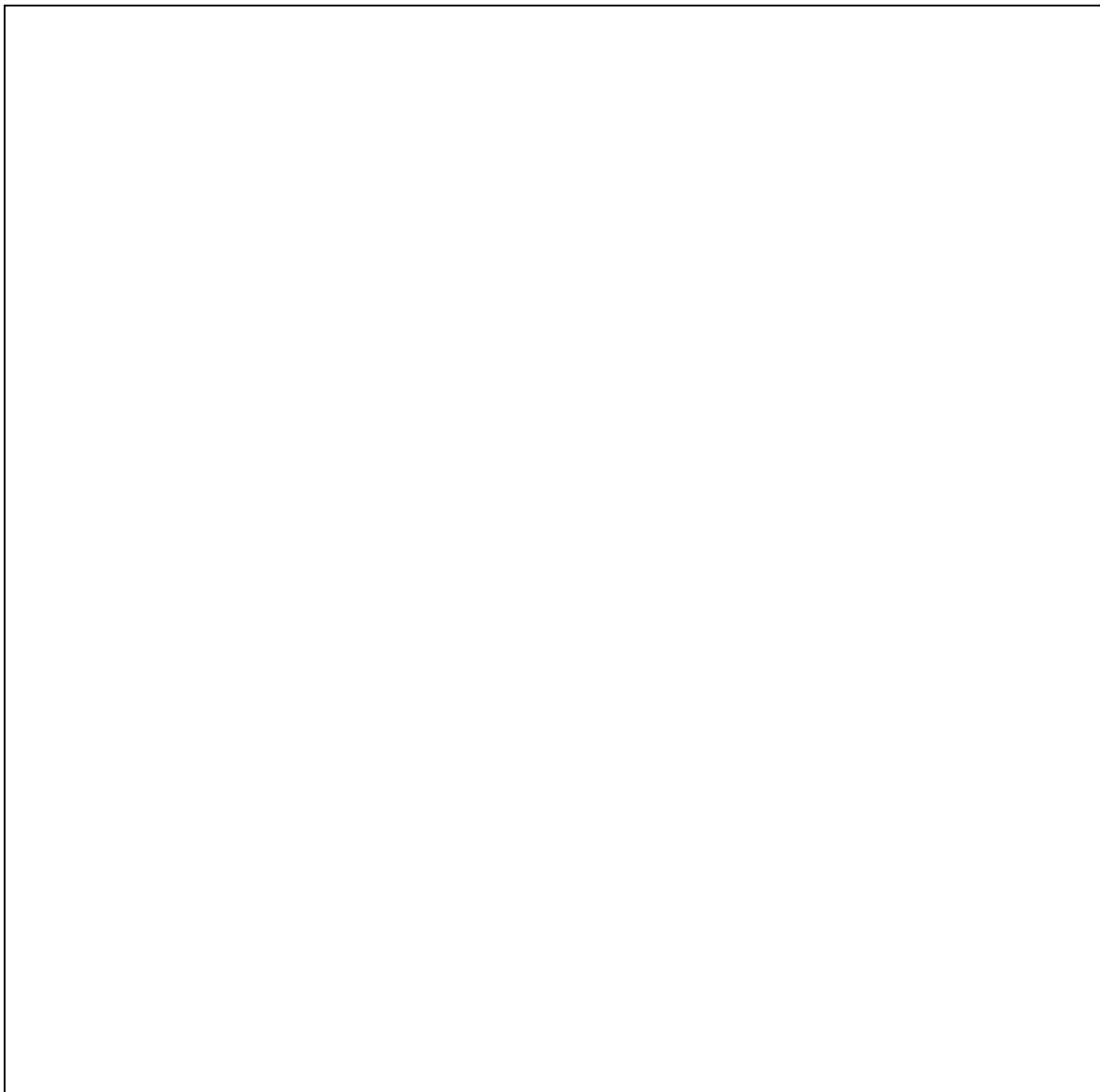
Plats, datum:

Antal elever:

Flickor:

Pojkar:

Skiss av klassrummet:



Aktivitet:

Beskrivning/Innehåll:

Tid:

Antal röster som hördes:

Elevens deltagande (procedurengagemang):

Elevens engagemang:

Samspelet mellan lärare och elever:

Samspelet mellan elever:

Lärarens roll:

Möblering:

Citat:

Svårfångade faktorer: