

Vad var det vi läste och pratade om?

– bänkkinteraktioner i mellanstadiets skriftpraktiker

Marie Tanner



Under en geografifektion i år 5 arbetar eleverna vid sina bänkar med att besvara ett antal frågor om Ryssland. Eleven Peter har kommit till frågan "Vad är tundran?" och söker läraren Lenas uppmärksamhet för att få hjälp. Hon går fram till Peters bänk och Peter läser upp vad han har börjat skriva i sin skrivbok "tundran är en grej där allting är ..." han avbryter sig och tystnar. Lena verkar inte helt tillfreds med svaret. Samtidigt som hon lutar sig fram över bänken och ställer sig tillrätta för att kunna fortsätta samtalet upprepar hon "är en", varpå Peter svarar med ett svagt "nej" och tittar upp mot Lena och visar därmed att han förstår att Lena tycker att något behöver rättas till. Lena upprepar igen "tundra är en?" och förtydligar på så vis utan att säga det rent ut att det är avslutningen av meningen som behöver korrigeras.

Lärare och elevers bänkkinteraktion

Samtalet ovan mellan Lena och Peter kan tyckas trivialt men är intressant just för att det är ett exempel på ett mycket vanligt interaktionsmönster i mellanstadiets undervisning och en arbetsform som kännetecknar en stor del av en mellanstadielevs skriftspråkliga aktiviteter i olika undervisningsämnen. Som en följd av individualiseringssträvanden utgör idag bänkarbete där läraren intar en handledande och övervakande roll en allt större andel av undervisningstiden i svenska skolor (Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack, & Simola, 2006; Granström, 2003). Trots detta har sådana här bänkkinteraktioner hittills fått relativt lite uppmärksamhet inom klassrumsforskningen som oftast istället riktat sig mot att beskriva interaktion vid helklassundervisning (Sahlström, 2008).

Bänkkinteraktioner som arbetsorganisation erbjuder både möjligheter och problem. Förutom möjligheter till individanpassning av arbetet har den enskilde eleven vid individuellt bänkarbete större möjligheter att delta i interaktioner med kamrater i och med att flera samtal kan pågå samtidigt i klassrummet, vilket talar för att bänkarbete som organisationsform kan möjliggöra en högre grad av elevaktivitet. Vilken bänkkamrat man sitter bredvid visar sig dock ha stor betydelse för förutsättningarna för deltagande, ett socialt villkorat val som inte alltid gynnar likvärdighet i undervisningen (Sahlström, 1999). Forskning har dock visat att det kan vara svårt för läraren att i tillräcklig grad hinna med fördjupande samtal med alla elever vilket inneburit att elever ofta har lämnats åt sig själva i arbetet med få tillfällen till att ingå i interaktioner med läraren. Generellt kan man dra slutsatsen att den ökande individualiseringen i skolans arbetsformer inte varit gynnsamt för alla elever, och särskilt inte elever i behov av mer stöd, om inte bänkarbetet organiseras på ett medvetet sätt till både form och innehåll (Sahlström, 1999; Skolverket, 2009; Vinterek, 2006).

Den bänkkinteraktion mellan Peter och Lena som jag beskriver i artikelns inledning är samtidigt ett exempel på en vanlig typ av skrifthändelse i mellanstadiets undervisning. Interaktionen mellan dem utgår från den mening som Peter skriver i sin skrivbok men dess innebörd blir att de tillsammans etablerar en gemensam förstå-

else av att Peter behöver korrigeras sitt svar och att Lena är beredd att stanna till en stund för att hjälpa honom. Detta görs inte bara genom Peters uppläsning och det som Lena med ord säger till honom som svar utan också genom Lenas förändrade kroppshållning som placerar böckerna i deras gemensamma fokus samt den blick som Peter riktar mot Lena och sedan ner mot läroboken. Texten i skrivboken, vad deltagarna verbalt säger, kroppshållning och blick är exempel på olika slags semiotiska resurser som lärare och elever använder sig av på ett integrerat sätt i skrifthändelsen. Ett synsätt där interaktion studeras genom att på detta sätt beskriva hur dessa olika semiotiska resurser samverkar innebär att man intar ett multimodalt perspektiv på interaktion (Prior & Hengst, 2010a).

Davidsson (2008) påpekar att även om vi vet att lärares och elevers gemensamma samtal är viktiga förutsättningar för skriftspråkligt lärande så förbises ofta vikten av den interaktion som sker vid individuellt bänkarbete. Hon har särskilt undersökt lärare och elevers interaktion i samband med att lärare rättar elevers arbete och visar bl.a. hur lärare sällan svarar direkt på elevers initiativ till att få hjälp utan använder sig av frågor för att få eleven själv att uttala det som behöver korrigeras. Davidsson visar hur praktiken rättning kan ses som en skolbunden skriftpraktik som åstadkommer begränsningar i vilka samtal kring elevers texter som blir möjliga. Rättningen kännetecknades av tre faser: lärarens hörbara uppmärksammande av felet (t.ex. genom en markerad inandning), etablerande av felet (t.ex. genom att uppläsning) och den faktiska rättningen (som ofta sker i form av frågor som får eleven att själv benämna felet och göra korrigeringen). Detta mönster går att känna igen i Lenas och Peters interaktion i det inledande exemplet där Lenas uppprepning av Peters svar riktar uppmärksamheten mot vad han behöver korrigeras. Deras sätt att interagera med varandra visar att de båda är väl bekanta med den här typen av skriftpraktik och de orienterar sig båda mot att något behöver rättas till. Exemplet belyser hur interaktionsmönster i olika skrifthändelser i klassrummet är något som åstadkoms gemensamt mellan lärare och elever, vilket är en viktig utgångspunkt för det synsätt på interaktion som den här artikeln utgår från.

Med den här artikeln vill jag uppmärksamma några möjligheter och begränsningar som bänkkinteraktioner som arbetsform innebär för lärare och elevers gemensamma skriftspråkande. Genom att utifrån ett multimodalt perspektiv följa den fortsatta interaktionen mellan Lena, Peter och hans bänkkamrat Mihai analyserar jag hur olika semiotiska resurser som t.ex. texter, gester, blickar och verbalt tal används integrerat i de olika skrifthändelser som bänkkinteraktionen utgörs av. Genom analysen synliggörs hur tidigare och kommande interaktioner blir betydelsefulla, liksom vilka möjligheter och begränsningar som skapas i den situerade i bänkkinteraktionen.

Skriftspråk i interaktion

En mellanstadieelev möter i jämförelse med elever i de tidigare skolen åren allt fler skriftliga arbetsuppgifter i olika undervisningsämnen, texter blir längre, berör allt fler olika skriftspråkliga genrer och förväntningarna på elevers egen skriftproduktion i olika sammanhang ökar. Exemplet med Peter och Lena ovan är hämtat ur ett större videoetnografiskt material där jag följt två mellanstadielklasser, år 4 och 5, periodvis under ett läsår och dokumenterat vad lärare och elever gör tillsammans med skrift. Det är få tillfällen i ett mellanstadielklassrum som inte kan ses som en skrifthändelse, dvs. "occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies" (Heath, 1982, s. 50). Olika former av skriftspråkliga aktiviteter är en integrerad del av så gott som alla interaktioner i ett mellanstadielklassrum.

Som beskrivits ovan är utgångspunkten i den här artikeln ett multimodalt perspektiv på interaktion där skriftspråkliga resurser utgör en del av de olika sätt på vilka människor skapar gemensam förståelse i interaktion. Begreppet multimodalitet associeras ofta med hur olika slags texter eller andra uttryck görs och används i relation till olika medier som t.ex. tryckt bokstavstext eller skärmtext via digitala medier. Kress (2003) menar t.ex. att den tryckta textens logik har ersatts av bildskärmens mer bildliga design vilket kan förändra vårt sätt att läsa. Men multimodalitet handlar inte bara om representationer via olika medier. Prior & Hengst (2010a) menar att detta perspektiv har lett till en fokusering på multimodala ob-

jekt som begränsar möjligheterna till att analysera multimodalitet också som situerad aktivitet i interaktion. De förespråkar istället en förståelse av multimodalitet som fokuserar människors aktiviteter och kan synliggöra hur olika modaliteter både via olika medier och via olika sätt att uttrycka sig verbalt, med gester, blickar, kroppsspråk och via skrift är djupt integrerade och ständigt närvarande i människors vardagliga sociala liv.

I den är artikeln utgår jag från ett sådant aktivitetsinriktat multimodalt perspektiv för att med samtalsanalys som metod i detalj studera hur lärare och elever interagerar i bänkinteraktioners skrift-händelser. Samtalsanalys¹ är ett sociologiskt grundat perspektiv som intresserar sig för hur människor tillsammans fortlöpande samordnar sin interaktion tur för tur i sekventiellt ordnade interaktioner (se t.ex. Hutchby & Wooffitt, 2008; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). Detta ska inte ses som att det finns förutbestämda regler för hur samtal görs utan inom samtalsanalysen betonas starkt hur deltagarna själva i interaktion använder sig av vad man genom sina yttranden visar upp för varandra för att åstadkomma en tillräcklig grad av gemensam förståelse för att interaktionen ska fungera.

Från början intresserade man sig inom samtalsanalysen mest för människors verbala tal men en av de numera mest framträdande företrädarna inom fältet, Charles Goodwin, beskriver ett multimodalt perspektiv på interaktion som ligger i linje med Prior & Hengst ovan. Att studera människors interaktion utifrån ett sådant perspektiv innebär enligt Goodwin (2000) att man uppmärksammar hur det går till när flera deltagare tillsammans samordnar sin interaktion genom samtidig användning av verbalt tal, kroppsspråk och olika betydelsebärande strukturer i omgivningen (som t.ex. texter eller redskap). Centralt är förståelsen av att människor simultant använder sig av många olika uttrycksformer för att visa varandra hur man förstår en situation och vad man vill uttrycka till varandra, där inte bara varje uttryck för sig utan hur de olika uttrycken kombineras tidsmässigt och sekventiellt i olika konfigurationer har betydelse.

Med samtalsanalys studeras vanligtvis ganska korta avgränsade

¹ Jag använder mig av den svenska översättningen samtalsanalys för det engelska begreppet "conversation analysis", ofta förkortat CA.

sekvenser av interaktion men Prior & Hengst (2010a) menar att det inte är tillräckligt att se till hur interaktionen görs sekventiellt tur för tur. Med hjälp av det dialogiskt grundade begreppet *semiotisk remediering* beskriver de hur människor i sin interaktion rutinmässigt väver in både tidigare och kommande yttranden i såväl verbalt tal som genom andra kommunikativa resurser². Genom att använda detta begrepp i kombination med samtalsanalysen vill jag i den följande analysen av interaktionen mellan Lena och hennes elever visa hur tidigare (och kommande) yttranden används som interaktionella resurser i den sekventiellt fortlöpande interaktionen tur för tur. Vi återvänder därmed till att analysera interaktionen mellan Peter och Lena, där nu även bänkkamraten Mihai tar initiativ till att delta³.

Remediering av ett tidigare lektionstillfälle

11 M: ä ä r det här längst uppe?



Pekar mot bokens kartbild och tittar upp mot lärtaren

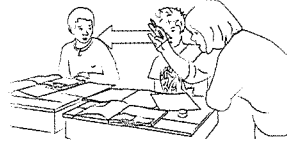
12 L: ((nickar och formar ordet "ja" med läpparna))

13 P: "ja"

14 L: kommer du ihåg att vi visade ((pekar med pennan mot tavlan))

15 då alla må, när jag visade olika färger

16 ((ritar med pennan i luften)) hela tiden här (.) vad tundra va



Remedierar en tidigare bild på tavlan verbalt och med gester

17 ((drar med handen som rader i luften))

18 o vad stäpp va:: och allting.

19 M: "ja"

20 L: kommer ni ihåg?

21 P: "mnn"

² Semiotisk remediering grundar sig på det av Bakhtin myntade begreppet "reported speech" som innebär hur människor väver in vad någon annan sagt vid ett annat tillfälle i nya yttranden. Prior et al. utvecklar begreppet till att inte bara innefatta yttranden i verbalt tal utan hur människor även återanvänder och väver in andra semiotiska uttryck som t.ex. gester, texter eller bilder i sina yttranden och förflyttar dem mellan olika medier (Prior & Hengst, 2010b).

³ Analysen utgår från transkriptioner av videospelningen enligt samtalsanalytisk tradition (se transkriptionsnyckel i slutet av artikeln) kombinerat med bilder för att i möjligaste mån återge interaktionens multimodala karaktär där olika semiotiska resurser används samtidigt och integrerat. Genom att rama in en del av den skriftliga transkriptionen markerar jag var någonstans i en sekvens som bildens handling kan relateras till. Bildtexterna uppmärksammar de multimodala handlingar som jag i diskuterar i analysen av interaktionen.

När Peter inledningsvis söker Lenas uppmärksamhet sitter hans bänkkamrat Mihal vänd åt ett annat håll. Men under tiden som Lena ställer sig tillrätta och upprepar sin fråga om tundran börjar även Mihal att lyssna, och kan i en lämplig paus flika in en egen fråga i samtalet. Han pekar på en kartbild i läroboken och frågar om det är "det här längst uppe" som de talar om. Tack vare sin placering bredvid Peter kan han alltså överhöra deras samtal och träda in i samtalet vid ett lämpligt tillfälle genom att lyssna sig till vad man samtalsanalytiskt brukar beskriva som en möjlig turövergångsplats dvs. ett tillfälle då en tidigare talare i sitt tonfall eller genom att göra en paus visar att han eller hon avslutat ett sammanhängande yttrande och förväntar sig någon slags respons från en annan deltagare⁴. Detta sätt att som elev ta initiativ till att delta i en interaktion är möjligt i en bänkkinteraktion tack vare närheten och det begränsade antalet deltagare. I en helklassituation är det fler elever som konkurrerar om talutrymmet och ett av villkoren för att en helklassituation ska fungera är just att ett stort antal elever förhåller sig relativt passiva. Vid bänkkinteraktioner kan dock flera elever vara aktiva samtidigt och den enskilda eleven har större möjlighet att ta initiativ till samtal (Sahlström, 1999). Mihal använder sig på så vis här av bänkkinteraktionens organisatoriska möjligheter för att komma intill och ingå i interaktionen med läraren Lena.

Genom att peka mot kartan i läroboken uppmärksammar Mihal en ny aspekt av frågan om tundran i samtalet, nämligen frågan om av tundrans geografiska placering. Lena svarar på hans fråga genom att först bekräfta att de pratar om samma sak och fortsätter sedan med att påminna om ett tidigare lektionstillfälle då man i helklass diskuterat just tundrans placering som den översta av flera olika naturtyper i Ryssland. På whiteboardtavlan ritade Lena vid detta tillfälle med olika färger upp naturtyperna placerade i olika lager. Trots att whiteboardtavlan nu är blank, riktar sig Lena mot den och visar med tydliga gester genom att dra som rader i luften hur den tidigare bilden på tavlan tog form. När Lena med sin gest påminner om det tidigare helklassstillfallet är det ett markerat exempel på en semiotisk

⁴ Med en samtalsanalytisk term brukar ett sådant sammanhängande yttrande beskrivas som en *turkonstruktionsenhet* (Sacks et al, 1974).

Sokratiskt samtal

EPA-Metoden?

Bra så att andra elever också, utan att delta i samtalet, kan återblicka med hjälp av genomgången på tavlan. Sparar tid för läraren.

remediering som innebär att hon väver in detta tillfälle och den taveltext som då gjordes som en resurs i den aktuella bänkkinteraktionen med Peter och Mihal. Genom att explicit fråga efter om de kommer ihåg detta tillfälle kan eleverna med sina bekräftande svar visa henne tillbaka att de har en delad förståelse av att den aktuella frågan kan relateras till den tidigare lektionen.

Av utrymmesskäl följer vi inte här interaktionen i sin helhet, men samtalet fortlöper efter detta ytterligare en stund kring vad man skulle kunna använda för ord istället för "grej" i beskrivningen av tundran. Mihal ger några förslag, "mark" eller "berg", men när Lena själv ger förslaget "plats" godtas det omedelbart och Mihal projicerar ett tänkbart svar där tundran "är en kall plats som det är bara frusen mark". Här skulle samtalet ha kunnat avslutas, men Lena tar initiativ till en fortsättning genom att ytterligare utveckla uttrycket "frusen mark":

Lärobokstexten aktualiseras

- 45 L: =men är det alltid frusen mark?
 46 M: nej ((skakar lite på huvudet))
 47 L: inte? va va var det vi
 48 läste om? ((pekar mot textboken)) och prata om?
 49 M: de va de va (1.7) vad heter det
 50 P: (()) ((tittar i läroboken))
 51 M: växter som kom upp ((håller handen som en blomma och för den uppåt))



Formar handen som en blomma

- 52 L: mm, men om du läser lite här om om öh: tundran, vad säger boken?



Peakar mot lärobokens text om tundran

- 53 M: (()) ((läser i läroboken))
 54 det är vinter under öh: s större delen.
 55 L: större delen. och när det inte var 'e, vad var det som tinade?

För första gången under interaktionen aktualiseras nu lärobokens brödtext under rubriken "Tundran och tajgan". Lena frågar eleverna vad de "läste och pratade om" samtidigt som hon pekar mot boken och påminner därmed återigen om ett tidigare lektionstillfälle. Mi-

hal svarar genom att erinra sig hur det kom upp växter, vilket han visar med en tydlig gest med handen formad som en blomma. Även om Lena svarar honom med ett bekräftande "mm" visar hon att det inte var det svar hon tänkt sig genom att istället be honom att läsa något ur boken. Mihal läser en del av en mening i texten "det är vinter under större delen" och Lena använder sig sedan av denna fras för att fortsätta ställa frågor om tundrans frusna mark.

Det är intressant att notera Mihals aktiva handling när han med sin gest visar hur något växer upp ur marken. **Med denna handling gör han ett kunskapsanspråk om tundran, om än ofullständigt uttryckt, och hans sätt att inleda meningen med "de va" visar att han orienterar sig mot något de talat om tidigare, han gör därmed en remediering av ett tidigare samtal.** I och med Lenas sätt att besvara honom får han dock inte möjlighet att närmare förklara vad det är han tänker på. Detta aktualiserar samtalets asymmetriska karaktär där det är Lena som utifrån sin lärarposition är den som avgör samtalets fortsatta riktning. Istället för att ta fasta på Mihals förslag om växterna som kommer upp riktar hon här uppmärksamheten mot bokens text som hon använder som utgångspunkt för att ställa en ny fråga om vad det var som tinade.

I efterhand är det lätt att se möjligheten som Lena hade att be Mihal utveckla sin förståelse vilket kunde ha varit en värdefull resurs i den fortsatta interaktionen. Att hon istället går vidare kan dock förstås mot att bänkinteraktioner mellan lärare och elever generellt sett är tidsmässigt begränsade i och med att läraren behöver hinna hjälpa så många elever som möjligt. Utrymmet för att följa upp olika aspekter som någon av deltagarna aktualiserar är därför begränsat och det är läraren som utifrån sin position har störst möjlighet att styra innehållet. I det här fallet innebär hennes respons att Mihals bidrag inte följs upp, till förmån för den slutsats som läraren riktar sina frågor mot.

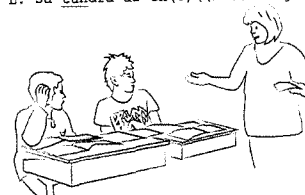
Istället uppmanar Lena Mihal att läsa något ur boken. Denna läsning begränsas till en kort fras, inte ens en hel mening, men denna fras är tillräcklig för att Lena ska kunna fortsätta att ställa frågor. Varken här eller i datamaterialet som helhet verkar det finnas något större utrymme för lärare och elever att gemensamt arbeta med att

läsa längre textavsnitt. Det blir ofta sådana här korta uppläsningar av fraser som används som resurser för att fortsätta samtalet. Detta innebär att den skriftpraktik som stöds genom bänkinteraktionerna mer kommer att handla om att söka korta fraser och svar i texter än om reflekterande läsning av längre textavsnitt, men ibland hänvisas som här till tidigare gemensamma läsningar som gjorts. **Det innebär i sin tur att vilka samtal som föregått det individuella bänkarbetet har stor betydelse för bänkinteraktionernas förlopp och möjliga innehåll.**

Samtalet fortsätter sedan ytterligare en stund på detta sätt med att Lena ställer successivt allt mer avgränsade frågor så att de till slut kommer fram till att endast det översta lagret av tundrans mark tinar på sommaren. Efter ytterligare en stunds samtal initierar så Lena avslutningen genom att återknyta till inledningen och den korrigering av Peters svar som där uppmärksammades:

Svaret projiceras

96 L: så tundra är en(.) ((reser sig upp och slår ut med armarna))



Ökar avståndet med ändrad kroppshållning

97 **stort** man kan använda:

98 P: är en stor [plats

99 M: [plats

100 L: **område** är också bra: är också ett ord i stället för **grej**, **grej**

101 är inte så jättebra.

102 P: ((skrattar)) tundra är ((böjer sig fram och börjar skriva))

103 M: ((böjer sig fram och börjar skriva))

Förutom att Lena återknyter till inledningen visar hon också genom att resa sig upp och slå ut med armarna att det är dags att runda av samtalet. I och med det ökar hon avståndet mellan sig och eleverna och löser upp det gemensamma fokuset kring böckerna på bänken. **Eleverna visar båda en gemensam förståelse av att svaret bör vara en "plats". Lena ger sedan ytterligare ett förslag, "område", men betonar framförallt att "grej" inte var en lämplig beskrivning.** Peter och Mihal visar genom att böja sig fram och börja skriva att de nu också

är beredda att avsluta samtalet och fortsätta arbeta själva. Även om eleverna således inte tar fasta på Lenas sista förslag "område" visar hon genom detta att hon fortsätter att använda sig av det gemensamma interaktionella arbetet med eleverna för att pröva ut olika möjliga sätt att förklara begreppet tundra.

Här remedieras samtalets inledande fråga och man visar varandra både i verbalt tal och med sitt kroppsliga agerande att man nu har en gemensam förståelse av hur frågan bör besvaras. Genom agerandet visar deltagarna varandra att de nu är överens om att avsluta samtalet, pojarna skriver sitt svar och Lena går vidare till andra elever.

Det individuella och det gemensamma i mellanstadiets skriftpraktiker

I den här artikeln har jag analyserat hur lärare och elever interagerar tillsammans genom t.ex. verbalt tal, gester, blickar och texter i skrifthändelser vid individuellt bänkarbete. Analysen synliggör några möjligheter och begränsningar som denna arbetsform innebär. Till skillnad från helklassundervisning erbjuder bänkarbete som arbetsform större möjligheter för eleverna att delta i olika interaktioner i och med att flera samtal kan pågå parallellt i klassrummet (Sahlström, 1999). Alla elever kan vara aktiva i arbetet samtidigt och det finns stora möjligheter för eleverna att tala med varandra. Ur ett elevperspektiv erbjuder bänkarbete på så vis stora möjligheter till aktivt deltagande i olika skriftpraktiker. I den här artikeln fokuseras interaktionerna mellan just lärare och elever i denna arbetsform men det är naturligtvis långt ifrån alla interaktioner som sker under en sådan lektion. T.ex. har Sellgren (2011) i en aktuell avhandling beskrivit värdet av smågruppsamtal mellan elever utan lärarens medverkan när de arbetar med arbetsuppgifter i geografi och tillsammans kan bearbeta språkliga begrepp. Sellgren beskriver dessa interaktioner som "oåtkomliga" i den officiella klassrumsdiskursen och poängterar värdet av kunskap om dessa interaktioner som sker "mellan" genomgångar i helklass. Även om jag i just denna artikel fokuserar interaktionen mellan lärare och elever vid bänkarbete så är ett viktigt påpekande att bänkarbete som arbetsform också innebär viktiga tillfällen för interaktioner elever emellan.

Analysen av bänkinteraktionerna mellan lärare och elever synliggör några generella aspekter av den här typen av arbetsorganisation som kan hjälpa oss att bättre förstå de möjligheter och begränsningar som bänkarbete som arbetsform innebär för elevers och lärares deltagande i klassrummets skriftpraktiker.

Till att börja med så kan man se hur elevernas placering och klassrummet som plats har betydelse för hur en bänkinteraktion initieras. Det är placeringen bredvid Peter som gör det möjligt för Mihal att överhöra samtalet med Lena som ger även honom tillgång till lärarens hjälp. Närhet och möjligheten till lyssnande visar sig därmed vara en viktig aspekt av hur lärarens interaktion med olika elever fördelas. Detta stöds också av de mönster som framträder i övriga delar av det videoinspelade materialet där läraren ofta rör sig från en elev till en annan elev i närheten, medan hon sällan förflyttar sig tvärs över hela klassrummet.

Som skrifthändelse betraktat visar den multimodala analysen hur texter och bilder i exemplet framförallt används av lärare och elever för att påminna varandra om vad man tidigare talat, skrivit och/eller läst om. Detta sker genom att man t.ex. pekar mot böckerna och whiteboardtavlan, läser upp en fras, gör gester eller pekar mot någon plats i klassrummet som påminner om en tidigare skrifthändelse. I liten grad uppmärksammas i dessa situationer några längre textavsnitt ur läroboken utan en kort fras ur texten kan räcka för att knyta an till vad man tidigare läst eller talat om. I bänkinteraktionen remedierar på så vis lärare och elever tidigare gemensamma erfarenheter, ofta relaterat till skriftspråk på olika sätt, och kan sätta in dem i ett nytt sammanhang för att t.ex. kunna lösa en arbetsuppgift. Det som redan är uttryckt vid tidigare tillfällen blir på så vis interaktionella resurser i bänkinteraktionen. En pedagogisk konsekvens av detta blir att vilka gemensamma erfarenheter lärare och elever har att använda sig av i bänkinteraktionen får betydelse för hur olika innehållsliga aspekter formas i samtalet.

En annan funktion som texter och andra yttranden får i interaktionen är att elever och lärare använder dem för att visa varandra hur de förstår ett visst innehåll. Lena kan bilda sig en uppfattning om hur Peter förstår, och inte förstår, fenomenet tundra genom

Utifrån interaktionen
där kroppslig och
verbal respons visas

uppläsningen ur hans skrivbok. När Mihai vill försäkra sig om att han förstår vad det är Lena och Peter talar om pekar han mot lärobokens karta som därmed blir en kommunikativ resurs. Lena utvecklar sedan detta genom att också remediera deras tidigare samtal genom att hänvisa till whiteboardtavlan. När Mihai däremot erinrar sig om växter som kom upp och visar en gest är det också en remediering, som dock inte följs upp i samtalet. Olika slags textreferenser kan alltså användas som resurser för läraren och eleverna att etablera en gemensam förståelse av ett innehåll som gör det möjligt för dem att samtala vidare, men det sker inte alltid. Den hjälp som lärarens deltagande i interaktionen bidrar med till eleverna verkar i och med detta framförallt handla om att etablera en gemensam förståelse och knyta ihop den aktuella arbetsuppgiften med sådant man talat om tidigare så att eleverna kan formulera ett skriftligt svar. Skrivandet av svar blir den aktivitet som interaktionen riktar sig mot och när eleverna visar beredskap att börja skriva kan läraren gå vidare.

Ur ett lärarperspektiv verkar möjligheterna för läraren att i bänkinteraktionerna stödja elevernas deltagande i skriftspråkliga aktiviteter framför allt ligga i att bidra till att knyta ihop tidigare och kommande skrifthändelser i undervisningen. Sammanfattningsvis pekar därmed analysen ovan mot betydelsen av det sammanhang som bänkinteraktionen sker i för hur lärare och elevers gemensamma samtal formas. Om bänkinteraktionen har föregåtts av tidigare och/ eller följs av senare gemensamma erfarenheter och samtal finns det helt enkelt större möjligheter till att den ska kunna bli ett tillfälle för lärare och elever att göra synteser och fördjupa resonemang kring ett undervisningsinnehåll än om det sker isolerat utan några sådana gemensamma erfarenheter.

Analysen i den här artikeln tyder också på att det inte är meningsfullt att bedöma värdet av individuellt bänkarbete och helklassundervisning isolerat var för sig utan att de behöver ses som olika sätt att organisera undervisning som är ömsesidigt relaterade till varandra. Vad som är väsentligt att uppmärksamma är hur de tillfällen då eleverna får arbeta självständigt i bänkarbete kan relateras till tidigare och kommande gemensamma erfarenheter mellan lärare och elever då man läst, samtalat, upplevt eller skapat något

tillsammans. Individuellt bänkarbete respektive helklassundervisning bör alltså utifrån detta inte ställas mot varandra som om det ena är att föredra framför det andra. Den pedagogiska och didaktiska poängen ligger istället i vilka möjligheter som inom ramen för klassrummets interaktion ges genom växlingen mellan gemensamma, kollektiva erfarenheter av skriftspråkande och andra tillfällen för att individuellt eller mindre grupp på olika sätt bearbeta dessa erfarenheter.

Transkriptionsnyckel

[samtidigt agerande/tal
=	ett uttalande följer utan avbrott
(.)	kort paus, mindre än 0.3 s
(0.0)	siffror markerar en paus längd i sekunder
—	understrykning markerar betoning
.	fallande tonfall
?	markerat stigande tonfall
˘	något stigande tonfall
°ord°	markerat svagare tal
::	kolon markerar utdraget ljud
↑↓	pilar markerar stigande eller fallande tonfall
(())	dubbelparentes anger författarens beskrivningar
□	inramad text markerar koppling till bild

Referenser

- Carlgrén, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K., & Simola, H. (2006). Changes in nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301–326.
- Davidsson, C. (2008). Talk about text during independent writing: What teacher-student interaction suggests for how we understand students' competence. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(1), 27–35.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489–1522.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen* (ss. 223–244). Stockholm: Liber.

- Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49–76.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2:a uppl.). Cambridge: Polity.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Prior, P. A., & Hengst, J. A. (red.). (2010a). *Exploring semiotic remediation as discourse practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Prior, P. A., & Hengst, J. A. (2010b). Introduction: Exploring semiotic remediation. I P. A. Prior, & J. A. Hengst (red.), *Exploring semiotic remediation as discourse practice* (ss. 1–23). New York: Palgrave Macmillan.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4, Part 1), 696–735.
- Sahlström, F. (1999). *Up the hill backwards : On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande: Utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Marie Tanner

är doktorand i pedagogiskt arbete vid Karlstads universitet. Hennes kommande avhandling handlar om lärares deltagande i bänkinteraktioner vid skriftspråkliga aktiviteter på mellanstadiet. Hon undervisar också inom speciallärarprogrammet vid Karlstads universitet och har en bakgrund som mellanstadielärare och specialpedagog.

Åra
of Geijerofam

Svenskämnet i går, i dag, i morgon

Svenskläraryöreningen 100 år 1912–2012

Gustaf Skar & Michael Tengberg (red.)

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2012
Svenskläraryerien 235

