



MALMÖ HÖGSKOLA

FAKULTETEN FÖR  
LÄRANDE OCH SAMHÄLLE  
Barn-unga-samhälle

Examensarbete i fördjupningsämnet  
Barndoms- och ungdomsvetenskap  
15 högskolepoäng, grundnivå

# Klassrumssamtalets mönster och betydelse

*Patterns and meaning of classroom talk*

Jens Nerbring

Lärarexamen, 210 högskolepoäng  
Datum för slutseminarium 2017-08-24

Examinator: Kutte Jönsson  
Handledare: Jonas Qvarsebo

# Abstract

With a growing demand from the latest curriculum this study aims to investigate what classroom talk looks like at a school in Sweden. Through observations in different classrooms and interviews with experienced teachers I seek to investigate and map out classroom talk structures, how teachers relate to classroom talk, what kind of questions the teachers ask and how they follow up the students' answers. Inspired by Vygotskij's "*zone of proximal development*" the study takes on a sociocultural perspective and focuses on social interaction. Both qualitative and quantitative research methods are used. The focus of the study is on the type of questions the teachers are using and how they follow up the answers from the students. The results tell us that that the teachers are using a lot of open questions and the answers from the students are often long, something which differs from earlier research. The collected data from interviews as well as from observations hints that the teachers are aware and make conscious decisions when they decide what type of questions they ask their students. When looking at how the teachers follow up the students' answers the results shows that it's rare that the teachers follow up and further develop the students answers.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning.....</b>	<b>5</b>
1.1 Syfte och frågeställningar.....	6
<b>2. Teori .....</b>	<b>7</b>
2.1 Sociokulturellt perspektiv .....	7
2.2 Den närmaste utvecklingszonen.....	8
2.3 Initiering, respons och uppföljning (IRF) .....	9
<b>3. Tidigare forskning .....</b>	<b>10</b>
<b>4. Metod .....</b>	<b>12</b>
4.1 Val av insamlingsmetod.....	12
4.2 Observationer .....	12
4.3 Intervjuer .....	13
4.4 Urval.....	14
4.5 Validitet och tillförlitlighet.....	14
4.6 Etiska överväganden .....	15
4.7 Bearbetning av materialet.....	15
<b>5. Resultat och analys .....</b>	<b>17</b>
5.1 Lärarnas förhållning .....	17
5.1.1 Johan .....	17
5.1.2 Saga .....	18
5.2 Sammanfattning intervjuer .....	18
5.3 Observationer .....	18
5.3.1 Stängda frågor .....	19
5.3.2 Öppna frågor .....	19
5.3.3 Enkel uppföljning.....	20
5.3.4 Utvecklad uppföljning.....	20

5.4 Sammanfattning observationer.....	21
<b>6. Diskussion.....</b>	<b>23</b>
6.1 Metoddiskussion.....	23
6.1.1 Intervjuer .....	23
6.1.2 Observationer .....	24
6.2 Resultatdiskussion .....	24
6.2.1 Klassrumssamtalets struktur.....	24
6.2.2 Lärarnas frågor .....	25
6.2.3 Lärarnas uppföljningar .....	26
6.2.4 Lärarnas förhållningssätt till klassrumssamtal ...	27
6.3 Avslutande diskussion .....	27
6.3.1 Vidare forskning .....	28
<b>Referenser.....</b>	<b>29</b>
Bilaga 1: Observationsblankett .....	32

# 1. Inledning

Begreppet samtal förekommer rikligt i den nya läroplanen. Vid över 300 tillfällen nämns samtalsbegreppet och är genomgående oftare förekommande än sådana pedagogiska begrepp som samarbete och lärande. Dysthe (2003) framhäver att betoningen av samtal som arbets- och inlärningsform i klassrummet är slående i styrdokumentet. Vår kultur och därmed även skolan är starkt präglad av presenterande och monologiska kommunikationsformer, och därför finns det behov att lägga tonvikt på det socialt interaktiva synsättet och på dialogen (Dysthe & Nilsson, 1996). Det lärarstyrda samtalet är fortfarande vanligt i många klassrum, trots att forskning pekar mot att denna struktur hindrar utvecklingen av elevernas självständiga tänkande (Dysthe, 2003).

Den nya läroplanen sätter undervisning i form av samtal i fokus och uppmanar lärare att använda språk och samtal som pedagogiska redskap. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2011). Lärarna behöver ha en stark förankring i sin syn på inläring och kunskap, och de måste ha en medveten relation till de undervisningsformer de väljer att använda i olika situationer (Dysthe & Nilsson, 1996). Lärare har idag få riktlinjer från styrdokument om hur klassrumssamtal ska bedrivas och struktureras, samtidigt som forskning och styrdokument understryker vikten av kvalitativa klassrumssamtal som redskap för lärande. Syftet med studien är att med hjälp av observationer och intervjuer kartlägga de samtalsstrukturer som framkommer i klassrummen och ställa resultaten i relation till tidigare forskning.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att kartlägga och analysera strukturer och mönster som kan urskiljas under klassrumssamtal på en grundskola i Sverige.

De forskningsfrågor jag utgår från är följande:

- Hur förhåller sig lärarna till klassrumssamtal?
- Vilka strukturer framträder under klassrumssamtalen?
- Vilken typ av frågor ställer lärarna för att initiera samtal med eleverna?
- Hur följer lärarna upp elevernas svar?

## 2. Teori

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv. Först beskrivs det sociokulturellt perspektivet utifrån litteratur och styrdokument. Sedan beskrivs och förklaras de begrepp som studien utgår från.

Centrala begrepp i studien är *initiering, respons och uppföljning/evaluering (IRF)*. I studien används IRF-strukturen dels som ett hjälpmedel under insamlingen av data i observationer, och dels för att analysera interaktionen i klassrummen.

“*Den närmsta utvecklingszonen*” är ett centralt begrepp i studien och Vygotskij (1978) definierar begreppet som avståndet mellan den verkliga utvecklingsnivå eleven befinner sig på (som visar sig vid självständig problemlösning) och nivån på den möjliga utveckling som skulle kunna vara för handen genom en problemlösning under den vuxnes ledning eller i samarbete mellan andra elever som kommit längre. “*Den närmsta utvecklingszonen*”, som är baserad på att eleven utvecklas genom interaktion med omgivningen, används i studien som ett verktyg för att förstå och analysera samtalsstrukturen i klassrummen.

### 2.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger största vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer (Dysthe, 2003). Lärande och läromiljö är centrala begrepp i sociokulturellt angreppssätt: lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening (Dysthe, 2003).

Interaktionen med andra i läromiljön är avgörande både för vad som lärs och hur det lärs (Dysthe, 2003). Ahlskog-Björkman (2014) menar att interaktion, dialog och samarbete är helt avgörande för lärande och att ur ett sociokulturellt perspektiv hanterar människan kontakten till omvärlden via fysiska eller kommunikativa och språkliga redskap. Det centrala bidraget från sociokulturell teori är försöket att förstå lärande och utveckling utifrån interaktionen mellan individ och kultur och utan att någon av storheterna reduceras till eller underordnas den andra (Dysthe, 2003). Vygotskij myntade begreppet “*mediering*”, eller förmedling, som används om all typer av stöd eller hjälp i

läroprocessen antingen de är personer eller verktyg. Dysthe (2003) menar att det viktigaste medierande redskapet för människan är språket. Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra som barnet får del av kunskaper och färdigheter ända från sin tidigaste barndom och lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen (Dysthe, 2003). Skolverket lyfter fram språket som nära kopplat till lärande och utveckling. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade (Skolverket, 2011). Det sociokulturella perspektivet fokuserar på hur kunskap uppstår i det sociala samspelet mellan människor och genom att utgå från detta perspektiv kan nya insikter nås i studien. Det sociokulturella perspektivet används i studien bland annat som ett hjälpmedel för att tolka och bättre förstå samspelet mellan lärare och elev.

## 2.2 Den närmaste utvecklingszonen

Vygotskijs begrepp "den närmaste utvecklingszonen" har i många år utgjort kärnan i analyserna av hur barn lär i interaktion med en mer kompetent annan (Wertsch 1984, Dysthe 2003). Dysthe (2003) beskriver hur en huvudtanke är att lärande sker genom samverkan medierad av kulturella redskap som språk och samtalsgenre, och att lärande kommer till uttryck genom att barnet gradvis blir en mer aktiv part i denna samverkan. Vygotskij (1978) påstår att alla högre funktioner i ett barns utveckling uppkommer på två plan: först på det sociala planet och därefter på det inre planet. Medvetandet är dialogiskt och i dialogen skapas betydelser (ibid.). Att lära sig ett ämne är att lära sig nya sätt att tänka, därför bör dialogiciteten i språket, både den inre och den yttre, vara central i undervisningen (Rommetveit, 1996). "Den närmaste utvecklingszonen" kan beskrivas som när en elev lär av en mer kunnig, t.ex. lärare eller annan elev. I studien utforskas hur lärare använder "den närmaste utvecklingszonen" under klassrumssamtal, vilka typer av frågor de ställer till eleverna och hur kommunikationen ser ut som helhet.

Bachtin (1981) påvisar att livet är dialogiskt till sin natur och att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara och komma överens. I läroplanen står det att eleven ska utveckla språkliga strategier för att bidra till och aktivt medverka i samtal genom att ta initiativ till interaktion, ge bekräftelse, ställa följdfrågor, ta initiativ till nya frågeställningar och ämnesområden samt för att avsluta samtalet (Skolverket, 2011). Mening uppstår i dialogen och inläringen äger rum i ett samspel - antingen i dialog med levande röster eller i dialog med texter som läses eller lyssnas till (Bachtin, 1981). Det sociokulturella teoriperspektivet utgår från att social samverkan och samspel står i centrum för elevernas lärande och erbjuder den teori, begrepp och redskap jag



behöver för att undersöka och kartlägga de mönster och strukturer som framträder under klassrumssamtalen.

## 2.3 Initiering, respons och uppföljning (IRF)

I sin mest karakteristiska form består samtalsstrukturen av tre rörelser: *initiering* (I), vanligen i form av en lärarfråga som ofta gäller känd information, *respons* (R) i form av elevens svar samt *uppföljning* (F) genom att läraren utvecklar eller kommenterar elevens respons (Dysthe, 2003). Studien utforskar hur varje del av IRF-strukturen ser ut, vad för typ av frågor som används som *initiering*, hur *responsen* från eleverna ser ut och hur läraren väljer att *följa upp* elevernas svar. I studien används samtalsstrukturen IRF som ett verktyg för att bryta ner, tolka, sortera och analysera material inhämtat från observerade klassrumssamtal. Under observationerna används en observationsblankett som är baserat på IRF-strukturen och finns med som bilaga.

### 3. Tidigare forskning

Dysthe (1996) kom i sin studie fram till att eleverna var otroligt passiva under det lärarstyrda samtalet och att det handlade mer om monolog än dialog, där eleverna i stor utsträckning egentligen bara fyllde ut "hålerna" i lärarens prat. Läraren fokuserar på *initiering* och *respons* där elevsvaren är korta och utvecklas i mycket liten utsträckning av läraren, och testfrågor vanligt förekommande (Nystrand, 1997). Frågorna är slutna, och läraren använder sällan elevernas svar som fördjupning eller vidareutveckling i undervisningen (Dysthe, 1996). Läraren frågar inte för att få veta utan för att kontrollera samtalets innehåll och styra elevernas uppmärksamhet samtidigt som eleverna har få möjligheter att inleda ett samtal om ämnen som intresserar dem (Cazden, John & Hymes, 1985). Formellt rör det sig om en dialog, men i verkligheten är det en monolog, där eleverna fyller i de ord som fattas i lärarens tal (Dysthe, 1996). I studien kartläggs lärarnas användande av öppna och slutna frågor under klassrumssamtalen. Dysthe (2003) och Wells (1993) påpekar att forskare som studerat klassrumssamtal är eniga om den ymniga förekomsten av den tredelade IRF-strukturen. Läraren har ordet ungefär 2/3 av tiden och att 2/3 av denna tid används för IRF-sekvenser (Dysthe, 2003). Trots varierande resultat mellan skolor och lärare är det dock uppskattat att 70% av klassrumssamtal mellan elev och lärare utgörs av IRF-sekvenser, där läraren är den som dominerar samtalen (Wells, 1993). Elevernas svar på lärarens frågor är ofta enstaviga eller en kort sats (Dysthe, 1996). Med hjälp av IRF-strukturen försöker jag kartlägga hur elevernas svar ser ut och i vilken utsträckning de följs upp av lärarna.

Forskningsintresset är även riktat mot frågan om vilka kvaliteter hos lärarens uppföljning (F) som har konsekvenser för elevernas lärande och resultaten pekar mot att kvaliteten på förhållandet mellan initiering, respons och uppföljning (IRF) är avgörande för barnets lärande när det gäller begreppet "den närmaste utvecklingszonen" (Dysthe, 1993). Wertsch (1984) hävdar att det lärarledda klassrummet har visat sig motståndskraftigt mot förändring eftersom det inte bara används för lärande utan även för att upprätta makt- och auktoritetsförhållandena i klassrummet. Lundgren (1981) menar att en av anledningarna till att lärarna dominerar klassrumssamtalen är att lärarstyrda frågor och svar är den mest effektiva formen av social kontroll i klassrummet. Resultat från studier som Nystrand (1997) presenterar påvisar att den traditionella IRF-strukturen hindrar utvecklingen av elevernas självständiga tänkande. Även om Nystrand har uttrycker en krass kritik av IRF-strukturen delar han intresset för "uppföljningarna" med forskare som har visat på inläringspotentialen hos en del IRF-sekvenser (Dysthe, 2003). Detta kan tolkas som att IRF-

sekvenser som fokuserar på *initiering* och *respons* skiljer sig från sekvenser som fokuserar på *respons* och *uppföljning*.

Wood (1992) hävdar att det ställs för många frågor som efterlyser känd information i klassrummen och föreslår att om lärarna verkligen vill veta vad eleverna tänker, och om de genuint vill uppmana eleverna att ställa frågor, bör de inta en mindre kontrollerande förhållning som ger eleverna större chans att ta över *initierings*-rollen. Lemke (1990) menar att IRF-strukturen är överanvänd i de flesta klassrum på grund av den felaktiga uppfattning att strukturen uppmanar eleverna till deltagande. Det är vanligt att lärarna tror att de har samspel i form av dialog med eleverna även då detta inte är fallet (Dysthe, 1996). Dysthe (1993) observerade i en studie att lärarna började bryta mot den traditionella IRF-strukturen efter de ändrat sin syn på lärande och inte längre såg kunskap som något man överförde från lärare till elev, utan som en konstruktion av eleven själv i samverkan med andra. Dock uppger Dysthe (1996) att amerikanska forskare har visat i en numera klassist studie hur det verbala samspelsmönstret i klassrummet varit oförändrat under de senaste 50 åren. Wells (1993) antyder att i handen på olika lärare kan samma samtalsstruktur leda till mycket annorlunda nivåer av elevdeltagande och engagemang.

Wells (1993) hävdar att forskare med förankring i Vygotskijs begrepp “den närmaste utvecklingszonen” har inriktat sig på att identifiera potentialen för lärande i samband med lärarens utveckling av elevens yttrande. De forskare som betonar kulturell överföring identifierar oftare en lärandepotential hos IRF-strukturen medan andra forskare som fokuserar individens möjligheter att påverka sina interaktionsvillkor problematiserar frånvaron av aktivt deltagande och öppna frågor som inte hänvisar till känd information (Dysthe, 2003). IRF-strukturen kan under goda betingelser tjäna till att elevernas bedömningar och uppfattningar byggs ut, kommenteras och görs meningsfulla inom ramen för utforskande och problemlösande samtal (Dysthe, 2003).

Genom att kartlägga samtalsstrukturen i klassrummen på en skola i Sverige vill jag ta fasta på hur strukturen ser ut idag och ge förslag på hur lärare kan skapa en bättre språklig inläringsmiljö, och därmed öka inläringspotentialen.

## 4. Metod

I denna del redovisar jag och motiverar val av insamlingsmetoder samt redogör för utformningen och genomförandet av studien. Tillförlitligheten och de etiska aspekterna beskrivs, och slutligen redogörs processen för hur behandling och bearbetning av den insamlade datan har gått tillväga.

### 4.1 Val av insamlingsmetod

I studien används observationer och intervjuer för att samla in data. Valen har bestämts utifrån undersökningens syfte och forskningsintresse. Val av insamlingsmetod beror på vad som verkar ge bäst svar på vår frågeställning i förhållande till den tid och de medel som står till vårt förfogande (Patel & Davidson, 2003). Både kvalitativ och kvantitativ ansats kan bistå forskaren för att uppnå sitt syfte i det hen studerar, därför har jag valt att använda både och som komplement till varandra. Vi måste avgöra om vi behöver information av den ena typen eller den andra - eller kanske av båda typerna - och utarbeta instrument därefter (Patel & Davidson, 2003).

Med hjälp av intervjuerna i studien försöker jag svara på frågan hur lärarna förhåller sig till klassrumssamtal. För att utforska och försöka svara på frågeställningen hur lärarna förhåller sig till klassrumssamtal valde jag att med kvalitativ ansats intervju utbildade lärare. När man avser att försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller av att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster, så är en kvalitativ ansats rimlig (Trost, 2010). Samtalet och mötet med en person ger oss de bästa förutsättningarna för att få fram hur den intervjuade tänker och känner (Kylén, 2004).

Syftet med observationerna är att studera vad för typ av frågor lärarna ställer, hur responsen från eleverna ser ut och hur den följs upp. Under observationerna har jag utgått från en kvantitativ ansats då syftet är att kartlägga vilken typ av frågor lärarna ställer, hur elevernas svar ser ut och hur dessa svar följs upp. I en kvantitativ ansats arbetar man med numeriska uppgifter och söker fånga frekvenser, vilken omfattning något har och vilken spridning (Eriksson & Wiedersheim-Paul, 2008).

### 4.2 Observationer

Observationer är framförallt användbara när vi ska samla information inom områden som berör beteenden och skeenden i naturliga situationer (Patel & Davidson, 2003). Att observera ett socialt

skeende är att få ta del av det i dess renaste, ursprungligaste form, samtidigt som det utspelas framför oss, vi fäster ju särskild vikt vid dem vi kallar "ögonvittnen" till en händelse (Rosengren & Arvidson, 2002). Jag valde att registrera observationerna med hjälp av en observationsblankett, ljudupptagningar och fältanteckningar. Observationsblanketter är till för att styra observationerna, underlätta för observatören och göra bearbetningen enklare (Kylén, 2004). Observationer får inte vara slumpmässiga utan måste vara systematiskt planerade samt så måste informationen registreras systematiskt (Patel & Davidson, 2003).

Som stöd och hjälpmedel användes IRF-strukturen för att registrera de kommunikativa intrycken från observationerna. När vi observerar måste vi skapa en kod för att kunna förstå och hantera det vi ser, och den viktigaste aspekten hos skapandet av koden är att finna betydelsen i det beteende vi iakttar (Rosengren & Arvidson, 2002). Observationsblanketten fokuserar på fyra huvudpunkter: vem som initierar dialogen, vad för frågor som ställs, hur utvecklade elevernas svar är och i vilken utsträckning elevernas svar följs upp. Med hjälp av observationsblanketten kunde jag enkelt göra en markering och registrera kommunikationen, oberoende på i vilken rytm ordet förflyttades mellan deltagarna i klassrummet. Observationerna utfördes under en vecka vid sammanlagt tio tillfällen. Lektionerna som observerades varade i 60-120 minuter och genomfördes uteslutande av utbildade och i ämnet behöriga lärare. Elevantalet i klasserna var runt 15 vid observationstillfällena.

### 4.3 Intervjuer

För att få en klarare bild och en annan vy av vad det var jag observerade kompletterades observationerna med intervjuer. Intervjuerna utgår från kvalitativ ansats. Kvalitativ inriktad forskning anser forskning där datainsamlingen fokuserar på "mjuka" data, t.ex. i form av kvalitativa intervjuer och tolkande analyser (Patel & Davidson, 2003). Den kvalitativa metoden möjliggör intuitiv förståelse och teoretisk "kodning" av data, vilket leder till formandet av hypoteser som i det fortsatta datainsamlandet stegvis kan bekräftas och stärkas - eller justeras (Rosengren & Arvidson, 2002). Jag intervjuade två behöriga lärare vardera med över tio års arbetserfarenhet. Intervjuerna varade cirka 60 minuter. Intervjuerna var av semistrukturerad form. Vid semistrukturerade intervjuer är intervjuaren inställd på att vara flexibel och låta den intervjuade utveckla sina idéer och tala mer utförligt om de ämnen som intervjuaren tar upp (Denscombe, 2016). En forskare som vill studera ett socialt fenomen i syfte att förstå dess form och väsen måste söka upp det i dess egen värld och på dess egna villkor (Rosengren & Arvidson, 2002). Jag upprättade en intervjuguide som

hjälpmedel och ställde öppna frågor till intervjupersonerna. Då man gör kvalitativa intervjuer har man inga frågeformulär med i förväg formulerade frågor då man i möjligaste mån ska låta den intervjuade styra ordningsföljden i intervjun och val av delaspekter (Trost, 2010). Förutom anteckningar användes ljudupptagning under intervjuerna. Den främsta fördelen med ljudupptagning är att man får allt dokumenterat, att det går att gå tillbaka och höra vad den intervjuade verkligen sa och att man kan lägga ifrån sig pennan för att undvika att den intervjuade blir hämmad när man antecknar samtidigt (Kylén, 2004).

## 4.4 Urval

Jag har i studien observerat ett urval av lektioner på låg- och mellanstadiet i helklass med utbildade och behöriga lärare. Frågan om vad som ska observeras måste avgöras utifrån vilka sociala situationer man vill observera och vilka grupper och individer, agerande i dessa situationer, som man är intresserad av (Rosengren & Arvidson, 2002). Lärarna informerades om studiens syfte och utformning genom utskick av ett informationsbrev och fanns tillgänglig för att svara på deras frågor. Detta hjälpte mig i planeringen av observationerna då jag främst var intresserad av att studera kommunikationen i helklass och kunde undvika lektioner där eleverna arbetade enskilt eller i grupp. Man kan inte observera allt och ett urval måste göras kopplat till de teoretiska utgångspunkterna, alltså syfte och problemformulering (Rosengren & Arvidson, 2002).

## 4.5 Validitet och tillförlitlighet

Validitetsbedömningar är centrala för all vetenskaplig forskning och vi måste fråga oss om det empiriska begreppet, och mätningen av det, är giltig för det teoretiska begreppet (Rosengren & Arvidson, 2002). Kvaliteten bedöms ofta i termer av validitet och reliabilitet där validitet beskriver *värdet* av den insamlade datan och reliabilitet mäter *tillförlitligheten* av den (Kylén, 2004). Validitet kan betecknas som frånvaro av systematiska mätfel, och reliabilitet som frånvaro av slumpmässiga mätfel (Rosengren & Arvidson, 2002). Det som kan hända vid observation är att dels den observerade, dels observatören kan påverkas av en interaktion som eventuellt äger rum i samband med observationen och därmed sänks validiteten. För att i största möjliga mån undvika att påverka elever och lärare anlände jag tidigt till lektionerna och interagerade i så låg utsträckning som möjligt. Jag använde observationsblankett för att så systematiskt som möjligt registrera datan från observationerna. Föreligger inga systematiska mätfel, så mäter man vad man avser att mäta

(Rosengren & Arvidson, 2002). Jag lyssnade i efterhand genom ljudupptagningarna igen för att tillförsäkra att datan registrerats korrekt. De elever och lärare som ingår i studien var bekanta och vana vid min närvaro sedan tidigare då jag arbetat på skolan. Mitt personliga intryck var att jag under observationerna lyckades samla in data om hur kommunikationen ser ut i klassrummet, vilka typ av frågor som ställs, hur responsen från eleverna var och i vilken utsträckning lärarna följde upp denna respons. Det går inte att säkerställa att observationerna skulle leda till samma resultat om en annan person utfört dem. Klasserna som ingår i studien har ett lågt antal elever. En liknande studie med större klasserna skulle kunna ge andra resultat. Genomförande av ytterligare observationer och intervjuer skulle kunna höja studiens validitet och tillförlitlighet.

## 4.6 Etiska överväganden

Studien är utförd i enlighet med Vetenskapsrådets (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Information om studien skickades via e-post till alla lärare och övrig personal på skolan. Eleverna informerades muntligt och skriftligt innan observationerna utfördes. Elevernas vårdnadshavare informerades via utskick av blankett för samtycke där jag redogjorde för studiens syfte och informerade även om användandet av ljudupptagning. Därmed uppfylldes *informationskravet*. Jag distribuerade samtyckesblanketter till elevernas vårdnadshavare för deras skriftliga godkännande. Samtliga elever i samtliga klasser gav sitt godkännande. Därmed uppfylldes *samtyckeskravet*. I både informationsbrevet och på samtyckesblanketten fanns information om att alla parter som medverkar i studien ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifter förvaras på ett sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Ljudupptagningar och digital information förvarades på min dator i en mapp som jag krypterade om någon obehörig skulle mot förmodan få tag på filerna. Då namn på lärare och elever nämns i studien har de riktiga namnet ersatts av fingerade namn och på så sätt uppfylldes *konfidentialitetskravet*. Uppgifter insamlade om enskilda personer användes endast för att uppnå forskningssyftet med studien och förstördes omedelbart efter att studien slutfördes.

## 4.7 Bearbetning av materialet

För att få fram information och försöka att svara på studiens frågeställningar, och därmed uppnå studiens syfte, sammanställdes och sorterades det insamlade materialet med hjälp av observationsblanketten och finns med som bilaga. Allt material måste bearbetas och sammanställas

så att det går att analysera och tolka, och för att underlätta det fortsatta arbetet bör sammanställningen göras överskådlig och lätt att förstå (Kylén, 2004). Rätt använd kan den kvantitativa metoden ge oerhörda insikter i det fenomen man studerar och har en självklar plats i sociologin (Rosengren & Arvidson, 2002). I studien finns verbalt material med i form av data insamlad från intervjuerna och numeriskt material inhämtat från observationer. Gillham (2008) menar att kategorier formas i det mänskliga medvetandet och att alla bedömningar är subjektiva, det objektiva som vi i forskningens sfär strävar efter ligger i att göra kriterierna för bedömningen explicita. Det numeriska materialet från studien kategoriserade med hjälp av observationsblanketten så att de enklare kunde kodas och analyseras. Kodning innebär att det insamlade materialet sorteras efter innehåll (Kylén, 2004). För att göra det enklare att tolka resultaten presenteras de i antal och procentform.



## 5. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras, analyseras och tolkas resultaten från den insamlade datan. Först presenteras och behandlas materialet från intervjuerna och följs av materialet inhämtat via observationer. Eriksson & Wiedersheim-Paul (2008) menar att utifrån analyser och tolkningar dras slutsatser och ges förslag till problemlösning. Jag har använt mig av kvantitativ ansats för att tolka och analysera den insamlade datan från observationerna. Resultaten från intervjuerna analyseras utifrån en kvalitativ ansats. De två tillvägagångssätten är i själv verket inte ömsesidigt uteslutande, bra forskning brukar tendera att använda inslag från båda tillvägagångssätten (Denscombe, 2016). Det ska poängteras att även dålig forskning kan ha inslag av båda tillvägagångssätten och är alltså ingen kvalitetsgaranti.

### 5.1 Lärarnas förhållning

Syftet med intervjuerna är att ta fasta på hur lärarna förhåller sig till klassrumssamtal och på så sätt svara på en av studiens frågeställningar. Efter intervjun sammanfattades den intervjuades svar för godkännande och möjlighet till komplettering. Nedan presenteras lärarna utifrån utbildning och erfarenhet, och därefter sammanfattas deras intervjusvar. För att dölja lärarnas identitet används fingerade namn.

#### 5.1.1 Johan

Lärare Johan är behörig lärare i svenska och matematik på grundskolan och har 13 års erfarenhet som lärare och arbetade innan dess som fritidspedagog. Johan menar att klassrumssamtalet tar en stor plats av hans undervisning och tycker att det är en viktig del då eleverna växer med hjälp av samtal. Han tycker att det är värt att investera mycket tid i just samtal så att eleverna får möjlighet att dela och omvärdera sina tankar, lära av varandra, förstå texter bättre, lära sig hur man uttrycker sig och bygga ordförråd. Johan arbetar gärna med samtal i både verbal och skriftlig form. Han menar att varje lektion ska innehålla någon typ av samtal, gärna i muntlig form men även skriftligt. Johan använder gärna skönlitteratur för att få tag på elevernas tankar och starta en debatt. Johan tycker det är viktigt att använda sig av öppna frågor. Han är ute efter elevernas tankar och därför ska frågorna kräva eftertanke och motivera eleverna att ta ställning. Johan försöker undvika frågor med fokus på facit-kunskap utan han intresserar sig mer för elevernas förståelse, erfarenheter och menar att öppna frågor är det bästa sättet att ta pulsen på elevernas kunskaper. Johan ställer ofta följdfrågor

på elevernas svar för att vidareutveckla och föra samtalet vidare. Johans mål är att eleverna ska kunna driva samtalet vidare utan lärarens hjälp.

### 5.1.2 Saga

Saga är utbildad och behörig lärare i svenska och samhällsorientering med fördjupning i engelska i grundskolans årskurs 1-7. Saga har 19 års erfarenhet som lärare, främst på låg- och mellanstadiet. Hon tycker det är viktigt att samtala i helklass med sina elever med läraren som samtalsledare. När Saga började sin karriär som lärare 1998 förespråkades inte undervisning i helklass men det har på senare tid ändrats. Hon tycker att samtal behövs då elevernas tankar tillåts komma fram, att eleverna får chans att ställa frågor, utvecklas och lära sig att lyssna. Samtal i helklass lär eleverna att föra ett samtal och Saga tycker det är viktigt att inte bara lärarens röst hörs utan att det ska vara ett samtal. Saga menar att det ibland kan vara svårt att få alla att delta i samtalen, speciellt de elever som inte är glada i att prata. Det gäller att hitta metoder för att bygga upp tryggheten i klassrummet. Saga försöker tänka på att ställa öppna frågor och är inte ute efter "rätt svar". Hon menar att i ett samtal handlar det om att få fatt på hur man tänker och dela med sig av det. Saga tycker det är viktigt att inte utgå från att elevernas svar inte är rätt eller fel utan att fokusera på att alla lär sig tillsammans.

## 5.2 Sammanfattning intervjuer

Båda de intervjuade lärarna tycker klassrumssamtal i helklass är en viktig del av undervisningen och kan bidra till elevernas utveckling. Johan och Saga menar att samtal som pedagogisk form ger eleverna chans att ställa frågor, lära sig av varandra, lära sig lyssna på andra och öva sig att uttrycka sig. De ställer gärna öppna frågor, något även resultaten från observationerna styrker. Detta skiljer sig från tidigare forskning som presenterades under teorikapitlet. Det som vanligtvis karaktäriserar skolan är just att det är läraren som "vet" och därmed inte frågar för att få kunskap utan för att ta reda på om eleven också vet (Dysthe & Nilsson, 1996). Lärarna uttryckte att de inte är ute efter facit-liknande kunskap utan genom att ta fasta på elevernas tankar finna en möjlighet för eleverna att utvecklas.

## 5.3 Observationer

Genom att studera mänskligt beteende i en eller annan strukturerad form, som deltagare eller åskådare eller både och, kan man nå kunskaper och insikter som annars är svåra att nå (Svenning, 2003). Jag valde att studera vad för typ av frågor lärarna ställer till eleverna och hur elevernas svar

följdes upp. Under observationerna framträdde två olika typer av frågor: *öppna* och *stängda*. Datan registrerades med hjälp av ljudupptagningar, observationsblankett och fältanteckningar. Med *enkel* kontra *utvecklad uppföljning* menas i vilken utsträckning läraren följer upp elevens respons där *enkel uppföljning* betyder att läraren avslutar samtalet utan att vidareutveckla elevens respons.

### 5.3.1 Stängda frågor

*Stängda frågor* är frågor som besvaras med ja eller nej samt frågor som söker ett facit-liknande svar. För att förtydliga ges följande exempel.

Lärare: 45 är hälften av 90, eller hur?

Elev: Ja

Lärare: Det skulle fungera bra, det säger du?

Elev: Ja, det tror jag.

Lärare: Behöver du bli tillfrågad?

Elev: Nej.

Lärare: Ni har väl lärt er om det tidigare, är det inte så?

Elev: Jo det har vi.

Under observationerna registrerades sammanlagt 234 frågor var av 74 stycken (cirka 32%) *stängda frågor*.

### 5.3.2 Öppna frågor

*Öppna frågor* är frågor som inte kan besvaras med ja eller nej och alltså kräver ett mer utvecklat svar. För att förtydliga begreppet *öppna frågor* ges följande exempel.

Lärare: Hur känner du?

Elev: Jag skulle nog bli lite arg på min mamma. Jag skulle vilja vara med henne själv också, inte bara med en annan familj. Jag tycker att föräldrarna ska fråga sin barn också.

Lärare: Hur tänker du nu?

Elev: Tolv gånger 167,5 är lika med 2010. Sex gånger 167,5 är lika med 1005. 1005 plus 2010 blir 3015.

Lärare: Vad tycker du?

Elev: Ja vet inte men jag tror det hade varit okej. Men det beror nog på vad. Hur många det var, och man har känt dem innan eller inte.

Under observationerna registrerades sammanlagt 234 frågor var av 160 stycken (cirka 68%) *öppna frågor*.

### **5.3.3 Enkel uppföljning**

I enkel uppföljning räknas de uppföljningar av läraren som är korta och som inte uppmanar eleven till fortsatt dialog. Denna typ av uppföljning består ofta av en kort sammanfattning av elevens svar var efter läraren skiftar fokus till en annan elev eller hela klassen. För att förtydliga begreppet *enkel uppföljning* ges följande exempel.

Lärare: Hur känner du?

Elev: Jag är inte riktigt säker på hur jag känner. Kanske skulle jag tycka det var okej i vissa situationer.

Lärare: Precis. Man blir lite osäker.

Lärare: Vad tror du?

Elev: Vi måste skriva ner det vi räknade ut först innan vi fortsätter.

Lärare: Ja, bra!

Under observationerna registrerades sammanlagt 234 uppföljningar var av 213 stycken (cirka 91%) *enkla uppföljningar*.

### **5.3.4 Utvecklad uppföljning**

Utvecklad uppföljning innebär att man fångar upp eller följer upp ett elevsvar genom att införliva svaret i nästkommande fråga (Dysthe, 1996). I den utvecklade uppföljningen använder läraren elevens svar för att vidareutveckla samtalet och hjälpa eleven övervinna hinder. För att förtydliga begreppet *utvecklad uppföljning* ges följande exempel.

Lärare: Hur tog du reda på det?

Elev: Jo jag tog hälften av det och la på det som vi fick fram tidigare.

Lärare: Bra! Hur går du nu vidare med detta?

Elev: Jag vet ju redan att hälften av 2010 är 1005, det har vi ju redan räknat ut.

Lärare: Okej, sen då?

Elev: Och sen är det ju bara att följa vidare och lägga ihop de två talen.

Lärare: Men hur skriver vi ner detta så vi kan tydligt se hur du tänkt?

Elev: Så skriver vi ner det. Alltså vi skriver först ner de alla var en för sig. Börja med 2010.

Elev(2): Ahh, nu fattar jag!

Lärare: Bra! Ser nu alla hur vi har tänkt här?

Under observationerna registrerades sammanlagt 234 uppföljningar var av 21 stycken (cirka 9%) *utvecklade uppföljningar*.

## 5.4 Sammanfattning observationer

Från resultaten av observationerna framgår det att lärarna i stor utsträckning (cirka 68%) använder sig av öppna frågor under samtalen i klassrummen vilket skiljer sig från tidigare forskning.

Eleverna får möjlighet att uttrycka sina åsikter och värderingar, och med hjälp av lärare kombinerat med samarbete med andra elever uppstår en utvecklingsmöjlighet. Att lära sig prata är att lära sig tänka (Dysthe & Nilsson, 1996).

Lärarnas uppföljning på elevernas svar var nästan uteslutande *enkel uppföljning*. 91% bestod av *enkel uppföljning* där läraren valde att inte vidareutveckla elevens svar genom att t.ex. ställa en följdfråga eller använda elevens svar för att föra samtalet vidare. Vygotskij (1978) menar att skolan varit alltför intresserad av att ta fasta på elevens aktuella kunskaper och fastställa dennes existerande utvecklingsnivå, istället för att intressera sig för möjligheten av framtida lärande.

Resultaten visar att 9% av elevens svar ledde till utvecklad uppföljning. Denna typ av uppföljning ledde enligt resultaten från studien till att samtalet vidareutvecklades. Svaret ger för det första en signal om att elevens svar räckte till och var bra, och för det andra förs samtalet naturligt vidare på samma spår (Dysthe & Nilsson, 1996). Läraren blir medveten om potentialen av elevens utveckling

när han eller hon upptäcker vad eleven kan göra med hjälp och vägledning i samarbete med läraren eller annan elev (Vygotskij, 1978). Genom denna typ av uppföljning bygger läraren vidare på det som eleven fört in i samtalet (Dysthe & Nilsson, 1996).

## 6. Diskussion

I detta sista kapitel inleds med en diskussion kring val av metod och studiens begränsningar. Därefter diskuteras resultaten från studien och jag försöker dra slutsatser och svara på studiens problemställning. Kapitlet avslutas med egna reflektioner och en diskussion om och förslag till fortsatt forskning.

### 6.1 Metoddiskussion

Varje metod tar itu med datainsamlingen utifrån vissa förutsättningar och producerar en typ av data vars användbarhet beror på vad forskaren försöker uppnå, vilket innebär att ingen av de möjliga metoderna kan betraktas som vare sig fulländad eller fullständigt obrukbar (Denscombe, 2016). För att nå insikt i hur lärarna förhåller sig till klassrumssamtal utfördes strukturerade intervjuer med behöriga lärare. Intervjuerna kompletterades med observation. Triangulering innebär att man betraktar saker ur mer än ett perspektiv och att man använder olika metoder i en och samma studie (Denscombe, 2016).

#### 6.1.1 Intervjuer

Samtalet och mötet med en person ger oss de bästa förutsättningarna för att få fram hur den intervjuade tänker och känner (Kylén, 2004). För att svara på problemställningen om hur lärarna förhåller sig till klassrumssamtal utgick de semistrukturerade intervjuerna från en kvalitativ ansats. Urval av personer som intervjuades bestod av utbildade, behöriga och erfarna lärare. Bakgrund, uppväxt och utbildning ger oss skilda språk (Kylén, 2004). Båda intervjuerna skedde på samma skola och intervjupersonerna ingick i samma arbetslag. För att öka materialets reliabilitet kunde fler lärare från andra skolor intervjuas.

En av lärarna kommenterade att om hen hade haft frågorna innan hade hen kunnat fundera mer om detta och hade kunnat svarat bättre, men menade samtidigt på att det kan också finnas ett syfte med att inte kunna förbereda sig. Jag valde att inte avslöja frågorna i förväg då jag ville ha spontana svar. Jag upplevde stämningen och klimatet under intervjuerna som lugnt, harmoniskt och positivt. Jag fick utförliga svar på intervjufrågorna och lärarna var tillmötesgående och gynnsamt inställda till att vidareutveckla intervjusvaren. Intervjusvaren från lärarna var likvärdiga vilket talar för reliabilitet. Förutom att inkludera fler intervjupersoner i studien kunde intervjuerna innehålla fler och annorlunda frågor.

### **6.1.2 Observationer**

För att försöka svara på studiens frågeställning utfördes strukturerade observationer. Det hjälpte att lärarna var tillmötesgående och hjälpte till att välja ut lektioner där det förekom mycket muntlig kommunikation. Det faktum att lärarna och eleverna kände till en del om vad studien behandlar kan ha påverkat resultaten. I vilken utsträckning min närvaro påverkade samtalsstrukturen är det svårt att spekulera i.

Med hjälp av observationsblanketten var det en enkel uppgift att registrera datan från observationerna. De få gångerna jag var osäker antecknade jag tiden. På så sätt kunde jag vid senare tillfälle lyssna genom konversationerna igen med hjälp av ljudupptagningarna för att säkerställa att datan blev korrekt registrerad. Jag gjorde ljudupptagningar med hjälp av en telefon. Ibland var ljudkvaliteten dålig och det var svårt att urskilja kommunikationen. Det skulle ha underlättat om jag använt mig av en ljudupptagare med bättre mikrofon. Överlag är jag nöjd med insamlingen av datan via observationerna men empirin skulle kunna styrkas med ytterligare observationer. Det vore även intressant att utföra samma studie på andra skolor och jämföra resultaten.

## **6.2 Resultatdiskussion**

Som vi tidigare berört är det påtagligt hur utbrett begreppet samtal är i läroplanen. Studiens syfte är att kartlägga och analysera de strukturer och mönster som kan urskiljas under samtal i klassrum. För att förenkla överskådligheten är resultatdiskussionen uppdelad utifrån forskningsfrågorna. Under varje kapitel görs en återkoppling till problemet och resultaten från studien ställs i relation till resultat från tidigare forskning.

### **6.2.1 Klassrumssamtals struktur**

Enligt materialet från observationerna präglas klassrumssamtalen av den traditionella IRF-strukturen där läraren dominerar samtalen. Även i Wells (1993) studie uppskattas det att majoriteten av klassrumssamtalen mellan elev och lärare utgörs av IRF-sekvenser.

I vår studie använder lärarna i hög utsträckning öppna frågor i sin initiering. Enligt en studie av Dysthe (1996) var eleverna otroligt passiva under klassrumssamtalen som snarare handlade mer om monolog än dialog. Under observationerna jag utförde var eleverna inte passiva, möjligtvis som ett resultat av att lärarnas användande av öppna frågor. I studien av Nystrand (1997) fokuserar läraren



på initiering och respons där elevsvaren är korta och testfrågor vanligt förekommande, vilket skiljer sig från denna studie där lärarnas frågor är öppna och elevsvaren är mer utvecklade. Enligt Nystrand (1997) används elevsvaren som fördjupning eller vidareutveckling i undervisningen sparsamt. I vår studie följdes 9% av elevsvaren upp av läraren.

### 6.2.2 Lärarnas frågor

Resultaten från studien som Dysthe & Nilsson (1996) presenterar visar att när läraren använder stängda frågor blir elevernas svar kortfattade och leder inte vidare till fortsatt dialog. Cazden, John & Hymes (1985) menar att läraren inte frågar för att få veta utan för att kontrollera samtalets innehåll och styra elevernas uppmärksamhet). Enligt Dysthe & Nilsson (1996) beror anledningen till det breda användandet av stängda frågor på att många lärare har uppfattningen att struktur står i ett motsatsförhållande till dialogisk undervisning. Wells (1993) kom i sin studie fram till att det är ovanligt att lärarna ber eleverna att uttrycka och förklara sina åsikter.

Genom att använda *öppna* frågor kan läraren bjuda in eleven i en dialog. Ur ett sociokulturellt perspektiv är dialog och samtal nödvändigt för att uppnå en god inlärningsmiljö. Den närmsta utvecklingszonen är baserad på en syn på dem som ska lära sig att de besitter en oändlig kapacitet för utveckling - samtidigt som de ständigt överskrider gränserna för det de kan lära sig och förstå på egen hand (Dysthe & Nilsson, 1996). När läraren bjuder in eleven till dialog kan eleven ta stöd från läraren i sin utveckling. När läraren ställer frågan "Hur tänker du nu?", utgör det en öppen fråga som läraren själv inte vet svaret på. Eleverna kan inte komma undan en sådan fråga genom att upprepa något från läroboken (Dysthe & Nilsson, 1996). Från observationerna framgår det att lärarna använder sig mest av öppna frågor under klassrumssamtalen. Resultaten från observationerna stärks via intervjuerna där det framkommer att lärarna är medvetna om sitt val av frågor och är ute efter elevernas tankar, snarare är facit-liknande svar.

Då läraren ställer öppna frågor till eleverna följer ofta mer utförliga svar då de bjuds in i samtal med läraren och det kan tolkas som att eleven bjuds in till vad Vygotskij benämnt "*den närmsta utvecklingszonen*" där potential för inläring och utveckling kan finnas. Öppna frågor ger eleverna möjlighet att tänka och reflektera själva och de signalerar en annan inställning till vad som räknas som kunskap och vilken elevens roll ska vara (Dysthe & Nilsson, 1996). Dessutom skapar de en möjlighet för läraren att följa upp elevernas svar. Enligt intervjuerna framträder en medvetenhet gällande val av frågor bland lärarna där de medvetet försöker använda öppna frågor under

klassrumssamtalen. Även Dysthe (1993) observerade i sin studie att lärarna började bryta mot den traditionella IRF-strukturen när de ändrade sin syn på kunskap och lärande från något man överför till eleverna, till en konstruktion av eleven själv.

### 6.2.3 Lärarnas uppföljningar

Enligt resultaten från observationerna ledde 91% av lärarnas frågor till *enkel uppföljning* och 9% till *utvecklad uppföljning*. Lärarna besvarade elevernas svar i stor utsträckning genom att kort kommentera elevens svar, oftast i form av positiv bekräftelse. I en studie av Dysthe & Nilsson (1996) ger läraren återkoppling och bedömer de ofta förekommande fråga-svar-sekvenserna genom att säga "rätt", "bra" eller "inte så dumt".

Enligt resultaten från studien väljer läraren i 9% av fallen en *utvecklad uppföljning* och bjuder in eleven i dialog. Begreppet "den närmaste utvecklingszonen" såsom det har utforskats empiriskt förutsätter den form av anpassning till en samarbetspartner som vuxen/barn dyaden möjliggör (Dysthe, 2003). Information blir inte kunskap för en elev innan hen integrerat informationen i befintliga kunskapsstrukturer, vilket i första hand sker via språket (Dysthe & Nilsson, 1996). Läraren måste ta reda på vad eleven kan och bygga på hans eller hennes starka sidor och den förståelse som redan finns (Dysthe & Nilsson, 1996). Läraren intar en grundläggande attityd som går ut på att eleven genom dialogiskt samspel får möta en utmaning i det läge hen nu befinner sig (Dysthe & Nilsson, 1996). Under observationerna fick jag uppleva exempel på hur elever lär av varandra under klassrumssamtal. Det som de andra eleverna säger och skriver kan användas som redskap för att komma vidare i sitt tänkande, och det är det som är kärnan i det dialogiska klassrummet och skiljer det monologiska från det dialogiska (Dysthe & Nilsson, 1996). Det sociokulturella perspektivet utgår från att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext. Språket är en kognitiv process och en kommunikationsprocess och inläring är både kognitivt och socialt (Vygotskij, 1978). Då en elev svarar på en öppen fråga uppenbaras en möjlighet för läraren att ta till vara på elevens svar och vidareutveckla det. Enligt den nya läroplanen förespråkas samtal i olika former som en betydande del av den pedagogiska verksamheten. I denna studie ges exempel på forskning som pekar mot att det finns ett värde i att som lärare medvetet välja att följa upp elevernas svar. Mening är något som skapas genom samspel och förståelse uppstår i samspelet mellan lärare och elever. (Dysthe & Nilsson, 1996).

## 6.2.4 Lärarnas förhållningssätt till klassrumssamtal

Lärarna uttryckte en positiv inställning till klassrumssamtal och menar att samtal är ett viktigt pedagogiskt redskap som får ta stor plats i deras klassrum. Lärarna använder samtal i olika former för att uppnå de mål och krav som ställs i läroplanen. Deras medvetenhet i valet av *öppna* frågor är påtagligt. Lärarna gör ett medvetet val att intressera sig för elevernas tankar och värderingar och försöker skapa ett samspel i undervisningen som strävar efter utveckling och lärande genom språk och skrift. Det fanns ett tydligt ställningstagande emot facit-liknande kunskap. Det framkom även en del problematisering kring samtal i helklass. Under samtalen kan det vara svårt att få alla elever att delta och generellt är samtalen tidskrävande. Det är en stor investering och det gäller att samtidigt uppnå övriga krav som ställs av styrdokumentet. Nystrand (1997) menar att klassrumssamtal är en undervisningsform som kräver mycket resurser i form av tid, träning och planering. I intervjuerna gav lärarna uttryck för att klassrumssamtal ska kunna bistå elevernas utveckling krävs att eleverna tränats i denna kommunikationsform. Lärarna ställde sig frågande till om klassrumssamtal är en undervisningsform enklare utförd i mindre grupper.

## 6.3 Avslutande diskussion

Lärarna som ingår i studien utgav en klar insikt av målen i läroplanen, en positiv inställning till klassrumssamtal som undervisningsform och medvetenhet i sina val av elevfrågor. IRF-strukturen framstår som dominant. Sammantaget är det lärarna som *initierar* samtalen och använder sig i stor utsträckning av *öppna* frågor vilket skiljer sig från tidigare forskning av Dysthe & Nilsson (1996) och Wells (1993) där *stängda* frågor dominerar.

Lärarnas uppföljning på elevernas svar är 91% i fallen av enkel karaktär. Dysthe & Nilsson (1996) menar att utifrån ett socialt och interaktivt synsätt på lärandet är det viktigt att samtalsstrukturen är av dialogisk natur och sker i form av ett samarbete (Dysthe & Nilsson, 1996). Resultaten från observationerna kan tolkas som att lärarna i nio fall av tio går in och bedömer eleverna. Dessa bedömningar var nästan uteslutande positiva bedömningar, t.ex. "bra" eller "duktigt".

Under observationerna var både lärare och elever medvetna om min närvaro och frågan om i vilken utsträckning min närvaro påverkade studien är svårt att svara på. För att ta reda på det behövs ytterligare studier utföras. I intervjuerna finns två lärare med i studien. För att förbättra den delen önskar jag att jag kunde fått möjligheten att intervjua fler lärare. Mycket av litteraturen jag tagit del

av under studien har en del år på nacken och har varit svårtillgänglig då det mesta inom fältet är skrivet på andra språk än svenska. Med mer resurser hade jag kunnat inkludera fler och modernare artiklar.

### **6.3.1 Vidare forskning**

Under kartläggningen av forskningsfältet och i den litteratur jag läst under arbetet med studien nämndes ofta maktperspektivet som en möjlig förklaring till varför samtalsstrukturen ser ut som den gör. Det vore spännande att i en ny studie undersöka klassrumsstrukturen ur ett maktperspektiv för att ta reda på i vilken utsträckning IRF-strukturen används för att utöva makt och kontroll. Det vore också intressant att studera vilka effekter lärarnas olika uppföljningar har ur ett utvecklingsperspektiv.

# Referenser

Ahlskog-Björkman, E 2014, 'Interaktionens betydelse för barns lärande - en studie av barns möte med slöjd i förskolan', *Nordisk Barnehageforskning, Vol 7, Iss 0 (2014)*.

Bachtin, M, & Holquist, M 1981, *The Dialogic Imagination : Four Essays*, n.p.: Austin : Univ. of Texas P., cop. 1981.

Boulima, J 1999, *Negotiated Interaction In Target Language Classroom Discourse*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, eBook Collection.

Cazden, C, John, V, & Hymes, D 1985, *Functions Of Language In The Classroom*, n.p.: Long Grove, Il : Waveland Pr Inc, 1985.

Denscombe, M 2016, *Forskningshandboken : För Småskaliga Forskningsprojekt Inom Samhällsvetenskaperna*, n.p.: Lund : Studentlitteratur, 2016.

Dewey, J 2004, *Democracy And Education*, n.p.: Mineola, N.Y. : Dover Publications, 2004.

Dysthe, O 1993, *Writing And Talking To Learn. A Theory-Based, Interpretive Study In Three Classrooms In The USA And Norway*, n.p.: Tromsø Univ. 1993.

Dysthe, O, & Nilsson, B 1996, *Det Flerstämmiga Klassrummet : Att Skriva Och Samtala För Att Lära*, n.p.: Lund : Studentlitteratur, 1996.

Dysthe, Oe 2003, *Dialog, Samspel Och Lärande*, n.p.: Lund : Studentlitteratur, 2003.

Ejvegård, R 2009, *Vetenskaplig Metod*, n.p.: Lund : Studentlitteratur, 2009.

Eriksson, L, & Wiedersheim-Paul, F 2008, *Rapportboken: Hur Man Skriver Uppsatser, Artiklar Och Examensarbeten*, n.p.: Malmö; Liber, 2008.

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

Gillham, B, & Jamison Gromark, E 2008, *Forskningsintervjun : Tekniker Och Genomförande*, n.p.: Lund : Studentlitteratur, 2008 (Malmö : Holmberg).

Kylén, J 2004, *Att Få Svar : Intervju, Enkät, Observation*, n.p.: Stockholm : Bonnier Utbildning, 2004.

Lemke, JL 1990, *Talking Science : Language, Learning, And Values*, n.p.: Norwood, N.J. : Ablex, cop. 1990.

Lundgren, UP 1983, *Att Organisera Omvärlden. En Introduktion Till Läroplansteori*, n.p.: Stockholm LiberFörlag på uppdrag av Gymnasieutredningen 1983.

*Läroplan För Grundskolan, Förskoleklassen Och Fritidshemmet 2011 : Reviderad 2016* 2016, n.p.: Stockholm : Skolverket : Wolters Kluwer [distributör], 2016 (Mölnlycke : Elanders Sverige)

Nystrand, M 1997, *Opening Dialogue. Understanding The Dynamics Of Language And Learning In The English Classroom*, n.p.: New York Teachers College Press c1997.

Patel, R, & Davidson, B 2003, *Forskningsmetodikens Grunder : Att Planera, Genomföra Och Rapportera En Undersökning*, n.p.: Lund : Studentlitteratur, 2003.

Rommetveit, R 1996, Laering gjennom dialog. Ei sociokulturell og sociokognitiv tilnærming till kunnskap och laering. I Dysthe, O (red.) *Ulike perspektiv på laering og laeringsforskning*. n.p: Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Rosengren, K, & Arvidson, P 2002, *Sociologisk Metodik*, n.p.: Malmö : Liber, 2002.

Svenning, C 2003, *Metodboken : Samhällsvetenskaplig Metod Och Metodutveckling : Klassiska Och Nya Metoder I Informationssamhället : Källkritik På Internet*, n.p.: Eslöv : Lorentz, 2003.

Trost, J 2010, *Kvalitativa Intervjuer*, n.p.: Lund : Studentlitteratur, 2010.

Vygotskij, LS 1978, *Mind In Society. The Development Of Higher Psychological Processes*, n.p.: Cambridge, Mass. Harvard U.P. 1978.

Wells, G 1993, 'Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom', *Linguistics And Education*, 5, 1, p. 1-37, Scopus®, EBSCO

Wertsch, J 1984, *The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues*, I B Rogoff & J. Wertsch (red.): *Children's Learning in the 'Zone of Proximal Development'*. *New Directions for Development*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Wood, D 1992, Teaching talk. In K Norman (Ed.), *Thinking voices: The work of the National Oracy Project* (pp. 203-214). London: Hodder & Stoughton (for the National Curriculum Council).

