

”Vad kaotiskt allt skulle vara utan samtal.”

**- En fenomenografisk studie över elevers uppfattning
om samtal.**

Av: Erik Axelsson

Handledare: Anna Malmbjer

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 1, 15 hp

Svenska | Vårterminen-2017

Programmet för Grundlärautbildning med interkulturell profil
med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1–3, 240 hp



Abstract

Title: “There would be total chaos without dialogues.” A phenomenographic survey on students' perceptions of dialogue.

Author: Erik Axelsson, spring term 2017

Supervisor: Anna Malmbjer

The aim of this study is to examine what perception grade 2 students has of dialogue when focusing on the Swedish language. The study is supported by phenomenography, which focuses on the students' own conclusions surrounding the importance of dialogue. The survey is also supported by a metacognitive perspective.

To achieve the aim, the following three questions has been formulated:

- What perceptions do students in grade 2 have concerning dialogue?
- In what way does the students' perceptions of dialogue differ?
- Do the students perceive dialogue as something of value?

In summary, the results of this study are that in each student group it is agreed upon that dialogues are important but a majority of the students finds it difficult to keep up a dialogue. Therefore, it is important that teachers get all the help they need to be able to work with oracy, i.e. the ability to use oral tools such as speaking and listening. For them to succeed Mercer (2017) urges that oracy, as a tool, receives much more attention in schools.

Keywords: Dialogue, perception, phenomenography, metacognition, oracy

Nyckelord: Samtal, uppfattning, fenomenografi, metakognition, oracy

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
2. Bakgrund	6
2.1 Kunskapskrav	6
2.2 Lgr 11 och kursplanen i svenska	6
2.3 Vad är samtal?.....	7
3. Syfte och frågeställningar.....	7
3.1 Frågeställningar	7
4. Teoretiska utgångspunkter	7
4.1 Fenomenografi.....	7
4.2 Metakognition	9
4.3 Oracy	10
4.4 Flerstämmighet.....	10
5. Tidigare forskning	11
6. Metod och material.....	12
6.1 Metod för datainsamling	12
6.2 Urval.....	12
6.3 Kvalitativa metoder	13
6.4 Intervju som metod.....	13
6.5 Transkribering	14
6.6 Etisk hänsyn och trovärdighet	14
6.7 Intervjuupplägg	16
7. Resultat och analys.....	17
7.1 Resultat och analys av intervjuerna.....	17
7.1.1 Grupp 1 intervjusvar.....	18
7.1.2 Grupp 2 intervjusvar.....	20
7.1.3 Grupp 3 intervjusvar.....	23
7.2 Sammanfattning av analysen.....	25
7.2.1 Sammanfattning av analys utifrån elevernas svar	26
7.2.2 Sammanfattning av analys utifrån teorier.....	27
8. Sammanfattning och avslutande diskussion.....	28
8.1 Sammanfattning.....	28
8.2 Empirisk diskussion och slutsats	30
8.3 Teoretisk diskussion och slutsats.....	31

8.4 Didaktisk diskussion och slutsats	31
8.5 Vidare forskning.....	33
9. Litteratur- och källförteckning	35
10. Appendix	38
10.1 Intervjuguide	38
10.2 Bilaga 1 – Brev till pedagoger.....	39
10.3 Bilaga 2 – Brev till vårdnadshavare	40

1. Inledning

Som framtida lärare som ska undervisa i ämnet svenska i förskoleklass upp till årskurs 3 har jag under min utbildning fått ett bredare perspektiv angående min övertygelse om hur viktigt det är att lärandet i skolan är socialt, där eleverna får vara delaktiga i sociala klassrumsmiljöer. En drömvision många lärare föreställer sig är klassrum som erbjuder samspel, där eleverna är delaktiga i samtalen med livliga diskussioner och det muntliga språket har en betydelsefull del i undervisningen. Med egna erfarenheter från min verksamhetsförlagda utbildning har jag dock märkt att många lärare väljer bort att arbeta med samtal i svenskämnet och fokuserar istället mestadels på enformiga läs- och skrivuppgifter.

Mitt intresse för den här studien vänder sig till elever i årskurs 2 i ämnet svenska. Syftet med studien är att undersöka vilken uppfattning elever i årskurs 2 har av samtal med fokus på ämnet svenska. Jag är medveten om att samtal inkluderar alla ämnen, men svenskämnet är det ämne som har fått ta ansvar för muntlighetens kunskapskrav i tidigare åldrar. För att förstå vad begreppet uppfattning innebär för forskningssyfte använde jag mig av den fenomenografiska forskningsansatsen utvecklad av professor Ference Marton vid Göteborgs universitet. Den fenomenografiska forskningens idé bygger på att forska i anknytning till hur människor uppfattar olika fenomen i olika sammanhang.

Neil Mercer, som är professor i pedagogik vid universitetet i Cambridge, har forskat om språkets roll i klassrummet och utvecklingen av barns tänkande. Mercer (2017 s. 52) menar att oracy (förmågan att använda sig av muntliga färdigheter som att tala och lyssna) förtjänar mer uppmärksamhet i skolorna så att lärare kan på ett trovärdigt sätt ta del av utvecklingen av oracy för att sedan ha lättare att bedöma sina elevers talade språkfärdigheter. Vidare menar Mercer (2017 s. 52) att oracy är en förmåga som skolvärlden tar för givet att elever ska ta med sig och behärska från tidigare åldrar och vardagliga erfarenheter. Med egna erfarenheter från verksamhetsförlagda utbildningar har jag upplevt att många elever i årskurs 1-3 tycker att den muntliga delen i skolan som svår och mödosam. Ett av kunskapskraven för godkännbara kunskaper i slutet av årskurs 3 i svenska är att ”eleven kan samtala om elevnära frågor och ämnen genom att ställa frågor, ge kommentarer och framföra egna åsikter [...] beskriva vardagliga händelser så att innehållet tydligt framgår [...] ge och ta enkla muntliga instruktioner” (Skolverket 2016 s. 227–228). För att eleverna ska kunna uppnå

kunskapskraven i svenska krävs det att man som lärare börjar arbeta tidigt med den muntliga delen så att eleverna är väl förberedda inför årskurs 3.

2. Bakgrund

I nya språket lyfter (2012 s. 20) förklaras samtal som en stor betydelsefull förmåga för utveckling av att kunna läsa och skriva i ämnet svenska. Samtal som är inkluderande i läs- och skrivmoment ger elever tillfällen att träna på de förmågor som de muntliga kunskapskraven kräver för godkännbara kunskaper i slutet av årskurs 3 i svenska. Genom att införa samtal i undervisningen så tränar eleverna på att återberätta, beskriva, tolka och förklara, värdera samt argumentera.

2.1 Kunskapskrav

Ett av kunskapskraven för godkännbara kunskaper i slutet av årskurs 3 i svenska är följande (Skolverket 2016 s. 227-228):

- Att eleven kan samtala om elevnära frågor och ämnen genom att ställa frågor
- Ge kommentarer och framföra egna åsikter.
- När eleven berättar om vardagliga händelser beskriver eleven dem så att innehållet tydligt framgår.
- Eleven kan ge och ta enkla muntliga instruktioner

2.2 Lgr 11 och kursplanen i svenska

Genom undervisningen i ämnet svenska ska eleverna ges flera förutsättningar att utveckla sitt talspråk så att de skapar tilltro till sin egna språkförmåga. Eleverna ska få förutsättning att: formulera sig och kommunicera i tal och skrift, anpassa språket efter olika syften mottagare och sammanhang, samt urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer

Centralt innehåll i årskurs 1–3. Tala, lyssna och samtala (Lgr 11, Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 s. 223).

- Att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer.
- Muntliga presentationer och muntligt berättande om vardagsnära ämnen för olika mottagare. Bilder och andra hjälpmedel som kan stödja presentationer.
- Berättande i olika kulturer, under olika tider och för skilda syften

2.3 Vad är samtal?

Jag kom i kontakt med boken *”Prat, skratt, skvaller och gräl: och annat vi gör när vi samtalar”* (1996) skriven av samtalsforskaren Viveka Adelswärd, när jag sökte efter information om hur människor samtalar. Hennes varierande sätt att förklara olika situationer när vi samtalar var en inspirerande källa för mig att reflektera över huruvida barn och elever uppfattar samtal. Adelswärd (1996 s. 23–24) menar på att samtalets syften kan variera. Det kan vara exempelvis att man informerar eller berättar för andra om något man känner till, eller att komma överens om hur man ska lösa ett problem, eller mer vardagliga samtal som kan handla om vad man ska äta till middag. Man kan även samtala för att få möjlighet att uttrycka sina känslor, eller för att söka respons (Adelswärd 1996). Detta var endast några exempel på vad samtalets syften kan vara. Desto mer jag reflekterade över hur stor betydelse samtal har för oss vuxna människor och hur många olika uppfattningar som existerar över vad samtal innebär, så önskade jag att vilja undersöka hur elever uppfattar samtal.

3. Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att undersöka vilken uppfattning elever i årskurs 2 har av samtal med fokus på ämnet svenska. Undersökningen stöds av fenomenografin som inriktar sig på elevernas egna uppfattning kring samtalets betydelse. Undersökningen stöds även av ett metakognitivt perspektiv.

3.1 Frågeställningar

- Vilka uppfattningar har elever i årskurs 2 av samtal?
- På vilket sätt skiljer sig elevernas uppfattningar av samtal sig emellan?
- Anser eleverna samtal som något betydelsefullt?

4. Teoretiska utgångspunkter

4.1 Fenomenografi

”Fenomenografi är ett sätt, en ansats för att identifiera, formulera och hantera vissa typer av forskningsfrågor, en

specialisering som framför allt uppmärksammar frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö” – Ference Marton (ur boken *Om lärande*, 2000 s. 147).

Staffan Larsson förklarar i sin bok ”*Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*” (1986 s. 13) att det fenomenografiska forskningen har som grund i att man beskriver hur olika fenomen uppfattas av människor. På liknande sätt beskriver Tomas Kroksmark (1990 s. 17) fenomenografin som en forskningsansats som handlar om att beskriva människors uppfattningar om ett visst fenomen. Ordet fenomenografi innehåller två ord, fenomen och grafi. Ordet fenomen har sitt ursprung från grekiska *phainomenon* som betyder ”det-i-sig-själv-visande”. Ordet grafi har även sitt ursprung från grekiskan och betyder ”att beskriva i ord eller bild” (Kroksmark 2011 s. 594).

En stor pedagogisk forskare vid namn Ference Marton är omtalad och väl sedd runt omkring i stora delar av världen för sin utveckling av fenomenografin. I Kroksmark bok ”*Den tidslösa pedagogiken*” (2011 s. 590) lyfter han upp Marton genom att påstå att det finns ingen motsvarande forskningsidé om lärande i Sverige som har påverkat lärarutbildningen och lärarkompetensen i så hög grad som Martons bidrag till kunskapsutvecklingen genom att framställa fenomenografins forskningsfrågor. Marton utvecklade fenomenografin vid Göteborgs universitet under 1970-talet ur en empirisk pedagogisk ram där universitetsstudenter blev tillfrågade att läsa en och samma text för att sedan beskriva texten utifrån sin egen uppfattning av den. När det visade sig att studenterna uppfattade texten ur varierande synvinklar insåg Marton att det som krävdes för att innehållet, d.v.s. uppfattningarna av texten skulle variera var de olika studenterna (Kroksmark 2011 s. 590). Detta gav betydelse i form av att det var studenternas uppfattning av fenomenet som i detta fall var textens innehåll som gav skillnader och variation av den slutgiltiga redovisningen. Marton kunde då komma fram till svaret av vad som avgjorde skillnaden och det var att människor uppfattar världen omkring oss på olika sätt. På så sätt växte fenomenografin fram som en forskningsmetod (Kroksmark 2011 s. 591).

Kvalitet inom fenomenografi innebär att människor har olika uppfattningar på mångfaldigt sätt. Kroksmark (2011 s. 592) ger exemplet på att vi alla är överens om att himmelen består av nyanser av blå men orsaken till detta uppfattar vi på väldigt många olika sätt. På liknande sätt förklarar Kroksmark (2011) att vi alla har skilda uppfattningar av olika fenomen. Om vi exempelvis är överens om att vi samtalar genom att använda munnen, så kan vi fortfarande uppfatta hur vi samtalar på olika sätt. Larsson (1986) menar på att det finns en skillnad på hur

något är och hur något kan vara. Skillnaden av hur något är och hur något uppfattas vara presteras av Marton utifrån två olika perspektiv, första ordningens perspektiv och andra ordningens perspektiv.

1) Första ordningens perspektiv kännetecknar påståenden och faktabaserad kunskap om hur något är och har alltid varit. Exempel på ämnen detta förekommer är inom matematiken och naturkunskapen.

2) Andra ordningens perspektiv beskriver istället hur man uppfattar något utifrån sina egna föreställningar och erfarenheter. Perspektivet används främst inom pedagogiken och är även det perspektiv som fenomenografin har sin grund i. Man lägger tonvikten i att förklara hur människor uppfattar saker och ting världen runt omkring.

4.2 Metakognition

Bo Renberg & Ingemar Friberg förklarar i boken ”Svensklärares påverkan och praktik” (2015 s. 19–21) begreppet metakognition som medvetandet om läroprocesser. Begreppet metakognition används i forskningssyfte för att analysera hur exempelvis elever gör sig medveten om sitt eget lärande genom att kunna beskriva sitt lärande utifrån sina erfarenheter. För elever kan metakognition även handla om att eleverna får lära sig att samtala om sina egna läroprocesser och på så sätt skapa kunskapen om hur själva läroprocessen går till. På så sätt underlättar eleverna för sig själva genom att skapa förståelse om de mest användbara strategier för att lära sig (Friberg & Renberg 2015 s. 21).

I boken ”Lusten att förstå – om lärande på människans villkor” (2010 s. 124–126) förklarar Peter Gärdenfors metakognition ur en annan synvinkel. Gärdenfors (2010) nämner förmågan att vara självmedveten och på så sätt kunna hitta mönster hos sig själv. Är man självmedveten kan man få en förståelse för hur man själv tänker och lär sig i olika sammanhang. På så sätt kan man lära sig att bli bättre på att reflektera över händelser och upplevelser i livet.

Metakognition enligt Gärdenfors (2010 s. 125) handlar därför om förmågan att kunna reflektera över sitt eget lärande. Vidare beskriver Gärdenfors hur metakognition kan beskrivas som att alltid ha tillgång till en karta för att hitta nya vägar att ta sig fram på. På liknande sätt kan metakognition ge eleverna möjligheter att hitta nya olika sätt att lära sig och sedan kunna reflektera över de olika metoderna som användes för att lära sig.

Ett sätt för eleverna att skapa medvetenhet och uppfattning om sin egen läroprocess (metakognition) är att låta eleverna skriva ner en studiereflektion. Renberg & Friberg (2015 s. 98) nämner att man kan använda studiereflektion i ämnet svenska där eleverna får skriva ner en text som beskriver exempelvis hur eleven förberett samtalet, vilka svårigheter som dök upp, hur eleven uppfattade och tog till sig respons från sina kamrater eller hur eleven upplevde framförandet. Enligt Renberg & Friberg (2015) har studiereflektionen tre huvudsyften: för det första så ger den eleverna metakognition, d.v.s. ett sätt att skapa medvetenhet om sin egen läroprocess. För det andra så hjälper den svenskläraren att få kunskap om varje enskild elevs utveckling i både muntlighet och skrivande. För det tredje så ger den eleverna träning i sin skriv- och reflektionsträning.

4.3 Oracy

Andrew Wilkinson (1968 s. 743) förklarar att ordet oracy skapades i samband med arbetet med en forskningsgrupp som fokuserade sina studier i muntlighet i Birminghams universitetsskola. Wilkinson (1968) beskriver att det var nödvändigt att skapa en term som innehöll båda färdigheterna att lyssna och tala, ungefär som att läs- och skriftfärdigheter använder sig av termen literacy. Wilkinson (1968) poängterar att oracy är inte ett ämne i sig utan en förutsättning för att utveckla tal och lyssnade i situationer där de naturligt framkommer. Alla möjligheter för barn och elever att samtala, oavsett vad samtalet handlar om är enligt Wilkinson (1968) ett stöd för att utveckla språket.

4.4 Flerstämmighet

Caroline Liberg (2003 s. 1–2) förklarar att fenomenet med flerstämighet i klassrummet är att eleverna får möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter som exempelvis böcker, filmer, lekar eller musik de mött i sin vardag för att sedan kommunicera med sina kamrater och skapar mening i samtalet. Meningsskapandet blir sedan ett underlag för kommande diskussioner som förekommer i klassrummet. Liberg (2003) menar på att med flerstämighet får eleverna en chans att få sina yttranden att bli tagna på allvar och de lär sig samtidigt förmågan att kunna lyssna på vad andra berättar. I ett flerstämmigt klassrum ger man eleverna möjligheten att tro på sin egen förmåga att samtala och lyssna.

5. Tidigare forskning

Neil Mercer (2017 s. 52) nämner forskaren Andrew Wilkinson som introducerade termen oracy för att hänvisa till förmågan att använda sig av muntliga färdigheter som att tala och lyssna. Mercer (2017) förklarar att i Storbritannien finns ett allmänt ökat erkännande över hur viktigt det är att barn lär sig att använda samtal effektivt för sociala och demokratiska arbetsrelaterade sammanhang i framtiden. Därför är det viktigt att lärare får den hjälp de behöver för att bedöma och arbeta med oracy i skolundervisningen. För att detta ska lyckas menar Mercer (2017) att oracy som förmåga måste få lika stor uppmärksamhet i skolan som läs- och skrivförmågor. I ett samarbete med School 21 (en skola som ligger i Stratford, East London) har forskare tillsammans med skolan utvecklat en ”oracy assessment toolkit” som kan översättas till ett bedömningsverktyg för oracy (min översättning). Bedömningsverktyget utgår från att eleverna är i behov av oracy d.v.s. muntliga färdigheter som att tala och lyssna för att kunna delta i undervisningen. Utvecklingen av oracy ska vara minst lika viktig för elevernas utveckling som läskunnighet och räknefärdighet (Mercer 2017).

I antologin *”Metacognitive approaches to developing oracy – developing speaking and listening with young children”* (Deborah & Evans, 2008 s. 127–128) menar professorerna Olivia Saracho och Bernard Spodek att i USA så är forskare intresserade av muntlig diskurs men identifierar inte den muntliga diskursen med tal och lyssningsförmågor, d.v.s. oracy. Amerikanska forskare har istället utfört studier i klassrum som inkluderar muntliga grupparbeten, diskussioner och andra former av klassrumssamtal. Specifikt för yngre barn och elever så är det inom sociala kontexter som muntlighet har sin betydelse. Med andra ord så används språket som ett socialiseringsverktyg där syftet med den amerikanske forskningen fokuserar på att forska kring barns muntliga språkutveckling inom sociala kontexter.

Vidare förklarar Helen Robinshaw (2008 s. 94–95) att en stor anledning till varför elever kan händelsevis komma efter i utvecklingen när det gäller muntliga färdigheter kan vara för de miljöfaktorer som påverkar barnet att koncentrera sig för att lyssna. Robinshaw (2008) nämner tre faktorer som kan påverka varför elever kan ha svårt att lyssna i klassrummet. Det första är avståndet, det andra är störande ljud och det tredje är efterklang/eko. Om eleverna ska kunna utveckla sin oracy (förmågan att lyssna), måste läraren också ha förståelse över dessa faktorer.

6. Metod och material

I det här kapitlet redovisas först vilken metod som valdes för datainsamling av empiriskt material för undersökningen och sedan vilket urval som gjordes. Vidare redogörs planeringen och genomförandet av intervjuerna. Slutligen diskuteras transkribering, etisk hänsyn och trovärdighet.

6.1 Metod för datainsamling

Göran Ahrne och Peter Svensson nämner i sin bok *Handbok i kvalitativa metoder* (2015 s. 22–23) att man som uppsatsskribent först och främst måste utgå från uppsatsens frågeställning för att sedan ha möjlighet att välja den metod som är mest lämplig för att kunna besvara frågeställningen. Då en av uppsatsens frågeställningar är hur elever uppfattar samtal i svenskämnet gjorde jag ett strategiskt urval att kontakta pedagoger från tidigare verksamhetsförlagda utbildningsskolor som arbetade med inriktning för svenskämnet och tidigare arbetat med muntlighet i undervisningen. Mitt tillvägagångssätt för att komma i kontakt med pedagogerna var att skicka ut mail som förklarade studiens syfte och förfrågan att få besöka pedagogens klass för att få möjlighet att intervjua eleverna i årskurs 2. Enbart efter en dag som mailen skickades ut kom ett svar från en pedagog som undervisade en årskurs 2 som meddelade att jag var mer än välkommen att hälsa på för vidare planering och diskussion av upplägg för intervjuerna. Under tiden utformades en intervjuguide som jag valde att ta med och visa för pedagogen när jag sedan var på besök.

Vid besöket presenterades intervjuguiden för pedagogen och sedan förklarades den metod som skulle användas. I min studie är metoden för all datainsamling en fenomenografisk metod vilket innebär att datainsamlingen sker genom intervjuer för att samla empiriskt material.

6.2 Urval

Efter förklaringen av vilken metod för datainsamling samt diskuterat intervjuguiden diskuterade vi hur många elever som skulle vara lämpligt att intervjua och hur intervjuerna skulle gå tillväga. För att avgränsa mig kom jag fram till att tio elever var passande för min studie. Vidare så frågade jag pedagogen om hon kunde anordna så att det blev jämnt fördelat av starka och svaga elever samt lika många flickor som pojkar inför intervjuerna. Pedagogen

svarade med att det självfallet gick att arrangera. Anledningen till detta beslut är för att jag har med erfarenhet upplevt från min verksamhetsförlagda utbildning att lärare och handledare gärna vill vara hjälpsamma och därmed plockar ut de starka eleverna för att säkerhetsställa att jag får det resultat jag är ute efter. Min undersökning syftar till att undersöka elevernas uppfattning om samtal och därmed riktar jag mig till alla elever och inte endast de elever som har god samtalsförmåga. Anledningen till att jag gjort ett urval på lika många flickor som pojkar, d.v.s. fem flickor och fem pojkar är för att göra undersökningen så jämnt fördelat som möjligt, även när det gäller kön. Syftet med mitt urval av att endast intervjua elever i årskurs 2 är för att jag upplever att åldersgruppen är tillräckligt erfaren för att kunna svara på frågor om samtal, men ändå inte lika mycket erfarenhet som årskurs 3 där samtal är en del av kunskapskravet i svenska inför nationella proven.

6.3 Kvalitativa metoder

Staffan Stukát (2011 s. 37) förklarar att fenomenografin är en liknande metod som den kvalitativa forskningsmetoden. Stukát (2011) menar på att forskare inom fenomenografin använder sig av kvalitativa intervjuer för att få fram en insamling av data som bygger på informantens uppfattning och föreställningar. I kvalitativa studier är det viktigt att forskaren så tydligt som möjligt visar steg för steg hur man uppnått studiens resultat. En väl genomförd kvalitativ analys kännetecknas av att den skapar en innebördsrik helhet av analysens olika delar (Davidson & Patel 2011 s. 108).

6.4 Intervju som metod

Då min undersökning är en fenomenografisk studie, som är en kvalitativ forskningsmetod så har jag valt att använda intervjuer som metod för datainsamling. Monica Dalen nämner i boken ”*Intervju som metod*” (2008 s. 15) att målet för en kvalitativ forskning är att skapa en kännedom om människors olika uppfattningar av ett fenomen. Denna studie undersöker bland annat om elevers uppfattning av samtal vilket gör att studien är en kvalitativ undersökning då själva intervjun som metod handlar om att försöka nå intervjupersonernas uppfattning av fenomenet samtal. Kroksmark (2011 s. 602–603) nämner att en av flera saker som kännetecknar fenomenografiska intervjuer är att de är välstrukturerade och utgår från olika teman. Intervjuerna måste innehålla någon form av dokumentation i form av ljudinspelning

eller filminspelning för att sedan transkriberas till en text som används som material för analysdelen i studien.

Intervjuerna i denna studie ägde rum i mindre samtalsrum där jag intervjuade två elever vid varje intervjutillfälle. Detta resulterade till fem intervjuer sammanlagt på tjugo minuter vardera. Alla fem intervjuerna genomfördes på eftermiddagen uppdelade under två vardagar. Sammanlagt intervjuades tio elever ungefär tio minuter för varje elev. Vid en intervju överskreds tiden med två minuter på grund av att eleven blev distraherad av att någon knackade på dörren. Detta påverkade dock inte nämnvärt det fullständiga intervjuväret.

6.5 Transkribering

När alla intervjuerna var inspelade och genomförda ägnades mycket tid till att analysera informanternas uttalanden. Denna form av renskrivning kallas för transkribering (Stukát 2011 s. 39). Då intervjun spelades in via röstinspelningen i mobiltelefonen så genomfördes transkriberingen genom att plocka ut varje intervjus inspelning för att sedan skriva ner varje enskild elevs intervjusvar.

6.6 Etisk hänsyn och trovärdighet

Vid det första besöket med pedagogen var jag tydlig med att informera angående etiska frågor. Delvis ville jag informera om att alla informanter kommer garanteras anonymitet i studien där inga namn, ålder eller plats kommer att beskrivas. Jag förklarade för pedagogen att i min analysdel av intervjuerna kommer respektive informanters namn ersättas med påhittade, generella svenska namn för att bevara anonymiteten. Vidare diskuterade jag med pedagogen de fyra grundläggande etiska kraven på forskning som består av informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002).

Informationskravet handlar om att forskaren ska informera respektive deltagare för undersökningen om vilka möjligheter och villkor som gäller. Deltagande är alltid frivilligt och kan avbrytas av deltagarna när som helst (Vetenskapsrådet 2002 s. 7–8). Informationskravet uppfylls i min studie genom att informanterna blev informerade om sina rättigheter att neka röstinspelning samt deltagande för intervjun.

Samtyckeskravet innebär att deltagare för undersökningen har rätt att själva bestämma över sitt samtycke till medverkan (Vetenskapsrådet 2002 s. 9–11). Samtyckeskravet uppfylls genom att brev skickades till respektive vårdnadshavare och informanter för att själva få skriva under för samtycke. Under intervjun hade även informanterna rättigheten att avbryta sin medverkan.

Konfidentialitetskravet handlar om sekretess där alla uppgifter om deltagarna som exempelvis namn, ålder, tid och plats förvaras på ett sätt så att andra personer inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet 2002 s. 12–13). Konfidentialitetskravet uppfylls genom att deltagarna för undersökningen och de uppgifterna om deltagarna förblir anonyma.

Nyttjandekravet innebär att alla uppgifter och material som införsamlats endast får användas för forskningssyfte (Vetenskapsrådet 2002 s. 14–15). Nyttjandekravet uppfylls genom att informanterna försäkrades att inspelningarna av intervjuerna inte skulle spelas upp vid något annat syfte än för eget bruk vid transkribering av analysen.

Inför intervjuerna informerades pedagogen (som var klassföreståndare för eleverna), rektorn på skolan, informanterna och informanternas föräldrar om studiens syfte och upplägget av intervjuerna. Brevet som jag skrev till elevernas föräldrar mailade jag till pedagogen som sedan vidarebefordrade mailet till elevernas vårdnadshavare för samtycke att deras barn får delta i intervjun och samtycke för röstinspelning.

När samtycket var underskrivet av respektive vårdnadshavare samt de elever som skulle delta i intervjun valde jag att besöka skolan för att introducera mig själv som person och syftet till varför jag skulle återkomma under morgonen därpå för att intervjua några av eleverna i klassen. Detta skedde inför helklass även då alla elever inte skulle få vara delaktiga i intervjun. De tio elever som blev intervjuade informerades om sina rättigheter att neka till att bli inspelade. Informanterna blev även informerade att de när som helst har rättigheten att kunna avbryta deltagandet för intervjun.

Vidare kan tilläggas att intervjuerna ägde rum med två elever vid varje tillfälle. Då jag var medveten om att det finns en risk att eleverna kan påverka varandra i intervjusvaren, påstår jag ändå att det var rätt val att inkludera två elever åt gången för denna studie. Eftersom jag inte hade haft någon tidigare kontakt med eleverna förutom ett kort besök dagen innan intervjuerna genomfördes uppfattade eleverna mig som en främmande vuxen. Om jag då hade valt att genomföra denna intervju enskilt med varje elev ensam i ett rum, anser jag att det hade

påverkat eleverna i den grad att de hade blivit osäkra. Osäkerheten hade i sin tur lett till sämre intervjusvar.

6.7 Intervjuupplägg

När man utför en studie som använder sig av intervjuer som metod så är det viktigt att man i god tid utvecklar en tydlig och semistrukturerad intervjuguide. En semistrukturerad intervjuguide innehåller tematiska frågor som behandlar de viktigaste frågorna för studien (Dalen 2008 s. 35). För att skriva en intervjuguide har jag använt mig av boken *Barn upptäcker skriftspråket* (Dahlgren, Gustavsson, Mellgren & Olsson, 2013 s. 99–102). I boken framställs ett intervjuupplägg som använts för forskningsändamål. Eftersom intervjuupplägget är avsedd för frågor om läsning och skrivning har jag använt mig av samma intervjuupplägg men ändrat på läs- och skrivfrågorna till frågor om samtal så att det blir relevant för min forskningsstudie. Intervjuupplägget är indelat i punkterna A-J och syftar till att ta reda på elevens uppfattning om samtal och hur eleven resonerar om de frågor som ställs (se bilaga 1). Eftersom min studie är begränsad så kommer jag inte framföra alla intervjupunkter i resultat och analysdelen. Istället sammanställer jag de punkter som gav mest givande svar på studiens frågeställning om elevernas uppfattning av samtal. De punkter som jag valt att framföra är följande:

A. Man startar intervjun med enkla grundfrågor om samtal som exempelvis: - *Varför samtalar man? Hur gör man när man samtalar?*

B. Nästa frågeområde tillhör samtalets funktioner och frågorna kan lyda: - *Vad kan man göra om man är bra på att samtala?*

C. En naturlig följdfråga gäller elevernas bedömning av den egna samtalsförmågan och hur de ser på den: - *Hur bra är du på att samtala?*

D. Nästa frågeområde gäller hur samtalet går till, vilket kan vara krävande för eleverna att svara på. - *Hur gör du när du samtalar?*

E. Inlärningsprocess är nästa frågeområde. - *Vad behöver du kunna för att samtala (bättre)?*

7. Resultat och analys

I detta avsnitt återberättas intervjuerna på de tio elever som deltog i undersökningen. Då intervjuerna ägde rum gruppvis med två elever i varje grupp så har jag valt att inte presentera varje intervju för sig, utan istället valt att gruppera eleverna utifrån liknande svar på de frågor som ställdes. Anledningen till detta är för att många svar är liknande och kan därmed indelas i olika grupperingar. De olika grupperna kommer förtydligas genom en förklaring för vad som kännetecknar varje grupp. Resultatet framförs genom variation mellan exempel på vad eleverna själva har sagt och egen kommenterande analys. Davidson & Patel (2011 s. 108) menar att om en studie innehåller material i form av intervjuer bör forskningskribenten skriva analysdelen med omväxlande språk så att citaten från intervjuinformanterna och den egna kommenterande analystexten blir så varierande som möjlig men ändå sammanhängande.

7.1 Resultat och analys av intervjuerna

Resultatet utgår från intervjuguiden som presenterades under metod- och materialdelen. Intervjun omfattar fem frågor totalt och en följdfråga på den inledande intervjufrågan. För att få en lättare förståelse för resultatdelen kommer jag först beskriva kort vad som kännetecknar varje grupp. Vidare kan tilläggas att ingen av intervjupersonerna i de olika grupperingarna blev intervjuade samtidigt.

Grupp 1 består av fem elever som får de påhittade namnen Anna, Frida, Lucas, Max och Oscar. Jag kallar denna grupp för ”de formella”, inte för att intervjusvaren var formellt besvarade, utan att eleverna i denna grupp kännetecknar att de alla uppfattar att samtal är något som sker i formella sammanhang.

Grupp 2 består av tre elever som får de påhittade namnen Johan, Lisa och Sara. Den här gruppen kallar jag för ”de förstående”. Det som kännetecknar den här gruppen är att de alla uppfattar att samtal är något man använder för att kunna skapa förståelse för vad andra människor vill. Samarbete och interaktion är betydelsefulla begrepp för denna grupp.

Grupp 3 består av två elever som får de påhittade namnen Alvin och Emma. Den här gruppen kallar jag för ”de delaktiga”. Det som kännetecknar den här gruppen är att båda eleverna uppfattar att samtal är viktigt att behärska för att få vara delaktig i olika sammanhang.

7.1.1 Grupp 1 intervjusvar

Den här gruppen omfattar fem elever (Anna, Frida, Lucas, Max och Oscar) av totalt tio intervjuade och blir därmed den gruppen med flest elever som kategoriseras med liknande svar.

Elevernas svar på uppfattning utifrån enkla grundfrågor. - *Varför samtalar man?*

Anna menar på att man samtalar när man vill framföra något viktigt som exempelvis när man ska ha utvecklingssamtal med lärare eller med lärare och föräldrar. Frida, Lucas och Max antog att samtal är något som viktiga personer gör när de vill framföra något viktigt. Oscar var tveksam över ett svar men gav bland annat svaret att man kanske samtalar när man blivit vuxen och ska söka jobb.

Det som framkommer om elevernas uppfattningar av varför man samtalar är att samtal är något som sker av betydelsefulla personer i samband med något viktigt som utvecklingssamtal eller jobbansökan. Eleverna poängterar även att samtal är något som vuxna gör. Det framgår även om elevernas uppfattning att samtal förekommer vid formella sammanhang där två eller flera viktiga personer möts för att framföra något viktigt.

- *Hur gör man när man samtalar?*

Exempel 1:

Anna: - Vet inte. Men man kanske svarar på frågor eller ställer frågor som någon ska svara på?

Frida: - Vi samtalar inte så ofta i skolan men när vi gör det så är viktigt att det är tyst och att endast en pratar åt gången.

Lucas: - Ibland brukar vi sitta ner i klassrummet och samtala om något viktigt. Den som pratar får hålla i talstenen och då måste de andra vara tysta.

Max: - Man kanske sitter ner och diskuterar viktiga frågor?

Oscar: - Jag vet inte. Jag brukar inte samtala så ofta.

Fyra av fem elevsvar visar en osäkerhet om hur man gör när man samtalar. Två av eleverna uppfattar att de inte samtalar så mycket och en elev påpekar att endast ibland samtalar de i klassrummet men då endast om det är något viktigt. Det framkommer om elevernas uppfattning av hur man gör när man samtalar att när man samtalar så sitter man ner, det är tyst och man svarar och diskuterar viktiga frågor. Eleverna visar även på att samtal är endast något som förekommer ibland under tiden i skolan. En av eleverna nämner även att den som framför samtalet håller i en talsten. Det visade sig att talstenen

var en metod som användes i klassrummet för att låta den som talar i klassrummet få tala till punkt utan att bli avbruten av sina klasskamrater. I klassrummet är alla elever överens om att den som håller tillfälligt i talstenen är den som får prata och resterande kamrater ska vara tysta.

Elevernas svar på uppfattning om samtalets funktion. - *Vad kan man göra om man är bra på att samtala?*

Alla fem elever uppfattar samtalet som ett formellt fenomen som är viktigt att behärska när man blir äldre. Oscar påpekar att om man kan samtala bra så får man lättare jobb när man är vuxen. Anna, Lucas och Max berättar att man känner sig mer självsäker om man kan samtala bra och då är det lättare att få andra personer att lyssna när man har något viktigt att framföra. Frida nämner att om hon var mycket bättre på att samtala så skulle hon inte behöva staka sig på ord när hon förklarar något i skolan. Eleverna visar att de uppfattar samtalets funktion som en viktig förmåga att befinna eftersom den kan vara avgörande för att bygga upp sin självkänsla att leda att samtal och att få andra parter att lyssna på det man har att framföra.

Elevernas svar på uppfattning av den egna samtalsförmågan. - *Hur bra är du på att samtala?*

I elevernas uppfattningar av deras egen samtalsförmåga så framgår det att ingen av de fem eleverna vet med säkerhet att de är bra på att samtala eller inte. En av eleverna visar att man måste vara bra på att samtala när man är inblandad i ett formellt sammanhang såsom utvecklingssamtal med sin lärare. Vidare visar en elev att viljan finns att bli bättre på att samtala.

Exempel 2:

Anna: - Jag är inte så bra på att svara på frågor och så, men jag måste samtala med fröken när vi har utvecklingssamtal, för där måste man samtala... äsch jag vet inte!

Frida: - Vet inte. Jag tror inte att jag är så bra på att samtala men jag skulle kanske vilja bli bättre.

Lucas: - Kanske lite... i skolan är det lätt att man blir blyg och så. Ibland är det pinsamt när man måste hålla talstenen och säga något fast man inte har något att säga.

Max: - Jag är bäst på att samtala. *Skakar på huvudet*, jag skoja...

Oscar: - Vet inte. Ibland så är jag väl bra.

Elevernas uppfattning om hur samtalet går till. - *Hur gör du när du samtalar?*

Det framgår att några av eleverna är medvetna om att de brukar samtala med fröken eller sina föräldrar när det gäller något viktigt. Två av eleverna ger uttryck åt att de tycker det är jobbigt att samtala. En elev påpekar att det är jobbigt att samtala om något man inte känner till och det kan visa på att eleven har svårt att inleda ett samtal.

Exempel 3:

Anna: - *tvekar på att svara en lång stund*. Det är jobbigt att samtala om något när man inte vet vad man ska samtala om.

Frida: - Jag brukar samtala om något jag tycker är viktigt. Jag berättar för mina föräldrar vad jag gör i skolan. Sen brukar de fråga hur jag mår och då säger jag att jag mår bra.

Lucas: - Jag samtalar bara när det är något viktigt jag måste samtala om och då brukar jag sitta ner och ja, samtala helt enkelt!

Max: - Jag gör som vi gör nu, pratar och svarar på frågor.

Oscar: - Jag samtalar inte så ofta. Ibland sitter jag väl ner och samtalar med fröken om hur det går och så där. Det tycker jag är jobbigt ibland.

Elevernas svar på uppfattning av inlärningsprocess för att samtala. - *Vad behöver du kunna för att samtala bättre?*

Anna, Frida Lucas, Max och Oscar menar alla på att ett måste för att man ska lära sig samtala bättre är att man samtalar om något som är intressant, viktigt och roligt, annars blir man tyst och ointresserad. Vid ett tillfälle i intervjun säger Max att han inte samtalar om han inte behöver. Respektive elever visar på att ett kriterium för att bedriva ett samtal är att det fångar ens intresse, att samtalet handlar om något viktigt samt att man samtalar om något som är roligt. Uppfyller samtalet inte dessa kriterier så anser de fem eleverna att samtalet är ointressant. En av eleverna nämner även att han inte samtalar såvida han inte behöver. Detta kan tolkas som att han ser samtalet som en plikt i skolan och behöver han inte samtala så föredrar han att inte göra det.

7.1.2 Grupp 2 intervjusvar

Den här gruppen inkluderar tre elever (Johan, Lisa och Sara) av de totalt tio intervjuade.

1) Elevernas svar på uppfattning utifrån enkla grundfrågor. - *Varför samtalar man?*

Exempel 1:

Johan: - Jag tror man samtalar för att förstå varandra. Tänk vad kaotisk allt skulle vara utan samtal. Om ingen skulle kunna samtala så skulle ingen kunna förstå vad den andra vill ha sagt.

Lisa: - Samtala är väl som att man pratar? Det måste man ju för annars skulle man inte kunna veta vad folk vill säga.

Sara: - Att samtala är superviktigt! Alla måste kunna samtala för annars kan vi inte berätta för andra om någon har skadat sig och då får den som skadat sig ingen hjälp.

- Hur gör man när man samtalar?

Johan och Sara uppfattar att man samtalar genom att man är flera personer som diskuterar eller pratar om något för att förstå sig på exempelvis ett problem eller orsak till att något har hänt.

Lisa nämner att hon brukar samtala med sina kompisar på rasterna för att veta vilka som ska vara med i leken och vilka regler man ska bestämma.

De som framkommer om elevernas uppfattning om varför och hur man samtalar hänger ihop. Alla tre elever uppfattar att man samtalar för att förstå sin omgivning och andra personer. Det framkommer att det är viktigt att kunna samtala för att ha möjlighet till att berätta och förklara för andra om något som exempelvis har inträffat. Två elever uppfattar att man samtalar genom att flera personer är inblandade i en diskussion för att lösa ett problem eller en orsak till ett problem.

2) Elevernas svar på uppfattning om samtalets funktion. - *Vad kan man göra om man är bra på att samtala?*

Det som framkommer i elevernas uppfattning om vad man kan göra om man är bra på att samtala är att de som är bra på att samtala har lättare att få andra att lyssna. Man kan även analysera svaren som att eleverna uppfattar att om man är bra på att samtala så har man även lättare att samarbeta med andra elever i olika sammanhang. En av eleverna kopplar samtalets betydelse inför hur man samarbetar för att bestämma roller inför leken under rasten. Vidare hänvisar en elev till att samtal leder till samarbete i klassrummet där hon beskriver att andra elever kommer lyssna och ta del av samtalet utan att avbryta.

Exempel 2:

Johan: - Man kan komma överens med sina kompisar. Alltså jag menar att man kan samtala med varandra innan man ska bestämma vem som ska vara vad på rasten. Alltså när vi leker på rasten.

Lisa: - Om man är bra på att samtala så fattar alla vad man säger. Det skulle vara skönt för då slipper man upprepa sig.

Sara: - Då kan man vara ledare, eller kanske en lärare? Jag vet, om man är bra på att samtala så kommer alla att lyssna på vad du säger. I klassrummet skulle andra lyssna utan att störa.

3) Elevernas svar på uppfattning av den egna samtalsförmågan. - *Hur bra är du på att samtala?*

Ingen av de tre eleverna uppfattar att de är särskilt bra på att samtala men säger att de önskar att de vore bättre. Johan uppfattar samtal som svårt eftersom det kräver att den man samtalar med förstår vad man säger. Förstår inte den man samtalar med så kan man inte gå vidare när man exempelvis arbetar i grupp. Både Lisa och Sara tycker om att samtala men anser också att det kan vara problematiskt. Lisa uppfattar att hon klarar av att samtala med andra men hon tycker att vissa klasskamrater inte lyssnar på vad hon säger och att hon får upprepa sig ständigt. Sara tycker ibland att det behövs en lärare som hjälper till för annars leder samtalet till ingenting.

Respektive elever uppfattar samtal som svårt och att ett lyckat samtal kräver att den man samtalar med har förståelse för vad man säger, annars leder samtalet ingenvart. En elev uppfattar att det blir problematiskt när man inte kan samtala med varandra under grupparbeten. Vidare påpekar en elev att det ibland krävs en lärares närvaro för stöd när elever samtalar med varandra.

4) Elevernas svar på uppfattning om hur samtalet går till. - *Hur gör du när du samtalar?*

Det framgår att eleverna är medvetna om hur de gör när de samtalar. Eleverna förklarar olika situationer där samtal har stor betydelse för dem. En av eleverna hänvisar att samtal är viktigt när han spelar datorspel med sin kusin och ska lösa pussel tillsammans. Vidare påpekar en elev att man ska vara tyst under lektionstid, vilket kan tolkas som att eleverna inte är vana vid att samtala med varandra i klassrummet. En elev nämner att hon uppskattar att prata under samtal med sina kamrater, men hon är osäker på sin egen förmåga att samtala då hon förklarar att hon glömmer vad hon ska säga i och med att hon fastnar på specifika ord. Detta anser hon bli ett hinder för samtalets flyt.

Exempel 3:

Johan: - Va? Hur jag gör? Det beror ju på vem jag samtalar med. När jag samtalar med min kusin så brukar vi samtala om hur vi ska klara av bossar och pussel i spel.

Lisa: - Jag pratar med kompisar på rasterna och ibland på lektionen också fast man ska vara tyst *skrattar*.

Sara: - Jag brukar vara den som pratar mest för jag tycker det är roligt, fast jag är ingen bra på det

för att jag brukar glömma bort vad jag ska säga. Då får mina kompisar vänta på mig tills jag kommer på vad jag skulle säga. Vissa ord är svåra och kommer inte fram.

5) Elevernas svar på uppfattning av inlärningsprocess för att samtala. - *Vad behöver du kunna för att samtala bättre?*

Johan och Lisa uppfattar att man behöver förståelse för ämnet man ska samtala om för att lyckas samtala. De menar på att utan förståelse för det man samtalar om så kommer samtalet inte att utvecklas. Sara uppfattar att man måste lära sig att lyssna på varandra för att lyckas med ett samtal. Hon poängterar även att språket har en relevant part för att kunna samtala med någon, med hänvisning till de gånger hon under samtalets gång tappar ord och på så sätt glömmet vad hon ska framföra i samtalet.

7.1.3 Grupp 3 intervjusvar

Den här gruppen inkluderar endast två elever (Alvin och Emma) av de totalt tio intervjuade.

1) Elevernas svar på uppfattning utifrån enkla grundfrågor. - *Varför samtalar man?*

Alvin uppfattar att man samtalar för att få dela med sig av något med andra människor. Han ger ett exempel på när han berättade för sina klasskamrater om en spännande bok han hade läst och klasskamraterna hade inte förmått att lyssna på honom, vilket gjorde honom ledsen. Emma uppfattar som Alvin att anledningen till att man samtalar är för att få vara delaktig i vad andra vill dela med sig av. Hon nämner att samtal är mödosamt eftersom man måste veta saker vad andra tycker om för att få vara med i samtalet.

- *Hur gör man när man samtalar?*

Det framkommer att båda eleverna uppfattar att samtal handlar om delaktighet där samtalet är ett tillvägagångssätt för att dela med sig av det man själv tycker och tänker. En av eleverna påpekar att när man samtalar så handlar det om att få chansen att dela med sig av sina egna erfarenheter så att andra personer kan ta del av erfarenheterna. Vidare påpekar en elev att det är viktigt att ha kunskap om vad samtalet handlar om, annars finns det risk att man blir tyst och inte deltar i samtalet.

Exempel 1:

Alvin: - Hm. Man samtalar när man får berätta för någon annan om vad man har gjort och så.

Emma: - Jag tycker inte om att samtala för då måste man vara vet vad man ska säga och vad de

andra tycker och så. Då kan det bli så att man inte får vara med i samtalet för att man inte vet vad man ska säga.

2) Elevernas svar på uppfattning om samtalets funktion. – *Vad kan man göra om man är bra på att samtala?*

Alvin uppfattar att om man är bra på att samtala så har man lättare att dela med sig av saker man själv tycker är intressant och roligt. Emma uppfattar på liknande sätt som Alvin men tillägger med att förklara att om man kan samtala bra så får man ”vara med”. Detta kan analyseras som att Emma menar på att om man är bra på att samtala så finns det större möjligheter att få vara delaktig i diskussioner och på så sätt få sin röst hörd.

3) Elevernas svar på uppfattning av den egna samtalsförmågan. - *Hur bra är du på att samtala?*

Respektive elever uppfattar att de är duktiga på att samtala. En av eleverna förklarar att han tycker om att samtala då han får möjligheten att dela med sig av egna erfarenheter. En elev påpekar att om man samtalar med någon som man har förtroende för så är det lättare. Vidare uppfattar eleverna att samtal handlar om att dela med sig och själv vara delaktig med andra människor såsom sina kamrater.

Exempel 2:

Alvin: - Jag är ganska bra på att samtala för jag tycker om att berätta saker så att andra blir glada.

När vi leker på rasterna så brukar jag komma på lekar som andra får vara med på. Jag tycker alla ska få vara med och leka för om en kompis inte får vara med så blir han jätteledsen.

Emma: - Ja. Men då måste jag samtala med någon jag tycker om.

4) Elevernas svar på uppfattning om hur samtalet går till. - *Hur gör du när du samtalar?*

Både Alvin och Emma anser båda att man måste vara flera deltagare för att kunna samtala om något. Alvin uppfattar samtal som en metod för att dela med sig av och berätta olika saker man upplevt. Han poängterar att det är bra om man vet vad man ska samtala om innan man påbörjat att samtala annars finns det risk att de delaktiga åhörarna mister intresset. Emma uppfattar att man måste vara delaktig och påläst om själva ämnet för att kunna samtala.

Exempel 3:

Alvin: - Jag tänker på vad jag ska säga när jag ska samtala om något, för vet man inte vad man ska säga så kommer de andra att inte lyssna.

Emma: - Jag brukar lyssna på vad de andra säger. För om de pratar om något tråkigt och sånt som jag tycker är blå blå så är det ingen idé att fråga om man får vara med.

Det framgår att eleverna uppfattar att man måste vara förberedd inför ett samtal för att sedan kunna vara delaktig i samtalsgången. Eleverna förklarar olika strategier för hur de gör när de ska samtala. En av eleverna förbereder samtalet genom att tänka igenom vad han ska samtala om. En elev har strategin att avlyssna vad samtalet handlar om för att sedan avgöra om hon känner att hon kan vara delaktig i samtalet.

5) Elevernas svar på uppfattning av inlärningsprocess för att samtala. - *Vad behöver du kunna för att samtala bättre?*

Både Alvin och Emma uppfattar att samtal bygger på att man är en delaktig part i ett samtalsämne. För att kunna samtala bättre krävs därför att man ska veta vad man ska samtala om och även vara förberedd för att tillfredsställa personerna som är delaktiga i samtalet.

7.2 Sammanfattning av analysen

För att sammanställa elevernas uppfattning av samtal analyserade jag utifrån elevernas intervju svar vad som kännetecknar de tre olika grupperna som eleverna var indelade i (de formella, de förstående, de delaktiga).

De formella (som är den största gruppen) består av fem elever totalt som med varierande intervju svar förklarar att eleverna uppfattar att samtal är något som sker i formella sammanhang. De formella eleverna uppfattade samtal som något som sker mestadels av betydelsefulla personer i samband med något viktigt som exempelvis utvecklingssamtal eller jobbansökan. De formella upplever också att samtala är något som oftast vuxna gör i formella sammanhang där flera viktiga personer möts för att framföra något.

Majoriteten av eleverna visste inte med säkerhet om de var bra på att samtala eller inte och två av de formella eleverna uppfattar samtal som något mödosamt.

De förstående (mellersta gruppen) bestod av tre elever där intervju svaren resulterade i att eleverna uppfattar att samtal är något man använder för att skapa förståelse för vad andra människor vill och tycker. Två viktiga begrepp som sammanfattar elevernas svar

är samarbete och interaktion. De förstående uppfattade samtal som svårt fast inte lika krävande som de formella gjorde, utan istället som något som används för att förstå sin omgivning. Det framkom att de förstående eleverna tycker att samtal är viktigt för att kunna förklara och berätta så att andra människor förstår, och är man bra på att samtala så kan man lättare få andra att lyssna. De förstående eleverna upplever att de är medvetna om hur man gör när man samtalar och därmed fanns det mer säkerhet i deras svar än hos de formella. De likheter mellan de förstående och de formella som kunde analyseras var att båda grupperna uppfattar samtal som något svårt och krävande. En annan likhet är att båda grupperna inte uppfattar att de är vana vid att samtala i klassrumssammanhang.

De delaktiga (den minsta gruppen) bestod av endast två elever där intervju svaren resulterade till att eleverna uppfattar samtal som en förmåga som är viktig att behärska för att få vara delaktig i sociala sammanhang. De delaktiga uppfattar samtalet som ett tillvägagångssätt för att få möjlighet att dela med sig av sina egna erfarenheter och åsikter. De delaktiga eleverna skiljer sig från de andra grupperna i den anledning att de uppfattar att de är bra på att samtala och upplever samtal som intressant och roligt.

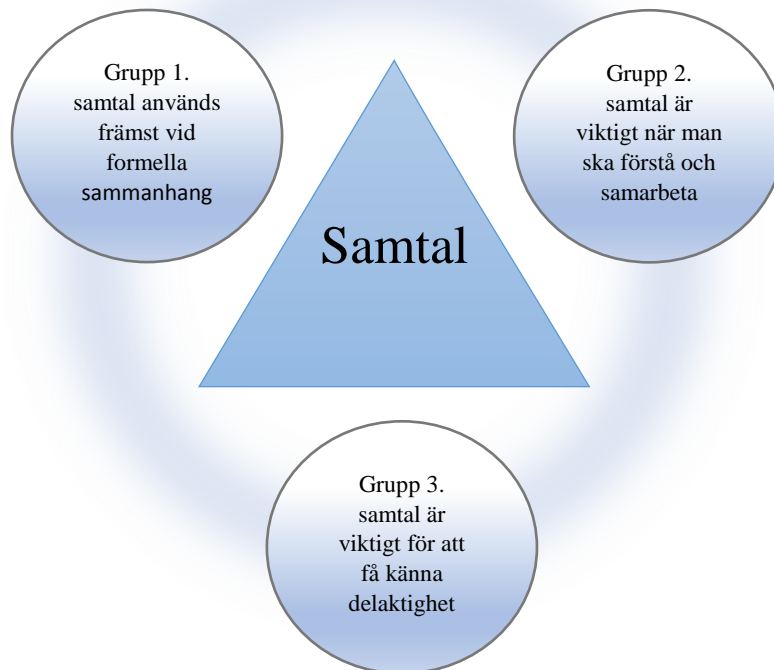
Respektive grupper anser att samtal är betydelsefullt, men anledningarna till detta varierar. De formella ser samtal som betydelsefullt för att bland annat förbereda sig för vuxenlivet där endast betydelsefulla personer samtalar. De förstående upplever också samtal som betydelsefullt för att förstå andra människor i olika sammanhang och minst lika betydelsefullt för att själv bli förstådd. De delaktiga upplever samtal som betydelsefullt genom att uppleva och ta del av sociala sammanhang där man kan ta del av andras erfarenheter och berättelser men även dela med sig av sina egna.

7.2.1 Sammanfattning av analys utifrån elevernas svar

Modellfiguren nedan sammanfattar de tre olika gruppernas uppfattning av samtal. De formella (Grupp 1 i figuren) uppfattar att samtal är något som sker i formella sammanhang.

De förstående (Grupp 2 i figuren) uppfattar att samtal är något man använder för att skapa förståelse för vad andra människor vill och tycker. Två viktiga begrepp som sammanfattar elevernas svar är samarbete och interaktion.

De delaktiga (Grupp 3 i figuren) uppfattar samtal som en förmåga som är viktig att behärska för att få vara delaktig i sociala sammanhang



7.2.2 Sammanfattning av analys utifrån teorier

Genom att analysera elevsvaren så kan man uppmärksamma på att respektive elevgrupper anser samtal som betydelsefulla, men att majoriteten av eleverna tycker att samtala är svårt och mödosamt. Därför är det viktigt att lärare får den hjälp de behöver för att kunna arbeta med begrepp som oracy d.v.s. förmågan att använda sig av muntliga färdigheter som att tala och lyssna. För att detta ska lyckas menar Mercer (2017) att oracy som förmåga måste få större uppmärksamhet i skolorna.

De eleverna (främst de formella) som uppfattade samtalet svårt och mödosamt behöver få stöd i hur man går tillväga i samtalsprocessen. Ett sätt för läraren att uppmärksamma om elever uppfattar samtalet som mödosamt kan vara att låta eleverna få skriva ner en studiereflektion över samtalet. Renberg & Friberg (2015) menar att eleverna får då möjligheten att skriva ner de svårigheter som dök upp och hur eleven uppfattade dem. Eleverna skapar en uppfattning av sin egna lärprocess och kan med lärarens hjälp hitta ett mönster om varför svårigheterna uppstår. På så sätt utvecklar eleverna sin metakognition. Gärdenfors (2010) förklarar att

metakognition handlar om att ha förmågan att vara självmedveten och på så sätt hitta mönster hos sig själv.

De delaktiga (grupp 3) uppfattar i helhet att samtal är betydelsefullt genom att uppleva och ta del av sociala sammanhang där man kan ta del av andras erfarenheter och berättelser men även dela med sig av sina egna. Det flerstämmiga klassrummet, där eleverna får möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter från böcker, filmer, lekar kan därför vara ett sätt att uppmuntra dessa elever till att utveckla sin förmåga att samtala. De delaktiga eleverna behöver känna att de är delaktiga i samtalet, där deras yttranden blir tagna på allvar samtidigt som de lär sig förmågan att lyssna på vad andra berättar (Liberg 2003). Genom att själva få tala och lyssna utvecklar eleverna även oracy.

8. Sammanfattning och avslutande diskussion

I detta avsnitt presenteras först en sammanfattning av studies syfte och sedan en sammanfattning av studiens frågeställningar, resultatet och analys. Vidare följer en diskussion och slutats som är uppdelad i tre delar. Den första delen består av en empirisk metoddiskussion och slutsats. Den andra delen består av en teoretisk diskussion som sammanfattar fenomenografi och oracy. Den tredje delen består av en didaktisk diskussion som utgår från metakognition samt en reflektion över samtalets roll i svenskämnet såväl som andra ämnen och hur studiens resultat förhåller sig till detta. I den didaktiska diskussionen diskuteras även ett lektionsförslag som bygger på den studiereflektion Renberg & Friberg (2015) har framfört i sin bok. Avsnittet avslutas sedan med förslag på vidare forskning.

8.1 Sammanfattning

Syftet med den här studien har varit att undersöka vilken uppfattning elever i årskurs 2 har av samtal med fokus på ämnet svenska. Studien utgår från Ference Martons (2000) fenomenografiska forskningsansats som bygger på att forska i anknytning till hur människor uppfattar olika fenomen i världen omkring. Forskare som Neil Mercer (2017) menar på att oracy som även behandlar muntlighet och samtal är ett stort och viktigt ämne som får väldigt litet utrymme i undervisningssammanhang. Vidare förklaras i ”*Nya språket lyfter*” (2012) samtal som en betydelsefull förmåga i svenskämnet som är avgörande för utvecklingen av lära sig läsa och skriva bättre. Man menar att om man inför samtal i undervisningen så tränar

eleverna på att återberätta, beskriva, tolka och förklara, värdera samt argumentera. Sedan beskrivs kunskapskraven för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3 i ämnet svenska som står i Lgr 11 ”*Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*” (2011). Kunskapskraven lyder följande: ”Eleven kan samtala om elevnära frågor och ämnen genom att ställa frågor, ge kommentarer och framföra egna åsikter [...] beskriva vardagliga händelser så att innehållet tydligt framgår [...] ge och ta enkla muntliga instruktioner” (Skolverket 2016 s. 227-228). Studien fortsätter med att förklara vad samtal innebär. Adelswärd (1996) förklarar även hur samtalens syften kan variera. Hon ger exempel på att samtal kan vara allt ifrån att man informerar, berättar, kommer överens, vardagliga samtal till känslor. De teoretiska utgångspunkter som redovisats och använts för att uppnå studiens resultat är fenomenografin, oracy, metakognition och flerstämmighet. Vidare följer en sammanfattning av studiens resultat och analys utifrån studiens tre frågeställningar.

- Vilka uppfattningar har elever i årskurs 2 av samtal?

Elevernas uppfattning grupperas i tre olika grupper. De formella, de förstående samt de delaktiga. De formella (som var den största gruppen) bestod av fem elever som med varierande intervju svar som resulterar till att eleverna uppfattar att samtal är något som sker i formella sammanhang. De förstående (mellersta gruppen) bestod av tre elever där intervju svaren resulterade i att eleverna uppfattar att samtal är något man använder för att skapa förståelse för vad andra människor vill och tycker. Två viktiga begrepp som sammanfattar elevernas svar är samarbete och interaktion. De delaktiga (den minsta gruppen) bestod av endast två elever där intervju svaren resulterade till att eleverna uppfattar samtal som en förmåga som är viktig att behärska för att få vara delaktig i sociala sammanhang.

- På vilket sätt skiljer sig elevernas uppfattningar av samtal sig emellan?

Elevernas uppfattningar av vad samtal skiljer sig med stor utsträckning. De formella eleverna uppfattade samtal som något som sker mestadels av betydelsefulla personer i samband med något viktigt som exempelvis utvecklingssamtal eller jobbsökandet. De formella upplever också att samtala är något som vuxna i formella sammanhang där flera viktiga personer möts för att framföra något. Majoriteten av eleverna visste inte med säkerhet om de var bra på att samtala eller inte och två av de formella eleverna uppfattar samtal som något jobbigt.

De förstående uppfattade inte samtal som jobbiga som de formella gjorde, utan istället som något som används för att förstå sin omgivning. Det framkom att de förstående eleverna tycker att samtal är viktigt för att kunna förklara och berätta så att andra människor förstår, och är man bra på att samtala så kan man lättare få andra att lyssna. De förstående eleverna upplever att de är medvetna om hur man gör när man samtalar och därmed fanns det mer säkerhet i deras svar än hos de formella. De likheter mellan de förstående och de formella som kunde analyseras var att båda grupperna uppfattar samtal som något svårt och krävande. En annan likhet är att båda grupperna uppfattas inte som att de är vana vid att samtala i klassrumssammanhang.

De delaktiga uppfattar samtalet som ett tillvägagångssätt för att få möjlighet att dela med sig av sina egna erfarenheter och åsikter. De delaktiga eleverna skiljer sig från de andra grupperna i den anledning att de uppfattar att de är bra på att samtala och upplever samtal som intressant och roligt.

- Anser eleverna samtal som något betydelsefullt?

Respektive grupper anser att samtal är betydelsefullt, men anledningarna till detta varierar. De formella ser samtal som betydelsefullt för att bland annat förbereda sig för vuxenlivet där endast betydelsefulla personer samtalar. De förstående upplever också samtal som betydelsefullt för att förstå andra människor i olika sammanhang och minst lika betydelsefullt för att själv bli förstådd. De delaktiga upplever samtal som betydelsefullt genom att uppleva och ta del av sociala sammanhang där man kan ta del av andras erfarenheter och berättelser men även dela med sig av sina egna.

8.2 Empirisk diskussion och slutsats

Den metod som användes för att uppnå studiens empiriska material har varit en bra metod enligt mig. Med lite tur fick jag snabbt ett svar via mail från en pedagog som svarade med att min studie lät som ett väldigt roligt och intressant ämne för en uppsats och att jag var välkommen att hälsa på klassen. Med ett sådant varmt och välkommande sätt att svara en universitetsstudent som skriver sin första c-uppsats gjorde mig väldigt glad och motiverad att skriva en intervjuguide. Det gick förvånansvärt smidigt för min del att få fram empiriskt material och intervjusvaren var betydligt mer omfattande och värdefulla än vad jag kunde föreställa mig. Transkriberingen var mödosam och komplicerad, eftersom jag hade använt

mig av röstinspelning för att spela in de olika intervjuerna. Inspelningarna var kategoriserade i olika mappar i mobilen, vilket underlättade för mig att sortera filerna när de överfördes på min stationära dator hemifrån. Slutligen vill jag tillägga att det var beklagligt att behöva ta bort flera av väldigt intressanta frågor från den fullständiga intervjuguiden jag planerat att använda mig av (Dahlgren, Gustavsson, Mellgren & Olsson, 2013 s. 99–102). Som tidigare benämnt var anledningen att resultat och analysdelen skulle bli alldeles för omfattande för en studie som denna.

8.3 Teoretisk diskussion och slutsats

Studiens resultat visar på att den fenomenografiska ansatsen har varit till stor betydelse för att få fram elevernas olika uppfattningar av fenomenet samtal. Forskare som Ference Marton, Tomas Kroksmark och Staffan Larsson har genom fenomenografin hjälpt mig att förstå vikten i att det är så viktigt att få fram skilda uppfattningar från olika personer. Om de tio eleverna som intervjuades hade kommit fram till ett och samma svar, d.v.s. delat samma uppfattning om fenomenet samtal, så hade studiens resultat och analysdel inte blivit lika intressant och omfattande.

Genom att majoriteten av eleverna var osäkra kring samtal så visar studiens resultat på att oracy är ett betydelsebärande begrepp som är viktigt att elever lär sig använda effektivt för sociala och demokratiska sammanhang i både skolan och i framtiden för att skapa en självkänsla (Mercer 2017). Oracy hänvisar till förmågan att använda sig av de muntliga färdigheterna att tala och lyssna. Dessa färdigheter är avgörande för att elever ska klara av de godtagbara kunskapskrav som ställs i årskurs 3 (Skolverket 2016 s. 227-228):

- Att eleven kan samtala om elevnära frågor och ämnen genom att ställa frågor
- Ge kommentarer och framföra egna åsikter.
- När eleven berättar om vardagliga händelser beskriver eleven dem så att innehållet tydligt framgår.
- Eleven kan ge och ta enkla muntliga instruktioner

8.4 Didaktisk diskussion och slutsats

Man kan diskutera huruvida svenskämnet har fått ta ansvar för att eleverna lär sig muntliga färdigheter som att tala och lyssna (oracy) när egentligen muntliga färdigheter är minst lika relevanta i andra ämnen såsom att samtala inom matematik, naturkunskap och

samhällskunskap. Renberg & Friberg (2015) menar på att svenskämnetets kärna bygger på de grundläggande färdigheterna tala, lyssna, samtala, läsa och skriva och därför faller det naturligt att man som svensklärare utgår från dessa. Traditionellt sätt har muntliga färdigheter som att tala, lyssna och samtala haft en central roll i svenskämnet (Renberg & Friberg 2015). Trots traditionen anser jag att alla ämneslärare har ett ansvar att främja elevernas språkutveckling genom att inkludera samtal i alla ämnen. Om man exempelvis arbetar kontinuerligt med samtal inom matematiken och utvecklar sin kommunikationsförmåga, så faller det mer naturligt för eleverna att samtala inte behöver vara en särskild mödosam del av svenskämnet.

Ett av kunskapskraven för godkännbara kunskaper i slutet av årskurs 3 i svenska är att ”eleven kan samtala om elevnära frågor och ämnen genom att ställa frågor, ge kommentarer och framföra egna åsikter” (Skolverket 2016 s. 227-228). Även om målet för kunskapskravet är en del av svenskämnet så anser jag att man ska kunna arbeta med målet i andra ämnen. Jag tror det är viktigt att de olika ämnena samarbetar inom de områden av undervisningen som får väldigt lite utrymme såsom samtal. Då resultatet på min studie visar på att flera elever i årskurs 2 inte tror på sin egen förmåga att samtala och uppfattar det som mödosamt så är det uppenbart att samtal behöver en större plats i svenskämnet. Även i andra ämnen krävs det att man som pedagog hjälper eleverna att skapa en sammanhängande mening om varför samtal är viktigt och varför vi vuxna och barn behöver behärska förmågan att samtala inom olika ämnen och syften. Får svenskämnet stöd av andra ämnen i att främja eleverna att utveckla sin förmåga att samtala får även andra muntliga färdigheter som att tala och lyssna (oracy) mer uppmärksamhet i skolorna. Mercer (2017) menar att oracy förtjänar mer uppmärksamhet i skolorna så att lärare kan på ett trovärdigt sätt ta del av utvecklingen av oracy för att sedan ha lättare att bedöma sina elevers talade språkfärdigheter.

Då analysdelen i min studie visar på att flera elever i årskurs 2 uppfattar samtal som främmande och svårt, anser jag att studiereflektionen som Renberg & Friberg (2015) framställer kan vara en viktig didaktiskt hjälpmedel i svenskämnet såväl som andra ämnen för att få eleverna att utveckla sin metakognition samt att pedagogen ska få en inblick i hur eleverna uppfattar lärprocessen. Studiereflektion används enligt Renberg & Friberg (2015 s. 132–133) i samband med muntliga och skriftliga övningar där eleverna ska skriva ner en reflekterande text över hur exempelvis eleven gick tillväga för att inleda ett samtal eller vilka problem som eleven stötte på under samtalsgång. Genom att arbeta med studiereflektioner

skapar eleverna en uppfattning av sin egna lärprocess (metakognition) och kan sedan med lärarens stöd hitta ett mönster om varför och när svårigheterna uppstår. Gärdenfors (2010) förklarar att metakognition handlar om att ha förmågan att vara självmedveten och på så sätt hitta mönster hos sig själv. Jag anser att det är viktigt att eleverna så tidigt som möjligt får ta del av att arbeta med samtal i svenskundervisningen för att sedan utveckla sin metakognition genom att arbeta med meningsfulla lärprocesser såsom studiereflektioner. Delvis anser jag att detta är viktigt för att eleverna själva ska bli medvetna om sina styrkor och svagheter, men att det även ger ett bra bedömningsunderlag för lärare i svenskämnet. Mercer (2017) poängterar hur viktigt det är att lärare får den hjälp de behöver för att bedöma oracy i skolundervisningen. Jag anser att studiereflektioner kan vara en grund för lärare i svenskämnet att hitta mönster i elevernas utveckling av samtal för att sedan använda dessa som underlag för bedömning.

Vidare anser jag att man kan utnyttja de studiereflektioner som eleverna skrivit ner till att skapa samtal kring dem. Det kan innebära att antingen så får eleverna redovisa vad de kommit fram till i mindre arbetsgrupper eller tillsammans med en kamrat. Studiereflektionen blir då som ett stöd för de elever som uppfattade samtalet som svårt och får då möjlighet att diskutera med lärare och andra elever hur man går tillväga i samtalsprocessen. Renberg & Friberg (2015) menar att eleverna som har svårt med samtalsprocessen får möjligheten att skriva ner de svårigheter som dök upp och framföra detta. De elever i min studie som visar att de uppfattar att samtal är betydelsefullt genom att uppleva och ta del av sociala sammanhang får även möjlighet att ta del av andras studiereflektioner och dela med sig av sina egna. Dessa elever får möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter och redovisa hur de uppfattar samtalen och kan på så sätt även dela med sig om strategier för att hjälpa de elever som uppfattar samtal som svårt. De elever i min studie som behöver känna att de är delaktiga i samtalet får även möjlighet att känna att de får dela med sig av sina reflektioner samtidigt som de lär sig förmågan att lyssna på andras studiereflektioner. Genom att själva få tala och skapa samtal kring sina reflektioner och även lyssna på sina kamraters reflektioner så utvecklar eleverna oracy.

8.5 Vidare forskning

Nu när jag fått en inblick om hur elevernas uppfattning av samtal innebär skulle det vara intressant att fortsätta forska om samtal, men då lite mer djupgående kring hur samtalen äger

rum i klassrumsmiljöer. Ann S. Pihlgren nämner i sin bok ”*Sokratiska samtal i undervisningen*” (2010 s. 49–50) som en samtalsmetod för att främja elevers utveckling av kritiskt tänkande, språk och dialoger. Om det finns möjlighet skulle jag gärna vilja använda mig av sokratiska samtal i undervisningssyfte och undersöka hur eleverna respektive pedagoger uppfattar metoden och hur man går tillväga i undervisningen.

9. Litteratur- och källförteckning

Adelswärd, Viveka (1996). *Prat, skratt, skvaller och gräl: [och annat vi gör när vi samtalar]*. Pocketuppl. Stockholm: Bromberg.

Ahrne, Göran, Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2015). *Handbok i kvalitativa metoder. 2.*, [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber.

Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik (red.) (2013). *Barn upptäcker skriftspråket. 4.*, rev. uppl. Stockholm: Liber.

Dalen, Monica (2008). *Intervju som metod. 1.* uppl. Malmö: Gleerups utbildning.

Evans, Roy & Jones, Deborah (red.) (2008). *Metacognitive approaches to developing oracy: developing speaking and listening with young children*. London: Routledge.

Gärdenfors, Peter (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor. 1.* utg. Stockholm: Natur & kultur.

Krokmark, Tomas (red.) (2011). *Den tidlösa pedagogiken. 2.*, [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Krokmark, Tomas (1990). *Fenomenografi och lärares didaktik: konturer till en innehållsbeskrivning av lärares undervisningskompetens*. Göteborg.

Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline (2003): Flerstämmighet, skolan och samhällsuppdraget. I: Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. 2003, vol 12, nr 2 (s. 13–29).

Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning. 4.*, [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, Ann S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Renberg, Bo & Friberg, Ingemar (2015). *Svensklärarens påverkan och praktik: på spaning efter konsten att undervisa*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Robinschaw, Helen (2008): *Acquisition of hearing, listening and speech skills by and during key stage 1. I: Metacognitive approaches to developing oracy: developing speaking and listening with young children*, (2008). London: Routledge.

Saracho, Olivia & Spodek, Bernard (2008): *Oracy: social facets of language learning. I: Metacognitive approaches to developing oracy: developing speaking and listening with young children*, (2008). London: Routledge.

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor:

Mercer, Neil & Warwick, Paul & Ahmed, Ayesha: *Learning and Instruction*, April 2017, Vol.48, s. 51-60 [Vetenskapligt granskad tidskrift].

Tillgänglig på internet:

<http://www.sciencedirect.com.till.biblextern.sh.se/science/article/pii/S0959475216301803?via%3Dihub>

Nya språket lyfter!: *bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-6 : enligt Lgr 11*. (2012). Stockholm: Skolverket.

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2474>

Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11): reviderad 2016*. 3., kompletterade uppl. (2016). Stockholm: Skolverket.

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

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

Tillgänglig på Internet:

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Wilkinson, Andrew: Oracy in English teaching, October 1968, Vol. 45, s. 743–747

[Vetenskapligt granskat tidskrift].

10. Appendix

10.1 Intervjuguide

A. Man startar intervjun med enkla grundfrågor om samtal som exempelvis: - *Varför samtalar man? Hur gör man när man samtalar? Hur tror du att man lär sig samtala?*

B. Nästa frågeområde tillhör samtalets funktioner och frågorna kan lyda: - *Varför det är bra med samtal? När brukar du samtala? Vad kan man göra om man är bra på att samtala?*

C. En naturlig följdfråga gäller elevernas bedömning av den egna samtalsförmågan och hur de ser på den: - *Hur bra är du på att samtala?*

D. Nästa frågeområde gäller hur samtalet går till, vilket kan vara krävande för eleverna att svara på. – *Hur gör du när du samtalar?*

För att ge stöd åt vissa elever kan man använda stödfrågor som: - *Hur gör dina föräldrar/lärare/vänner när de samtalar?*

E. Inlärningsprocess är nästa frågeområde. – *Hur gör du för att bli bättre på att samtala? Vad behöver du kunna för att samtala (bättre)?*

F. Samtalets innehåll utforskas här tillsammans med eleven. Informationen används senare i intervjun under punkt H. – *Varför samtalar man med varandra? Hur brukar ni öva på att samtala i skolan?*

G. Här lägger man upp en situation som enbart kan lösas med hjälp av samtal. Eleverna resonerar sig därefter fram till hur man kan lösa detta problem och vilken roll samtalet har i sammanhanget.

H. Under denna punkt är det menat att gå tillbaka till huvudfrågorna som framfördes vid punkt F (varför och hur) för att se om eleverna ändrar sina svar under intervjuens gång. Frågorna är menade att vara en extra kontroll som kan ge underlag för senare bedömning inom ämnet.

I. Nästa inslag i intervjun handlar om att skapa frågor som ska vara tankeväckande för eleverna för att få fram kreativa svar. Här får man även insikt om eleverna ger stabila svar eller fantiserar bort från ämnet. – *Hur skulle det vara om ingen på jorden kunde samtala med varandra?*

J. Som sista frågeområde i intervjun ber man eleverna att återberätta vad intervjun behandlat. Intervjun uppfattas alltid på olika sätt av elever och därför kan det vara relevant att knyta ihop säcken för att få fram elevernas beskrivning som används sedan som resultat för intervjun.

10.2 Bilaga 1 – Brev till pedagoger

Hej!

Mitt namn är Erik Axelsson och jag studerar för att bli lärare F-3 vid lärarutbildningen på Södertörns högskola.

Nu är det dags för mig att skriva mitt första självständiga arbete på 15hp och mitt ämne jag valt är inom svenska med inriktning muntlighet. Uppsatsen kommer att läggas fram vt-17.

Jag kommer att undersöka hur elever i årskurs 2 uppfattar samtal. Undersökningen kommer att utgå från fenomenografin som inriktar sig på elevernas uppfattning om samtalets betydelse. Jag är intresserad av att få göra en observationsstudie alternativt få använda mig av en grupp elever för prövning/intervju som behandlar samtal. De som deltar i studien kommer självfallet vara anonyma och materialet makuleras när studien är genomförd.

Om det finns möjlighet skulle jag mer än gärna få ta del av ert arbete och hälsa på den närmaste tiden för vidare diskussion, möjligtvis vecka 10 eller 11?

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

/Erik Axelsson

10.3 Bilaga 2 – Brev till vårdnadshavare

Hej!

Mitt namn är Erik Axelsson och jag studerar för att bli lärare F-3 vid lärarutbildningen på Södertörns högskola.

Jag skriver förtillfället ett självständigt arbete i ämnet svenska som syftar till att undersöka hur elever i årskurs 2 uppfattar samtal. Uppsatsen kommer att läggas fram vt-17.

För att ha möjlighet till att genomföra min undersökning så kommer jag vilja intervjua tio elever från klass xx. Intervjuerna kommer att ske gruppvis där två elever blir intervjuade vid samma tillfälle. Eftersom jag kommer att använda mig av röstinspelning så behöver jag ert samtycke om att era barn får delta i undersökningen.

De som deltar i studien kommer självfallet vara anonyma och materialet kommer att makuleras när studien är genomförd. Det är frivilligt att delta i undersökningen och om ert barn efter underskrift känner att han/hon inte vill delta längre, så är det självfallet helt ok att tacka nej och stå över.

Har ni några frågor angående intervjuerna eller studiens upplägg kan ni kontakta mig via mail xxx@xxx.x eller ringa alternativt skicka ett sms till min mobiltelefon xxx-xxxxxxx.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

/Erik Axelsson

Förälderns samtycke till barnets deltagande i forskningsstudie

Xxxx den ... / ... 2017

.....
Namnteckning/Förälder

.....
Namnförtydligande

Barnets medgivande

.....
Namnteckning/Barn

.....
Namnförtydligande