



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete I

Röster i klassrummet

En empirisk studie om muntlig kommunikation
och talutrymme på lågstadiet



Författare: Agnes Serrate Åstrand,

Nellie Åkesson, Agnes Andersson

Handledare: Sofia Svensson

Examinator: Johanna Rylner

Kjellgren

Termin: HT25

Ämne: Svenska

Nivå: Grundnivå

Kurskod: 1GN01E



Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö



Abstrakt

I studien analyseras den muntliga kommunikationen i lågstadielklassrum, med fokus på vilka metoder som används för att utveckla elevers muntliga förmåga samt hur lärare stöttar elever. Dessutom framkommer det i studien hur lärare reglerar talutrymmet mellan elever och om det är någon skillnad i hur de gör det beroende på elevers kön. Studien omfattar tre lågstadielklassrum på tre olika skolor i södra Sverige, där varje klass har sin egen lärare. Material samlas in genom observationer och lärarintervjuer som sedan analyseras tematiskt och diskuteras med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv. Resultatet av studien visar på flera olika metoder som är gynnsamma för att utveckla elevers muntliga förmåga. Studien belyser också olika sätt hur lärarna stöttar eleverna i att bli aktiva samtalsdeltagare. Resultatet indikerar att det inte finns några tydliga skillnader i talutrymme mellan pojkar och flickor, utan variationerna snarare kan kopplas till elevers individuella personligheter.

Nyckelord

Samtal, samtalsdeltagare, stöttning, muntlig förmåga, kommunikation, lågstadiet, talutrymme

Keywords

Conversation, conversation participant, scaffolding, oral skills, elementary school, talking space

English title

Voices in the Classroom: An empirical study on oral communication and speaking opportunities in the early years of primary school



Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö



Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	<i>Syfte och forskningsfrågor.....</i>	2
2	Teori.....	3
2.1	<i>Sociokulturell teori.....</i>	3
3	Forskningsbakgrund	5
3.1	<i>Samtalsmetoder i klassrummet.....</i>	5
3.2	<i>Lärarens stöttning för elevens aktiva deltagande</i>	6
3.3	<i>Fördelning av talutrymme i klassrummet.....</i>	8
3.4	<i>Sammanfattning och motivering av studiens relevans</i>	9
4	Metod och material.....	9
4.1	<i>Val av insamlingsmetoder</i>	10
4.2	<i>Deltagare.....</i>	10
4.3	<i>Genomförande.....</i>	11
4.4	<i>Analysmetod och transkribering</i>	12
4.5	<i>Etiska förhållningssätt.....</i>	13
5	Resultat	14
5.1	<i>Samtalsmetoder i klassrummet.....</i>	14
5.2	<i>Lärarens stöttning för elevens aktiva deltagande</i>	16
5.3	<i>Talutrymme och jämställdhet i klassrummet.....</i>	17
5.4	<i>Sammanfattning.....</i>	19
6	Resultatdiskussion	19
6.1	<i>Samtalsmetoder i klassrummet.....</i>	20
6.2	<i>Lärarens stöttning för eleverns aktiva deltagande.....</i>	21
6.3	<i>Könsskillnader i fördelningen av talutrymme i klassrummet.....</i>	23
6.4	<i>Metoddiskussion</i>	24
7	Vidare forskning	25
8	Slutsats och didaktisk implikation	26
9	Litteraturförteckning	27



Bilagor

Bilaga 1 – Intervjuguide

Bilaga 2 – Observationsschema

Bilaga 3 – Samtyckesblankett



1 Inledning

“Communication is key” är en fras som man har hört så många gånger att den nästintill tappat sin betydelse. Men vad innebär det egentligen att kommunikation är nyckeln? Vad har kommunikation för påverkan på människor, relationer och samhället? Muntlighet på en samhälls nivå är av stor vikt då det bidrar till förmågan att uttrycka åsikter, delta i diskussioner och påverka i demokratiska sammanhang. Den sociala förmågan utvecklas genom samtal och är viktig för att man som person ska kunna bli en bidragande del av samhället. Därför är förmågorna att tala, lyssna och samtala viktiga att arbeta med i skolan.

I skolan krävs god muntlig kommunikation för att lyckas föra samtal och för att göra sin röst hörd. Därför krävs det att lärare stöttar eleverna i att bli goda samtalsdeltagare. Enligt Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket 2025, s. 8) ska undervisningen i den svenska skolan ge varje elev goda möjligheter att skriva, läsa och samtala. Det syftar på att eleverna ska utveckla sin förmåga att kommunicera och med det skapa tilltro till sin språkliga förmåga. Enligt Lgr22 ska undervisningen ge eleverna kunskaper om att delta i strukturerade samtal, lyssna aktivt, ställa frågor och ge kommentarer. En viktig del av undervisningen är även att eleverna utvecklar förmågan att både ge och ta emot muntliga instruktioner. Dessutom betonas muntligt berättande och muntliga presentationer som väsentliga inslag i undervisningen (Skolverket 2025, s. 231–232).

Första gången eleverna genomför de nationella proven i ämnet svenska är i årskurs 3 men dessvärre bedöms enbart muntlig förmåga i ett av sju delprov i denna årskurs. Det innebär att elevernas muntliga förmåga bedöms grundligt först på de nationella proven i årskurs 6. Därför anser vi att ökad vikt bör läggas vid att elevers muntliga förmåga utvecklas och kartläggs i ett tidigare skede. Orsaken till detta är att det i Lgr22 under kriterier för



bedömning av kunskaper och betygskriterier i ämnet svenska, årskurs 3 står att:

Eleven samtalar om elevnära frågor och ämnen och ställer frågor, ger kommentarer och framför egna åsikter. När eleven berättar om vardagliga händelser beskriver eleven dem så att innehållet tydligt framgår. Dessutom ger och tar eleven enkla muntliga instruktioner.

(Skolverket 2020, s. 236–237)

Som citatet ovan poängterar krävs att eleverna besitter en god muntlig kommunikativ förmåga redan i de tidigare årskurserna för att uppnå bedömningskriterierna i årskurs 3. Genom att elever ges förutsättningar för att utveckla sin språkförmåga redan i tidigare skolår stärks deras förmåga att presentera sin kunskap innan de blir betygsatta i årskurs 6. Denna förutsättning kan ge lärare en ökad insikt i hur undervisningen kan planeras och genomföras för att stötta elevernas utveckling mot kunskapskraven i muntlig framställning. När detta har tränats på under en längre tid kan eleverna därigenom känna mindre nervositet vid presentationer av sina kunskaper. De kan senare i arbetslivet framföra sina åsikter och arbeten på ett konstruktivt, kreativt och kraftfullt sätt, vilket är förmågor som kan gynna elevernas framtida karriärer. Som nämns ovan krävs det goda kommunikativa förmågor för att utvecklas till en bidragande del av samhället. Skolan har i uppdrag att förbereda eleverna för samhället, inte enbart ur ett akademiskt perspektiv utan även utifrån ett funktionellt och kommunikativt perspektiv. Detta innebär att elever behöver utveckla olika former av kommunikativa förmågor, vilket motiverar att detta forskningsarbete fokuserar på just dessa aspekter.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Talutrymme är centralt för elevernas delaktighet i skolan, och vi vill undersöka hur det påverkar elevernas möjlighet att tala och lyssna aktivt i undervisningen. Syftet med studien är att bidra med ökad förståelse av hur muntlighet tar form på lågstadiet och vilken betydelse lärares undervisning kan ha för att utveckla elevers förmåga att tala, lyssna och delta i samtal.



Våra forskningsfrågor är följande:

1. Vilka metoder för samtal används i lågstadiets klassrum?
2. Hur stöttar lärares undervisning eleverna i utvecklingen till aktiva samtalsdeltagare?
3. Hur reglerar lärare talutrymmet mellan eleverna, och finns det några skillnader i talutrymmet mellan könen?

2 Teori

I följande kapitel presenteras den sociokulturella teorin som studien grundar sig i och som senare används för att diskutera resultatet.

2.1 Sociokulturell teori

Studien utgår från det sociokulturella perspektivet som grundas på Vygotskijs kulturhistoriska psykologi och teorier om utveckling, lärande och språk. Utgångspunkten är ett synsätt där människan förstås som en kulturell och social varelse, och där lärande och utveckling utvecklas genom hur individer tillägnar sig och använder sociokulturella förmågor och erfarenheter (Kultti 2012, s. 21). Vygotskij anser att språk och tänkande är nära förknippade med varandra. Han menar att "Utan social kommunikation sker ingen utveckling av vare sig språk eller tänkande..." (Vygotskij 2001, s. 9–10).

Inom den sociokulturella teorin är begreppet *mediering* grundläggande. Begreppet syftar till att människor använder verktyg och redskap när vi agerar i och förstår vår omvärld. Enligt Vygotskij utmärker sig människan genom att använda både intellektuella och fysiska redskap. Dessa kallas *medierande redskap*. Med *intellektuella redskap*, även kallade *språkliga redskap*, menas i sin tur den kunskap en person får förmedlat till sig genom exempelvis språk eller text, det som vi använder för att kommunicera och tänka med. *Fysiska redskap* är tillverkade föremål som hjälper människan med en uppgift, det kan exempelvis vara en penna eller en kniv (Vygotsky 1978, s.



53–55).

Appropriering är ett annat grundläggande begrepp som används inom den sociokulturella teorin för att förstå lärande. *Appropriering* innebär att man lär sig använda intellektuella och fysiska redskap och att man skapar sig en förståelse för hur redskapen medierar världen. Individen utvecklas och lär sig nya sätt att föra sig i sociala sammanhang genom *appropriering* av nya intellektuella och fysiska redskap (Säljö 2010, s. 66, 70–72).

Andra centrala begrepp för teorin är den *proximala utvecklingszonen* och *scaffolding* där Säljö (2020) beskriver Vygotskijs synsätt om inläring. Vidare beskrivs Vygotskijs syn på lärandet som ständigt under utveckling (Säljö 2020, s. 281). Begreppet *proximal utvecklingszon* är den nivån precis över den kunskapsnivå som eleverna kan hantera själva. Uppgifterna bör därför placeras inom denna zon, samtidigt som eleverna får stöttning av någon mer kunnig. Lärandet blir då mer utmanande och gynnsamt. Som lärare bör man bygga vidare på elevernas tidigare kunskaper och lägga undervisningsnivån inom den proximala utvecklingszonen, där eleverna kan utvecklas i största möjliga mån (Vygotskij 1978, s. 85). Det kan handla om hur läraren ställer frågor, återkopplar till elevsvar, modellerar språk och hjälper elever att uttrycka sina tankar, åsikter och känslor. Sådan stöttning kan påverka både elevernas förståelse, deltagande och deras förmåga att formulera och utveckla egna resonemang. Läraren kan exempelvis använda sig av *scaffolding*, strukturerad stöttning. *Scaffolding* innebär att eleverna inledningsvis får mycket stöttning som sedan avtar under tiden som eleverna lär sig att behärska färdigheterna i fråga (Säljö 2020, s. 281–282). I vår studie syftar *stöttning* i sin tur till de språkliga och pedagogiska handlingar som läraren använder för att främja elevs lärande och kommunikativa utveckling.

I studiens sammanhang avser *samtalsmetoder* strukturerade metoder som används som pedagogisk ram för undervisningen. Dessa metoder fungerar som återkommande och konsekventa samtalsstrukturer som läraren kan utgå från under lektionen för att organisera interaktionen i klassrummet.



3 Forskningsbakgrund

Den tidigare forskningen kommer att presenteras tematiskt. Forskningen delas in i tre huvudsakliga teman utifrån våra tre frågeställningar. Avsnitt 3.1 omfattar forskning om samtalsmetoder i klassrummet; avsnitt 3.2 tar upp lärarens stöttning för aktivt samtalsdeltagande; och avsnitt 3.3 fokuserar på reglering av talutrymme och eventuella skillnader mellan könen. Den tidigare forskningen omfattar studier med elever genom hela grundskolan.

3.1 Samtalsmetoder i klassrummet

Samtalsmodellen *Collaborative Reasoning* presenterades i en studie gjord av Waggoner, Chinn, Yi och Anderson (1995) som genomfördes i årskurs 4 och 5 i sex amerikanska klassrum under 1990-talet. Insamlingsmetoden till studien bestod av både observationer och transkriberade intervjuer med lärare. Analysen i studien fokuserade sedan på elevernas deltagande och argumentation. I studien organiserades *Collaborative Reasoning* i smågrupper där eleverna fick diskutera och argumentera utifrån en provokativ fråga som baserades på en text som de läst. Läraren inledde samtalet men lät sedan eleverna ta över. Resultaten visade att eleverna stod för största delen av talutrymmet och blev bättre på att motivera sina åsikter, utmana varandra och använda texten som stöttning. I studien drogs slutsatsen att *Collaborative Reasoning* bidrar till fördjupad läsförståelse och mer analytiska, engagerande klassrumsdiskussioner (Waggoner et al. 1995, s. 583–588).

I en studie av Wuryandani & Herwin (2021, s. 637) konstaterades att Think–Pair–Share (TPS)¹ förbättrade elevers kunskapsresultat och bidrog till mer kommunikativa och aktiva elever i grundskolan. I studien användes en kvantitativ metod med en pre-experimentell forskningsdesign av typen one group pre-test-post-test. Metoden innebär att en grupp elever fick genomföra ett förtest, undervisades

¹ Think-Pair-Share modellen motsvarar Enskilt-Par-Alla (EPA-modellen) på svenska (Fohlin & Wilson 2018, s. 16).



sedan med TPS modellen och genomförde sedan ett eftertest för att mäta modellens effekt (Wuryandani & Herwin 2021, s. 629–630). Studien genomfördes på en grundskola i Indonesien. Eleverna som deltog gick vid tillfället i årskurs 4 (Wuryandani & Herwin 2021, s. 627) vilket i svensk skolform motsvarar en årskurs 3. TPS-modellen ger elever möjlighet att först tänka enskilt, därefter samtala i par och slutligen dela sina tankar i helklass.

TPS-modellen fungerar bra som undervisningsteknik på alla utbildningsnivåer oavsett om den utförs på lågstadiet eller på universitetet. Modellen skapar situationer där elever får möjlighet att tänka kritiskt, utveckla sin kommunikativa förmåga och uttrycka sig utvecklat. TPS-modellen hjälper även eleverna att bearbeta och tolka information. Genom att använda modellen kontinuerligt kan det bidra till att utveckla elevers kunskaper, färdigheter och attityder, bland annat genom ökat samarbete och minskad egoism (Wuryandani & Herwin 2021, s. 637).

3.2 Lärares stöttning för elevens aktiva deltagande

I en studie genomförd av Boyd (2015, s. 377–380) baserad på klassrumsobservationer i ett lågstadielklassrum i sydöstra USA och som analyserats genom en kvalitativ diskursanalys, poängterades vikten av att lärare använde sig av dialogiska frågor i undervisningen. Dessa frågor definierades inte av en specifik form, utan av lärarens dialogiska hållning, vilket innebär en genuin vilja att lyssna, följa upp och selektivt stötta elevernas resonemang. Syftet med frågorna var att lyfta fram styrkor i elevernas bidrag och att skapa sammanhang i samtalet. Genom denna responsiva användning av frågor främjade läraren ett utökat och engagerat elevsamtal, vilket stärkte meningsskapandet och indikerade tänkande på en högre nivå, vilket var avgörande för lärandet (Boyd 2015, s. 371–372).

Även i en studie av Peterson & Greenberg (2017) påpekades att lärarens sätt att leda, stötta och strukturera samtal i undervisningen hade stor betydelse för elevers språkliga utveckling, delaktighet och deras möjlighet att bli aktiva samtalsdeltagare. I studien undersöktes kanadensiska lärares



användning av interaktion och dramalek i kindergarten classroom (svenska förskoleklass) för att stötta och utveckla elevers muntliga språk, tänkande och kommunikativa deltagande. Studien var kvalitativ och genomfördes som ett aktionsforskningsprojekt. Forskarna tittade på videoinspelade samtal mellan lärare och elever, som sedan analyserades utifrån tre punkter: att följa barns initiativ, bygga vidare på deras erfarenheter samt introducera problem för vidare tänkande (Peterson & Greenberg 2017, s. 10–11).

Under interaktionen mellan lärare och elev deltog läraren aktivt i elevens lek genom att föra samtal, ställa öppna frågor, uppmuntra till elevers egna idéer och modellera begrepp. Läraren använde även strategier för att återkoppla till elevers svar och byggde vidare på deras idéer med följdfrågor. Genom följdfrågorna uppmuntrades eleverna att tänka och delta aktivt, samtidigt som läraren breddade deras begreppsförståelse genom att introducera ord i meningsfulla och verkliga sammanhang, vilket stärkte både språkutveckling och engagemang. Genom samtalsreglerna fick eleverna lyssna, resonera och uttrycka sig samt knyta an till egna erfarenheter, vilket stärkte deras roll som aktiva samtalsdeltagare (Peterson & Greenberg 2017, s. 12–13).

Metoden är ett konkret exempel på hur lärarstyrda men elevinkluderande samtalsstrukturer kan främja språkutveckling, meningsskapande och aktivt deltagande i klassrummet. Genom *scaffolding* (medveten stöttning) och dialogisk undervisning kan språkutvecklande samtalsmiljöer skapas där elever får möjlighet att ta initiativ, formulera tankar och bli delaktiga i klassrumssamtal (Peterson & Greenberg 2017, s. 15).

I studien redogjordes det också för att klassrumssamtal, oavsett åldersgrupp, fungerade som ett forum för att konstruera mening tillsammans, där läraren fick insyn i elevernas förståelse och kunde stötta lärandet genom dialog. Det innebar att även äldre elever kunde gynnas av öppna frågor och uppföljningsfrågor, samtalsstrukturer i grupp eller par, problemlösande och utforskande dialog och kopplingar till elevernas erfarenheter (Peterson & Greenberg 2017, s. 19–20).



3.3 Fördelning av talutrymme i klassrummet

I en studie från 1984 undersöktes språkliga könsskillnader i svenska klassrum på olika stadier i skolan. Materialet till studien samlades in i form av ljudinspelningar från hela skoldagar (Einarsson & Hultman 1984, s. 63). Materialet analyserades sedan genom samtalsanalys med fokus på det språkliga samspelet mellan lärare och elever samt mellan flickor och pojkar (a.a. 1984, s. 68–70).

I studien redogjordes det för faktumet att läraren upptog två tredjedelar av talutrymmet och endast lämnade en tredjedel av talutrymmet för eleverna att dela på. På denna tredjedel tog pojkarna upp den största delen av talutrymmet och lämnade bara en tredjedel av talutrymmet till flickorna (a.a. 1984, s. 82–83). Vanligtvis var det tre till fyra pojkar, eller en enstaka flicka som tog upp majoriteten av talutrymmet. Samtidigt fanns det ett fåtal elever som förblev tysta under stora delar av skoldagen. Dessa elever bestod vanligtvis av fyra till fem flickor och en pojke. Flickornas yttranden betonades ofta som uppläsningar eller kortare svar (a.a. 1984, s. 82–83). Det blev på så sätt tydliga skillnader i elevernas talutrymme beroende på kön.

I en studie genomförd av Wester (2008, s. 46–54) studerades hur uppförandenormer synliggjordes retoriskt i praktiken. Studien genomfördes 2004 på tre svenska grundskolor i tre klasser i årskurs 9 och materialet samlades in genom observationer av undervisningen samt intervjuer med lärare och elever. Analysmetoden som användes i studien var en tematisk analys av såväl observationsmaterialet som de transkriberade intervjuerna.

Studien visade att pojkars och flickors talutrymme tog sig olika uttryck i klassrummet. Under observationerna noterades att pojkarna oftare tog ordet i helklass och generellt talade med högre ljudnivå, medan flickorna i större utsträckning förde tystare samtal genom att sitta två och två och viska till varandra. Både flickor och pojkar ägnade sig dock åt samtal under lektionstid, även sådana som inte var kopplade till undervisningen. Utifrån detta drog forskaren slutsatsen att kön inte avgör om eleverna pratar, utan snarare hur de pratar, alltså vilken ljudnivå de använder och hur många de



riktar samtalet till (Wester 2008, s. 88–89).

Fortsättningsvis visade studien att regleringen av talutrymme också skede genom tillsägelser, både från lärare och elever. Tillsägelser riktades främst mot elever som pratade under de lärarledda genomgångar, där prat uppfattades som mer störande än vid eget arbete. I linje med de könsskillnader som framträdde i studien fick pojkarna oftare tillsägelser om att vara tysta, medan flickorna i högre grad själva sa till pojkar, särskilt under självständigt arbete. Detta tolkades som uttryck för uppförandenormer kopplade till kön, där flickorna socialiseras till ansvarstagande och ordningsskapande, medan pojkarna i större utsträckning tilläts ta plats och använda en högre ljudnivå. Sammantaget visade studien att talutrymme inte enbart handlar om vem som pratar, utan även om hur samtal regleras och hur könsnormer formar elevernas möjligheter att ta plats i klassrummet (Wester 2008, s. 90).

3.4 Sammanfattning och motivering av studiens relevans

Baserat på den presenterade forskningsbakgrunden framgår det att det finns etablerad forskning om samtalsmetoder, stöttning och talutrymme. Dessvärre är en stor del av denna forskning genomförd för mer än tio år sedan. Forskningen är i och med det baserad på äldre läroplaner samt genomförd i skolor med andra organisatoriska och sociala förutsättningar än dagens skolor. Eftersom den svenska skolans innehåll, pedagogiska ramar och elevsammansättningar har förändrats över tid finns ett behov av att forska vidare om studiens ämne i dagens lågstadielklassrum. Studien kan därför bidra med ett mer uppdaterat och nyanserat forskningsresultat.

4 Metod och material

I följande kapitel presenteras studiens metoder och material. Till att börja med presenteras studiens val av insamlingsmetod (4.1), följt av studiens deltagare (4.2). Därefter redovisas studiens genomförande (4.3), samt studiens



analysmetod (4.4). Till sist presenteras studiens etiska förhållningssätt och överväganden (4.5).

4.1 Val av insamlingsmetoder

För att besvara studiens forskningsfrågor och uppnå syftet med studien användes en kvalitativ metod bestående av semistrukturerade intervjuer och observationer. Totalt genomfördes tre semistrukturerade intervjuer, en intervju per student. Till intervjuerna användes en intervjuguide (se bilaga 1) bestående av 18 intervjufrågor, varav 11 av dem var övergripande och sju av dem var mer djupgående. Eftersom intervjuerna var semistrukturerade, kombinerades flexibilitet i frågor och struktur med användningen av den färdiga intervjuguiden som innehöll frågor och ämnen att ta upp under intervjun. I och med det låg störst fokus på att den intervjuade fick utveckla sina tankar och idéer och tala mer utförligt (jfr Denscombe 2018, s. 269). Observationerna som genomfördes var systematiska, vilket innebär att observationerna gjordes med hjälp av ett observationsschema. Observationsschemat (se bilaga 2) bestod av 23 observationspunkter indelade i tre delar, som var kopplade till studiens forskningsfrågor.

4.2 Deltagare

Urvalet av deltagare gjordes genom ett subjektivt och aktivt val samt genom ett bekvämlighetsurval. Ett subjektivt urval användes i studien eftersom det var bäst lämpat då vi som forskande studenter var bekanta med eleverna och de deltagande lärarna som ansågs relevanta med kunskap kring ämnet som studeras (jfr Denscombe 2018, s. 67–68). Ett bekvämlighetsurval utgår från vad som finns i närområdet och på så sätt är nära till hands, därför togs beslutet att studien skulle baseras på skolor som vi som studenter redan var utplacerade på (jfr Denscombe 2018, s. 71). Till studien användes därför lärare från varje respektive övningsskola, vilket bidrar till en förkunskap om deltagarna och det som ska observeras. Då vi som studenter har sett lärarna undervisa dessa klasser tidigare, finns en förförståelse för deras sätt att undervisa på. De tre deltagande lärarna undervisar i årskurserna 1 och 3, på tre olika skolor. Lärarna



genomförde en lektion vardera i ämnet svenska. Varje lektion observerades av en av oss tre studenter som genomförde studien. Dessutom deltog lärarna därefter även i varsin intervju.

Alla tre deltagarna är utbildade lärare och har olika långa erfarenheter av läraryrket samt är verksamma på olika skolor i södra Sverige. Detta bidrar till olika perspektiv på muntligheten i klassrummet, vilket kan vara intressant och givande för studien. Deltagarnas namn och identiteter kommer att förbli anonyma i studien genom att lärarnas namn har bytts ut mot fiktiva namn. Namnen som kommer att användas är Petra som för tillfället undervisar i årskurs 1, samt Ronja och Olga som båda undervisar i varsin årskurs 3.

4.3 Genomförande

Observationerna genomfördes av alla tre studenter individuellt med hjälp av ett observationsschema. Alla tre studenter utgick från samma observationsschema, för att studera och uppmärksamma samma aktiviteter (jfr Denscombe 2018, s. 299–300). Eftersom observationerna genomfördes vid endast ett tillfälle och pågick i 30–60 minuter, fanns det ingen möjlighet till uppföljande observationer för att verifiera resultaten. Det innebär att vi endast kunde se till de anteckningar som gjorts under observationstillfället.

För att säkerställa att lärarna bevarade lektionens struktur och inte anpassade den efter observationen informerades inte lärarna om observationens syfte och delar. De hade enbart fått information om studiens ämne, det vill säga “muntlighet i klassrummet”. Dock är det erkänt att människor kan agera annorlunda när de är medvetna om att de är en del av en forskningsstudie. Den effekten kallas observatörseffekten (Denscombe 2018, s. 106).

Alla tre observationer skedde under ordinarie lektionstid i ämnet svenska där muntlig kommunikation var i fokus. För att på ett systematiskt sätt undersöka samma saker användes samma observationsschema vid alla tre observationstillfällen. Under lektionen deltog vi som passiva observatörer, vi fyllde i observationsschemat och antecknade vid behov. Varje påstående



besvarades med ett kryss i respektive ja-eller nej-ruta (jfr Denscombe 2018, s. 299–300). Anteckningar var exempelvis förtydligande eller kompletterande information, exempelvis på vilket sätt läraren påminde om samtalsregler när det gjordes. Intervjuerna genomfördes efter observationerna eftersom det gav möjlighet att jämföra deltagarnas påståenden med det som faktiskt kunde iakttas i klassrummet, vilket på så sätt stärkte studiens trovärdighet.

De semistrukturerade intervjuerna genomfördes fysiskt på deltagarnas ordinarie arbetsplatser. Totalt genomfördes tre intervjuer, där varje intervju varade mellan 20 och 40 minuter. Samtliga intervjuer spelades in med appen Röstmemon från Apple via en mobiltelefon.

4.4 Analysmetod och transkribering

Efter att materialet från observationerna och intervjuerna hade samlats in analyserades det systematiskt. Det inspelade materialet från de semistrukturerade intervjuerna transkriberades först för att underlätta den fortsatta bearbetningen och analysen. Transkriberingsverktyget Spiik (se Fadel.io OU) användes för att omvandla ljudinspelningarna till text. Transkriberingarna granskades manuellt för att säkerställa överensstämmelse med originalinspelningarna. Otydliga, tveksamma eller överflödiga ljud och ord avlägsnades för att göra transkriptionerna så tydliga och lättlästa som möjligt, utan att förvanska innebörden eller samtalens centrala budskap.

För att kunna hitta samband mellan observationerna och intervjuerna användes samma analysmetod, både när vi jämförde intervjuer med varandra och observationer med varandra, men också för att kunna se mönster mellan allt material. Den metod vi använde var en tematisk analys, vilket innebär att vi identifierade återkommande teman i de genomförda intervjuerna och observationerna (Denscombe 2018, s. 212). Vi valde att markera återkommande kategorier utifrån våra forskningsfrågor och vårt teoretiska ramverk. Kategorierna markerades med specifika färger, som förblev densamma i alla intervjuer och observationer. I och med det kunde vi enkelt analysera den insamlade data tillsammans genom en tematisk analys.



Vidare diskuterades den tematiska analysen utifrån den sociokulturella teorin och tillhörande sociokulturella begrepp.

4.5 Etiska förhållningssätt

Vid forskning som involverar människor är det av största vikt att den utförs etiskt. Forskningen ska genomföras med respekt för människovärdet, grundläggande friheter och mänskliga rättigheter. Riskerna för deltagarna ska vara minimala, rimliga och stå i proportion till den förväntade kunskapsvinsten (Vetenskapsrådet 2024, s. 57). Eftersom studien omfattar intervjuer med lärare samt observationer i klassrum behövde vissa särskilda etiska aspekter beaktas. Därför lämnades samtyckesblanketter (se bilaga 3) ut till de lärare som skulle intervjuas. I enlighet med forskningsetiska principer informerades alla deltagare om studiens syfte och genomförande, och deras medverkan var helt frivillig. I samtyckesblanketten kunde de ange om de ville medverka genom att kryssa i ja, eller om de inte ville medverka genom att kryssa i nej. De hade också rätt att när som helst avbryta sitt deltagande utan att behöva ange någon anledning. Samtliga deltagare garanteras anonymitet, vilket innebär att inga namn eller andra identifierbara uppgifter såsom skola och stad framgår i resultatet (Vetenskapsrådet 2024, s. 63, 70).

Observationerna genomfördes under ordinarie lektionstid och undervisningens struktur och innehåll kan ha påverkats minimalt av observatörernas närvaro i klassrummet. Fenomenet kallas även observatörseffekten och har nämnts ovan i studien. Det kan innebära att eleverna eller läraren påverkas av medvetenheten om att de blir observerade (Denscombe 2018, s. 105–106). Vår uppfattning är dock att lektionen inte påverkades vilket kan styrkas av att alla tre observatörer tidigare tagit del av liknande undervisning som genomförts med samma lärare och med samma elevgrupp. Observatörerna var icke-deltagande och fokuserade på undervisningens genomförande och klassrumsinteraktioner, inte på enskilda elever. Inga personuppgifter samlades in och allt material behandlades konfidentiellt. Lärarna informerades om studiens syfte och gav sitt muntliga samtycke till att observationerna genomfördes. I enlighet med



Vetenskapsrådet (2002, s. 7–9) inhämtades inget individuellt samtycke från elever eller vårdnadshavare, eftersom studien genomfördes inom ramen för ordinarie undervisning och inte bedömdes innebära någon etisk risk för de deltagande eleverna. När intervjuerna genomfördes garanterade vi även att röstinspelningarna sparades lokalt på det valda inspelningsinstrumentet genom att stänga av automatisk synkning till det externa lagringsutrymmet. Inspelningarna av intervjuerna sparades på ett lokalt minne under hela studiens gång, men raderades när studien var genomförd.

5 Resultat

I följande kapitel presenteras studiens resultat. Under avsnitt 5.1 framförs resultatet av den första forskningsfrågan: Vilka metoder för samtal används i lågstadiets klassrum? Under avsnitt 5.2 belyser vi resultatet kopplat till studiens andra forskningsfråga: Hur stöttar lärares undervisning eleverna i utvecklingen till aktiva samtalsdeltagare? I avsnitt 5.3 presenteras resultatet till den sista forskningsfrågan: Hur reglerar lärare talutrymmet mellan eleverna, och finns det några skillnader i talutrymmet mellan könen? Avslutningsvis följer en kort sammanfattning av resultatet under avsnittet 5.4.

5.1 Samtalsmetoder i klassrummet

Under observationerna noterades att flera metoder för samtal användes i klassrummen. Samtliga tre lärarna använde sig av handuppräknning vid svar på öppna och slutna frågor som de ställde till eleverna. De använde sig även av samtal i helklass och i par, samt av rundor där ordet gick runt till alla i elevgruppen. Samtliga lärare gav även respons i form av evaluering av elevernas svar, till exempel genom att säga “bra” och sedan bygga vidare på svaret. Detta är ett undervisningsförlopp som användes av samtliga lärare under observationen och följer IRE²-strukturen. Läraren gav initiativ i form av en fråga, fick respons då eleverna svarade på frågan och slutligen gav respons

² Initiativ, respons, evaluering (Liberg 2020, s. 389)



på elevernas svar, evaluering (jfr Liberg 2020, s. 389).

Samtliga lärare talade gott om samtalsmodellen EPA, men under observationen synliggjordes endast en lärare som använde EPA-modellen i praktiken. Samma lärare använde sig även av tal i kör och glasspinnar med elevernas namn på som används till lottning om vem som skulle besvara frågan. Vid två tillfällen lät läraren eleverna själva fördela ordet i klassrummet: dels genom att en elev fick ta hjälp av en kompis när hen inte kunde svaret, dels genom att en elev valde en klasskamrat som skulle svara på förutbestämda frågor som eleverna ställer till varandra. Ronja beskrev denna strategi i intervjun som genomfördes efter observationen:

Om vi drar pinnar med namnen. Och om eleven inte kan, får de välja någon annan som svarar. Då har man ändå fått säga någonting. Då har man ändå varit delaktig, även om man inte alltid kan svara på frågor.

Hon skrev även upp elevernas svar på tavlan vilket värdesätter elevernas respons mer än om de bara nämns muntligt. Det kan i sin tur resultera i att eleverna blir mer motiverade att vara aktiva samtalsdeltagare i klassrummet.

Ingen av lärarna modellerade samtalsstrategier på ett explicit sätt, även om de själva följde samtalsstrukturen genom att lyssna på eleverna, bygga vidare på deras svar och ställa frågor. Eftersom de inte tydliggjorde för eleverna *hur* man deltar i ett samtal eller klargjorde syftet med samtalen, bedömer vi att detta inte kan betraktas som en explicit modellering. Samtliga lärare uppgav i intervjuerna att de har samtalat med eleverna om hur man betar sig i ett samtal, men dessa ”regler” är inte synliga i klassrummet och finns därmed inte tillgängliga som stöttning eller påminnelse för eleverna. Petra nämnde även det i intervjun:

Nej, alltså vi har ju inte benämnt det som samtal. Det har vi aldrig pratat om att ”nu har vi ett samtal”, utan det är ju mer att när någon har ordet, då lyssnar alla andra och låter den få prata till punkt.

Petra beskriver att de diskuterat samtalsregler regelbundet utan att poängtera att det är ett samtal som sker.



5.2 Lärarens stöttning för elevens aktiva deltagande

Samtliga lärare stöttar eleverna på liknande sätt som gynnar eleverna till att bli aktiva i klassrumssamtalen. En återkommande form av stöttning som noterades under samtliga observationer var att lärarna gav eleverna betänketid när de skulle svara på frågor. Lärarna visade även stöttning genom att anpassa sitt ansiktsuttryck och ton mot elever som behöver lite mer stöttning. Det sistnämnda verifierar även Petra i intervjun när hon nämner att det är ett sätt som hon stöttar eleverna på:

Man försöker peppa dem, vara mjuk i ansiktsuttryck och hjälpa dem på traven, påminna andra att vara tysta och lyssna och respektera den som pratar. Och efteråt när de har pratat berömma dem och säga bra till dem.

Petra fortsätter förklara i intervjun att hon även brukar hjälpa vissa elever lite extra genom att vägleda dem framme vid tavlan när de exempelvis ska presentera egenkombinerade meningar. I exemplet beskriver hon hur hon stöttar genom att stå bredvid och viska korta instruktioner till eleven som behöver det. Sedan presenteras uppgiften som att det var eleven själv som fullföljde och kompletterade den. Nedan följer Petras ord angående situationen:

När hon var framme och skulle bygga mening på tavlan, då hjälper man ju henne lite tyst, att man viskar till henne, "sätt det" och "ta det". Sen berömmar man henne som att hon har gjort det helt själv. Och hon blir ju glad. Hon upplever ju inte att hon har fått så mycket hjälp.

En liknande strategi som Olga beskriver innebär hur hon aktivt stöttar osäkra elever i den muntliga kommunikationen. Hon beskriver framförallt en elev som ibland uttrycker sig otydligt och därför behöver trygghet för att våga uttrycka sig. För att skapa denna trygghet fyller Olga i elevens svar och förtydligar vid behov. Denna struktur är något eleverna lärt sig och vet att läraren inte endast är passiv, utan hjälper eleverna framåt i kommunikationen. De tre lärarna beskriver att de indirekt stöttar elevernas deltagande i samtal genom att aktivt anpassa klassrumsplaceringen för att gynna alla elever. Petra



berättar exempelvis att hon ofta flyttar elever eller möblerar om i klassrummet för att skapa ett så funktionellt klassrumsklimat som möjligt, ett klimat som både kan stötta och utmana eleverna i deras roller som samtalsdeltagare:

Nu när vi möblerade om så försökte man ju ändå tänka att det ska vara några starka som kan dra med sig och vara lite förebilder för både rent arbetsmässigt men också hur man ska vara i ett klassrum. Sen är ju det jättesvårt. Framför allt i den här gruppen. Man möblerar och tänker "Nu blir det bra. Nej, det blev inte alls bra." Så får man flytta igen. Ja, det är svårt att hitta rätt. Alltså det är ett sökande efter vad blir den bästa konstellationen.

Dessutom påminde två av de tre lärarna om samtalsreglerna regelbundet då vissa talade utan att ha fått ordet tilldelat sig. Lärarna beskriver att genom etablering och kontinuerliga påminnelser om samtalsregler stöttar lärarna elevernas utveckling till aktiva samtalsdeltagare. De tydliggör vilka beteenden som är acceptabla och hur eleverna bör bemöta varandra. Trots att Ronja inte aktivt gjorde det ovannämnda under observationen beskriver hon hur hon ofta betonar att det är tillåtet att göra fel och uttryckte det som följande:

Vi pratar ju mycket om att man får göra fel, alla får göra fel, man får säga fel, det är inte farligt. Om man svarar fel så brukar vi försöka hjälpa dem att vända det så att det blir rätt. Genom att ställa följdfrågor och antingen kommer de på det och gör de inte det så får de skicka vidare så att någon annan får svara, får de välja någon annan.

Genom att Ronja regelbundet pratar med eleverna och bygger upp en acceptans för felsägningar och att de kan ta hjälp av någon annan vid behov, kan det bidra till att eleverna känner att det är tillåtet att göra fel. Därmed kan de bli mer aktiva samtalsdeltagare.

5.3 Talutrymme och jämställdhet i klassrummet

Under observationerna och intervjuerna framkom det att talutrymmet upplevdes som relativt jämnt fördelat i samtliga tre klassrum. Det fanns dock enstaka elever i varje klass som tog större plats i samtalen än andra; dessa elever var både pojkar och flickor. Två av de tre intervjuade lärarna bekräftar det och berättar att skillnaderna mellan flickors och pojkars deltagande inte



längre är lika framträdande. Petra beskriver att sådana skillnader var mer tydliga tidigare och uttrycker det på följande sätt:

Det var någon större skillnad förr, då var det alltid lugna, tysta, fina tjejer.
Killarna var busiga. Nu är de ju mer på samma nivå.

Precis som Petra upplever även Olga att det är tydliga skillnader mellan förr och nu. Hon uppger dock att det nu istället är egenskaper och personligheter snarare än könet som avgör elevernas talutrymme.

Det är inte det här självklart att killen har makten, han har ordet. Jag har tjejer som verkligen kan säga ifrån. Där är mer personligheten, inte könet, utan hur han eller hon är som person, tycker jag.

Samtliga lärare betonar att de tror att deras egna bemötande och förväntningar påverkar eleverna och vem som använder talutrymmet i klassrummet. Men de alla tre understryker att de inte ser någon större skillnad på pojkar och flickor i undervisningen. Petra förklarar att hon snarare ser eleverna som precis det, elever:

...vår bestämda uppfattning är ju att vi tänker liksom aldrig på att det är killar eller tjejer, utan man ser dem som elever.

Alla tre lärare förklarar att de ibland gör medvetna val av vem av eleverna som ska få ordet. Petra både genomför i klassrummet samt berättar att hon ibland väljer de elever som inte brukar räcka upp handen för att fördela talutrymmet mellan eleverna. Även Olga förklarar och visar tydligt att hon väljer de elever som inte räcker upp handen för att skapa ett mer jämnt fördelat samtal i klassrummet. Utifrån observationen framstod även Ronja som en lärare som noggrant eftersträvar en jämn fördelning av talutrymmet mellan elever oavsett kön. Vid flera tillfällen fördelade hon ordet genom att växla mellan flickor och pojkar, det stämmer överens med hennes intervju där hon säger att:

Här finns tysta pojkar och tysta tjejer. Så man får försöka lyfta dem också. Så det är ganska jämnt fördelat, tycker jag. Det är både pojkar och flickor som tar för sig.



Samtidigt noterades att fler flickor än pojkar frivilligt deltog i högläsning inför klassen. I intervjun uppgav Ronja att hon inte tidigare hade reflekterat över denna skillnad och menade att den möjligen kunde vara en tillfällighet.

5.4 Sammanfattning

Resultatet av studien visar att de intervjuade lärarna använde flera samtalsmetoder i sina klassrum. Dessa metoder var: handuppräckning, helklassamtal, pararbete, rundor och EPA-modellen. Samtliga lärarna hade en positiv syn på EPA-modellen men trots detta användes den endast under en av de observerade lektionerna. Samtalsregler modellerades inte direkt utan visades i form av hur läraren betedde sig. Det fanns regler gällande hur alla bör bemöta varandra men de var inte nedskrivna så att eleverna kunde se dem. Lärarna stöttade elevernas aktiva deltagande genom att ge eleverna betänketid, uppmuntran och ett individanpassat bemötande. De var även noggranna med den fysiska klassrumsplaceringen så att ingen elev glömdes bort. Lärarna ansåg att det är avgörande att lyfta elever så att de vågar delta för att skapa ett tryggt klassrumsklimat för alla elever. Talutrymmet upplevdes som relativt jämnt fördelat mellan pojkar och flickor. De skillnader som kunde synliggöras handlade främst om elevernas personligheter istället för vilket kön de tillhör. Lärarna gjorde medvetna val för att fördela talutrymmet jämt och för att skapa en inkluderande klassrumsmiljö.

6 Resultatdiskussion

I följande kapitel diskuteras analysens resultat utifrån ett sociokulturellt perspektiv samt i relation till studiens syfte och tidigare forskning. Under tre avsnitt presenteras en diskussion utifrån varje forskningsfråga. I avsnitt 6.1 besvaras forskningsfrågan: Vilka metoder för samtal används i lågstadiets klassrum? Avsnitt 6.2 besvarar forskningsfrågan: Hur stöttar lärares undervisning eleverna i utvecklingen till aktiva samtalsdeltagare? I avsnitt 6.3 besvaras forskningsfrågan: Hur reglerar lärare talutrymmet mellan eleverna,



och finns det några skillnader i talutrymmet mellan könen? Därefter presenteras en metoddiskussion i avsnitt 6.4.

6.1 Samtalsmetoder i klassrummet

De metoder som används i de observerade klassrummen är samtal i helklass och par, gruppsamtal, EPA-modellen, lottning, rundor och tal i kör. En av lärarna använde sig av EPA-modellen i undervisningen, men även de två resterande lärarna nämnde metoden i intervjuerna. Genom denna metod skapar läraren trygghet, fördelar talutrymmet och gör kommunikationen tillgänglig så att eleverna kan *appropriera* kunskaperna och göra dem till sina egna. På så sätt visar EPA-modellen hur sociala interaktioner kan stötta elevernas eget kunskapsbyggande.

Baserat på den sociokulturella teorin har samtal i par och EPA-modellen (även kallad TPS-modellen) visat sig vara effektiva för utvecklingen av elevernas kommunikativa förmåga, då metoderna erbjuder eleverna stora möjligheter att utveckla sitt eget tänkande genom dialog (Säljö 2020, s. 283–284; Wuryandani & Herwin 2021, s. 637). Genom tidigare forskning har EPA-modellen även visat sig påverka elever positivt då metoderna förbättrar både kunskapsresultat och skapar mer kommunikativa och aktiva elever, vilket stöds av Wuryandani & Herwin (2021, s. 637). Även genom handuppräkring, öppna helklassamtal, samtal i par och rundor får eleverna möjlighet att delta i gemensam kommunikation.

Dessutom är det viktigt att elever får lyssna på andras tankar, ta del av gemensamt meningsskapande och utveckla sitt språk genom att använda det i sociala sammanhang (Säljö 2020, s. 283–284). De metoder som lärarna i studien använder fungerar som verktyg, som används för att tänka, kommunicera och interagera med omvärlden, därigenom bildas medierande redskap (Säljö 2010, s. 27–28).

Med möjligheten att resonera tillsammans skapas ett *medierat lärande* där språket fungerar som det viktigaste redskapet för lärande (jfr Säljö 2010, s. 28). Utifrån det sociokulturella perspektivet kan samtal i par ses som



ett *medierande redskap*. När elever deltar i samtal i par används språket som ett redskap för att tolka, förstå och skapa mening tillsammans med sin klasskamrat. Genom interaktion sker *mediering* av kunskap, med språkliga uttryck, resonemang och begrepp som verktyg i stöttning av elevernas tänkande. Vid samtal, när eleverna lyssnar, omformulerar och bygger vidare på varandras idéer, sker en förändring. Extern information internaliseras och omvandlas till individens egna tankestrukturer. Alltså kan samtal användas som *intellektuella redskap* för att eleverna ska kunna ta till sig kunskap (jfr Säljö 2010, s. 29–30). Under en av observationslektionerna skrevs elevsvar upp på tavlan. När elevsvar skrivs upp på tavlan kan det bidra till att eleverna känner att deras åsikter är viktiga. Samtidigt får eleverna möjlighet att *mediera* när de förmedlar och bearbetar informationen och dess betydelse, i detta fall ett fysiskt redskap. Säljö beskriver hur det vanligtvis genomförs med hjälp av andra personer eller verktyg. Genom att eleverna får tala om sitt svar för klassen och se det uppskrivet på tavlan bearbetas informationen på tre sätt: genom tal, hörsel och syn då läraren skriver. Det kan bidra till att eleverna lättare tar till sig informationen (jfr Säljö 2010, s. 28).

6.2 Lärarens stöttning för elevers aktiva deltagande

Genom intervjuerna med lärarna fick vi reda på att de stöttar sina elever genom individanpassad undervisning, uppmuntran, tonfall, kroppsspråk och tydliga instruktioner. Enligt lärarna anpassas bemötandet utifrån en bedömning av varje elevs behov av stöttning. Tystare elever kan behöva extra uppmuntran och en vänlig, lugn ton för att känna sig trygga och våga delta i klassrumsdiskussioner. Lärarna betonar sitt kroppsspråk som viktigt för undervisningen, vilket inte var en aspekt som vi tänkt lägga stor vikt vid tidigare och därmed inte tagit med i forskningsbakgrunden. Den aspekten bidrar till en fördjupad förståelse av lärarens roll i klassrumssamtal. Det kan i sin tur öppna upp för vidare diskussion och framtida forskning av lärares kroppsspråk.

Lärarens ansiktsuttryck och mimik bidrar också till att eleverna vågar tala. I Petras fall innebär det ett mjukare tonfall men även viskningar



med korta instruktioner till dem som behöver det. Olga stödjer elevernas lärande genom att ställa ledande frågor och ge positiv återkoppling till elevernas svar. Olgas förhållningssätt stämmer överens med tidigare forskning av Boyd (2015, s. 377–380), som visar att dialogisk respons och uppmuntran har en stödjande effekt på elevers lärande.

Deras sätt att stötta eleverna kan på olika sätt kopplas till begreppet *scaffolding*, som är en viktig del inom det sociokulturella perspektivet. De medverkande lärarna beskrev hur de i början hjälper osäkra eleverna mer för att över tid när eleverna känner sig trygga trappa ner stötningen (jfr, Dysthe 1996, s. 56). Med hjälp av *scaffolding* kan eleverna i ett senare skede ta till sig och bli trygga med arbetet och våga delta i de muntliga sammanhangen. På så sätt kan det kopplas till begreppet *appropriering*, eftersom eleverna med hjälp av lärarna kan ta till sig dessa redskap och utvecklas och hantera dessa språkliga strategier själva.

Instruktioner bör vara korta, tydliga och positiva, och elever behöver känna sig sedda och hörda. Genom att lyssna på elevernas åsikter och inleda med diskussioner om ett ämne kan läraren skapa trygghet och motivation. Att lärarna arbetar med ovannämnt förhållningssätt tänker vi kan bero på vad som står i läroplanen, nämligen att: “Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (Skolverket 2025, s. 10). Lärarna arbetar i största möjliga mån efter att eleverna ska bemöta alla med respekt och strävar efter en väl utvecklad social förmåga hos alla elever. Genom att själv föregå med gott exempel synliggör läraren de förhållningssätt och beteenden som förväntas av eleverna.

I intervjuerna poängterar var och en av lärarna vikten av ett tryggt klassrum. För att eleven ska våga delta aktivt i samtal och interaktiva aktiviteter i klassrummet bör det vara en trygg klassrumsmiljö. I en trygg klassrumsmiljö ska alla elever känna att de kan bidra utan att bli skrattade åt eller dömda. “Utan att individer lär, kan inte heller kollektivet lära” menar



Säljö (2010, s. 66). Därav måste individen och kollektivet samarbeta för att lära.

6.3 Könsskillnader i fördelningen av talutrymme i klassrummet

Med stöd av tidigare forskning från både Einarsson & Hultman (1984) och Wester (2008) men också från det insamlade materialet, går det att urskilja tydliga skillnader på nu och förr. Samtliga lärare beskriver hur de har synliggjort en förändring i elevgrupperna om vem eller vilka som får eller tar plats i de muntliga sammanhangen. Med stöd från det insamlade materialet uppfattades alla lärare som måna om ett inkluderande klassrum där stor vikt läggs vid inkluderande samtalsmiljöer. Kön ska därav inte spela roll i förmedlingen av kunskap i klassrummet.

Under arbetet med forskningsbakgrunden fick vi ta del av studier från mitten av 1980-talet men också från slutet av 2000-talet. På så sätt kan vi urskilja skillnader i elevernas talutrymme beroende på kön, och hur läraren bemöter eleverna. Under 1980-talet redogjorde Einarsson och Hultman för hur pojkar dominerar talutrymmet men det fanns enstaka och utmärkande fall där flickor tar talutrymme. Deras slutsats är alltså att det vanligtvis är flickorna som sitter tysta utan att säga något under skoldagen (Einarsson & Hultman 1984, s. 82–83).

Det har dock förändrats under slutet av 2000-talet där både flickor och pojkar tar plats men på olika sätt. Delar av de tidigare könsrollerna finns alltså kvar i klassrummet men handlar nu snarare om ljudvolymen då flickorna oftare viskar till varandra och pojkarna talar högre (Wester 2008, s. 88–89).

Lärarna beskriver att dagens skillnader mellan elever är mer kopplade till personligheter snarare än kön och kan tolkas som att de sociala rollerna i klassrummens samtal förändras över tid. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan den uppfattningen kopplas till att när lärarna aktivt väljer att ge ordet till elever som annars inte deltar fungerar det som en form av *scaffolding*, där lärarna stöttar elevernas möjligheter att ingå i den gemensamma



lärandeprocessen. Det kan också innebära att fler elever än tidigare ges möjligheter att *appropriera* de språkliga redskap som samtalen erbjuder. De språkliga redskap som observerades är bland annat elevernas förmåga att uttrycka resonemang, formulera argument och lyssna aktivt på andra i samtal. Vad det kan bero på tänker vi handlar om samhället som har förändrats och som nu är mer neutralt och jämställt än tidigare. Samhällets och därmed människors värderingar har förändrats, vilket även det påverkar föräldrarnas bemötande med och emellan barnen.

En annan faktor som vi anser vara avgörande för skolans neutrala könsroller handlar om de senare läroplanerna. I läroplanerna har det skrivits in hur skolan ska arbeta för jämställdhet och motverka stereotypiska könsroller och könsmönster som begränsar elevernas lärande. Det poängteras också hur skolan ska oberoende av könstillhörighet främja elevernas lika rättigheter och möjligheter (Skolverket 2025, s. 5–7).

6.4 Metoddiskussion

Den valda insamlingsmetoden inkluderade både semistrukturerade intervjuer och observationer. Att inkludera både intervjuer och observationer kan ses som fördelaktigt eftersom studiens validitet därmed ökar. Samtidigt hade studiens resultat kunnat utvecklas ifall den genomfördes med fler deltagare och på fler skolor, det hade även gett ett mer nyanserat resultat. Dessutom intervjuades lärare som vi redan hade en relation till och vars undervisning vi tidigare hade tagit del av, utanför observationerna. För att öka studiens objektivitet hade intervjuerna och observationerna kunna genomförts på andra skolor med helt okända lärare.

Analysmetoden var en tematisk analys och detta ansåg vi som fördelaktigt eftersom vi lätt hittade liknande teman i våra intervjuer och observationer. Efter att materialet kategoriserades genom den tematiska analysen så diskuterades det utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Det möjliggjorde en djupare förståelse av resultaten i relation till sociala sammanhang och lärarens samspel med eleverna.



7 Vidare forskning

I Lgr 22 centrala innehåll i svenska åk 1–3 står det att eleverna ska lära sig “Ord och begrepp för att på ett varierat sätt uttrycka känslor, kunskaper och åsikter” samt “Hur ord och yttranden uppfattas av omgivningen beroende på kroppsspråk, tonfall och ords nyanser.” (Skolverket 2025, s. 232). De här citaten visar vikten av känslohantering och den sociala förmågan. Muntlig kommunikation är en grundläggande uttrycksform och används frekvent i människors vardagliga interaktioner. Det är viktigt att skolan fokuserar på att utveckla den förmågan, för alla elevers vinning. Känslohantering är något många har svårt för och behöver därav uppmärksammas. Vidare forskning kan därmed fokusera på hur muntlighet påverkar elevers emotionella utveckling. Detta innefattar hur väl elever hanterar känslor och löser konflikter i klassrum där muntlig och dialogisk undervisning är framträdande och där ovannämnda metoder används. En sådan utveckling kan jämföras med ett mer traditionellt klassrum där diskussion såsom EPA-modellen och samtal i par används i mindre utsträckning.

Ovannämnda citat kan även kopplas till elevers påverkan av lärarens kroppsspråk, mimik och tonfall. En intressant forskningsfråga baserat på det här skulle kunna vara “Hur påverkar lärarens kroppsspråk elevernas känsla av trygghet och arbetsro?” Då de intervjuade lärarna betonar kroppsspråket som viktigt vore det intressant att se skillnaden mellan en klass där läraren använder vänligt kroppsspråk respektive klasser där läraren använder lite kroppsspråk (Skolverket 2025, s. 232).

En annan intressant ingångsvinkel på vidare forskning skulle kunna vara att undersöka hur samhällets värderingar påverkar jämställdheten i skolan och hur elever utvecklas för att leva och verka i samhället utifrån grundläggande värden. Sådan forskning är relevant eftersom skolans uppdrag förklaras som följande i Lgr 22: “Skolan har i uppdrag att förmedla och förankra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället.” (Skolverket 2025, s. 7). Citatet ovan



visar att frågor om jämställdhet och värdegrund är en integrerad del av skolans uppdrag, vilket motiverar vidare forskning inom området.

8 Slutsats och didaktisk implikation

Utifrån vår forskningsstudie har vi sett att muntlig kommunikation är väsentligt för ett framgångsrikt lärande. Genom olika samtalsmetoder och strukturerad stöttning kan lärare hjälpa elever att bli aktiva samtalsdeltagare. Vi såg att talutrymmet i klassrummen var relativt jämnt fördelat mellan könen. De skillnader som syntes var på grund av personlighet, inte kön. Lärarna var noggranna med att låta alla elever komma till tals oavsett kön. När elever blir aktiva samtalsdeltagare utvecklas deras kommunikationsförmåga och deras sociala förmåga. Genom att elever redan på lågstadiet ges möjlighet att träna dessa förmågor kan deras fortsatta skolgång och framtida yrkesliv underlättas, eftersom eleverna i högre grad vågar yttra sig och uttrycka sina åsikter och tankar. Den didaktiska implikationen av denna studie för lärare på fältet och för oss som blivande lärare är att den kommunikativa delen av undervisningen inte bara är en metod. Det är en grundläggande förutsättning för att eleverna ska utvecklas som tänkande uttrycksfulla och självsäkra individer. Som mantra för undervisningen drar vi därför slutsatsen att “Communication is key”. Nyckeln till ett ständigt lärande finns i varje elevs möjlighet att göra sin röst hörd.



9 Litteraturförteckning

- Boyd, M. P. (2015). Relations between Teacher Questioning and Student Talk in One Elementary ELL Classroom. *Journal of Literacy Research*, 47(3), s. 370–404.
<https://doi.org/10.1177/1086296X16632451>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Studentlitteratur.
- Fohlin, N. & Wilson, J. (2018). *Kooperativt lärande i praktiken: handbok för lärare i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Kultii, A. (2012). Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande. Diss. Göteborgs universitet.
<http://hdl.handle.net/2077/29219>
- Liberg, C. (2020). Att vara lärare – den didaktiska reliefen. I Lundgren U. P. & Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande skola bildning: Grundbok för lärare*. Natur & Kultur, s. 379- 400.
- Peterson, S. S. & Greenberg, J. (2017). Teacher intervention to support oral language and literacy in dramatic play contexts. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(1), s. 10–23.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147677.pdf>
- Skolverket (2025). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 22 reviderad 2025*. 3 uppl.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=13296>
- Säljö, R. (2010). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts.



- Säljö, R. (2020). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Lundgren U. P. & Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande skola bildning: Grundbok för lärare*. Natur & Kultur, s. 225–285.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*.
[God forskningssed 2024 - Vetenskapsrådet](#)
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Waggoner, M., Chinn, C., Yi, H. & Anderson, R. C. (1995). Collaborative reasoning about stories. *Language Arts*, 72(8), s. 582–589.
- Wester, M. (2008). “Hålla ordning, men inte överordning” Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer. Diss. Umeå universitet. [diva2:141738](#)
- Wuryandani, W & Herwin, H. (2021). The effect of the think pair share model on learning outcomes of Civics in elementary school students. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(2), s. 627-637. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i2.5640>.



Bilaga 1 – Intervjuguiden

Vilka metoder för samtal används i klassrummet?

- Hur ser du på begreppet aktiv samtalsdeltagare?
- Hur arbetar du med samtal i undervisningen?
 - Vilka typer av samtalsformer använder du (t.ex. helklass, par, smågrupper, EPA – enskilt, par, alla)?
- Har du några särskilda strategier för att få alla elever att delta och främja elevernas delaktighet?
 - Hur **introducerar** du samtalsregler och strategier för eleverna?
 - Hur hanterar du situationer där vissa elever tar mycket plats medan andra är tystare?
- Vilken roll anser du att samtal har i elevernas lärande i ämnet svenska?

Hur stöttar lärarens undervisning eleverna i utvecklingen till aktiva samtalsdeltagare?

- Hur synliggör du samtalets roll i lärandet i ämnet svenska?
- Hur arbetar du med att utveckla elevernas förmåga att lyssna aktivt och bygga vidare på andras tankar?
- Hur arbetar du med att **upprätthålla** samtalsregler i klassen?
- Hur stöttar du elever som av olika anledningar tycker det är svårt att uttrycka sig muntligt?
- Hur hjälper du eleverna att bli trygga i att delta i samtal?

Hur reglerar läraren talutrymmet mellan eleverna, och finns det några skillnader mellan könen?

- Hur tänker du kring fördelningen av talutrymme i klassrummet?
 - Hur ser du till att alla elever får lika mycket talutrymme i klassrummet?
 - Hur hanterar du situationer där vissa elever tar mycket plats i samtalet?
- Hur tänker du kring samtalskultur mellan de olika könen i klassrummet?
 - På vilket sätt tror du att könsnormer påverkar vem som tar ordet och hur man uttrycker sig?
 - Hur tror du ditt eget bemötande eller dina förväntningar kan påverka samtalskulturen?



Bilaga 2 – Observationsschema

Observationsschema: Samtalskultur i klassrummet

Syfte:

Att undersöka vilka samtalsmetoder som används, hur elevernas deltagande stöttas och hur talutrymmet fördelas – inklusive eventuella könsskillnader.

Observationstillfälle och bakgrund

- **Observationstillfälle:** _____
 - **Lärare:** _____
 - **Klass:** ____
 - **Antal elever:** ____ **Flickor:** ____ **Pojkar:** ____ **Annat:** ____
 - **Datum:** _____
 - **Lektionens ämne/innehåll:** _____
-

Del 1. Metoder för samtal i klassrummet

(Kopplat till forskningsfråga 1)

Observation	Ja	Nej	Kommentar
Läraren använder samtalsmetoder (t.ex. EPA, par, grupp, helklass)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Läraren ställer öppna frågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Läraren använder handuppräkning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Läraren använder "runda" där alla får tala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Läraren modellerar hur man samtalar (t.ex. lyssna, bygga vidare, ställa frågor)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	



Eleverna får tid att tänka innan de svarar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleverna får tala tillsammans (par/grupp)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleverna uppmuntras att formulera följdfrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läraren synliggör syftet med samtalet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del 2. Stöd till att utvecklas som aktiva samtalsdeltagare

(Kopplat till forskningsfråga 2)

Observera och kryssa i:

Observation	Ja	Nej	Kommentar
Läraren modellerar hur man lyssnar aktivt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Läraren uppmuntrar elever att bygga vidare på varandras svar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Läraren påminner om samtalsregler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Läraren ger ordet till elever som räcker upp handen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Läraren ger ordet till elever som inte räcker upp handen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Eleverna ges tid att tänka innan de svarar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Eleverna får ställa följdfrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Del 3. Reglering av talutrymme och könsskillnader

(Kopplat till forskningsfråga 3)



Del 3. Reglering av talutrymme och könsskillnader

(Kopplat till forskningsfråga 3)

Observation	Ja	Nej	Kommentar
Läraren fördelar aktivt ordet mellan eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Läraren uppmärksammar om någon elev dominerar samtalet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Talutrymmet verkar jämnt fördelat mellan kön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Flickor och pojkar deltar lika ofta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Läraren reagerar om könsmönster uppstår (t.ex. att pojkar tar mer plats)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Eleverna får tid att göra lika långa yttranden oavsett kön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Samtalsregler påminns om när talutrymmet blir ojämnt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

