

Södertörns högskola | Lärarutbildningen  
Kandidatuppsats 15 hp | Utbildningsvetenskap C | | höstterminen  
2010

# Dialogen och lärandet

– en kvalitativ studie om hur lärare arbetar med dialogen i sin undervisning

Av: Sanna Ringbom

Handledare: Lisbeth Stedt

## **Abstract**

By: Sanna Ringbom, Autumn term of 2010. *Dialog and learning- a study of how teachers working with the dialog in classrooms.* Teacher Education, University College Södertörn.

Supervisor: Lisbeth Stedt

This report describes a study of how the teachers in Sweden are working with the dialog in their classrooms. The aim was to find out how the teachers are using the dialog in their teaching. And if they think that the dialog has a meaning for the pupils learning, and how they think the pupils learn. Even the difficulties whit the use of dialog in the classrooms and which in the classroom should speak the most was examined. The methods that I used in this qualitative report were interviews and observations of four teachers in the primary school.

The research questions in this report were:

- Which meaning do the teachers think that dialog affects the pupils learning?
- How does the teachers work whit dialog in their classrooms?
- Who is leading the dialog in the classroom?
- Which are the difficulties when working with dialog in the classrooms?

I found out that the teachers view on knowledge belonged together with how they worked with the dialog. The teachers that had a more social constructivism view hade more dialog in their classrooms then the other. But all the teachers thought that pupils will learn more if they are using dialog. The teachers disagreed of how much the teacher should talk in the classroom. Some of the teacher meant that they should have the most of the dialog and some that the pupils should have the most dialog, and the teachers job was to support them in this. Even here had the teachers view on knowledge a part in how they think about who should leading the dialog. But all the teachers were working with dialog in their classrooms, and they used the most ordinary methods either the “dialogic classroom” or the “deliberativa talking”. The difficulties that the teachers brought up were the sound volume, the difficulties of knowing who should speak, and how to distribute the word. Also to get the pupils of talking about the relevant things was brought up.

Keywords: Dialog, classroom, teachers

Nyckelord: Dialog, klassrum, lärare

## Innehållsförteckning

Abstract .....	<b>Fel! Bokmärket är inte definierat.</b>
1. Inledning.....	5
1.2 Bakgrund .....	5
2.1 Frågeställningar .....	8
3. Tidigare forskning .....	8
3.1 Dialogen och lärandet.....	8
3.2 Lärarens roll .....	9
4. Teori .....	11
4.1 Synen på kunskap och lärandet .....	11
4.2 John Dewey .....	11
4.3 Lev Vygotskij .....	12
4.4 Sociokulturell syn på lärandet .....	12
4.5 Dialog .....	13
4.6 Mikhail Bakhtin och dialogen .....	14
4.7 Dialogiska klassrummet .....	14
4.8 Deliberativa samtalet .....	15
4.9 Skillnader på det dialogiska klassrummet och deliberativa samtalet .....	15
5. Metod .....	16
5.1 Urval.....	17
5.2 Intervjuer .....	18
5.3 Observationer .....	18
5.4 Reliabilitet och validitet .....	19
5.5 Forskningsetik .....	19
5.6 Analys.....	20
6. Resultat/Analys .....	21
6.1 Synen på lärandet och hur eleverna lär sig? .....	21
6.1.1 Sammanfattning.....	26
6.2 Har dialogen någon betydelse för lärandet? .....	26
6.2.1 Sammanfattning.....	29
6.3 Hur arbetar de med dialogen i undervisningen? .....	29
6.3.1 Sammanfattning.....	34
6.4 Vem är det som ska ha en dialog? .....	34
6.4.1 Sammanfattning.....	36
6.5 Vad är svårigheterna med att ha mycket dialog i undervisningen? .....	36
6.5.1 Sammanfattning.....	39

7. Sammanfattning och diskussion .....	39
7.1 Vilken betydelse anser lärarna i min undersökning att dialogen har för lärande?.....	39
7.2 På vilket sätt arbetar lärarna i min undersökning med dialogen i klassrummet? .....	40
7.3 Vem är det som ska föra en dialog i klassrummet? .....	40
7.4 Vilka svårigheter kan uppstå när man arbetar med dialogen i undervisningen? .....	41
8. Slutsats .....	42
Litteraturförteckning .....	43

## **1. Inledning**

I dagens skola möter eleverna dialog från alla möjliga håll, på rasterna, på lektionerna och hemma. De omges av dialoger, och deltar själva i den. Men hur kan lärarna utnyttja dialogen i klassrummet och ska den få ta plats i klassrummet?

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshem(Lpo94) som är framtagen av den svenska regeringen, är den läroplan som gäller för all svensk skola. Den beskriver bland annat skolans värdegrund, samt vilka åligganden de är skyldiga att leva upp till, även uppnående mål och vilka strävansmål skolan ska ha. I Lpo94 står det följande ”Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga”( Lpo94:5). Det försätter med att ” Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker” (Lpo 94 :6). Lpo94 visar med dessa två ovanstående citat vikten av att använda sig av dialogen i dagens skola för att främja elevers lärande samt deras språk. Med stöd av detta så vill jag undersöka närmare på vilket sätt lärare arbetar med dialogen i klassrummet, samt lärarnas syn på betydelsen av dialogen för lärandet.

## **1.2 Bakgrund**

Leif Strandberg är en legitimerad psykolog och har länge arbetat med skolutveckling, skolpsykologi och rektors- och lärarutbildningarna. Han anser att det är användningen av dialogen i undervisningen som gynnar lärandet, och det är lärarens uppgift att se till att dialogiska möten skapas i klassrummet. Lärarens uppgift är att uppmuntra och stötta eleverna till att samtala och hjälpa varandra (Strandberg 2006:38 f). Men för att lärandet ska bli meningsfullt så krävs det en dialog mellan lärare och elev, eller mellan elev och elev. Vi lär alla av varandra, och för att lära av varandra så måste vi föra en dialog. Vilket innebär att lärandet inte kan vara meningsfullt utan en dialog (ibid.68 f.f). För att en dialog över huvud taget ska fungera och att lärandet ska stärkas krävs det att både lärare och elever deltar i dialogen (ibid:70). Problematiken ligger i att det är viktig för lärare att tänka på att dennes kunskap inte är den enda kunskapen, att eleverna har väldigt mycket inom sig som är kunskap. Den kunskapen kan man nå när läraren stiger tillbaka i sitt talutrymme och för en dialog med eleverna (ibid.73.f.f).

Att dialogen inte är så förekommande i undervisningen som den borde, framkom när Skolverket gjorde en nationell utvärdering 2003 av svenska grundskolan. Syftet med

undersökningen var att ge en övergripande bild av hur grundskolan arbetar med bland annat arbetsformer, elevinflytande, arbetet med värdegrunden samt betyg och bedömningsfrågor.

Det undersökningen visade var att lärare och eleverna upplevde att även om förmågan att uttala sin muntliga åsikt hade blivit bättre, så upplevde de att svenskämnet hade blivit mer individ centrerat och samtal och grupparbeten har minskat. (NU03:2004:18).

Det framkom även att ca 30 procent av lärarna hade märkt att eleverna inte integrerar, eller för en dialog med varandra om deras arbeten. Även 30 procent av eleverna upplevde samma sak (ibid.:67). Även de praktiskt estetiska ämnena utvärderades och även där påvisades att samtalet inte var det som prioriterades. Eleverna var inte medvetna om varför de skulle lära sig det de skulle, utan de syftade mer till att bara göra, och saknade vägledning om varför de lärde sig detta (ibid:65).

Det finns även en del svårigheter som är vanligt förekommande när man använder sig av dialogiskt lärande. Som att man i skolan inte främjar att eleverna ska tala och lyssna, utan fokus läggs på tyst läsning och skrivning. De förekommer även ofta att det är läraren som styr vad det ska samtalas om, det är många gånger väldigt vanligt att läraren samtalar mest i klassrummet. Men det är även grundläggandet att reflektera över vilket språk man brukar sig av som lärare i klassrummet, samt att man begriper betydelsen av dialogen mellan elev och elev (Gibbons 2006:25 f.f).

Även Aspán, Dysthe och Larsson lyfter fram de svårigheter som kan uppstå när man arbetar med dialogen i klassrummet, och vad som är viktigt för läraren att tänka på. Aspán påpekar svårigheterna med att få eleverna delaktiga i samtalet och att ge eleverna samma möjligheter att komma till tals (Aspán 2009:204.f.f). Dysthe däremot hävdar att dialogen alltid finns, men den tas inte alltid till vara på. Exempelvis i ett klassrum så förekommer det alltid dialog mellan lärare och elev, men det är hur läraren förhåller sig till elevens som gör att det blir ett dialogiskt lärande. Om inte läraren tar vara på den dialog som finns i klassrummet, så blir det ändå en monologisk undervisning. (Dysthe 1996:64).

Kent Larsson upptäckte att anledningen till att det inte förkom så många dialogiska klassrumsdiskussioner låg bland annat i att läraren påpekade att de inte hade tid, och att de ofta var några elever som dominerade samtalet så att alla inte fick komma till tals (Larsson 2007:88 f.f.). Även att ett vanligt förekommande dilemma är att i diskussionerna i klassrummet så tar ofta läraren mest talutrymme, och diskussionen domineras helt av läraren.(ibid:32). Men en av de största svårigheterna med att använda sig av dialogen för att stärka lärandet, låg i att eleverna var ovana med denna undervisningsform (ibid:39).

Dessa tre författare och deras undersökningar kommer jag introducera djupare i kapitlet tidigare forskning.

*Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003 - nuläge och framåtblickar* tar upp hur grundskolan ser ut i dag samt dess framtid. I den lyfts dialogens roll för lärandet fram när de skriver ”Den aktuella diskussionen om det flerstämmiga klassrummet och det deliberativa samtalet kräver ett annorlunda förhållningssätt som ger mening åt kursplanens formulering” (*Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003 - nuläge och framåtblickar 2004:55*).

Det deliberativa samtalet och det flerstämmiga klassrummet/dialogiska klassrummet är för nuvarande de två vanligaste sätten att arbeta med dialogen i klassrummet, de båda synsätten kommer att ha en central roll i min undersökning. Vad dessa två begrepp står för samt dess skillnader kommer jag gå in mer på i teori kapitlet.

Varför dialogen är så viktigt för elevens lärande beror på att vi lär oss av varandra, och vi kan inte lära oss av varandra om vi inte för en dialog. Så utan dialogen så stärks inte lärandet. Det är även genom att resonera med andra vi kommer till klarhet med vad vi själva tycker, för att föra en dialog så måste jag veta var jag själv står (Englund 2007:11 f.f). Därför är det viktigt att man forskar om hur lärarna använder sig av dialogen i undervisningen, för om forskningen stämmer så är det dialogiska arbetet i klassrummet av stor vikt för elevernas lärande.

Samtal, kommunikation och dialog är tre vanligt förekommande begrepp i litteraturen, men jag kommer använda mig av det mer teoretiska begreppet dialog i min undersökning. Vad jag åsyftar med begreppet dialog kommer jag förklara närmare i teorin. Jag kommer även att ta upp de två olika aspekterna av hur lärarna använder sig av dialogen i undervisningen: det deliberativa samtalet och det dialogiska klassrummet, dessa kommer att behandlas i teorin. Även de olika synsätten på lärandet kommer att behandlas i undersökningens teoretiska kapitel.

## **2.Syfte**

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur lärarna i min undersökning använder sig av dialogen i undervisningen samt om de anser att dialogen har någon betydelse för lärandet och hur de anser att eleverna lär sig. Jag vill även undersöka hur dialogen i ett klassrum ser ut, samt vilka det är som för en dialog och vilka svårigheter som lärare upplever kan förekomma när man använder sig av dialogen i undervisningen.

## 2.1 Frågeställningar

- Vilken betydelse anser lärarna i min undersökning att dialogen har för lärandet?
- På vilket sätt arbetar lärarna i min undersökning med dialogen i klassrummet?
- Vilka är det som för en dialog i klassrummet?
- Vilka svårigheter anser lärarna kan uppstå när man arbetar med dialogen i undervisningen?

## 3. Tidigare forskning

### 3.1 Dialogen och lärandet

I Dysthes fältstudie i boken *Det flerstämmiga klassrummet* där hon har jämfört tre stycken klasser där alla lärare använder sig av samtal som ett redskap i undervisningen, upptäcktes att det fanns några villkor för lärandet, som engagemang, elevernas delaktighet samt högt ställda förväntningar. Med engagemang menas att förutom att eleverna bör vara engagerade i det de lär sig, så är även en förutsättning att de är engagerade i hur det lär sig. Detta kan man skapa genom samtal. Elevernas delaktighet syftar på att alla elever måste vara språkligt aktiva i sitt lärande eftersom dialog och samspel är viktigt för lärandet. Men högt ställda förväntningar menas att läraren måste ha vissa krav på vad den förväntar sig av eleverna, och att man ständigt ska föra en dialog om detta. Högt ställda förväntningar stärker även elevernas självrespekt, när läraren belyser det som är bra (Dysthe 1996:238 f.f).

Det flerstämmiga klassrummet är något man bör sträva efter då det gynnar elevernas lärande. Med det flerstämmiga klassrummet menas ett klassrum där lärarens röst bara är en av mängden röster som förekommer i klassrummet. Ett klassrum där alla får säga sitt och där man lär av varandra, och där språket hela tiden står i centrum för lärandet (ibid.13 f.f). Men det är tyvärr så att en vanlig syn på lärandet, är att man ser eleverna som tomma och lärarens uppgift är att fylla dem med kunskap, detta sker då genom en monolog (ibid.53).

Det framkom även i fältstudien att genom användning av dialogen i klassrummet blir lärandet mer aktivt och kunskapen blir befäst (ibid:70 f.f). Men för att få till en lärande dialog krävs det både självtillit samt tillit, och genom det ena så får man det andra (ibid.64). Vilket även Lindberg kom fram till då hon menar att dialogen är viktig för lärandet eftersom genom



dialog med andra kan vi fördjupa vårt lärande och få utbyta tankar och idéer (Lindberg 2005:8). Att dialogen spelar en avgörande roll för lärandet har man kommit fram till, för i dialogen så använder man sig av sina förkunskaper, och förkunskaperna underlättar elevers lärande (Gibbons:2006:35 f.f.).

Margareta Aspán avhandling *Delande meningar* får man möta olika skolor som arbetar med elevernas inflytande och deras sociala miljö och olika hinder för elevernas delaktighet skildras. Hon kom fram till att dialogen har en väsentlig betydelse för lärande, men att man inte kan tala om vad som helst. För att dialogen ska vara meningsfull så måste man veta vad man ska samtala om (Aspán 2009:180f.f.). Aspán menar även att det är i relation mellan läraren och eleven som själva lärandet sker, detta kräver då att läraren vägleder eleverna i dialogen så att den ska bli meningsfull (ibid.192 f.f.).

Kent Larsson skriver i sin avhandling *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet* (2007) om demokrati och samtal i samhällsundervisningen. Det han fokuserar på är elevers delaktighet, lärande genom samtal och klassrumsklimat. En av sakerna som Larsson kom fram till var att i ett klassrum med en aktiv dialog mellan elever och lärare, så ökade elevens intresse för ämnet, samt deras lärande (Larsson 2007:86 f.f.). Han poängterar även vikten av att dialogen har ett syfte som alla är medvetna om, och att alla samtalspartners ska känna att lärandet är meningsfullt (ibid:138). Det framkom även att om man använder sig av dialogen som en undervisningsform krävs det att läraren är väl förberedd och att eleverna har kunskap som är relevant för att behärska att föra dialogen framåt (ibid:85). Även Wilhelmson och Döös är av den uppfattningen att dialogen stärker lärandet. Men de poängterar att för ett samtal ska kunna främja lärandet så måste alla vara lika delaktiga ingen kan ta mer plats än den andre. Samt att ett villkor för att man ska kunna lära i samtal är att man måste se att lärande är något var och en av oss själva utformar. De konstaterar slutligen att för att kunna reflektera och diskutera så behövs det väldigt mycket tid (Wilhelmson & Döös 2005:7 f.f.).

### **3.2 Lärarens roll**

Att arbeta med dialogen i klassrummet handlar mycket om lärarens inställning till dialogen i klassrummet. Anledningen till att så många lärare har ett monologiskt klassrum, kan bero på att det känns att de skulle tappa kontrollen över klassen om det skulle göra på ett annat sätt. Detta undervisningssätt leder ofta till att det är läraren som reflekterar över elevens svar, inte de andra eleverna (Dysthe 1996:12). Den monologiska undervisningen kännetecknas av en envägskommunikation av läraren som föreläser, ställer slutna frågor och har det mesta av

talutrymmet. Oftast är läroboken central i undervisningen och läraren tar inte tillvara på elevernas intressen utan utgår från sina egna (Ibid:223 f.f.). Att den monologiska undervisningen är så pass vanlig beror på lärarens kontrollbehov och rädsla för att det ska bli stökigt i klassen och att ljudnivån ökar om man låter eleverna samtala. Vilket leder till att läraren tror att den tappar kontroll över elevernas lärande (ibid.224 f.).

Den tidigare forskningen visar även att det är lärarna som har de mesta talutrymmet i skolan, då läraren ger instruktioner, ställer frågor och ger feedback till elevernas svar (ibid.11). Det kan även verka förekomma dialog i klassrummet, med frågor från läraren. Men det kan lätt bli en monolog om frågorna är slutna och eleverna bara fyller i det som fattas i lärarens svar. Det verkar dessutom som de flesta lärare inte var medvetna om detta själva, utan att de tror att de för en dialog (ibid.10). Istället bör undervisningen utgå från två punkter. Ett: man måste öva med eleverna hur man för en dialog med andra för att de ska kunna fördjupa sitt lärande. Två: läraren måste vara medveten om sina metoder för att nå detta mål, samt ha en klar bild över hur de ser på lärandet. (ibid:52). Läraren bör även använda sig av stöttning ett begrepp från Vygotskij, som innebär att lärarens främsta roll är att stötta eleverna i deras lärande och hjälpa dem med att hitta verktyg för sitt lärande. Det är en väsentlig roll läraren bör fylla, men påpekar även svårigheterna med stöttning. Att det kan vara komplicerat att ge alla elever stöttning, när de ligger på olika kunskapsnivåer (ibid:56). Läraren ska hjälpa eleverna att vara delaktiga i dialogen och bör ha ett öppet förhållningsätt till dialogen, så att eleverna inte svarar det läraren vill höra (Aspán 2009:206). Även samspelet mellan lärare och elev är avgörande då dialogen mellan dem är grundläggande för lärandet. Samt att dialogen mellan lärare och elev eller elev- elev är av största vikt för lärandet, genom att föra en dialog så stärks inte bara språket utan även lärandet. Även att använda sig av grupparbete är viktig i undervisningen, för det leder till att eleverna upplever sig säkrare och de lär sig likaledes språket bättre med hjälp av sina klasskamrater (Gibbons 2006:26.f.f). Det är viktigt att läraren låter eleverna vara aktiva i sitt lärande genom att föra en konstant dialog med alla, läraren ska även uppmuntra eleverna att använda sig av dialogen i interaktion för att stärka lärandet. Det handlar om att lära sig diskutera och reflektera över problem. Att helt enkelt sätta ord på sina egna tankar, på så sätt stärks lärandet (Lindberg 2005:42 f.f.). Dagens forskning om lärandet sätter dialogen i centrum tillsammans med interaktionen med andra. Lärarens uppgift är inte att kontrollera elevernas kunskap utan att stötta, uppmuntra och vägleda eleverna (ibid.5 f.).

## 4. Teori

### 4.1 Synen på kunskap och lärandet

”Lärandet har med relationer att göra; lärandet sker genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening” (Dysthe 2003:31). Enligt Dysthe så har både Bakhtin och Vygotskij en stark tro på att språket är det som förstärker vårt lärande i samspel med andra (Dysthe 1996:55). Det tre vanligaste sätten att se på kunskap är sociokulturellt, kognitiv och behavioristiskt. Enligt den behavioristiska synen på kunskap utgår man från att all kunskap är kvantitativ och objektiv, och att den är belägen utanför eleven och måste överföras i måttlig mängd för att sedan testas. Det är även läraren som bestämmer vad det är som ska läras in och hur (Dysthe 2003:35). Med en kognitiv kunskapssyn innebär att eleverna få information från läraren, som de sedan tolkar för att sedan koppla det till vad det redan vet. Lärandet är aktivt och eleverna ska reflektera över vad det har lärt sig (Dysthe 2003:36). Med en sociokulturell inläringssyn så ser man att eleverna lär sig av varandra i samspel och i dialog. Det betonar även att lärandet ska vara lustfyllt (ibid:37 f.f). Språket är en förutsättning för att man ska lära sig något överhuvudtaget enligt ett sociokulturellt perspektiv (ibid:49). Vygotskij, Dewey och Meads teorier utgår alla från att man lära sig av varandra tillsammans i en gemenskap (Dysthe 2003:8).

### 4.2 John Dewey

Dewey levde i USA mellan 1859-1952 och han räknas som en utav de amerikanska pragmatismens företrädare. Hans syn på pedagogiken är indelad i två kategorier: det sociala sammanhanget och individen, dessa går ihop med varandra. Han menade som individ så ingår vi alltid i ett socialt sammanhang därför att individen utvecklas i samspel med andra och på så sätt lär man sig förstå sammanhanget. Om man tillämpar denna syn i skolans värld så inbegriper det att eleverna ska vara aktiva i sitt lärande. Han ansåg att man ska utgå från elevens intresse och att man lär sig tillsammans. Lärarens uppgift är att se till att samspelet mellan individen och omgivningen (klassen) ska gör att de kan lära sig av varandra (Dewey 1991:11 f.f).

Det är viktigt att läraren använder sig av tydliga mål till varje uppgift som genomförs, så att eleverna förstår varför de ska lära sig och att de känner att målet går att nå (Kroksmark

2003:374). Ett av Deweys kändaste slagord är ”Learning by doing” som innebär att det man gör lär man sig även. Men man ska inte bara göra saker för görandets skull, utan handlingen måste vara tydligt granskad och formulerad för att den ska uppfylla ett syfte. Detta leder till att elevens tänkande underlättas av en handlig och blir en erfarenhet (Kroksmark 2003:375). Biesta menar att det som är speciellt med Deweys teori om utbildning är att han ser på lärandet som en dialogisk process som man upplever tillsammans (Biesta 2007:45).

### **4.3 Lev Vygotskij**

Vygotskij levde mellan 1896-1934 i Ryssland. Han var emot den undervisning som var den vanligaste synen på kunskap. Han tog avstånd från att man inte skulle använda sig av barnets tidigare erfarenheter och att lärandet skulle vara tyst. Enligt Lindqvists tolkning så riktade Vygotskij mycket kritik åt Piaget och hans teorier om att elevens lärande sker på eget initiativ i tysthet, men grunden i Vygotskijs tankar härstammar från Piaget. Han förespråkade istället att det var viktigt att ta tillvara på elevernas tidigare erfarenheter, samt att lärandet är en process man går igenom tillsammans med andra. Att genom dialog om tingen med läraren så kan eleven få mer kunskap än vad den kan på egen hand. (Lindqvist 1999:259 f.f).

Kroksmarks tolkning av Vygotskijs proximala utvecklingszon som är den mest central inom Vygotskijs teorier kan förklaras som att den är uppdelad i två nivåer. I den första nivån får eleven olika verktyg av läraren för att klara av vissa uppgifter. I den andra nivån så kan eleven själv lösa olika problem, utan lärarens inblandning. Det innebär att med hjälp av stöttning av någon (läraren/andra elever) så lär man sig (eleven) utföra saker på egen hand (Kroksmark 2003:450).

### **4.4 Sociokulturell syn på lärandet**

Vygotskijs teorier ligger till grund för den sociokulturella synen på lärandet. Med en sociokulturell syn på lärandet kan man inte se på lärandet som något som sker individuellt, man måste se det ur hela kontexten som lärandet sker inom, för att se hur det gynnas eller missgynnas (Dysthe 2003:9). I det sociokulturella perspektivet på lärande sätts dialog, flerstämmighet och samspel i fokus (Larsson 2007:338). Redskap och verktyg är två begrepp som ständigt återkommer i det sociokulturella perspektivet, de innebär att vi utvecklar redskap för att underlätta vårt lärande. Eleverna lär sig vissa metoder, strukturer och tankesätt som de sedan kan tillämpa i praktiken och för att underlätta lärandet. Det är genom dialog det sociokulturella lärandet skapas och förs vidare. Lärandet sker i dialog i den sociala kontext vi

befinner oss i (Säljö 2000:20 f.f). Interaktionen mellan eleven och verktyget är centralt och är en viktig aspekt inom den sociokulturella synen på lärandet. Om man utgår från detta så är exempelvis datorn bara en dator. Det är först när vi använder datorn (verktyget) som den blir en dator och utan dess hjälp så skulle lärandet bli mer begränsat. Så när man integrerar med verktygen så lär man sig (Kroksmark 2003:454).

Det finns två vanliga sätt att se på läraren. Om man betraktar eleverna som tomma och att man som lärare ska fylla dem med kunskap, då blir lärarens roll någon som är expert och sitter inne med det enda ”rätta” svaret. Med ett sociokulturellt sätt att se på lärandet så betraktar läraren eleverna som nyfikna och kompetenta, lärarens roll blir således att förse eleverna med verktyg så det kan fortsätta söka sitt eget lärande (Dysthe 1996:54). Den viktigaste rollen läraren har, är inte att stå och föreläsa om ett ämne, utan ge eleverna de metoder de behöver för att kunna lära sig (Kroksmark 2003:456). Enligt den sociokulturella synen på lärandet börjar effektivt lärande när eleverna träffas och för en dialog med varandra, först då befast deras kunskap (Strandberg 2006:28).

#### **4.5 Dialog**

Dialog är en idealbild för samtal som man bör arbeta mot. Dialogen medför att samtalsparterna ser varandra som jämbördiga och de hjälper parterna att ändra sin uppfattning om de man för en dialog om (Wilhelmson & Döös 2005:6). Strandberg förklarar vad som menas med begreppet dialog. Han skriver att dialog bygger på ömsesidiga och likvärda relationer mellan parter som ibland har avvikande ståndpunkter, men i dialogen har de en möjlighet att påverka varandra. I dialogen bestämmer de som deltar vad det är de ska föra en dialog om (Strandberg 2006:68). Lindö menar att meningen med dialog är att den vi talar med ska kunna förtydliga det man säger och detta leder till en tydligare insikt om det vi talar om (Lindö:2005). Att utbildning alltid innehåller något samtal som antingen är dialogiskt eller monologiskt, de olika undervisningsformerna ger fler intresserade elever eller färre (Englund 2007:9). Lärandet om tingen är inget som en lärare kan överföra till alla elever genom att stå och föreläsa, ett lärande sker i samspel och i dialog med andra människor (Dysthe 1996:46).

När man talar om dialog är det många som genast kopplar det till ett samtal mellan två individer, medan om man utgår från Bakhtin så sker en dialog ständigt mellan flera parter och sker därför inte enbart mellan två personer (Dysthe 2003:11). Det är Dysthes tolkning av

Bakhtin syn på begreppet dialog som kommer att åsyftas när jag skriver om dialog i denna undersökning.

#### **4.6 Mikhail Bakhtin och dialogen**

Mikhail Bakhtin var en rysk språkfilosof och han betraktas som dialogens förfader, han är känd för dialogismen. Dysthe och Igland tolkar Bakhtin och menar att han ansåg att hela vår existens är i dialog, allt vi gör och säger är en ständig dialog med oss själva och vår omvärld. Dialogens verbala funktion är bara ett av dialogens användningsområden, eftersom dialogen finns i allt som sker.

Bakhtin resonerade även mycket kring dialog och monolog, han menade att även fast dialogen finns i allt, så kan en dialog lätt förvandlas till en monolog om den inte tas tillvara på. Han menade även att vi lär oss tillsammans av varandra i vår ständiga dialog, och utan dialogen så kan vi inte lära oss något. I dialogen så är det även viktigt att alla parter tar ansvar för att dialogen ska skapa en mening, och då bli lärande. Det är även i dialog med andra vi kan uppfatta oss själva (Dysthe & Igland 2003:95 f f).

Några av Bakhtins mest centrala termer är Hetroglossia och Polyfoni. Med hetroglossia menade Bakhtin att all dialog är kulturell och socialt sammanbunden. Det språk vi använder i dialogen är alltså färgat av vår sociala tillhörighet, vilket bör uppmuntras att ta till vara på. Polyfoni innebär att många olika röster får låta samtidigt, med tillämpning i klassrummet innebär detta att alla röster ska bli hörda och att dialogen ständigt ska pågå (Hultin 2007:386 f).

#### **4.7 Dialogiska klassrummet**

Det dialogiska klassrummet utgår från Bakhtin syn på dialogen och ett sådant klassrum krävs det att läraren är öppen för det eleverna resonerar och diskuterar om, att följa upp deras tankar. Det krävs även väldigt mycket planering från lärarens sida. Det gäller att hitta en balans i talutrymmet, att läraren är medveten om att låta eleverna komma till tals. Lärarens uppgift är att stötta eleverna och lära dem att ta hjälp av varandra (Dysthe 1993:232 f.f). Dysthe har även kommit fram till att i en bra dialogisk undervisning så använder sig läraren av autentiska frågor som innebär att läraren ställer frågor som inte läraren behöver ha svaret på. Eleverna ska själva resonera sig fram till svaret. Även uppföljning är en viktig del, uppföljning innebär att läraren tar upp det eleven säger för att synliggöra det och sedan bakar in

det i nästa fråga (ibid:58 f). Den positiva bedömningen är viktig, där läraren följer upp det eleven säger. Inte bara med orden bra och fint utan förklarar varför det var bra osv. (ibid:234).

Dysthes främsta argument för ett dialogiskt klassrum är att hon har upptäckt att det stärker lärandet genom de fallstudier hon har gjort, där hon säger att hon har kommit fram till det de flesta språkforskare har kommit fram till. Att med hjälp av dialogen så lär man sig mer om sig själv sina egna tankar och sin omvärld (ibid. 221 f.f).

#### **4.8 Deliberativa samtalet**

Deliberativa samtal menas att man har ett samtal där olika synsätt och åsikter lyfts fram. Där man lyssnar aktivt på varandras åsikter och kan ta till sig dessa och stå för sin egen ståndpunkt. Målet med samtalet är att man ska synliggöra att det finns olika åsikter och att man kan ta till sig av det andra anser i diskussion (Englund 2007:14). Vid användning av deliberativa samtal så ska man lyfta fram olika uppfattningar och åsikter mot varandra, för att eleverna själva ska ta ställning, genom att argumentera, lyssna och reflektera (Englund 2007:153).

Det finns fem kriterier för ett deliberativt samtal:

”a) där skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme b) som alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra; det handlar bl.a. om att lära sig lyssna på den andres argument c) med inslag av kollektiv viljebilning, dvs. strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (även icke-överensstämmelse föreligger). d) där auktoriteter/ traditionella uppfattningar må ifrågasättas e) utan direkt lärarledning dvs. argumentativa samtal för att lösa olika problem respektive att belysa olika problem utifrån skilda synvinklar men utan närvaro av läraren” (Englund 2007:156). Lärarens uppgift är att lära ut hur man för ett deliberativt samtal, genom att skapa en god klassrumsmiljö med dialogen i fokus (Ibid.156 f.f)

#### **4.9 Skillnader på det dialogiska klassrummet och deliberativa samtalet**

Under den senaste tiden har det funnits två sätt att se på samtal i klassrummet det ena är det deliberativa samtalet och det andra är det dialogiska klassrummet (Hultin 2007:381).

Båda synsätten sätter dialogen i fokus och de vill sträva bort från det monologiska klassrummet där läraren är den med mest talutrymme. Samt att det båda förespråkar ett aktivt lärande där man lär utav varandra (ibid:382).

De skillnader som finns i de båda synsätten är att dialogiska klassrummet anser att dialogen förtydligar skillnaden i ens tankar, och i samma stund som man har upptäckt det så har man fått en förståelse och lärt sig något. Deliberativa samtal präglas även av att dialogen ska föras av jämlikar, medan det dialogiska klassrummet inte tycker att det är en förutsättning man måste utgå ifrån, utan påpekar att den som har mer övertag i dialogen även har mer ansvar att låta den andre komma till tals. Deliberativa samtalet påpekar även att eleverna ska lära sig att lägga undan sina egna intressen och att klassrummet ska vara ett neutralt rum, medan dialogiska klassrummet anser att eleven ska ta tillvara på sina åsikter och uttrycka dem i sitt sociala språk för att uppnå lärandet. Deliberativa samtalet strävar mot det universella som innebär att man genom dialogen ska kunna bortse från åsikter som är präglade av ens sociala och kulturella bakgrund, och det som är av största vikt är att det som inte präglas av våra fördomar är det som är sant. Medan dialogiska klassrummet strävar mot det partikulära förkastas tänkbarheten att det som är sant finns bortom det sociala och de kulturella sammanhangen man befinner sig i. Men man kan uppnå sanningen genom dialogen och på så sätt stärks lärandet (Hultin 2007:389 f.f).

Det bägge synsätten präglas av att de båda lyfter fram vikten av att kunna se andras perspektiv, reflektion, argumentation. Även respekt för varandra och rätten att ifrågasätta läraren är ett centraltbegrepp i de båda synsätten (Ibid:390). Det deliberativa samtalet präglas av respekt mot sina medmänniskor och deras åsikter, att man genom dialog kan komma fram till att det är positivt att ha olika åsikter. Det är även viktigt att lyfta fram att man får ifrågasätta det läraren tycker och tänker utan att det ska leda till betygssänkning (ibid:385).

## **5. Metod**

I min undersökning eftersträvade jag att undersöka på vilket sätt lärare arbetade med dialogen i sin undervisning, vilken betydelse dialogen hade för lärandet enligt dem, samt vilka svårigheter de upplevde i arbetet med dialogen. Därför bestämde jag att min uppsats skulle utgå från den hermeneutiska kunskapssynen. Som är vanligt förekommande inom den samhällsvetenskapliga forskningen, inom vilket min undersökning bedrevs. Den hermeneutiska kunskapssynen utgår från att forskaren själv alltid är en del av det den studerar. Den syftar till att uppnå en förståelse för de specifika fallen i undersökningen, samt att man använder sig av tolkande metoder och en empirisk datainsamling (Thomassen 2007:178f.f).

Eftersom som min undersökning behandlar hur lärare ser på dialogen, och det som kommer att presenteras är deras syn på dialogen i undervisningen, så valde jag att genomföra en



kvalitativ studie i min undersökning. Vid användning av en kvalitativ metod så innebär det att man strävar efter att få en djupare förståelse av det man undersöker, och att man inte strävar efter att resultatet ska leda till en objektiv sanning. Nackdelarna med att använda sig av en kvalitativ metod är att jag inte kan vara säker på det informanterna säger eller gör är sanning, vilket jag inte nödvändigtvis uppnår med en kvantitativ metod heller (Larsen 2009:24f.f.).

I min undersökning kommer jag utgå från två perspektiv: ett lärarperspektiv eftersom en del av mitt syfte är att undersöka hur läraren använder sig av dialogen i undervisningen. Ett utifrånperspektiv för att jag ska kunna se om det som sker överensstämmer med det som läraren säger. Jag anser att med dessa två perspektiv så kommer validiteten att stärkas.

## **5.1 Urval**

När jag skulle hitta informanter till min undersökning valde jag att använda mig av urval enligt självselektion. Detta innebär att jag tillfrågade olika skolor i Stockholmsområdet om de var intresserade av att delta i min undersökning, och där lärarna själva fick välja om de var intresserade att delta i min undersökning (Larsen 2009:77). Jag skickade ut ett antal mail till olika skolor där jag beskrev syftet med min undersökning, och frågade om det fanns några lärare som frivilligt ville ställa upp på att bli intervjuade och observerade under ett lektionstillfälle. Även att intervjuerna skulle spelas in med hjälp av en diktafon, men att de skulle vara anonyma i undersökningen, och att jag var den enda som skulle lyssna på inspelningarna förklarades i mailet. Det var fyra stycken lärare som svarade att de var intresserade av att delta i undersökningen. Därefter hörde jag av mig till de berörda lärarna per telefon, där jag igen förklarade syftet med undersökningen och deras roll i denna. Vi kom sedan överens om tider för ett observationstillfälle, och en tid för en intervju.

För att stärka resultatet i min undersökning valde jag att använda mig av metodtriangulering som innebär att jag använde mig av både intervjuer och observationer. Anledningen till detta är att varje metod har sina nackdelar. Om jag enbart hade använt mig av observationer så hade endast min tolkning av hur lärarnas lektioner såg ut framkommit. Men om jag enbart hade genomfört intervjuer så hade bara lärarnas version av hur de arbetar med dialogen i klassrummet framkommit. Så genom att jag använde mig av metodtriangulering så kan jag få en bredare uppfattning om lärarna i min undersökning verkligen gör på det sätt de säger att dem arbetar. En annan anledning till metodtriangulering är att jag även under intervjun kunde fråga om saker jag sett vid observationen och ge läraren ett tillfälle att förklara situationen ur deras perspektiv (Larsen 2009:28).

## 5.2 Intervjuer

Jag genomförde en kvalitativ forskningsintervju som enligt Kvale och Brinkmann innebär att forskaren försöker tolka världen från intervjupersonens utgångspunkt (Kvale och Brinkmann 2010:17). Vilket går i linje med den hermeneutiska kunskapssynen som jag stödjer min undersökning på.

Den intervjutyp jag ansåg passa bäst för mitt ändamål var en ostrukturerad intervju, som innebär att jag hade en intervjuguide med stödfrågor. Men som jag inte följde till punkt och pricka. Vid en ostrukturerad intervju så är det även lättare att ställa följdfrågor till informanten för att få ett tydligare svar, det gör det även lättare för informanterna att prata fritt runt frågorna. Intervjuguiden användes som ett stöd att säkerhetsställa att vi talade om saker som hjälper mig att besvara mina frågeställningar (Larsen 2009:84). Intervjuguiden hade jag förberett innan med frågor som jag ansåg skulle hjälpa mig med att besvara mina frågeställningar. Intervjuerna ägde även rum efter observationerna vilket gav mig tillfälle att ta upp saker jag undrade över vid observationstillfället.

Jag intervjuade fyra stycken lärare på tre olika skolor som jag även observerade.

Intervjuerna som genomfördes var mellan 45 min och 60 min långa och spelades in med hjälp av en diktafon efter att informanterna gett sitt godtycke.

## 5.3 Observationer

Jag valde att genomföra passivt deltagande observationer. Med denna observationsmetod eftertraktar forskaren att det den observerar inte påverkar situationen den observerar med dennes deltagande, och fokus ligger på att beskriva det som sker runt omkring (Larsen 2009:90). Anledningen till att jag valde denna metod beror på att jag ville se hur de lärare jag observerade arbetade i praktiken med dialogen. Att jag inte valde någon annan observationsmetod var för att jag inte ville påverka situationerna mer än nödvändigt. Därför placerade jag mig i de olika klassrummen på ställen där jag kunde se hur läraren arbetade, men även där jag inte var i fokus så att lärarna och eleverna skulle tänka på att jag var där. För om lärarna och eleverna var mer koncentrerade på min närvaro än på undervisningen, så innebär det att resultatet kan bli missvisande.

De olika lärarna presenterade alltid mig i början av lektionen och förklarade varför jag var där och att jag var där för att titta på hur läraren arbetade. Enligt Kullberg är detta en viktig aspekt när man observerar i skolmiljöer att alla vet om varför man är där och vad det är man gör pga. individskyddskravet och samtyckeskravet (Kullberg 2004:97 f). Jag är även medveten

om att min närvaro som observatör kan ha påverkat, då jag med min blotta närvaro utgjorde ett främmande inslag som inte brukade förekomma i klassrummet. Dvs. att risken är att lärare och elever inte beter sig som de brukar göra. Karl R Poppers begrepp förväntningshorisont var bra att tänka på när jag genomförde observationerna. Han menar att när man observerar något så väljer man alltid bort något annat, att man inte kan se allt (Thomassen 2007:86). Jag valde därför medvetet bort vissa händelser vid min observation, eftersom det inte var det jag skulle fokusera på.

#### **5.4 Reliabilitet och validitet**

Med begreppet reliabilitet menas tillförlitligheten av de verktyg som har används, i detta fall intervjuer och observationer. Därför måste man vara medveten om att det som redovisas i observationerna är min tolkning av det som skedde. Även de intervjusvar som framgår i undersökningen, kan vara felaktiga då kanske informanterna inte uppfattade frågorna på rätt sätt. Man får även ha i beräkning att informanterna kanske hade svarat annorlunda på vissa frågor om det var någon annan än jag som ställde dem. Eller att de kanske var stressade den dagen intervjun och observationen genomfördes och därför inte svarade så utförligt som de kanske kunde. Begreppet validitet innebär att giltigheten av mitt resultat, vilket innebär att jag inte kan vara säker på att det lärarna sa eller gjorde är något som de alltid gör samt att jag har ställt rätt frågor och observerat rätt saker för att komma fram till svaren på mina frågeställningar (Stukat 2005:125f.f). Men genom att jag valde att använda mig av metodtriangulering så ökar både reliabiliteten och validiteten.

De problem som uppstod var att väldigt få lärare ville ställa upp på att bli observerade, men de kunde tänka sig att göra en intervju. Detta ledde till att det enbart var fyra lärare som svarade att de kunde tänka sig att ställa upp på både intervjuer och observationer.

#### **5.5 Forskningsetik**

I forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning utgår från fyra stycken krav som är framtagna för att skydda individerna som deltar i undersökningen. Informationskravet: som innebär att forskaren har en skyldighet att informera informanterna om syftet med undersökningen (Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning 2002:7). Samtyckeskravet som innebär att informanterna själva kan bestämma om de vill delta i undersökningen och att de har rätt att dra tillbaka sin medverkan (ibid:9). Nyttjandekravet som innebär att man bara får använda sig av det

insamlade materialet till den undersökningen man säger sig genomföra och inget annat (ibid:14). Konfidentialitetskravet som innebär att allt det informanterna delger ska behandlas med största försiktighet samt att deras personuppgifter ska förvaras säkert så ingen annan än jag har tillgång till dem(ibid.12).

Alla punkter ovan meddelade jag informanterna om först en gång vid den första mail kontakten och sedan över telefon. Föräldrarna till eleverna i klassen blev informerade om att jag skulle befinna mig i de olika klasserna av lärarna, men även att det inte var dem jag skulle observera utan läraren.

Med hänsyn till punkterna ovan kommer alla informanter jag har intervjuat och observerat under lektioner benämnas som lärare, trots några av dem har en annan yrkesbefattning än bara lärare. Men alla intervju personer är utbildade lärare och har observerats vid ett lektionstillfälle som de undervisat i och årskurserna de undervisar i var mellan årskurs 1 till årskurs 4. Jag kommer även ändra deras namn och inte heller benämna skolorna de arbetade vid. De kallas således för: lärare A, lärare B, lärare C och lärare D.

## **5.6 Analys**

Jag analyserade de resultat jag hade samlat in i resultat/analys stycket nedan. Där redovisades både de intervjuer och observationer jag gjorde utifrån olika teman, för att besvara frågeställningarna. I min analys ansåg jag att det var väsentligt att hela tiden tänka på att resultatet var präglat av min förståelsehorisont. Begreppet förståelsehorisont myntades av Hans- Georg Gadamer som var en företrädare inom hermeneutiken, det innebär att allt vi ser och förstår präglas av vår förförståelse. Man kan inte gå in i en situation utan att ha fördomar om vad man kommer att se. Om man väljer att vara öppen för det som är nytt och se det med andra ögon så vidgas ens förståelsehorisont (Thomassen 2007:96). Därför är det även viktigt att förstå att det som skedde i klassrummet var min tolkning och den präglades av min förförståelse, trots att jag var så objektiv som möjligt. De intervjuutdrag som kommer att presenteras har jag transkriberat direkt av från ljudinspelningarna och de kommer att redovisas i kortare stycken. Det enda jag har ändrat på i intervju svaren är att jag omvandlade lärarnas talspråk till ett språk som är mer lämplig och grammatiskt korrekt i skrift. Jag använde inte heller alltid vad alla fyra lärare sa i varje tema, då jag valde att använda mig av det som var mest intressant i intervjuerna. Under de flesta teman så kommer jag redovisa både intervjuer och observationer, men inte under alla teman. Då jag inte kunde se om det lärarna sa om

svårigheterna med att arbeta med dialogen i undervisningen stämde under observationen, så användes bara intervjuutdrag under det temat.

## **6. Resultat/Analys**

Här presenteras resultatet av min undersökning samt analys av resultatet. För att kunna besvara frågeställningarna och mitt syfte har jag delat upp resultatanalysen i fem olika teman: *Synen på lärandet och hur eleverna lär sig, Har dialogen någon betydelse för lärandet, Hur arbetar de med dialogen i undervisningen, Vilka är det som ska föra en dialog och Vad är svårigheterna med att arbeta med dialogen i undervisningen.* Under varje temaindelning har även lärarnas intervjusvar fått en rubrik för att tydliggöra innehållet i intervjun och observationen

### **6. 1 Synen på lärandet och hur eleverna lär sig?**

#### ***Att äga eller ärva begrepp?***

Lärare A menade att eleverna lär sig genom att:

*Jag försöker hela tiden bygga på all kunskap eleverna har, på deras eget tänkande och den egna förståelsen. Då använder jag alltid någon slags abstraktionsstege, där jag börjar med svåra abstrakta begrepp. Om jag märker att eleverna inte hänger med då går jag ner i någon slags konkretion, där jag ger dem exempel på deras egen erfarenhetsvärld. Vilket krävs att man ger många exempel och en stor kunskap om sitt eget ämne. Man måste förklara så att de förstår vad det är det ska kunna. Sen vill jag att de ska skriva egna texter om det som de har lärt sig. Då har jag öppna frågor som exempelvis varför startade den industriella revolutionen i England? Då vill jag att de ska beskriva av vilka anledningar den startade. Då är inte språket så viktigt utan mer att de tänker själva utifrån vissa begrepp. Det handlar om att göra kunskapen till sin egen kunskap. Man får en ökad förståelse för det man lär sig för då kommer man att komma ihåg det.*

Under observationen av lärare A:s undervisning så har de en lektion i naturvetenskap om vattenkraft. Det hela börjar med att de pratar om vad vattenkraft är, sedan ber han eleverna ta upp sina böcker. Han börjar läsa på en gång högt ur boken, medan eleverna håller på att ta fram böckerna ur sina bänkar. Han stannar upp mitt i läsningen och frågar dem om de vet vad

ordet magasinera betyder. Ingen av eleverna vet vad det betyder, då kopplar han ihop det med en bild i boken som han ber att de ska titta på. Han förklarar att magasinera betyder att man förvarar något. Han fortsätter att läsa högt innan han vänder sig med ryggen åt eleverna för att skriva upp några punkter i texten på tavlan, som han sedan ber dem skriva av. Han väntar på att eleverna ska hinna skriva av, innan han fortsätter att skriva tre punkter till som de ska skriva av.

Utifrån början av lärare A:s intervju, där han säger att han bygger elevernas kunskap på deras tidigare kunskap. Detta kan man tolka som att han använder sig av Vygotskijs proximala utvecklingszon, och bör då ha en sociokulturell syn på lärandet. Även att de han säger att han vill dem skall äga sina egna begrepp tyder på detta (Kroksmark 2003:450). Men det man kan se är att de lärare A säger att han gör, är inte riktigt det han gör i klassrummet. Exempelvis så verkade det inte finnas någon mening med att enbart mekaniskt låta eleverna få skriva av det han skriver på tavlan. Vilket blir mer som att han använder kunskap som en produkt. Vilket inte stämmer överens med en sociokulturell syn på lärandet (Kroksmark 2003:454). Om man bara ser till detta så kan man tolka det som att lärare A har en behavioristisk syn på hur eleverna lär sig då han genom att be dem skriva av, förmedlar han sin syn på de olika begreppen (Dysthe 2003:35). Men man kan även tolka intervjun som om att han har en en kognitiv kunskapssyn, då han säger att det är viktigt att eleverna själva reflekterar över det de lär sig. Samt att dem gör kunskapen till sin egen, och att de själva ska vara aktiva i sitt eget lärande (Dysthe 1996:36).

Om man då väljer att tolka det som att lärare A inte har en sociokulturellsyn på hur eleverna lär sig. Så har han inte reflekterat över det Strandberg menar är så viktigt, att läraren själv är medveten om att den inte är den enda som sitter inne med kunskap. Utan att det är viktigt att ta till vara på elevernas kunskap för att gynna deras lärande (Strandberg 2006:73 f.f.). Att lärare A inte reflekterar över de eleverna svarar kan enligt Dysthe bero på att lärare A har en monologisk undervisning (Dysthe 1996:12).

### ***Självförtroendets vara eller icke vara***

Lärare B ansåg istället att eleverna lär sig bäst genom att:

*Så ska man lära sig något så ska man vara trygg och glad. Man kan inte lära sig något utan några förutsättningar som exempelvis självförtroende. Om de kan börja lita på sig själva om att de kan, så är det bara att bygga på det sedan. Och jag tror att alla vill göra sitt bästa och att alla elever är duktiga. Sen är det omständigheter*

*som gör att dem tvivlar på sig själva, då går spiralen nedåt istället för uppåt. Det gäller att hitta hos varje elev en ingångspunkt till deras lärande. De kan vara dans, musik, rörelse, bild vad som helst. Och då gäller det för läraren att finna dessa. Det är ens största uppgift att vara detektiv, för att hitta elevernas starka sidor som man kan bygga på. Då tror jag att man måste använda sig av hela sitt register, för några kommer man hitta på bilden, andra i musiksalen. Man få akta sig för att stänga några kunskaps vägar. För hittar man bara rätta nyckeln så kan man låsa upp varje elev då kan man lära sig på bästa möjliga sätt”*

Vid observationen av lärare B så lät hon eleverna spela ett mattespel i små grupper med varandra. Under tiden de spelar går hon runt och för en dialog med eleverna om hur de tänker. Eleverna för ett aktivt samtal med varandra om hur de tänker när de spelar, och hur de räknar ut sina svar. Lärare B berömmar dem hela tiden och när de inte kommer på svaren så uppmuntrar hon dem till att ta hjälp av varandra. Hon berömmar exempelvis en elev när den förklarar för en annan hur den tänkte, och att den eleven även senare bad en kompis om hjälp med att tänka ut hur man skulle räkna ett tal på snabbast sätt.

Lärare B talar om att det är viktigt att finnas där för eleverna för att de ska lära sig, vilket man även kan se att hon gör vid observationen. Av detta så kan man tolka det som att stöttning är något centralt i hennes undervisning, då hon i observationen försöker att hjälpa eleverna vidare genom att uppmuntra dem att ta hjälp av varandra. I Intervjun talar hon även väldigt mycket om att man måste hitta de olika sätten eleverna lär sig bäst genom. Vilket även det ingår i Vygotskijs begrepp stöttning, då det gäller att finna de verktyg eleverna lär sig bäst med (Dysthe 1996:56). Genom observationen kan man även utläsa att hon uppmuntrar eleverna att ta hjälp av varandra, och man kan även se att dialogen är i fokus i undervisningen. Av detta kan man då utläsa att lärare B ser lärandet som något som sker i samspel med andra och tordes då ha en sociokulturellsyn på hur eleverna lär sig (Larsson 2007:338). Lärare B pratar även om att miljön och självförtroendet är väldigt viktigt, vilket man då kan koppla till Dewey. Även de olika sätten eleverna lär sig på är väsentliga för lärare B, vilket kan tolkas som att hon tar till vara på elevernas egna intressen i sin undervisning (Dewey 1991:11 f.f).

### ***Den ”bra” eller ”dåliga” röran***

Lärare C hade ett tredje perspektiv på hur eleverna lär sig, då han ansåg att:

*Diskussion är det bästa sättet att nå kunskap, och fråga och ifrågasätta tycker jag är viktigt. Man lär sig tillsammans i samtal. Och så tror jag att det är viktigt att de förstår varför saker och ting blir som det blir. De behöver inte veta att  $10 + 10 = 20$  utan jag vill att de ska förstå varför det blir 20. Man måste våga prova saker, jag har misslyckas rätt mycket, men då har jag lärt mig vad som har fungerat. Man måste våga låta det bli rörigt, för det blir det lätt när de ska prata. Man lär sig fort vad som är bra och dåligt rörigt. Har man många elever så blir det hög ljudvolym och det får man ta. Man måste lära sig skilja på arbetsprat och prat då tror jag att det blir bra. Men jag tror att samtalet är grunden för hur de lär sig.*

Lärare C delar in eleverna i grupper där de är tre till fyra stycken i varje grupp, han förklarar vad det är de ska göra. De ska prata om åsikter och komma fram till fyra saker de tycker lika om, och fyra saker de tycker olika om och han ber dem börja. När alla elever har satt sig i sina grupper, går han runt och ser till att alla grupper kommer igång. För att sedan skriva upp på tavlan vad det är de ska göra. Eleverna samtalar aktivt med varandra och ljudnivån i klassen är hög. Efter cirka 20 min ber han eleverna att berätta för de andra grupperna vad det är de tycker lika om, och vad de tycker olika om. .

Lärare C säger att han tror att eleverna lär sig mest genom dialog med varandra, i intervjun poängterar han flera gånger att det är viktigt med dialogen för elevens lärande. Vilket överensstämmer med Strandbergs syn på hur elever lär sig, då han skriver att det behövs en ständig dialog mellan alla i klassrummet för att lärandet ska bli meningsfullt (Strandberg 2006:68 f.f). Lärare C:s syn på hur eleverna lär sig är förenlig med Dewey som även han påpekar vikten av att eleverna ska lära sig tillsammans med andra i dialog (Dewey 1991:11 f.f). Även Dysthes åsikter om att lärandet sker bäst i en kontext där dialogen tillåts, och att i samspel med andra så synliggörs vårt lärande, kan man se att lärare C håller med om (Dysthe 2003:31). Av lärare C:s uttalande om hur han tror att eleverna lär sig och observationerna så tolkar jag det som att han ser på lärandet som sociokulturellt eftersom han påpekar i intervjun vikten av interaktioner och dialogen i lärandet (Säljö 2000:20 f.)

### ***De tydliga målen***

Lärare D hade ett fjärde sätt att se på hur eleverna lär sig, då hon menade att:

*Det är olika vilken typ av kunskap man eftersträvar, men man måste träna och öva för att lära sig. Helst ska det vara roligt och meningsfullt. Om jag tänker hur jag gör*



*här så dels försöker jag ha struktur. Så att de är trygga och vet vad som förväntas av dem. Sen försöker jag göra det meningsfullt att allt vi gör visas upp och inte bara hamnar i en byrålåda, utan att de får redovisa och visa upp det de gör. Det handlar om att motivera dem, och är det kul så lär dem sig.*

*Lärandet ska vara kul med motivation och klara strukturer, och mycket humor. Men allt behövs övas på. Exempelvis i matte då vill jag att de ska bli duktiga på att räkna och motivera dem exempelvis mattekort 5 min varje dag. Men jag skulle nog säga att jag har en sociokulturellsyn på lärandet om jag var tvungen att välja.*

Lektionen började med att alla satte sig på en matta, och läraren förklarade att nu skulle de ha matematik och arbeta med geometri. De går igenom de olika begreppen och för en dialog om vad de betyder och lärare D skämtar med eleverna och det skrattas mycket. Efter ett tag säger hon åt dem att sätta sig på sina platser och räkna själva i matematikboken. Lärare D börjar då gå runt till de elever som räcker upp handen, medan eleverna sitter själva och räknar i matematikboken under tystnad.

Lärare D säger att allt lärande ska vara roligt, meningsfullt men även strukturerat, vilket man kan se i början av observationen. Vilket även Dysthe är en förespråkare av då hon menar att lärandet måste vara lustfyllt och man måste lita på varandra för att de ska fungera (Dysthe 1996:64 f.f). Men i sista delen av observationen kan man se att eleverna inte för någon dialog och att det är det tysta arbetet i böckerna som prioriteras. Eleverna tar inte heller hjälp av varandra vilket då kan tolkas som att lärare D inte ser lärandet som sociokulturellt som hon påstår. Eftersom man prioriterar interaktion med andra och dialogen i den sociokulturella synen på lärandet. Men man kan tolka det som att lärare D är inspirerad av Dewey eftersom hon säger att tydliga mål och motivationen är två viktiga aspekter i lärandet (Kroksmark 2003:374). Om då lärare D inte har en Sociokulturellsyn på lärandet så kan de förklara varför hon inte använder sig av dialogen mer, eller varför eleverna inte integrerar så mycket med varandra (Dysthe 1996:37 f.f). Men om man enbart ser till första delen av observationen så förkommer där en sociokulturell syn på lärandet. Detta kan tolkas som att lärare D både ser lärandet som något som sker i samspel i dialog och i tysthet med sig själv. Där läraren väljer ut de som ska prioriteras som i behaviorismen (Dysthe 2003:35). Men om man utgår från Bakhtin som anser att allt vi gör är en dialog, så kan man tolka det som att deras arbete i böckerna är en dialog mellan eleverna och böckerna (Dysthe & Igländ 2003:95 f.f).

### 6.1.1 Sammanfattning

Alla lärare hade olika sätt att se på hur eleverna lär sig. Lärare A:s syn på hur eleverna lärde sig kunde tolkas som behavioristisk, kognitiv eller som sociokulturell det beror på hur man väljer att tolka hans svar. Lärare B och C såg båda lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv och lärare D ansåg själv att hon hade en sociokulturell syn på hur eleverna lär sig, men är nog mer inspirerad av Dewey.

## 6.2 Har dialogen någon betydelse för lärandet?

### *Ålderns betydelse för dialogen*

Lärare B uttrycker sig så här om dialogens betydelse för lärandet:

*Jag tror att dialogen har betydelse för lärandet, även fast de är åtta år så ska de ändå kunna reflektera och föra en dialog. Egentligen trodde jag inte det när jag började arbeta här med åk 2, men det visade sig att jag hade helt fel. Det är ingen skillnad, om man bara har respekt och låter de arbeta och samtala tillsammans så går det bra. Exempelvis i matematiken frågar jag ofta hur du tänker. Jag vill att de ska sätta ord på sina tankar och höra andras idéer, för att sedan gemensamt komma fram till det smartast sättet att tänka för just den eleven. Exempelvis när elev X såg talet 157 på tavlan och visste vad det stod för. Hade jag inte varit uppmärksam där så hade jag aldrig förstått vad det var hon menade, och hade vi inte fört en dialog hade jag aldrig fått reda på hur mycket elev X kunde om 100-tal.*

Under matematiklektionen får en av eleverna syn på att det står 157 på tavlan i klassrummet. Eleven X frågar lärare B varför det står 157 på tavlan. Lärare B svarar att det är den sidan de ligger på i högläsningsboken. Hon frågar hur elev X visste att det stod 157 på tavlan, var på elev X berättar att det är samma nummer förekommer i en bok hon har hemma. Lärare B börjar då fråga om hon kan några andra 100-tal, och eleven säger flera tal som har 100 i sig. Lärare B berömmar elev X och säger att hon inte visste att elev X kunde så många 100-tal och hur bra det är att hon kan dem redan nu. Elev X återgår till nu till spelet och lärare B går vidare till nästa grupp.

Lärare B:s tidigare syn på att man inte kan ha en dialog med yngre elever kan tolkas som att hon tidigare såg de yngre eleverna som att de skulle fyllas med kunskap, och att det fanns

ett ”rätt” svar som hon skulle lära ut. Men att hon nu har ändrat sin syn och har insett att dialogen även är bra för de yngre eleverna, kan tolkas som att hon ser på lärandet som något man lär tillsammans i dialog samt att hon ser sina elever som kompetenta (Dysthe 1996:54).

Man kan även se att lärare B reflekterar över, att om hon inte hade varit uppmärksam på elev X och fört en dialog med denna så hade hon inte fått veta hur mycket elev X kan. Vilket överensstämmer med det Strandberg skriver att för att elevens lärande ska stärkas så måste både elev och läraren föra en dialog (Strandberg 2006:70). Man kan även tolka att lärare B:s syn på dialogens roll för lärandet är inspirerat av Vygotskij. Då hon förespråkar att det är viktigt att synliggöra elevernas olika sätt att tänka i dialogen, då man enligt Vygotskij lär sig mer tillsammans med hjälp av lärare om man för en dialog (Lindqvist 1999:259 f). Vilket även Dysthe anser då hon menar att genom dialogen och samspelet sker lärandet (Dysthe 2003:31).

### ***Vikten av att diskutera och reflektera***

Medans lärare C ansåg att dialogen roll för lärandet så här:

*Jag tror att dialogen både kan vara bra och dåligt. Jag tror absolut att det är bra egentligen, för man behöver få prata. Men däremot finns det en risk att det blir pratigt, vilket kanske inte är så jättebra har jag märkt. Eftersom jag är relativt ny för de här barnen så har jag märkt att de inte alls är vana att arbeta på det här sättet, de är helt enkelt inte vana med att de får tala. Samtidigt har jag elever som har svenska som andra språk och de gynnas absolut av att de får prata istället för att bara sitta med böckerna. Jag tror att det även är väldigt viktigt att lära dem att diskutera och reflektera. Exempelvis med mattebegrepp jag tror att om de får använda sig av dem själva i dialogen istället för att höra mig säga det, eller läsa om det så stärks deras lärande.*

Under lärare C lektion pågår ett ständigt surr av dialog mellan eleverna, och ljudnivå är hög, men ingen i klassrummet verkar störas av ljudvolymen. Eleverna är inne i sina diskussioner om vad de tycker lika och olika om, och man hör dem skratta. Den elevgrupp som sitter närmast mig har kommit fram till att de inte alla tycker om tacos, då den ena eleven utbrister: *det visste jag inte att du inte tyckte om. Tänk om inte vi hade pratat om det här då hade jag aldrig lärt mig att du inte tycker om tacos.* Lärare C som hörde vad eleven sa säger: *det är därför vi pratar så mycket på lektionerna så att ni kan lära av varandra.*

Lärare C:s syn på dialogens betydelse för lärandet stämmer väl med vad Englund anser, han skriver att dialogen är väsentlig för elevernas lärande. Eftersom vi lär av varandra, och utan dialogen så kan vi inte ta reda på vad andra anser (Englund 2007:11 f.f). Detta är något vi kan se att lärare C även anser både i intervjun då han säger att det är viktigt för eleverna att föra en dialog med varandra om de nya begreppen de stöter på, samt i observationen när han förklarar för en elev att de är därför vill att de ska föra en dialog med varandra så att de lär sig av varandra. Lärare C:s syn på dialogens betydelse för lärandet kan även tolkas utifrån Dysthe som menar att den dialogiska arbetsformen i klassrummet stärker lärandet (Dysthe 1996:221 f.f). Lärare C:s syn på dialogens betydelse för lärandet går helt emot den behavioristiska synen på hur dialogen ska användas för att gynna lärandet, eftersom det behavioristiska anser att det är läraren som bestämmer vad eleverna ska tala om och hur detta ska ske (Dysthe 2003:35).

Man kan istället tolka det som att lärare C använder sig av den sociokulturella synen för dialogens betydelse för lärandet, som innebär att dialogen används i gemenskap med andra för att befästa lärandet (Strandberg 2006:28).

### ***Dialogen i grupparbeten***

Lärare D:s syn på dialogens roll för lärandet uttryckte hon så här:

*Variation är viktigt, man måste kunna arbeta själv men samarbetet är jätteviktigt när man arbetar med dialogen. Men det är svårt att samarbeta, det finns elever som har det jättesvårt med samarbete. Men för att få det bra så har jag testat mig fram delvis med vilken grupp storlek som är bäst eller vilka uppgifter som fungerar. Det som funkar bäst är öppna uppgifter för annars blir det lätt att bara de duktiga jobbar, men nu blir alla aktiva. Och i grupparbeten så för de en dialog och då lär de sig av varandra. Det går inte att lära sig något i grupparbeten om man inte har en dialog med varandra.*

Vid genomgången i lärare D:s klassrum så pratar hon om parallella linjer och frågar eleverna hur de vet vad det innebär att linjerna är parallella. Ett fåtal elever räcker upp handen, så hon ber dem berätta tyst för sina kompisar som sitter bredvid dem att hur de vet att linjerna är parallella. Eleverna viskar till varandra under cirka två minuter, och när lärare D frågar igen om någon vet vad det innebär att linjerna är parallella, så räcker alla elever upp handen. En av de elever som inte räckte upp handen innan får förklara för de andra vad den tror parallella linjer innebär.

Lärare D säger att det är i grupparbeten som dialogen är av största vikt, och det är där man lär sig av varandra vilket även Gibbons anser då hon skriver att grupparbete hjälper eleverna att utveckla ett bättre språk (Gibbons 2006:39 f.). Men man kan även tolka det lärare D säger som att dialogen bara har betydelse för lärandet i grupparbeten. Vilket motsätter det Bakhtin menar att utan dialogen så kan vi inte lära oss något, eftersom vi ständigt befinner oss i en dialog (Dysthe & Igland 2003:95f f.). Men i observationen kan man även se att hon uppmuntrar eleverna att föra en dialog med varandra, vilket även Bakhtin förordar då han menar att det är viktigt att ta tillvara på dialogen mellan elever så att de inte blir en monolog, då lärandet inte stärks i monologen (ibid:95f.f).

Man kan även tolka observationen i lärare D:s klassrum samt hennes intervju svar som att hon inte själv deltar i elevernas dialog. Då hon säger att det ensamma arbetet är viktigt men även dialogen mellan eleverna. Om man utgår från Gibbons som säger att dialogen mellan lärare och elev är viktig för lärandet, så går lärare D emot detta synsätt då hon inte inkluderar sig själv (Gibbons 2006:32 f.f.). Även Strandberg poängterar att dialogen mellan lärare och elev är avgörande för elevens lärande (Strandberg 2006:70). Men man kan även tolka det som att hon genom att fråga eleverna vad som menas med de parallella linjerna, och sedan bad en av eleverna att förklara det för de henne så deltog hon till vis del i elevernas dialog.

### **6.2.1 Sammanfattning**

Alla lärare var av den åsikten att dialogen hade betydelse för lärandet. Lärare D ansåg att dialogen var viktigt i grupparbeten. Lärare B och C tyckte båda att dialogen stärker lärandet eftersom man i diskussion med andra så reflekterar man över sig själv.

## **6.3 Hur arbetar de med dialogen i undervisningen?**

### ***Öppna och styrda samtal***

Lärare A svarade att man:

*Generellt sätt så ska man ha ett öppet samtal med eleverna. Men man måste begränsa samtalet för annars kommer de med påståenden som min mammas granne hade en katt som försvann. De kommer in på massa sidospår för de har tusen saker att berätta och det ska man försöka strypa. Men jag tror att man generellt sätt ska ha samtal igång med eleverna hela tiden. Men jag tycker inte att man ska ha samtal där man frågar eleverna om vad de vill kunna eller vad de vill lära sig. Därför att de inte har en aning om vad det är de ska läsa och kunna. För allt de lär sig i skolan är nya*

*saker. Man kan ta vilket ämne som helst för egentligen kan de ingenting, eventuellt så kan de känna till någon gubbe i historien.*

*Men genom att jag läser högt eller skriver på tavlan så kommer massa frågor och då kommer samtalet, men det är inte alltid relevanta frågor. Men ibland kommer det massa intressanta frågor och då kan man ha en pågående dialog om det de lär sig.*

Under observationen med lärare A så ställer han i början av lektionerna frågor till eleverna om hur man är en bra kompis och vad som menas med respekt. Eleverna räcker upp handen och han ber dem svara, hela tiden återkopplar han det de säger till något eller upprepar det. Men det är han som avgör vem det är som ska föra en dialog. Samtidigt ber han de andra eleverna som småpratrar att vara tysta för att lyssna på vad eleven som har ordet säger. Hela tiden kommer det upp nya begrepp som han förklarar för dem som respekt, delaktighet och utfrysning genom att koppla till sig själv. Sedan får de elever som räcker upp handen förklara vad de begreppen betyder för dem.

Här ovan kan vi se att de lärare A säger att han gör och det han faktiskt gör skiljer sig lite från varandra. Han påpekar ovan att han tycker att man generellt ska ha en pågående dialog hela tiden i klassrummet. Vilket överensstämmer med Dysthes dialogiska klassrum där läraren ska ta tillvara på elevernas tankar och idéer och utgå från elevernas erfarenheter (Dysthe 1996:232f.f). Men vilket vi i observationen kan se att det inte riktigt förekommer, då det är lärare A som utgår från sina egna upplevelser som är kopplade till de olika begreppen. Lärare A använder sig mer av ett deliberativt samtal som innebär att man lyfter fram olika perspektiv på saker och ting (Englund 2007:153).

Lärare A säger även att det är viktigt att begränsa dialogen för att den ska vara relevant vilket motsätter sig det Strandberg menar då han skriver att lärandet alltid gynnas av dialogen (Strandberg 2006:38 f.). Men man kan även tolka det som att han säger att dialogen är något eleverna själva måste vara med och bestämma över hur den ska föras för att den ska ha någon betydelse (Wilhelmson & Döös 2005:7). Utifrån observationerna kan man tolka det som att lärare A:s klassrum är ett monologiskt klassrum där det är han som leder undervisningen, och i intervjun säger lärare A även att han inte frågar vad eleverna vill lära sig vilket tyder på att han inte tar till vara på elevernas intresse utan kanske lägger upp undervisningen efter sina egna intressen, även påståendet om att eleverna inte kan någonting påvisar att han utgår från sina intressen (Dysthe 1996:233 f.f).

Men man kan även se det som Englund menar att alla undervisning innehåller dialog, men det som räknas är hur man tar tillvara på dialogen i undervisningen (Englund 2007:9).

### ***Förtydligande genom stöttning***

Lärare B tyckte själv att hon använde sig av dialogen i undervisningen:

*Jag försöker vara medveten om att lyssna på eleverna öppnar för metakognition och hur de tänker på sitt lärande och då försöker jag förtydliga det genom stöttning. Att jag hela tiden går tillbaka och frågar hur tänker du nu när du gör det här exempelvis räknar du uppåt? Att försöka få dem att försåt att de finns olika sätt att tänka och förtydliga det för dem. Det gäller att vara lyhörd och hela tiden för deras frågor.*

Under mattespelet i lärare B:s klass ber hon dem hela tiden att föra en dialog med varandra, hon försöker få dem att prata om deras tankar och vill att de hela tiden ska förklara för de andra hur de tänker och varför de tänker så. En av eleverna har svårt att förklara för de andra hur han tänkte och ropar på lärare B. Lärare B ber då honom att försöka förklara för henne. Eleven förklarar för henne medans hon hela tiden kommer med uppmuntran, när eleven förklarat för läraren så vänder han sig till de andra och förklarar för dem som han förklarade för läraren och spelet fortsätter.

Det man kan se av det lärare B säger och det hon gör verkar stämma överens. Hon säger i intervjun att hon försöker få eleverna att förklara hur de tänker, vilket man kan se att hon även gjorde under lektionstillfället. Under lektionen använde hon sig av grupparbete mellan eleverna, vilket Gibbons tycker är ett bra sätt att arbeta med dialogen i undervisningen då hon anser att det stärker elevernas språk (Gibbons 2006:39f.) Utifrån Gibbons kan man även tolka att lärare B:s ständiga dialog med eleverna är ett positivt sätt att arbeta med dialogen, eftersom att lärandet stärks genom dialogiska interaktioner (ibid:26).

Utifrån intervjun och observationen kan man tolka det som att lärare B:s klassrum är präglad av det dialogiska klassrummet, eftersom alla i klassrummet verkar vara involverade i dialogen, trots att de eventuellt ligger på olika kunskapsnivåer (Hultin 2007:389 f.f).

### ***Dialogen som tydliggör lärandet***

Lärare C:s syn på hur han använder sig av dialogen i undervisningen säger han är så här:

*Jag försöker använda mig av fråga svar metoden. Vilket kanske inte alltid är det bästa, men jag tycker att det har fungerat bra för mig. Istället för att jag ska berätta hur allting är, så det intressant att faktiskt få veta vad de redan kan om det här. Jag får en större insikt om vad de kan och var det ligger när vi samtalar om saker. Jag försöker verkligen att få dem att tala så mycket som möjligt. Jag tycker det är viktigare än att se vad de skriver i sina böcker, för jag tycker det är ett bättre sätt att se vad de kan. Jag har väldigt korta genomgångar, sedan när det arbetar i grupp så försöker jag fånga upp dem och förklara ytligare. Lektionerna ser likadana ut det spelar ingen roll vilka lektioner jag har. Jag önska dock att jag kunde arbeta ännu mer med samtalet i exempelvis matematiken, men nu ser det ut som så att vi har bara tre timmar matematik i veckan. Men jag försöker att föra in mycket samtal och grupparbeten där med.*

Vid lektionens början inleder lärare C med att fråga vad det vet om ämnet livskunskap, genast är det elever som vill berätta vad det är och vad de tycker. Han låter alla elever komma till tals och uppmuntrar dem att berätta vad det tycker ämnet livskunskap är. Han lyssnar på dem alla vad som ser ut att vara uppmärksamt och de andra eleverna är tysta när en elev talar. Efter varje elev har fått säga vad de tycker livskunskap är så berättar han vad det är de ska göra. När eleverna är indelade i grupper så är det de som för en dialog, medans lärare C går runt och lyssnar och hjälper dem att fortsätta med uppgiften om det uppstår några problem.

I intervjustycket ovan med lärare C säger han att han försöker få eleverna att samtala så mycket som möjligt med varandra, och att han genom samtalet kan se vad det kan. Vilket man kan tolka som att lärare C och hans klass inte tillhör de 30 procenten som upplevde att de inte för en dialog i klassrummet (NU03 2004:67). Man kan även tolka det utifrån observationen att det deliberativa samtalet är något lärare C arbetade med i sin klass. Eftersom de på lektionen arbetade med att lyfta fram elevernas olika åsikter, och uppgiften gick ut på att man skulle förstå att man kan tycka olika och lika. Det är de, det deliberativa samtalet utgår ifrån (Englund 2007:14). Men om man tolkar intervjun så verkar det vara så att lärare C har ett dialogiskt klassrum, där det är viktigare att föra en dialog om vad man gör och få en förståelse av det, än att lyfta fram de olika åsikterna (Hultin 2007:389.f.f). Man kan även utläsa av lärare C svar att böcker inte är av så stor vikt i hans undervisning, vilket inte är så vanligt i dagens skola enligt Dysthe (1996:223 f.f.).



### ***Det tysta och det dialogiska arbetet***

Lärare D tyckte att hon arbetade med dialogen på ett annat sätt:

*Jag försöker arbeta med dialogen jättemycket, det är en av anledningarna till att vi sitter här i samlingsen. Att vi sitter tillsammans tätt, och de ska vara lätt att prata. Det blir det, om det är frågor där det inte finns några rätt och fel. Det är även därför jag har möblerat klassrummet som jag har gjort för att de ska vara lätt att samarbeta. Och de ska kunna hjälpa varandra och prata tyst om det behövs. De får alltid hjälpa varandra lite grann, det svåra är att hitta balansen att de inte kommer in på andra saker eller att de pratar för högt. Så enklast är det med halvklass, för jag tycker det är viktigt med arbetsro. Jag tillåter inte att det blir för hög ljudnivå, såvida det inte är en sådan uppgift. Och vi försöker träna samarbete med jämna mellanrum. Nu senast gick det jättebra det har inte alltid gått jättebra men det är något man måste öva på. Men båda delarna är viktig att jobba tyst och ensam och jobba i grupp. Jag fördrar pararbete för då är oftast alla i gruppen aktiva.*

Lärare D startar lektionen med att alla eleverna sitter i en samling och för en dialog om geometri en kort stund. Hon går sedan vidare med att instruera dem att arbeta tyst i böckerna medans hon går runt och hjälper dem som behöver. Eleverna arbetar under stor koncentration i tysthet.

Om man utgår från det som sägs i intervjun om att lärare D tycker det är viktigt att eleverna får samtal med varandra och jämför det med observationen där eleverna arbetade under tysthet ensamma. Så kan man tolka det som att lärare D inte arbetar med dialogen i sin undervisning, eftersom dialog är något som försiggår mellan olika partner som utbyter tankar och idéer, och de som vill kan delta i dialogen (Strandberg 2006:68). Men eftersom lärare D säger att hon använder sig av både dialogiskt arbete och tystarbete så kan man inte riktigt tolka det som att hon inte använder sig av dialogen i sin undervisning. En av anledningar till att det ser ut så, kan bero på att hon inte har hittat den balans som krävs för att ha en dialog i klassrummet (Dysthe 1996:232 f.f). Det man kan utläsa är att hon delvis har ett dialogiskt klassrum eftersom de i början förde en dialog om vad de olika geometriska figurerna stod för. Då blir det som Lindberg förordar då hon menar att genom dialogen så blir kunskapen djupare och mer konkret (Lindberg 2005:8). Vilket borde leda till att eleverna i lärare D:s klass fick en djupare förståelse av de geometriska figurerna. Ett tecken på att lärare D inte arbetar så aktivt med dialogen i undervisningen som hon säger, kan man utläsa vid det tysta arbetet i böckerna.

Detta kan man tolka utifrån Dysthe att lärare D har en monologisk undervisning. I den monologiska undervisningen så spelar ofta tyst arbete i undervisnings böckerna en stor roll (Dysthe 1996:223f.f.)

### **6.3.1 Sammanfattning**

Det skilde sig åt mellan alla lärare hur de arbetade med dialogen i undervisningen. Lärare A använde sig under observationen mestadels av det deliberativa samtalet och en monologisk undervisning. Lärare B hade ett dialogiskt klassrum och poängterade vikten av att låta eleverna föra en dialog. Lärare C intervju svar kunde tolkas som att han hade ett dialogiskt klassrum, men under observationen hade de en lektion som präglades av det deliberativa samtalet. Lärare D ansåg att det hade ett dialogiskt klassrum ibland men att även det monologiska klassrummet var viktigt.

## **6.4 Vilka är det som ska ha en dialog?**

### ***Lärarens rätt till talutrymme***

Lärare A uttryckte sig så här om vem det är som ska leda dialogen i klassrummet:

*Men jag tror inte på det här att läraren måste gå tillbaka i sitt talutrymme för att eleverna ska få mer talutrymme. Det tycker jag är ett fel tänkande, för då blir det bara prat om grannens katt. Eleverna kan ha följt frågor, men det är lärare som driver dialogen.*

Detta kunde man även upptäcka under lektionen då läraren A var den som förde den mesta dialogen och bara bjöd in eleverna att samtala om vissa frågor. Exempelvis frågade han om det visste hur vattenkraft fungerade, de svarande nej och han förklarade hur de fungerade. Detta var ett mönster som upprepade sig under hela lektionen. Det var hela tiden lärare A som hade nästan all samtalsstid i klassrummet.

Lärare A:s syn på vem det är som ska föra en dialog, och vem det är som ska ha mest samtalsstid, kan tolkas som att han utövar en monologisk undervisning där läraren ofta har det mesta av talutrymmet. Vilket enligt Dysthe kan bero på en rädsla av att tappa kontrollen över undervisningen. Lärare A:s syn går då emot det Dysthe säger, då hon menar att elevernas delaktighet i dialogen är viktig för hur de lär sig (Dysthe 1996:223 f.f). Ut ifrån observationen kan man tolka att lärare A kanske trodde att han befann sig i en dialog med eleverna, men

genom att han använde sig av slutna frågor så blev det en monolog (ibid.:10). Lärare A:s syn på vem det är som ska driva dialogen, kan även tolkas utifrån Aspán och får då en annan innebörd. Då lärare A:s syn på vem det är som ska samtala går helt i linje med det Aspán förespråkar, hon menar att dialogen är meningsfull, men att man inte kan föra en dialog om vad som helst. Dialogen måste ha ett värde och behandla väsentliga saker, annars finns det ingen mening med den (Aspán 2009:180 f.f).

### ***Vikten av elevernas dialog***

Lärare C hade en annan syn än lärare A då han menade att:

*Eftersom det är de som ska lära sig, så är det viktigt att de får diskutera matematiken och exempelvis problematisera svenska uppgifterna. Därför är det de som ska föra en dialog med varandra. Jag tror att man lär sig av varandra mer än av att sitta tyst och arbeta i böckerna. Tyvärr så är det nästan bara jag som arbetar så här.*

Lärare C lät eleverna föra en dialog med varandra och höll sig mycket i bakgrunden. Han poängterade flera gånger att de skulle berätta för varandra, inte för honom vad det var de kom fram till. Under hela lektionen var han den som tog minst talutrymme, och det verkade som att han ville att eleverna skulle föra en ständig dialog med varandra.

Lärare C:s syn på vem det är som ska föra en dialog i klassrummet kan tolkas utifrån det Lindberg skriver. Hon menar att genom att läraren låter eleverna föra en aktiv dialog med varandra, så blir lärandet aktivt och meningsfullt. Det är viktigt att låta eleverna reflektera och diskutera. Lindberg skriver även att det är viktigt att läraren låter eleverna vara aktiv i sitt lärande genom att föra en konstant dialog med alla, läraren ska även uppmuntra eleverna att använda sig av dialogen i varandras lärande (Lindberg 2005:45 f.f). Om man då utgår från det Lindberg skriver så är lärare C:s syn på samtalsfördelningen i klassrummet helt överens med det hon menar, att det inte är lärarens arbete att övervaka vad eleverna kan, utan istället uppmuntra dem (ibid :5 f). Men om vi återigen använder oss av vad Aspán anser, så kan Lärare C:s förhållningsätt till dialogen om han bara håller sig i bakgrunden hela tiden, leda till att eleverna lätt hamnar ur fokus på vad det egentligen är de ska föra en dialog om, och då är inte dialogen meningsfull för lärandet (Aspán 2009: 192 f.f).

### ***Vikten av att vara medveten om vem det är som för en dialog***

Lärare D var väl medveten om att det var hon som hade den mesta samtals tiden:

*Men det är svårt att komma ifrån att det är jag som pratar mest men det känns viktigt att det är lika åt båda håll, att barnen också är med och pratar. Ibland känner jag att jag pratar för mycket, men målet är att de ska samtala annars så somnar dem.*

I samlingen var det lärare D som hade den mesta samtalsstiden, även fast hon lät eleverna tala med varandra i mellan åt. Det var hon som höll ordet och även hon som fördelade ordet i samlingen. Eleverna lyssnade och det var hon som mestadels talade om de geometriska figurerna. Ibland lät hon eleverna samtala i små grupper viskande om vad de trodde svaret var.

Utifrån Gibbons kan man tolka det som lärare D beskriver i intervjun, som ett vanligt problem. Enligt Gibbons så är det ofta läraren som styr dialogen i skolan, ofta för att det prioriterar något annat än dialogen (Gibbons 2006:25f.f). Lärare D verkar ändå vara uppmärksam på att det är hon som har den mesta samtalsstiden. Vilket då motsäger det som Dysthe menar att läraren ofta inte är medveten om att de har den mesta samtalsstiden (Dysthe 1996:10). Vilket kan tolkas som att lärare D försöker att ändra på sin undervisning. Men hon kanske bara behöver de rätta verktygen för att förändra sin undervisning, vilket Säljö poängterar är en viktig aspekt i undervisningen (Säljö 2000:20 f.).

#### **6.4.1 Sammanfattning**

Vilka det är som ska föra en dialog i klassrummet tyckte lärarna lite olika om. Lärare A ansåg att det var han som skulle ha det mesta av talutrymmet medans lärare C ansåg att de vara eleverna som skulle föra en dialog. Lärare D var medveten om att det var hon som mestadels förde en dialog, men var medveten om att de kanske inte var enbart positivt.

#### **6.5 Vad är svårigheterna med att ha mycket dialog i undervisningen?**

##### ***Svårigheter övervinns av ämneskunskaper***

Lärare A ansåg att han inte upplevde några svårigheter:

*Jag tycker inte det är svårt alls faktiskt, men de som skulle kunna vara svårt är att hitta bra exempel. Det är många som tycker det är svårt, men det är det inte alls om man har djupa ämneskunskaper.*

Att lärare A inte anser att det är några svårigheter med att arbeta med dialog kan de bero på att han är väl förberedd inför varje lektion, och att hans elever har de rätta kunskaperna som

de kan använda sig av i dialogen (Larsson 2007:85). Lärare A säger i intervjun ovan att det är viktigt att ha djupa ämneskunskaper när man arbetar med dialogen som lärare. Detta instämmer även Dysthe i när hon skriver att läraren måste ha en stor medvetenhet om hur man lär ut så att eleverna kan ha en givande dialog (Dysthe 1996:52). Men man kan även tolka lärare A:s svar som att han kanske inte tar tillvara på dialogen i undervisningen, utan att han bara använder sig av sina djupa ämneskunskaper. Vilket då motsäger Dysthe, som anser att lärare ska ta vara på all den dialog som förekommer i klassrummet (ibid.64).

### ***Tidsaspektens svårigheter***

Medans lärare B tycket så här:

*Det svårast är att man ibland kan bli ivrig och vill att saker och ting ska gå snabbare än vad de gör. Att allt runt om tar sådan fruktansvärd tid och tar fokus ifrån det som man vill uppnå. Jag tror att man ska låta eleverna stötta varandra, att om de får tid att samtala så kan de lära sig så mycket av varandra. Vilket leder till att jag som lärare får mera tid till att tala med mina elever om jag kan få dem att samarbeta.*

Utifrån lärare B:s intervjusvar så tycker hon att det svåraste med att ha dialog i undervisningen är den tidsmässiga aspekten. Detta framkom även i Larssons avhandling, att en vanlig orsak till att lärarna inte arbetade mer med dialogen låg i att det inte upplevde det som att de hade tillräckligt med tid (Larsson 2007:39). Lärare B säger även att hon verkligen vill lära eleverna att använda dialogen till att hjälpa varandra, så att hon kan få mer tid att föra en dialog med dem. Vilket stämmer överens med det som Lindberg menar att det är lärarens uppgift att uppmuntra eleverna till att använda sig av dialog i interaktion med varandra (Lindberg 2005:42 f.f). Men en av svårigheterna med stöttning som lärare B använder sig av i sin undervisning är att det kan uppstå svårighet när eleverna har olika kunskapsnivåer (Dysthe 1996:56).

### ***Svårigheterna med att behålla fokus***

Och lärare C uttrycker sig så här:

*Det jag har märkt är att många kan prata, men de vet inte vad de pratar om. De kanske kan läsa mig och gissar vad jag vill höra, eller att de snappar upp från någon kompis något de säger. Därför behövs det en viss variation. De som kan vara svårt är att få dem att hålla spåret, man kan lätt hamna på sidospår som inte har något med saken att göra. Det är väldigt svårt. Jag försöker ändå låta dem prata om det de*

*tycker är viktigt, men däremot har jag ofta en tidsgräns. Då jag säger att nu är det de här fem sista som får prata. För man hinner inte, annars kan jag spendera hela morgonen med att tala om vad som har hänt hemma hos dem igår. De är ju bra att de får prata om det, för jag tror att de behöver det. Men tyvärr så hinner vi då inte med det som vi måste göra. Vissa har ju jättesvårt att samtala, det är som att räkna i böcker det passar inte alla. Jag försöker variera min undervisning, men jag tror ändå att det är viktigt att alla lär sig att samtala.*

Lärare C tycker att det svåraste med att ha en dialog i undervisningen är att få dem att föra en dialog som innehåller relevanta saker. Larsson instämmer i detta, och han menar att det som lärare är viktigt att lära eleverna att dialogen kan vara meningsfull om den är relevant (Larsson 2007:138). Men att lärare C tycker att det är svårt att få eleverna att föra en dialog om relevanta saker kan även bero på att eleverna helt enkelt är ovan med denna undervisningsform (ibid:39).

Man kan även tolka det som att lärare C har väldigt högt ställda förväntningar på eleverna, då han förväntar sig att de ska föra en dialog om sitt lärande. Men enligt Dysthe så kan högt ställda förväntningar vara positivt om läraren även använder sig av positiv respons på det som eleverna gör (Dysthe 1996:238f.f). Men lärare C verkar inte uppleva någon större svårigheter med att använda sig av Hetroglossia och Polyfoni i klassrummet, vilket Bakhtin anser är viktigt att vara medveten om (Hultin 2007:386 f).

### ***Svårigheter med ljudvolymen och fördelningen av ordet***

Lärare D ansåg att svårigheterna med att arbeta med dialogen låg i:

*Ljudnivån går upp, det kan vara svårt att fördela ordet lika. Det blir lätt att vara orättvis, man har inte alltid 25 frågor till alla barn så att alla får svara vilket de kan uppleva som orättvist. Då blir de dialog, sen får det gå och sätta sig och arbeta i matteboken. Eleverna älskar att arbeta i matteboken de skulle de mest vilja gör hela tiden. Men det tillåter inte jag. Jag har även förstått att det är en del kritik från forskare och pedagoger att skolan är för mycket jobba ensam i böckerna och det har jag försökt ta till mig, och när vi sitter tillsammans blir det dialog.*

Svårigheterna lärare D upplever med att låta alla komma till tals är även något Aspán upptäckte att de låg svårigheter omkring (Aspán 2009:204.f.f). Även Larsson såg att det var svårt att låta alla elever komma till tals när man använder sig av dialogen i undervisningen,

eftersom det oftast var några få elever som helt dominerade dialogen (Larsson 2007:88 f.f). Men att lärare D upplever svårigheter kan även bero på att hon kanske inte prioriterar att eleverna ska föra en dialog, utan istället prioriterar läsning och skrivning (Gibbons 2007:31). Men att lärare D upplever att det kan vara svårt med ljudvolymen kan bero på att hennes elever inte är vana att föra en dialog, då lärare D eventuellt är den som har det mesta av talutrymmet i klassrummet (Larsson 2007:32).

### **6.5.1 Sammanfattning**

Alla lärare utom Lärare A ansåg att det fanns svårigheter med att arbeta med dialogen i klassrummet. De andra lärarna listade svårigheter som bland annat ljudvolymen, svårigheterna med att fördela ordet, tidsbristen samt att få eleverna att hålla fokus.

## **7. Sammanfattning och diskussion**

I detta stycke redovisas kortfattat vad som framkommit i de olika teman och frågeställningarna besvaras.

### **7.1 Vilken betydelse anser lärarna i min undersökning att dialogen har för lärandet?**

De olika lärarna i min undersökning hade alla olika sätt att se på lärandet. Lärare A:s syn på lärandet var rätt komplext, och man kunde se ett flertal olika kunskapssyner som en sociokulturell, behavioristisk och en kognitiv kunskapssyn som innebär att han pratade om vikten av att eleverna själva ska reflektera över det de har lärt sig och erövra sin egen kunskap (Dysthe 1996:36). Av det så kan man dra den slutsats att dialogen inte var så central i hans tankar om hur eleverna lär sig. Detta visade sig stämma till en viss del då man i observationerna kan utläsa att hela hans undervisning inte präglades av dialogen.

Lärare B och lärare C ansåg båda att dialogen hade en stor betydelse för lärandet. Detta kunde man utläsa utifrån deras syn på hur eleverna lär sig, och de bägge ansåg att elever lär sig i interaktioner och i dialog med andra. Vilket då tyder på att de har en sociokulturellsyn på hur lärandet sker, eftersom man i det sociokulturella betonar vikten av att föra en dialog i samspel med andra för att befästa och utveckla sitt lärande (Säljö 2000:20 f.). Men lärare C betonar även vikten av att låta eleverna reflektera och diskutera under lektionen för att stärka deras lärande.

Lärare D ansåg att dialogen var viktig för lärandet, men även det tysta arbetet. Vilket man då kan tolka som att hon har en sociokulturell syn på lärandet till en viss del men hon präglas

även av behaviorismen då hon förespråkar det tysta arbetet (Dysthe 2003:35) Men det framkom även att hennes syn på lärandet och dialogen präglades av Dewey och hans tankar om de tydliga målen (Kroksmark 2003:374).

De fyra lärarens syn på om dialogen har någon betydelse för lärandet präglas av hur de ser på lärandet och hur det sker. Men som det framkommer i analysen så är det väldigt svårt att fastbestämma någon annans syn på lärandet, eftersom man kan tolka det på så många olika sätt. Däremot så verkar alla fyra lärare vara överens om att dialogen har betydelse för lärandet och att den är viktig, men de betonar alla olika aspekter av dialogen som ett verktyg för lärandet.

## **7.2 På vilket sätt arbetar lärarna i min undersökning med dialogen i klassrummet?**

Alla lärare arbetade med dialogen i klassrummet precis som de sa att det gjorde, men det var hur de använde sig av dialogen som skilde dem åt. Lärare A och C använde sig av de deliberativa samtalen i klassrummet (Englund 2007:153). Men lärare A poängterade även vikten av att dialogen skulle vara relevant och kontrollerad i enighet med Aspán (2009:180f.f). Medan lärare C:s intervju svar kan tolkas som att han använder sig av det dialogiska klassrummet (Hultin 2007:389.f.f). Lärare B använde sig av stöttning som är begrepp av Vygotskij i sin undervisning då hon stöttade eleverna i deras lärande med hjälp av dialog och interaktion (Lindqvist 1999:259 f). Lärare D använde sig av ett dialogiskt klassrum i början av lektionen men övergick under halva observationen till ett monologiskt klassrum, som kännetecknas av ett tyst arbete, och är enligt Dysthe vanligt förekommande (Dysthe 1996:223 f.f.). Av detta kan man utläsa att de olika lärarna arbetade väldigt olika med dialogen i klassrummet, men de använde sig alla av antingen det deliberativa samtalet eller det dialogiska klassrummet i sin undervisning. Vilket stärker påståendet om att dessa två arbetssätt är det mest förekommande i undervisningen (Hultin 2007:381).

Men ingen av lärarna själva verkade anse att de jobbade med de olika dialogteknikerna, vilket kan bero på att de antingen inte känner till dessa två arbetssätt, eller så har det inte reflekterats över vilka dialogtekniker de använder.

## **7.3 Vilka är det som ska föra en dialog i klassrummet?**

Synen på vem det är som ska föra dialogen i undervisningen visade sig skilja sig åt bland lärarna. Lärare A var av den bestämda uppfattning om att det var han som skulle ha den mesta samtalstiden, vilket man även såg under observationen. Det kan tolkas som att han antingen



inte ville förlora kontrollen över klassen (Dysthe 1996:223 f.f), eller att han vill att den dialog som uppstod skulle vara meningsfull (Aspán 2009:192 f.f). Lärare C var av en annan uppfattning då han hävdade att de var eleverna som skulle föra en dialog, inte han, för annars så lär de sig inte. Han menade att det är hans uppgift att uppmuntra eleverna att använda sig av dialogen. Lärare D ansåg själv att det var hon som pratade mest i klassrummet men det var något hon försökte ändra på.

Det som är det intressanta med vilka det är som ska föra en dialog i klassrummet är om man tittar på vad den tidigare forskningen säger, så gynnas elevernas lärande och fördjupas av att föra en dialog i interaktion med andra (Lindberg 2005:8). Ett rimligt antagande borde således vara att eleverna i lärare C:s klass gynnas mer än eleverna i D:s och A:s klass, eftersom deras lärare tillåter att de har mer utrymme för dialog. Men även om C vill att eleverna ska föra dialog med varandra så är en viktig aspekt att de även ska föra en dialog om det de ska lära sig, annars spelar det ingen roll att det är dem som har de mesta tiden för dialog i klassrummet (Aspán 2009:180f.f).

#### **7.4 Vilka svårigheter kan uppstå när man arbetar med dialogen i undervisningen?**

Här kan man se att alla lärare utom lärare A ansåg att det kan vara svårt att arbeta med dialogen i undervisningen. Att lärare A inte såg några svårigheter kan bero på att han känner att han har så djupa kunskaper inom de områden han undervisar i.

De andra lärarna upplevde samma svårigheter som varandra och det som var mest centralt var svårigheterna med att fördela ordet, vilket även den tidigare forskningen har kommit fram till (Aspán 2009:204.f.f). Även svårigheter som tidsbrist, ljudvolym och ovana elever nämndes av dem. Vilket är aspekter den tidigare forskningen visar är vanligt förekommande svårigheter när man använder sig av dialog (Dysthe 1996:64 & Larsson 2007:88 f.f.).

Det är viktigt för lärare att vara medvetna om svårigheterna med att arbeta med dialogen i klassrummet, det innebär mycket mer än att låta eleverna föra en dialog om vad som helst. Därför bör lärarna vara medvetna om hur de lägger upp sina lektioner, ha en djup ämneskunskap, vara medvetna om hur de ska fördela ordet, samt inse att bara för att eleverna för en dialog så behöver inte ljudnivån stiga anmärkningsvärt. Men det handlar om att lärarna måste lära eleverna hur man för en dialog, och öva på hur man håller fokus på rätt saker i dialogen. Och anledningen till att lärare kan tycka att det är svårt att arbeta med dialogen i undervisningen kan bero på att de inte är medvetna om dessa aspekter (Aspán 2009:180f.f).





