



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Dialogens hinder och förutsättningar

En intervjustudie om gymnasielärares upplevelser av
dialogiskt organiserad undervisning

Sofie Kristiansson

LAU370

Handledare: Andreas Gunnarsson

Examinator: Olle Hagman

Rapportnummer: HT10-2480-01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Dialogens hinder och förutsättningar: en intervjustudie om gymnasielärares upplevelser av dialogiskt organiserad undervisning

Författare: Sofie Kristiansson

Termin och år: Höstterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Andreas Gunnarsson

Examinator: Olle Hagman

Rapportnummer: HT10-2480-01

Nyckelord: Sociokulturell teori, dialog, dialogiskt organiserad undervisning, hinder och förutsättningar

Sammanfattning: Det huvudsakliga syftet med studien var att problematisera förhållandet mellan teori och praktik då det gäller dialogiskt organiserad undervisning. Studien bedrevs utifrån tre frågeställningar: Vilka hinder möter lärare för att kunna genomföra dialogiskt organiserad undervisning?, Vad anser lärare vara förutsättningarna för att genomföra dialogiskt organiserad undervisning? och Hur väl överensstämmer teori med praktik? För att besvara frågorna genomfördes en intervjustudie med ett arbetslag bestående av fem lärare. Intervjuerna genomfördes i fokusgrupper. En intervjuguide skapades och följdes under intervjuerna. Resultatet visar att lärarna upplever organisatoriska hinder, så som stora klasser, salar och möblering och brist på tid, för genomförandet av dialogiskt organiserad undervisning. Förutsättningarna som lärarna anger är av mer personlig karaktär så som kunskap och färdigheter hos såväl lärare som elever, och goda relationer. Teori överensstämmer delvis med praktik på så vis att lärarna anger många av de hinder och förutsättningar som tidigare forskning visat. Det finns dock en problematik gällande förhållandet teori och praktik då en del av de metoder och arbetssätt som bedöms som fördelaktiga för dialog, upplevs som svårapplicerade av lärarna. Teorier om dialogiskt organiserad undervisning kan kännas avlägsna den praktiserande verklighet som lärare befinner sig i och måste ses som något att sträva emot snarare än en verklighet som alltid kan uppnås. Vetskapen om och förståelsen för detta kan betraktas vara av stor betydelse för läraryrket. Vidare har studien betydelse för läraryrket då det tydliggörs att de förutsättningar som anses vara av stor vikt för dialogiskt organiserad undervisning är områden som lärare aktivt kan arbeta med i den dagliga verksamheten.

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
1.1 Syfte och frågeställningar	5
1.2 Disposition	5
2 Teoretisk bakgrund	6
2.1 Sociokulturell teori	6
2.2 Dialogbegreppet	7
2.3 Dialogiskt organiserad undervisning	9
3 Tidigare forskning.....	13
3.1 Hinder för dialogiskt organiserad undervisning	13
3.2 Förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning	14
4 Metod	17
4.1 Val av metod	17
4.2 Urval och deltagare	18
4.3 Intervjuguide	19
4.4 Tillvägagångssätt	20
4.5 Databearbetning	21
5 Resultat och analys	23
5.1 Vilka hinder möter lärare för att kunna genomföra dialogiskt organiserad undervisning?	23
5.1.1 Klasstorlek	23
5.1.2 Yttre faktorer: lokaler och möblering	24
5.1.3 Tid	25
5.2 Vad anser lärare vara förutsättningarna för att genomföra dialogiskt organiserad undervisning?	26
5.2.1 Kunskap och färdigheter hos lärare.....	26
5.2.2 Kunskap och färdigheter hos elever	28
5.2.3 Relationer	31
5.3 Hur väl överensstämmer teori med praktik?	32
5.3.1 "Det handlar inte om antingen eller"	32
5.3.2 Ämnen och skolform ger olika möjligheter för dialogiskt organiserad undervisning	33
5.3.3 Metoder i praktiken	33
6 Diskussion	35
Referenser.....	42
Bilagor.....	44

1 Inledning

”På en överordnad nivå beskriver Bakhtin hela människans existens som en dialog. I det sammanhanget spelar hans uppfattning av förhållandet mellan ett jag och ett du en alldeles avgörande roll. Han definierar nämligen självet genom dialogiska relationer till ”den andra” och uppfattar livet som en kontinuerlig, oavslutad dialog med andra röster.” (Igländ & Dysthe, 2003; 97).

Jag har under min lärarutbildning, genom kurslitteratur, föreläsningar, rapporter, seminarium och inte minst genom egna erfarenheter under VFU- perioder, förstått vikten av dialogicitet för lärande. Vinsterna med dialogiskt organiserad undervisning har hävdats och vikten av att upprätta goda relationer för att främja samspel i lärandemiljön har betonats (Dysthe, 1996, 2003).

I ovanstående stycke framkommer att självet skapas genom dialogiska relationer till den andre. Det finns således inget jag utan ett du. I Lpf- 94 (Skolverket, 2006, Lpf- 94; 3) kan man läsa att verksamheten i skolan ska utformas utifrån grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan ska främja aktning för varje människas egenvärde. Vidare beskriver Lpf- 94 att det är skolans uppgift att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Skolverket, 2006, Lpf- 94; 3). En förutsättning för att skolans värdegrund och ovanstående beskrivningar ska kunna efterföljas, är att låta elever få komma till tals, att låta dem vara delaktiga i sin undervisning och få uttrycka sina åsikter. En förutsättning för att skolans värdegrund ska kunna efterföljas är således att inkludera de lärande i dialog.

Det betonas, ofta och väl, vikten av att möta varje elev där denne befinner sig för att kunna hjälpa honom eller henne till vidare utveckling och ökad kunskap. Jag tror att det dialogiska klassrummet är ett viktigt redskap för att kunna göra detta. Det talas ofta om att man i skolans värld missar att ta till vara på alla de resurser som finns i ett klassrum, nämligen eleverna. Genom en ökad dialog, mellan elev och lärare och mellan elever, kanske denna resurs kan tas tillvara, på ett bättre sätt. Då utbyts erfarenheter och kunskaper mellan lärare och lärande.

Första gången jag läste det inledande citatet klargjordes dialogens komplicitet. Ett antal frågor väcktes hos mig: Vad är egentligen en dialog? Vad är egentligen dialogiskt organiserad undervisning och vilka är dess förutsättningar? Min erfarenhet är att dialogen ibland uteblir i undervisning. Trots noggrann planering och en klar vision om hur undervisningen ska genomföras har jag erfarit total tystnad i klassrum. Ännu märkligare har det varit då samma planering och vision genererat högljudda diskussioner, givande samtal och påtagliga dialoger i ett annat klassrum. Hur, när och varför uppstår dialog mellan lärare och elev, och mellan elever? Vilka hinder finns för dialogiskt organiserad undervisning? Vilka är förutsättningarna?

Genom mestadels observationsstudier har hinder och förutsättningar för att inkludera de lärande i klassrumdialogen presenterats. Teorierna för hur dialogiskt organiserad undervisning bör genomföras är tydliga, många och väl representerade. Det som teorierna belyser vara av största vikt för dialogiskt organiserad undervisning praktiseras dock inte alltid i verklighetens skola. Är teorierna bara teorier? Finns det ett glapp mellan teori och praktik, och i så fall, vad beror det på?

1.1 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien är att problematisera förhållandet mellan teori och praktik gällande dialogiskt organiserad undervisning. Studien har för avsikt att undersöka lärares upplevelser och erfarenheter av dialogiskt organiserad undervisning. Syftet är att fördjupa förståelsen för vilka hinder och förutsättningar som lärare möter i praktiken då dialogiskt organiserad undervisning är målet.

De frågesällningar som studien har för avsikt att besvara är:

- Vilka hinder möter lärare för att kunna genomföra dialogiskt organiserad undervisning?
- Vad anser lärare vara förutsättningarna för att genomföra dialogiskt organiserad undervisning?
- Hur väl överensstämmer teori med praktik?

1.2 Disposition

Studiens teoretiska utgångspunkt är sociokulturell teori, som inledningsvis presenteras kortfattat i avsnittet *Teoretisk bakgrund*. Därefter följer, i samma avsnitt, ett förtydligande av hur begreppen dialog och dialogiskt organiserad undervisning tolkas och används i den aktuella studien. Teorier om hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning presenteras i avsnittet *Tidigare forskning*. Då observationsstudierna om dialogicitet i klassrummet är många finns en förhoppning om att intervjuer med lärare ska kunna fördjupa och problematisera området. *Metodavsnittet* beskriver val och motivering av metod, intervjuernas fördelar och begränsningar, intervjuguide, tillvägagångssätt och hur databearbetningen genomfördes. I avsnittet *Resultat och analys* presenteras lärarnas svar på frågeställningarna temavis. Deras svar analyseras med hjälp av den teoretiska bakgrund som studien vilar på samt tidigare forskning som gjorts inom området. Avslutningsvis, i avsnittet *Diskussion*, förs ett resonemang om den teoretiska bakgrunden, den forskning som tidigare gjorts om hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning, samt de resultat som den aktuella studien presenterar. Diskussionen förs utifrån ett teori kontra praktikperspektiv på dialogiskt organiserad undervisning.

2 Teoretisk bakgrund

2.1 Teoretisk utgångspunkt: Sociokulturell teori

Sociokulturell teori är en inlärningsteori som framhåller vikten av relationer, samspel, omgivning, språk och kommunikation för lärande. Då hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning ska utredas i denna studie är det en självklarhet att utgå från det sociokulturella perspektivet. Dialogiskt organiserad undervisning härstammar och utgår, som nedan beskrivs, från sociokulturella teorier.

Enligt ett sociokulturellt perspektiv konstrueras kunskap genom samarbete i en kontext (Dysthe, 2003; 41f). Människor är omslutna av kulturella, historiska och sociala kontexter eller sammanhang. Dessa kontexter har en enorm påverkan på oss människor och vårt lärande, då vi deltar i dem och tillämpar det innehåll, de normer och det språk som de levererar (Rogoff, 2003; 50f). Vår kunskap får sin näring i de sätt att tänka, kommunicera och agera som utmärker vår sociokulturella omgivning (Säljö, 2003; 84-89).

Vidare belyser man inom sociokulturell teori att lärande är situerat, i så väl fysiska som sociala kontexter (Dysthe, 2003; 42f). Lärande handlar inte i första hand om att tillägna sig generella färdigheter eller att inhämta information. Lärande handlar om att få agera i olika situationer, om att inse hur man agerar i en specifik praktik och att utveckla färdigheter som är fördelaktiga inom denna praktik (Säljö, 2003; 84-89). Att lärandet hävdas vara situerat bör således påverka inlärningskontexten i läromiljön. Inom sociokulturell teori betonar man vikten av autentiska aktiviteter i skolan. Man menar att om skolans mål är att förbereda elever på livet utanför skolan bör det som lärs i skolan vara tänkande och problemlösning som är av vikt även utanför skolan (Dysthe, 2003; 42f).

Sociokulturell teori belyser att lärande i grunden sker genom sociala processer, där språket är det viktigaste redskapet (ibid; 47ff). Inlärningsteoretikern och en av den sociokulturella teorins fäder, Lev Vygotsky, menar att kunskap aldrig kan överföras utan att kunskap skapas i interaktioner och i samspel mellan människor (refererad i Dysthe, 2003; 41-46). Interaktion med andra avgör både vad som lärs in och hur det lärs in. Då lärandet sker genom interaktion med andra hävdar man inom sociokulturell teori vikten av deltagarnas olika kunskapar och färdigheter för att utveckling ska kunna ske (ibid; 44ff).

Vygotsky (1999; 402ff) menar vidare att vårt språk och vårt tänkande utvecklas i en gemensam process genom socialt samspel. Kommunikativa processer är alltså en förutsättning för lärande och utveckling. Vygotsky hävdar att hela vårt tänkande utvecklas från en yttre dialog till en inre dialog och vice versa. Hur det yttre talet övergår till ett inre tal och tvärtom, beskriver Vygotsky genom en internaliseringsprocess. Denna process är komplicerad och utgörs av en ständig pendel mellan tanke och ord. Vygotsky belyser att internaliseringsprocessen handlar om att göra andras ord till sin egna, genom

prövning och individualitet. Vygotsky menar att ”tanken kommer inte bara till uttryck i ordet, den äger rum i ordet” (citerad i Dysthe & Igland, 2003; 84).

Sociokulturell teori med Vygotsky i spetsen menar alltså att utveckling och individuellt lärande sker genom processer från en social, yttre samverkan till ett individuellt, inre plan. Intellektuell förmåga ses snarare som ett resultat av lärande än som en förutsättning för lärande (Säljö, 2003; 84-89). Vygotsky beskriver att utveckling kommer före lärande, men att lärandet i sig ger utveckling. Dessa sammanflätade processer måste beaktas i exempelvis undervisning i skolan, genom den proximala utvecklingszonen (enligt Dysthe & Igland, 2003; 80ff). Vygotsky beskriver zonen för proximal utveckling som ett avstånd mellan den utvecklingsnivå elever befinner sig på och den nivå som elever kan klara av genom samarbete med lärare, med andra elever och med redskap. Det som ryms inom den proximala utvecklingszonen idag kan bli den verkliga utvecklingsnivån imorgon (refererad i Dysthe 1996; 54-58).

Vygotsky hävdar vikten av mediering, det vill säga alla typer av stöd eller hjälp, i en läroprocess. Redskap som medierar lärande är som ovan beskrivet språket, men dessutom är exempelvis formler, böcker, filmer och datorn viktiga medierande redskap i dagens skola (Dysthe, 2003; 45f).

2.2 Dialogbegreppet

Inom sociokulturell teori ser man alltså lärande som något som uppnås genom sociala processer. Språket är det viktigaste redskapet för sociala processer. Då vi talar, lyssnar och interagerar med andra skapas kunskap. Dialogbegreppet, beskrivet av den ryske språkfilosofen Mikhail Mikhailovich Bakhtin, har fått en särskilt viktig roll inom sociokulturell teori. Bakhtins syn på dialog har bidragit med en ökad förståelse för hur lärande sker och hur mening skapas (Dysthe & Igland 2003; 85f).

Bakhtin själv (1986; 136- 140) använder sig av begreppet dialog på flera olika nivåer. Dels beskriver Bakhtin hela människans existens och liv som en dialog. Han menar att människan är i ständig, oavslutad dialog med andra röster. Vi kan inte uppfatta oss själva utan att relatera till andra, jaget existerar enbart genom förhållanden till andra människor. Det är genom andra människor och deras ord som vi skapar en idé om oss själva och vilka vi är.

Bakhtin (1986; 75f, 105f) använder dessutom begreppet dialog om språkbruk i allmänhet. Bakhtin (1986; 138- 147) anser att våra yttranden, skriftliga som muntliga, skapas och återskapas i dialog med andra. Vi påverkas av det som sagts och vi påverkar det som ska komma att sägas. Dialogen är genomgående i alla yttranden. Ordet tillhör inte någon enskild person utan är påverkat av tidigare användare. Bakhtin menar att vi erövrar orden genom att ta del av och reagera på andra människors yttranden. Vi formulerar därefter våra egna uttryck utifrån vår egen värld, och vår egen person. Bakhtin anser att all mänsklig kommunikation består av dialogiska relationer och är socialt organiserad. Alla typer av yttranden är ett samspel mellan det sociala, det kulturella och det individuella planet.

Enligt Bakhtin (1986; 141ff) pågår en ständig dialog mellan yttrande, förståelse och mening. Mening och förståelse är inte något som finns inom individer eller som kan skapas av enskilda individer. Precis som Vygotsky menar Bakhtin att mening och förståelse skapas av parter som samverkar i interaktion. Att skapa förståelse är en aktiv och kreativ process. Förståelsen är beroende av att mottagaren möter det som yttras genom någon form av reaktion och värdering, som exempelvis respons eller gensvar. Bakhtin menar att då vi försöker skapa förståelse för andras yttranden utgår vi från vår egen position, från det vi redan vet. Detta sätter en prägel på vår förståelse. Men då vi introduceras för något nytt kan vår position behöva ändras och ibland helt överges. Det är i detta möte som nya tankar kan skapas, där kreativitet äger rum. Förståelse påverkas av deltagares olika bakgrunder, kunskaper och åsikter. Det dialogiska samspelet ger således olika förståelse och mening för olika människor.

Förståelsen kan dessutom ske på olika plan och gestaltas på olika sätt. Att direkt kommentera, ifrågasätta, instämna med eller agera utifrån ett yttrande är ett sätt att visa förståelse. Förståelse kan också vara tyst eller osynlig och komma till uttryck först vid senare tidpunkter. Den dialogiska processen mellan yttrande och förståelse är dock alltid närvarande. Då vi mottar och förstår ett yttrande, skapas simultant en reaktion på yttrandet, oavsett hur och när reaktionen visar sig (Bakhtin, 1986; 68ff).

Bakhtin (1986; 68ff, 93ff) menar att våra yttranden är resultaten av samspelet mellan talaren och lyssnaren, avsändaren och mottagaren. Han menar att våra yttranden alltid riktar sig mot en mottagare. Mottagaren kan vara en konkret person i en given situation men mottagaren kan också vara avlägsen i både tid och rum. Varje människas inre värld och tanke har en social publik, en mottagare, som består av vår omgivning där anledningar, motiv, åsikter och värderingar är skapade. Våra yttranden förändras och påverkas av mottagaren, oavsett vem denne är. Bakhtin belyser det ovan beskrivna resonemanget med att klargöra att vi yttrar oss på olika sätt till vänner, fiender, äldre, yngre, kända och okända.

Våra yttranden och dialogen påverkas av vilka sammanhang eller vilken kontext vi befinner oss i. Våra yttranden påverkas innehållsmässigt, stilmässigt och kompositionellt, beroende på den kontext där yttrandena formas och vilken diskurs som där råder (Bakhtin, 1986; 60f). Olika grupper, formade av generationstillhörighet eller ålder, social nivå och akademisk tillhörighet, formar sitt språk och sin diskurs. Bakhtin (1981; 290f) menar att det historiskt sett alltid har varit så, och alltid kommer att vara så. Sociala, kulturella och historiska normer påverkar alltså vårt sätt att yttra oss och därmed vårt sätt att tänka. Det finns en spänning i allt språkbruk, mellan individuella yttranden och de normer som finns i språket och i kulturen (Bakhtin, 1986; 75ff). Dessutom samverkar språket, i dialog, mellan dåtid och nutid, mellan olika grupper och diskurser (Bakhtin, 1981; 291).

Det finns en viss stabilitet i sättet som yttranden gestaltar sig på inom en viss kontext, eller inom en diskurs. Bakhtin (1986; 60f) förklarar denna stabilitet med ordet talgenre. Talgenrer innefattar det gemensamma och speciella i yttranden som sker i samma eller liknande situationer. Bakhtin menar vidare att vi lär oss dessa talgenrer i samband med att vi lär oss vårt modersmål. Språket och dess genrer lärs alltså in med hjälp av var-

andra. Bakhtin (1986; 78f) hävdar också att talgenrer organiserar våra yttranden på samma sätt som språkets grammatik gör.

Bakhtin (1986; 60ff) skiljer vidare på primära och sekundära talgenrer. De primära genrerna innefattar muntliga dialoger och samtal, medan de sekundära talgenrerna innefattar litterära texter. De primära talgenrerna står som grund för de sekundära talgenrerna som innefattar mer specialiserade och komplexa yttrandeformer. Vardagsdialogen, tillhörande den primära talgenren, är den lättaste och mest klassiska formen av kommunikation (Bakhtin, 1986; 75).

Som ovan beskrivet, är alla yttranden i dialog med såväl tidigare som senare yttranden. Bakhtin (1981; 342f, 1986; 75f, 161ff) anser dock att det finns en motsättning mellan det auktoritativa ordet och det inre övertygande ordet. Han beskriver det auktoritativa ordets diskurs som slutna strukturer där det inte finns utrymme för frågor eller motsättande. Det auktoritativa ordet kräver ett godkännande av dess mottagare. Bakhtin menar vidare att det auktoritativa ordets struktur är statisk och utesluter kreativitet. Den inre övertygelsens diskurs är däremot öppen för andras yttranden och uppmuntrar till att med egna och andras ord pröva yttranden för att kunna hitta sin egen ståndpunkt och ge sin version av ett yttrande. Bakhtin gestaltar motsättningen mellan diskurserna genom att exemplifiera med ordagränd återgivning av fakta (det auktoritativa ordets diskurs) respektive berätta med egna ord (den inre övertygelsens diskurs) (refererad i Igland & Dysthe, 2003; 104ff).

2.3 Dialogiskt organiserad undervisning

Sociokulturell teori och Bakhtins dialogbegrepp har stor påverkan på hur vi ser på undervisning och lärande idag (Dysthe & Igland, 2003; 85f). Påverkan av sociokulturell teori och Bakhtins syn på dialog tydliggörs genom socialt interaktiv undervisning eller dialogiskt organiserad undervisning (Dysthe, 1996; 48ff). Dialogiskt organiserad undervisning är alla former av undervisning som lägger tyngdpunkten på skapandet av dialog. Undervisningen bygger på samspel mellan lärare och elev och mellan elever (ibid; 51f).

Skapandet av dialog kan ske mellan lärare och elev, mellan elever eller mellan elev och ett visst stoff som ska läras in. Den sociokulturellt inspirerade klassrumsforskaren Olga Dysthe (ibid; 49- 55) belyser vikten av att ge elever redskap att kunna sortera, reflektera och gå i dialog med det stoff som de genom undervisning presenteras för. Dysthe menar att dialogiskt organiserad undervisning är en viktig del i att kunna uppnå detta, då formen av undervisning bygger på en omvandling av förståelse snarare än överföring av förståelse. Då dialogiskt organiserad undervisning genomförs ges möjligheter att med egna och andras ord pröva yttranden för att hitta sin egen ståndpunkt. Detta är tydligt förknippat med Bakhtins beskrivning av den inre övertygelsens diskurs. Vidare belyser även Dysthe vikten av att läraren intar ett medvetet förhållningssätt till vikten av dialog i sin undervisning, för att undvika att bli den som äger ordet i klassrummet.

Det sociokulturella perspektivet menar att dialogen utvecklar individualitet hos de deltagande. Pedagogikprofessor Kaare Skagen (2003; 207ff) instämmer och beskriver hur skillnader i kunskap, erfarenhet och personlighet hos deltagare kan väcka strider mellan

idéer och tankesätt. Dessa strider kan för deltagare i dialog komplettera och utveckla individen.

En av de grundläggande utgångspunkterna för dialogiskt organiserad undervisning är att utgå från elevernas egna erfarenheter och kunskaper. I dagens multikulturella klassrum finns en bred grund att stå på med varierade bakgrunder och erfarenheter bland elevgrupper. Igland och Dysthe (2003; 102ff) påpekar den utmaning som finns för dagens lärare då det gäller att använda sig av ungdomars kulturella och kommunikativa kompetenser. De menar att den mångfald av röster, språk och talgenrer som finns i dagens klassrum kan berika och främja lärande om skillnaderna utnyttjas på ett bra sätt.

Genom historien har en så kallad monologisk modell dominerat undervisningen. Denna modell kallas också för överföringsmodellen, där sändaren uttrycker ett budskap som mottagaren tar emot (Dysthe, 2003; 65ff). Utgångspunkten i den monologiska undervisningen är given kunskap, färdiga sanningar som ofta förmedlas genom läroböcker, men även genom lärare. Denna typ av undervisning anknyter inte till elevernas erfarenheter eller kunskapsnivå. Det stoff som presenteras, genom läroboken eller läraren, kan vara främmande för eleverna. Då stoffet känns främmande och inte anknyter till elevernas erfarenheter försvåras eller uteblir samspelet och dialogen (Dysthe, 1996; 220ff).

Utbildningsforskaren Martin Nystrand (1997; 15-29) har, utifrån Bakhtins dialogbegrepp, undersökt språkliga interaktionsformer i klassrum och skapat en modell för vad som kännetecknar dialogiskt organiserad undervisning och monologiskt organiserad undervisning (se Figur 1).

	<u>Monologiskt organiserad undervisning</u>	<u>Dialogiskt organiserad undervisning</u>
<u>Paradigm</u>	Lärarstyrt samtal	Diskussion
<u>Kommunikationsmodell</u>	Överföring av kunskap	Omvandling av förståelse
<u>Epistemologi</u>	Objektivism: kunskap är något givet	Dialogism: kunskap uppstår genom interaktion mellan olika röster
<u>Källa för önskvärd kunskap</u>	Lärare och lärobok som auktoriteter, exkluderar den lärande	Inkluderar den lärandes tolkningar och personliga erfarenheter
<u>Struktur</u>	Osammanhängande	Sammanhängande

Figur 1. Nystrands modell för monologiskt och dialogiskt organiserad undervisning (hämtad ur Nystrand, 1997; 19).

Modellen för dialogiskt organiserad undervisning tydliggör vikten av att lämna utrymme för elevers yttranden och diskussioner. Källan till kunskap är elevernas olika värderingar, perspektiv och åsikter. Här skiljer sig de två olika modellerna för undervisning på ett tydligt sätt, då det inom den monologiskt organiserade undervisningen är lärare

och läroböcker som är källan till kunskap. Tillägnad av kunskap sker genom en omvandling av förståelse och genom interaktion mellan olika röster inom den dialogiskt organiserade undervisningen. Här är Bakhtins påverkan på Nystrands modell påtaglig, då Bakhtin (1986; 138-147) menar att vi erövrar orden genom att ta del av och reagera på andra människors yttranden. I modellen för monologiskt organiserad undervisning gestaltas kunskap som given, och som något som överförs mellan en individ till en annan. Detta är precis motsatsen till hur Vygotsky menar att kunskap skapas: kunskap kan aldrig överföras, utan kunskap skapas i interaktioner och i samspel mellan människor (refererad i Dysthe, 2003; 41-46).

Nystrand (1997; 28f) har undersökt inläringseffekter för dialogiskt och monologiskt organiserad undervisning och resultatet visar att den ämnesmässiga förståelsen är större där dialogiskt organiserad undervisning genomförts. Den dialogiskt organiserade undervisningen premierar eget tänkande, medan den monologiskt organiserade undervisningen leder till ett återgivande av andras tankar. Då elevers egna tankar fokuseras ges möjligheter till elever att relatera ny kunskap till det de redan kan. Möjligheter ges för elever att utgå från sig själva för att, på ett lättare och mer meningsfullt sätt, tillägna sig kunskap. Nystrand (1997; 15ff) beskriver vidare, precis som Igland och Dysthe (2003; 102ff), det dialogiska klassrummets fördelar gällande mångfald. Han belyser också den sociala kamp mellan konkurrerande röster som kan råda i ett klassrum där den dialogiskt organiserade undervisningen råder.

Att beskriva undervisning som monologisk eller dialogisk är en förenkling av verkligheten. Som ovan beskrivet är Bakhtins dialogbegrepp komplext och enligt Bakhtin (1986; 138-147) är alla yttranden i dialog med varandra. Modellerna för monologiskt och dialogiskt organiserad undervisning får snarare ses som en förlängning av det som Bakhtin (1981; 342f, 1986; 75f, 161ff) talar om som det auktoritativa ordets diskurs och den inre övertygelsens diskurs. Det är dock viktigt att påpeka att Bakhtin inte hävdar något utslutande motsatsförhållanden mellan dessa. Han menar dock att motsättningar finns. Bakhtins förklaring av begreppet dialog är en beskrivning av filosofisk karaktär. Då hans syn på dialog påverkat såväl Dysthe som Nystrand i deras sätt att se på undervisning har en tolkning och operationalisering av Bakhtins dialogbegrepp genomförts.

Såväl Dysthe som Nystrand beskriver detta. Dysthe (1996; 222ff) menar att den absoluta motsatsrelationen mellan monologiskt och dialogiskt organiserad undervisning inte finns. Dysthe påpekar att det kommuniceras i alla klassrum och i all undervisning. Dysthe belyser att det som avgör distinktionen mellan dialogiskt och monologiskt klassrum är *hur* och i vilken utsträckning samtal används för att främja inläring.

En annan aspekt på den svår genomförda distinktionen mellan monolog och dialog presenteras av Skagen (2003; 212 f). Skagen diskuterar kvantitet och kvalitet i en samtalssituation. Äkta dialog i klassrumssituationer kan betyda att alla deltagare får lov att tala och att taltiden är jämnt fördelad. Men då det kommer till förståelse och lärande är vi alla olika och kan behöva mer eller mindre utrymme och tid. Dessutom, menar Skagen, är den inre dialogen av stor betydelse för lärande och utveckling, precis som den yttre mellan lärare och elev eller mellan elever. Vidare belyser även Skagen att en sakkunnig auktoritet, en sakkunnig lärare, kan vara värdefull i god undervisning. Skagen belyser

dock vikten av att denna auktoritet snarare kompletterar de lärande i dialogen, än att denne för monolog.

Nystrand (1997; 12f) menar, precis som Dysthe, att klassrumsdiskursen aldrig kan vara av helt monologisk karaktär. Det finns dock viss organisation och behandling av klassrumsinteraktion som försvårar dialogen och som fokuserar på lärares och läroböckers ensidiga förmedling av kunskap. Det är denna typ av organisering som Nystrand gestaltar genom modellen för monologiskt organiserad undervisning.

Även om läraren är den som talar i klassrummet är det som sägs påverkat av tidigare talare, enligt Bakhtin (1986; 138- 147). Men då det bara är lärarens röst som hörs begränsas elevers möjlighet att lära genom interaktion. Det flerstämmiga blir enstämigt, dialogen blir monologisk och det auktoritativa ordet överröstar det inre övertygande ordet. Modellerna måste alltså ses som en operationalisering av Bakhtins filosofiska beskrivning av begreppet dialog, för att kunna beskriva en pedagogisk verklighet. Modellen för dialogiskt organiserad undervisning kan vidare ses som normativ och idealisk. Det är just den idealiska bilden av dialogiskt organiserad undervisning som studien avser att problematisera. Då dialogiskt organiserad undervisning beskrivs i denna studie är Nystrands modell (1997; 19) ett viktigt redskap, och utgör en tydlig teoretisk utgångspunkt. Det är dock viktigt att påpeka att en medvetenhet finns om modellens förnkling av Bakhtins dialogbegrepp och dess normativa karaktär.

Då Bakhtins dialogbegrepp tillämpas och används för att beskriva dialogiskt organiserad undervisning, får begreppet dialog en vidgad betydelse. Dysthe (1996; 58) använder till exempel orden interaktion och verbalt samspel synonymt med dialog. Vidare förknippar Nystrand ordet dialog med orden interaktion och diskussion (refererad i Igland & Dysthe, 2003; 108f). En vidgad betydelse av ordet dialog används även i denna studie. Ord som interaktion, diskussion och samtal förknippas med ordet dialog.

3 Tidigare forskning

Då man i tidigare studier har undersökt klassrumsdialoger har observationer varit en vanlig metod. Man har genom observationsstudier visat såväl hinder som förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning. Studierna berör olika aktörer i klassrummet och handlar exempelvis om lärarens roll, om elevernas olika förutsättningar för deltagande i dialog, om yttre faktorer såsom klassrumsmöblering, om arbetsätt och metoder, och om samspelet och relationer lärare och elever emellan. Nedan följer en redovisning av några av de resultat som framkommit inom området.

3.1 Hinder för dialogiskt organiserad undervisning

Lärarens roll och betydelse för klassrumsinteraktion är noggrant undersökt. Resultat från olika studier visar att läraren ofta tar en alltför stor del av talutrymmet. Detta bidrar till att elever har ett litet spelutrymme då det gäller deras chanser att få yttra sig. Pedagogikprofessor, Courtney B. Cazden (1988; 53ff), diskuterar hur rätten att tala i klassrummet ofta ägs av läraren. Cazden menar att läraren avgör när denne vill tala och med vem denne ville tala med. Även professor Kjell Granström (1996) påpekar lärarens makt över ordet. I sin studie observerar Granström kommunikationsmönster mellan elever i år 1-9, under 70 lektioner, på fyra skolor i Sverige. Granström beskriver att läraren i genomsnitt talar 80 % av lektionstiden. Det är endast ett fåtal procent av lektionstiden som ägnas åt dialog mellan elev och lärare och mellan elever. Thornberg (2010) beskriver dessutom hur lärares kontroll av ordet försvårar arbetet med att utbilda elever i demokratiska förhållningssätt. Thornberg påpekar hur skolans värdegrund ska eftersträvas genom att utbilda elever till att bli demokratiska medborgare som är aktiva och kompetenta. Men då läraren är den som tar initiativ till frågor och därefter utvärderar och bedömer de svar som ges, menar Thornberg att utbildningen i demokratiska förhållningssätt försvåras.

Elevers olika förutsättningar för deltagande i dialog har undersökts genom en rad olika studier. Klassrumsforskaren Fritjof Sahlström (2001) undersöker i sin studie klassruminteraktion, under 163 videoinspelade lektioner i årskurs 7 och 8, på två svenska högstadieskolor. Sahlström finner att undervisningen, i huvudsak, består av två olika undervisningsformat: katederundervisning och eget arbete i mindre grupper (2-3 elever). Sahlström utgår från ett jämlikhetsperspektiv och menar att det finns problem med att uppnå jämlikhet i klassrumsinteraktion. Han påpekar elevers olika förutsättningar för deltagande i samtal. Han påpekar vidare svårigheterna med att låta alla elever komma till tals och föra dialog om ett givet stoff, i såväl katederundervisning som i eget arbete.

Sahlström belyser vidare hur samtalsstrukturer som finns i varje klass och klassrum påverkar elevers deltagande. Han menar att det ofta finns en handfull aktiva elever som ses som lärarens samtalspartner medan resterande del av klassen lyssnar mer eller mindre aktivt. Även Granström (1996) belyser denna problematik i sin studie. Granström menar att då det endast är ett fåtal elever som deltar i dialog med lärare sysselsätter sig övriga elever med att samtala med varandra. Granström påpekar att detta småprat, som många lärare upplever som störande, kan vara av stor vikt för elevers lärande. Han me-

nar att oavsett om detta småprat handlar om undervisningens stoff eller är av social karaktär, så fyller det en funktion. Granström belyser hur interaktion och att vara i dialog med andra inte bara leder till lärande av akademisk karaktär, utan hur det dessutom utvecklar individens självbild och personlighet.

Klasstorlekens betydelse för elevers prestationer har undersökts, men något entydigt resultat finns inte. Vissa studier rapporterar att elever presterar bättre i en stor klass och andra studier rapporterar det motsatta (Einarsson, 2003; 52). Sahlström (2001) belyser svårigheter med att uppnå samtal och diskussioner i mindre arbetsgrupper. I sin studie upptäcker Sahlström att elever ofta väljer att arbeta med klasskamrater som ser på skolarbetet på samma sätt som de själva. Detta bidrar till att skolorienterade elever väljer att arbeta med varandra medan mindre skolorienterade elever arbetar tillsammans. Enligt Sahlström uppstår då en differentiering och en ökad klyfta gäller lärande.

Charlotta Einarsson (2003; 162ff) undersöker gruppstorlekens betydelse för klassrumsinteraktion, genom både observationer och intervjuer med lärare. Einarsson menar att mängden kontakt som lärare har med enskilda elever inte kan förklaras av storleken på klassen. Genom observationer kommer Einarsson fram till att lärare interagerar med elever i samma utsträckning oavsett om det är 20 eller 30 elever i klassen. Einarsson menar att lärare kompenserar det större elevantalet med ökad interaktion. Detta leder till att lärare ofta upplever stress och en känsla av att inte hinna med, något som lärarna i Einarssons studie berättar om i intervjuerna. Einarsson menar att det snarare är ett förhållningssätt hos lärare, än storleken på undervisningsgruppen, som leder till interaktion i olika utsträckning.

Granström (1996) beskriver i sin studie hur skolan utvecklat vissa system för att minska elevers privata ”småprat”. Granström menar att lärare ofta har en ambition att planera lektioner så att elever är ständigt sysselsatta, för att minska aktiviteter som sker utanför ämnet. Granström anser att denna planering är mer aktivitetsorienterad än målorienterad, som är att föredra. Granström beskriver ytterligare ett redskap som skolan använder för att minska ”småprat”, nämligen bänkmöblering. Bänkarna står ofta två och två i rader och försvårar samtal elever emellan. Även Cazden (1988; 58 ff) påpekar hur klassrumsmöblering kan påverka huruvida diskussioner mellan elever uppstår eller inte. Cazden anser att rader med bänkar som står två och två uppmanar elever att adressera sina uttalanden till läraren och inte till sina klasskamrater. Cazden menar att bara genom att sätta elever i en cirkel finns ökade förutsättningar för dialog och diskussion.

3.2 Förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning

Som ovan beskrivet framkommer det, genom tidigare forskning, att lärare tar stor plats av talutrymmet i klassrummet. En förutsättning för dialogiskt organiserad undervisning är att utgå från elevernas erfarenheter och tolkningar. Det bör således lämnas mer plats för elevers yttranden i klassrummet. Cazden (1988; 53ff) visar i sin studie hur läraren ofta intar en roll av att fördela ordet mellan elever. Detta görs ofta genom att elever räcker upp sin hand och får ordet, i turordning, av läraren. Cazden belyser vikten av att läraren överlåter mer av talansvaret till eleverna. Cazden föreslår att det bör arbetas mer aktivt med att eleverna själva tar ansvar för turordning i klassrumssamtal. Cazden menar

att det är då som diskussioner mellan elever uppstår, utan att vara adresserade till läraren.

Dysthe (1996; 232ff) menar dock att läraren har ett ansvar för att följa upp elevers svar genom att exempelvis använda dessa för vidare frågor och diskussion. Genom att införliva elevsvar i nästkommande frågor tydliggörs klassrumsdialogen. Dysthe påpekar att en balans måste finnas mellan lektionens mål och att ta vara på det som spontant kommer upp.

Lärares roll och kompetens att leda samtal och diskussioner undersöks i Kent Larssons avhandling (2007; 134-139). Larsson menar att lärare ibland känner sig misslyckade som diskussionsledare då man inte kommer framåt i diskussionen, så som man önskar. Larsson påpekar att det måste finnas ett tydligt syfte med samtalet eller diskussionen. Om det inte gör det, så vet vare sig diskussionsledaren eller deltagarna vad som förväntas av dem. Att öka lärares kunskaper, genom att exempelvis låta lärare utbyta erfarenheter av att planera och genomföra samtal och diskussioner, är av stor vikt för att öka klassrumsdialogen, menar Larsson.

Genom tidigare forskning har ett antal metoder visats vara gynnande för att öka klassrumsdialogen. Cazden (1988; 59ff) diskuterar hur lärarens frågor kan påverka huruvida diskussioner uppstår eller inte. Cazden anger olika typer av frågor: testfrågor och genuina frågor (icke- test- frågor). Testfrågor är vanliga i klassrum. Läraren ställer en fråga som det finns ett givet svar på. Elever svarar på denna fråga och läraren värderar svaret. Genuina frågor, däremot, kan inte värderas då det inte finns något givet svar. Denna typ av frågor, menar Cazden är gynnande för diskussioner. Dysthe (1996; 232ff) kommer fram till samma slutsats i sin observation- och intervjustudie, gjord på två amerikanska high-schools och en norsk gymnasieskola. Dysthe betonar vikten av att ställa autentiska och öppna frågor för att få elever att reflektera och tänka själva. Denna typ av frågor kan inte besvaras med hjälp av läroboken.

Genom Mary Budd Rowes forskning (1974) har betydelsen av att förlänga väntetiden mellan fråga och svar belysts. Rowe konstaterar, genom observationer, att elever har mindre än en sekund på sig att svara innan frågan omformuleras, går vidare eller besvaras av läraren själv. Rowe menar att genom att förlänga väntetiden för svar, till mellan tre och fem sekunder, får elever längre tid på sig att reflektera över sina svar och svaren kan då blir mer utförliga. Med utförligare svar skapas ett större underlag för vidare diskussioner. Det visar sig också att genom att förlänga väntetiden inkluderas fler elever, fler får möjligheten att skapa ett svar.

Förutom lärares kompetens och användning av vissa arbetssätt och metoder har även kunskap hos elever belysts som en förutsättning för klassrumsdialogen. Lärare som intervjuas i Larssons avhandling (2007; 87f) menar att elever bör ha vissa förkunskaper innan ett visst ämne kan börja diskuteras. De förklarar att detta är viktigt för att höja nivån på samtal och diskussioner, så att dessa inte bara handlar om ett allmänt tyckande.

Vidare har goda relationers betydelse för klassrumsinteraktionen presenterats genom tidigare forskning. Liksom Sahlström (2001) och Granström (1996) har även Nelson Graff (2009), undersökt strukturer i klassrumsinteraktion. I sin studie undersöker Graff

särskilt relationen mellan en enskild elev och en enskild lärare, i en klass 7, i mellanvästra USA. Graff påpekar att relationer mellan elev och lärare och mellan elever är avgörande för hur enskilda elever deltar i klassrumsinteraktion eller inte. Han belyser, genom sin studie vikten av att upprätta goda relationer mellan lärare och elev och mellan elever för ökad interaktion. Graff menar också att ökad interaktion i sin tur ger bättre relationer. Resultatet i Graffs studie ger anledning att påpeka hur viktig relationen mellan lärare och elev och mellan elever är för motivationen och för vidare lärande för den enskilde eleven. Samtal i klassrum är offentliga och en ömsesidig respekt bör finnas.

4 Metod

4.1 Val av metod

Då klassrumsdialogens hinder och förutsättningar tidigare undersökts har observationsstudier varit en vanlig undersökningsmetod (Dysthe, 1996; Granström, 1996; Sahlström, 2001). Att använda sig av observationsstudier ger möjligheter att studera yttre beteenden och brukar ge förståelse om vad människor faktiskt gör (Stukát, 2005; 49). Att observera lärare och elever i verkliga klassrumssituationer har gett många svar på vilka hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning som finns i praktiken. Således har observationer fyllt en viktig funktion i frågan om vad klassrumsdialogen tar för uttryck.

Då syftet för denna studie var att problematisera förhållandet mellan teori och praktik och undersöka förutsättningar och hinder för dialogiskt organiserad undervisning, valde jag att genomföra en intervjustudie med lärare. Valet av samtalsintervjuer som metod grundades på en idé om att föra samtal om samtal. Målet för studien var inte att undersöka hur eller i vilken utsträckning som dialogiskt organiserad undervisning verkligen praktiseras, utan att diskutera förutsättningar och hinder för att kunna genomföra den. Målet var att, på ett djupare plan, diskutera de hinder och de förutsättningar som ovan beskrivna observationsstudier visat.

Avsikten med studiens metod var att kunna komma fram till beskrivande slutsatser (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007; 64) om hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning. Avsikten var att ge en inblick i lärares upplevelser av dialogiskt organiserad undervisning för att kunna fördjupa förståelsen för dess hinder och förutsättningar. Esaiasson et al. (2007; 285f) beskriver att då vi vill veta hur människor själva uppfattar sin värld är samtalsintervjuer att föredra. Syftet med studien var just att beskriva hur lärare uppfattar hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning. Därför bedömdes samtalsintervjuer som en givande metod.

Samtalsintervjuerna genomfördes i fokusgrupper. Intervjupersoner i fokusgrupper har något gemensamt och diskuterar utifrån ett fokus, som exempelvis en given frågeställning. Att genomföra intervjuer i fokusgrupper skapar möjligheter för intervjupersonerna att få interagera, samtala och diskutera med varandra (Einarsson, 2003; 122). Att använda sig av fokusgrupper bedömdes i den aktuella studien som fördelaktigt för såväl generering av kvalitativ data, som för att skapa ett meningsfullt tillfälle för intervjupersonerna att få samtala. Esaiasson et al. (2007; 362f) belyser vissa fördelar med att genomföra intervjuer i fokusgrupper. En av fördelarna de tar upp är att det i fokusgrupper kan uppstå en dynamik där intervjupersonerna riktar frågor till varandra och där varje fråga kan få en bredare belysning. Denna beskrivning sågs som givande och högst intressant för den aktuella studien.

När intervjuer genomförs i fokusgrupper agerar forskaren samtalsledare. Einarsson (2003; 122) menar att samtalsledarens uppgift är att stödja gruppen i diskussionen och se till att det är den aktuella frågeställningen som diskuteras så att diskussionen inte flyttas till ett annat ämne. Vidare belyser Larsson (2007; 72) att samtalsledarens roll är att vara tillbakadragen och ge utrymme för deltagarna att samtala med varandra.

4.2 Urval och deltagare

Då studiens avsikt var att undersöka vilka hinder och förutsättningar som lärare möter då dialogiskt organiserad undervisning är målet, samt hur väl teori överensstämmer med praktik, var intervjupersonerna i intervjuerna lärare. Lärarna arbetar i samma arbetslag på en kommunal gymnasieskola i en av Göteborgs grannkommuner. På skolan studerar knappt 700 elever. Skolans elevgrupp kan beskrivas som heterogen, då det finns en stor variation gällande etnicitet, socioekonomisk och kulturell bakgrund.

Urvalet av intervjupersoner för studien får ses som strategiskt genom de nedan angivna fördelarna med att inkludera ett arbetslag. Urvalet baserades vidare på tillgänglighet och viss förförståelse. Under min utbildning har en god kontakt upprättats med det aktuella arbetslaget och då laget tillfrågades om sitt deltagande i studien var svaret ja. Att undersöka hur lärare bedriver sin undervisning kan antas vara känsligt. Lärares yrkesprofessionalitet är något som ofta diskuteras och som ibland ifrågasätts, exempelvis i media. Syftet med studien var inte att undersöka huruvida, och på vilket sätt, lärarna praktiserar dialogiskt organiserad undervisning, utan att diskutera hinder och förutsättningar för den. Jag kunde dock inte fråna den grad av känslighet som skulle kunna närvara. Kitzinger (1994) och Esaiasson et al. (2007; 363) menar att om ämnet kan betraktas som känsligt kan användandet av redan existerande grupper vara fördelaktigt. Esaiasson et al. (2007; 363) menar att intervjupersonerna kan få stöd av varandra och ha lättare att öppna sig än då de sitter avskilt med en intervjuare. Då jag tidigare fått erfara arbetslagets fria kommunikation, ärlighet och öppenhet betraktades just deras deltagande som positivt. Jag anser att arbetslaget har förtroende för mig och jag ansåg dessutom att detta skulle vara av stor vikt för intervjuernas utformning.

Då arbetslagets lärare har olika ämneskompetens gav detta en ökad variation av uppfattningar under intervjuerna. Dialogiskt organiserad undervisning kunde därigenom diskuteras utifrån olika ämnens förutsättningar. Ytterligare en fördel med valet av arbetslag var att lärarna undervisar nästan uteslutande samma klasser och samma elever. En diskussion om samspel i de olika klasserna kunde därför föras.

Vidare argument för valet av intervjupersoner bygger på en spridning av lärarnas ålder, som sträcker sig från 38 till 63 år. Dessutom uppvisar intervjupersonerna en spridning då det gäller tid i yrket, 13- 35 år. Då tre av lärarna är män och två är kvinnor fanns också en variation av kön bland deltagarna. Männerna deltog i fokusgrupp 1 och kvinnorna deltog i fokusgrupp 2. Denna uppdelning var slumpmässig. Anledningen till att uppdelningen av intervjupersonerna gestaltade sig på detta sätt berodde på deras schema och tillgänglighet.

Sammanlagt deltog fem lärare i två fokusgrupper. Hur många grupper och hur många personer som ska delta i fokusgruppintervjuer avgörs av en rad övervägningar (Larsson, 2007; 70-75). Som ovan beskrivet var valet att inkludera hela arbetslaget mycket lätt då fördelarna med detta var många. Då arbetslaget uppvisar variation gällande ämneskompetens, ålder, tid i yrket och kön ansågs detta som mycket fördelaktigt.

Omfattningen, av två fokusgrupper och fem intervjupersoner, bedömdes som rimlig i avseendet att kunna presentera och analysera informationen som intervjuerna gav på ett

rättvisande och kvalitativt bra sätt. Avsikten med att genomföra samtalsintervjuer i två fokusgrupper med fem intervjupersoner var inte att generalisera till alla lärares uppfattningar om hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning. Avsikten var däremot att presentera en mängd uppfattningar om hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning genom välgrundad empirisk forskning och att synliggöra perspektivet mellan teori och praktik (Esaiasson et al., 2007; 189).

Antalet intervjupersoner i vardera fokusgrupp var alltså tre respektive två. Arbetslaget har, under mina tidigare kontakter med dem, bestått av sex lärare. Den sjätte medlemmen av arbetslaget var vid undersökningstillfället föräldraledig. Bedömningen gjordes att även om den andra fokusgruppen bestod av endast två intervjupersoner var detta att fördra framför att inkludera ytterligare en lärare som stod utanför arbetslaget. Fördelarna med att inkludera ett helt arbetslag bedömdes som större än fördelarna med öka mängden av intervjupersoner.

Intervjupersonerna har, i resultatavsnittet, betecknats med L, för lärare, och med siffrorna 1-5.

4.3 Intervjuguide

Intervjuerna i fokusgrupperna genomfördes med hjälp av en intervjuguide (se Bilaga 1) och bandningsapparat i form av en diktafon.

Den första delen i intervjuguiden bestod av en kort presentation av vikten av dialogiskt organiserad undervisning, enligt ett sociokulturellt perspektiv. För att samtalen om hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning skulle utgå från samma teoretiska ram och ge möjlighet att underlätta interaktionen, presenterades Nystrands modell (1997; 19). Intervjupersonerna fick därefter möjlighet att kommentera denna.

Intervjuguiden skapades vidare utifrån de frågeställningar som studien har för avsikt att besvara. Därmed kan intervjuguiden betraktas vara uppdelad i tre kategorier: 1. Vilka hinder finns för dialogiskt organiserad undervisning? (Fråga 2-7), 2. Vilka är förutsättningarna för dialogiskt organiserad undervisning? (Fråga 8-12), 3. Hur väl överensstämmer teori med praktik? (Fråga 13-15). För att få svar på de tre frågeställningarna översattes dessa till underliggande frågor, en operationalisering av frågeställningarna genomfördes (Esaiasson et al., 2007; 64ff). Även om frågorna ställdes upp i tre kategorier är det viktigt att påpeka att svaren på frågorna inte var av samma kategoriska karaktär. Då deltagarna angav någon förutsättning för dialogiskt organiserad undervisning följdes detta resonemang ibland även av hinder för dialogiskt organiserad undervisning och vice versa.

De underliggande frågorna för de tre kategorierna skapades med hjälp av de resultat som presenterats i tidigare forskning genom Cazden (1988), Dysthe (1996), Graff (2009), Granström (1996), Rowe (1974) och Sahlström (2001). Då studiens huvudsakliga syfte var att problematisera förhållandet mellan teori och praktik betraktades det som avgörande att ställa frågor i praktiken om det som presenterats i teorin. Frågorna 13-15 var dessutom, på ett än mer tydligt sätt, frågor om teorier som presenterats i tidigare

forskning. Dessa frågor avslutade intervjun för att inte påverka intervjupersonernas svar i ett tidigare skede.

För att operationalisera studiens frågeställningar användes också Kent Larssons avhandling från 2007 (203ff). Larsson undersöker lärande genom samtal, klassrumsklimat och delaktighet i gymnasieskolans samhällsundervisning. Det empiriska materialet i avhandlingen inhämtas delvis från intervjuer i fokusgrupper. Dessa intervjuer genomförs med hjälp av intervjuguider. Även om Larssons syfte och frågeställningar inte helt överensstämmer med den aktuella studien fanns det ändå fördelar med att använda Larssons intervjuguider. Då frågorna i intervjuguiderna berör samtal, klassrumsklimat och delaktighet betraktades de som tillförande även för den aktuella studien. Esaiasson et al. (2007; 66f) belyser fördelen med att använda sig av tidigare forskning och dess operationaliseringar av begrepp då dessa blivit ordentligt granskade och genomdiskuterade.

Frågorna i intervjuguiden var av varierad karaktär. De inledande frågorna för kategori 1 och 2 (fråga 2 och 8), var öppna frågor som gav intervjupersonerna möjlighet att fritt ventilera utifrån egna erfarenheter och uppfattningar. Därefter följde frågor av mer specifik karaktär, för att ge möjlighet att konkretisera samtalen om hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning. De tre avslutande frågorna ställdes för att kunna ge ökad möjlighet för problematisering av förhållandet mellan de resultat som framkommit genom tidigare forskning och praktiken.

4.4 Tillvägagångssätt

Inledningsvis kontaktades arbetslaget via mejl. I mejlet gavs en kort presentation av studiens huvudsakliga syfte. Det förklarades också att studien skulle resultera i ett examensarbete på Lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Arbetslaget tillfrågades avslutningsvis om de ville delta i intervjuer i fokusgrupper. Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2010) följdes då mejlet innehöll en kort redogörelse av studiens huvudsakliga syfte samt en förklaring av hur fokusgruppsintervjuerna skulle genomföras och användas. Intervjupersonerna upplystes också om att deltagandet var frivilligt och anonymt. Efter att mejlet skickats diskuterade arbetslaget deras deltagande och gav ett snabbt jakande svar.

Intervjuerna genomfördes under två onsdagseftermiddagar på gymnasieskolan. Att genomföra intervjuerna på lärarnas arbetsplats betraktades som praktiskt då alla var samlade och tillgång till ostörda lokaler fanns. Då den fysiska miljön kan påverka gruppdynamiken genomfördes båda intervjuerna i arbetslagets grupprum för att uppnå lika förhållanden (Esaiasson et al., 2007; 367). Intervjupersonerna placerades runt ett runt bord som gav möjlighet till ögonkontakt mellan deltagarna.

Intervjuerna inleddes med en kort repetition av studiens huvudsakliga syfte. En repetition om de forskningsetiska reglerna gavs också. Då intervjuerna bandades upplystes också intervjupersonerna om att inspelningarna skulle raderas så fort studien var färdigställd.

I intervjuernas inledning ställdes ett antal frågor om lärarnas ämneskompetens, ålder och tid i yrket. Dessa korta, enkla frågor fungerade som uppvärmningsfrågor (Esaiasson et al., 2007; 298). Intervjuerna genomfördes därefter med hjälp av den ovan beskrivna intervjuguiden. Intervjuguiden skapade struktur under intervjuerna även om förhållandet till ordningen av frågorna var fritt. Viktigt att belysa är att frågorna användes som just en guide och inte som en mall. Interaktionen mellan intervjupersonerna skedde fritt utifrån frågorna. Min roll under intervjuerna var att med hjälp av intervjuguiden föra intervjun framåt. Då bandningarna av intervjuerna avlyssnats kan det konstateras att jag förhöll mig relativt passiv. Under intervjuerna använde jag mig av en del tolkande frågor (Esaiasson et al., 2007; 299) för att stämma av det som intervjupersonerna precis sagt, exempelvis: Menar du att...? Så då brukar du...?

Genom avlyssning av bandningarna kan det också konstateras att intervjupersonerna pratar mer eller mindre. Ingen av intervjupersonerna intar dock en dominerande ställning och samtalen uppfattas på det stora hela ha en jämlik balans gällande deltagande. Samtalen uppfattas dessutom som öppna och ärliga. Intervjuerna varade under femtio-fem respektive femtiosju minuter.

4.5 Databearbetning

Intervjuerna i fokusgrupperna analyserades genom tematisk analys. Analysen av det insamlade materialet syftade till att identifiera vissa ämnen, områden eller teman som deltagarna tog upp. Genom att identifiera vissa teman som intervjupersonerna diskuterade kunde olika kategorier av hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning urskiljas. Någon jämförelse mellan vad de två fokusgrupperna diskuterade gjordes inte, då detta inte var avsikten med studien. Materialet från de två fokusgrupperna betraktades i analysarbetet som en gemensam berättelse om verkligheten.

Efter att intervjuerna var genomförda lyssnades det bandade materialet igenom flertalet gånger. Den första bearbetningen av materialet gjordes med hjälp av tid- och innehållscheman över intervjuerna. Starttid samt sluttid för ett visst samtalsämne skrevs ned. Samtalsämnet sammanfattades med hjälp av stödord och en koncentrerad version gjordes av innehållet (Esaiasson et al., 2007; 305). Genom att skapa dessa scheman lades grunden för en andra bearbetning.

Den andra nivån i bearbetningen bestod av att lyssna igenom de tidspassager då liknande eller samma samtalsämne noterats. En första kategorisering genomfördes (Esaiasson et al., 2007; 305) då uttalanden från fokusgrupperna som betraktades som lika grupperades och lades samman under egna rubriker. I detta skede av bearbetningen kartlades även samtalsämnena i tre grupper utifrån frågeställningarna: hinder för dialogiskt organiserad undervisning, förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning samt koppling mellan teori och praktik.

Områdena som i detta skede fått separata rubriker lyssnades återigen igenom. Viss justering gjordes för att slutligen, på ett tillfredställande sätt, kunna urskilja separata teman av det innehåll som deltagarna presenterat genom intervjuerna. Analysen av data-materialet bedömdes som färdig då så mycket information som möjligt använts från

intervjuerna och temana var sammanställda på ett, för frågeställningarna, meningsfullt sätt (Esaiasson et al., 2007; 309f). De delar av intervjuerna som betraktades som representativa för berört tema transkriberades därefter. Utskrifterna begränsades alltså till vissa delar av intervjun, då detta bedömdes som tidsmässigt fördelaktigt (Esaiasson et al., 2007; 302f). Då utdrag från transkriberingarna återges i form av citat i avsnittet *Resultat* har dessa redigerats så att de återges i skriftspråksform. Pauser, upprepningar och småord som finns i transkriberingarna har tagits bort för att citaten ska vara mer lättölsta.

Då kategoriseringen och urskiljandet av separata teman från intervjuerna gjordes, var ambitionen att respektive tema skulle ha ett rikt innehåll och att de olika temana skulle vara avskiljda från varandra.

5 Resultat och analys

Resultaten från intervjuerna presenteras genom olika teman som analyserats fram under bearbetningen av materialet. De olika temana beskrivs och presenteras genom citat från intervjuerna. Citaten har valts ut för att illustrera det som de olika temana beskriver. Presentationen av citaten syftar till att ge läsaren en tydlig bild av vad de respektive temana innehåller.

Resultatredovisningen presenteras utifrån studiens tre frågeställningar: Vilka hinder möter lärare för att kunna genomföra dialogiskt organiserad undervisning? Vad anser lärarna vara förutsättningarna för att genomföra dialogiskt organiserad undervisning? Hur väl överensstämmer teori med praktik?

5.1 Vilka hinder möter lärare för att kunna genomföra dialogiskt organiserad undervisning?

De hinder som intervjupersonerna upplever, för att genomföra dialogiskt organiserad undervisning, är framförallt av organisatorisk karaktär. Det handlar om klasstorlek, om miljön i form av tillgång till lokaler och klassrumsmöblering, och det handlar om tid. Dessa ramfaktorer för verksamheten i skolan kan ses som något som ofta ligger utanför lärarnas möjligheter att påverka.

5.1.1 Klasstorlek

Stora klasser är ett av de områden som alla intervjupersoner genomgående tar upp som ett hinder för att kunna genomföra dialogiskt organiserad undervisning. De belyser svårigheterna med att inkludera alla 30- 32 elever i dialogen, i helklassituationer. Det finns helt enkelt inte utrymme för alla att uttrycka sig. Lärarna upplever vidare att de inte hinner se alla elever. Det finns en tydlig medvetenhet om att elever får olika mycket tid. Detta är något som lärarna reflekterar kring, men problemet är svårlöst. Lärarna eftersöker idealiska gruppstorlekar där man har möjlighet att ge tid åt var och en. Då en öppen fråga ställs, om vilka svårigheterna är för dialogiskt organiserad undervisning, presenterades följande tankegång:

”För stor gruppstorlek, alltså för många elever. Det kan man ju känna ibland att 32 elever är väldigt många. 20-25 är ju så otroligt skönt när man är. Det är en idealisk storlek. 10-15 kan vara för få.” L4

Lärarnas uppfattningar om att stora klasser är ett hinder för dialogiskt organiserad undervisning, stämmer med de uppfattningar som lärarna presenterar i Einarssons avhandling (2003; 162ff). Einarsson kommer dock fram till, genom observationer, att lärares interaktion med enskilda elever inte påverkas av huruvida klassen består av 20 eller 30 elever. Här finns det alltså en motsättning mellan lärares upplevelser och observationer av klassrumsinteraktionen i stor klass.

Lärarna belyser vidare hur klassrumdialogen som förs i helklass ofta bara inkluderar ett deltagande av sex, sju elever. Denna problematik överensstämmer med det som Sahlström (2001) kommit fram till genom sin forskning. Lärarna beskriver att även om målsättningen är att alla ska vara med och delta, så är detta sällan något som uppnås. Intervjupersonerna menar att det aldrig, i så stora grupper, uttrycks åsikter från alla deltagare. De menar att detta inte bara är ett fenomen i skolklasser, utan svårigheterna med att få alla att uttrycka sig i större grupper, finns även i arbetslivet. Lärarna drar paralleller till egna arbetsplatsträffar där det ofta är samma handfull som talar. Ett sätt att öka elevers möjligheter till dialog anser lärarna vara att dela upp klasser i mindre grupper. Lärarna upplever att det i mindre grupper oftare kommer inlägg från alla, i mer eller mindre omfattning. Genom att ge elever möjligheter att, i mindre grupper, förbereda sig inför en helklassdialog eller en helklassdiskussion ges ökade möjligheter för elever som inte deltar spontant i helklass att yttra sig. Lärarna menar också att deras kunskaper som enskilda elever ökar genom att möta dem i mindre grupper. Elever får en ökad chans att bli sedda:

”Dialogen fungerar väldigt bra om man har en mindre grupp. Exempel, ett muntligt gruppförhör, där man sitter fem personer. Jag menar, då blir det ju en verklig dialog alltså, utifrån de frågeställningar man har. Då har man ju en helt annan kontroll och man kan ju liksom styra och ställa frågor. Det är ju mycket svårare i en 30-klass. Där är det ju mycket svårare att identifiera vilka som inte hänger med. Jag tycker man ska jobba så mycket som möjligt med mindre grupper.” L1

Att dela upp klasser i mindre grupper sker inte alltid problemfritt. Några av intervjupersonerna berättar om en känsla av otilträcklighet i dessa situationer. Det är svårt att dela på sig. Då man delar upp en klass i mindre grupper krävs det ju att de grupper som läraren inte är närvarande i, än dock fungerar. Sahlström (2001) diskuterar i sin studie, hur gruppindelning, där elever själva får dela in sig i grupper, bidrar till ökade klyftor när det gäller lärande. Lärarna berättar att de är medvetna om detta problem och hur de försöker variera gruppindelningen. De menar vidare att det är en viktig träning för elever att kunna samarbeta med olika klasskamrater. I arbetslivet har man sällan chansen att välja sina arbetskamrater, man måste helt enkelt lära sig att samarbeta. Lärarna menar att gruppindelning fungerar mer eller mindre bra och att det ofta är en fråga om mognad hos eleverna. De beskriver exempelvis hur denna uppdelning brukar fungera bättre i 3:an än i 1:an.

5.1.2 Yttre faktorer: lokaler och möblering

I samband med att lärarna diskuterar fördelarna med att arbeta i mindre grupper för att öka dialogen, med och bland elever, diskuteras även yttre faktorer såsom lokaler. Då frågan ställs om vad som krävs av miljön för att ge förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning, svarar lärarna att det krävs fler lokaler och flera ställen att vara på. Det är ett måste att lärarna planerar noggrant och bokar in grupprum, som i nuläget är få.

Lärarna samtalar också om klassrummets möblering som ett hinder för dialogiskt organiserad undervisning. Precis som Cazden (1988; 58ff) och Granström (1996), påpekar

lärarna att det inte är gynnsamt för klassrumsdialogen att sitta i bänkrader och titta i klasskamraters nackar. Lärarna menar att klassrums utseende ofta är gammaldags:

”Det ser likadant ut som det har gjort sedan Folkskolestadgan 1842. Det känns helt gale. Tokigt egentligen. Vi sitter exakt likadant med katedern där framme. Miljön påverkar hur mycket som helst!” L4

Några av lärarna försöker att möblera om för att få mer dynamik i klassrummen. De berättar att de ibland försöker möblera i ring, eller i en stor fyrkant, där alla elever kan se varandra. Lärarna hävdar fördelarna med denna typ av möblering men de berättar också att det tar tid och att det är fysiskt jobbigt att möblera om:

”Jag brukar ta tid att möblera om så att man sitter i en fyrkant eller så. Just för att om man vill ha ett samtal och de ska lyssna på varandra så är det ju roligare. Det känns som om man mer är med, än om man pratar in i nacken på varandra. Så det tycker jag faktiskt är värt det.” L3

5.1.3 Tid

Tid är ett område som diskuteras övergripande som ett hinder för dialogiskt organiserad undervisning. Att inte hinna med alla elever i klassen och att det tar tid att ommöblera klassrum har ovan presenterats. Vidare nämns tiden som ett hinder när det gäller planering av dialogiskt organiserad undervisning. Några av intervjupersonerna menar att det tar längre tid att förbereda lektioner som är av dialogiskt organiserad karaktär. Det krävs att man verkligen fördjupar sig i det ämnesområde som man tänker ta upp för att kunna ställa bra frågor som genererar dialog. Det krävs också att man är väl förberedd för att leda intressanta diskussioner:

”Om jag går till mig själv så kan ju jag känna ibland att när man tar upp vissa litterära verk liksom, så blir ju det lite ytligt. Alltså, någon gång så har man ju själv läst om Dantes Gudomliga komedi, men det var ju länge sedan. Så ska man ta upp den och verkligen väcka ett intresse och ha en diskussion så skulle jag ju behöva läsa in mig på det. Men jag har ju inte den tiden att friska upp och sedan tänka vad som är intressant från elevperspektiv. Jag tänker att jag skulle kunna ha mer intressant dialog om jag liksom hade mer tid. Lektionsförberedelsen skulle ta längre tid.” L3

Intervjupersonerna diskuterar också tidsaspekten när det gäller genomförandet av dialogiskt organiserad undervisning. Det samtalas om den stress som ibland finns över att hinna med alla moment i kursplaner och svårigheten med att beräkna tid för varje område. Då ett ämnesområde angrips genom dialogiskt organiserad undervisning menar lärarna att det tar längre tid, än genom den mer traditionella katederundervisningen:

”Det är ju så att det [dialog] tar mycket längre tid. Katederundervisning är ju en envägskommunikation och det andra [dialogiskt organiserad undervisning] är tvåvägskommunikation med feedback och så. Och det vet man ju, kommunikationsteoretiskt, att det [envägskommunikation] är mycket effektivare. Alltså detta [envägskommunikation] tar ju mycket mindre tid, det går ju mycket snabbare och det går ju att kontrollera envägskommunikation på ett helt annat sätt än tvåvägskommunikation.” L1

Under intervjuerna belyser lärarna att de ibland har för bråttom när det gäller att ställa frågor och följa upp uttalanden. Då vi i slutet av intervjuerna samtalar om Rowes teori (1974), som hävdar vikten av förlängd väntetid mellan fråga och svar, berättar lärarna att de ibland är så stressade över att komma framåt i lektionsplaneringen att det händer att de svarar på frågan de ställt själva. Några av intervjupersonerna menar att det kan handla om att de inte vill att lektionen ska uppfattas som tråkig. Det ska, med andra ord, vara ett högt tempo, för att hålla uppe elevens engagemang. Det diskuteras vidare att det i ett klassrum händer så otroligt mycket samtidigt. Lärarna upplever att de inte alltid hinner med att bearbeta det som hjärnan registrerar. Parallellprocesserna är många och det är ibland svårt att uppfatta det som man genom observation tydligt ser:

- *”Då det är dialog som sker vore det bra att ha någon som tittar på: Hur bemötte jag det? Hur följde jag upp det? Det är ju massa saker som sker samtidigt hela tiden. L5*
- *Det är så himla många parallellprocesser så man bara... Det ser man ju verkligen när man observerar. När man sitter och gör observationer så ser man det så himla väl. Och man tänker att men varför ställde inte läraren i fråga en följdfråga där: Hur tänkte du då, när du säger det här? Vad ligger bakom ditt uttalande där? L4*
- *Nej, men då har man ofta för bråttom. L5*
- *Ja, för bråttom ja. Och inte väntar ut. L4*
- *Det finns massor att lära sig där.” L5*

5.2 Vad anser lärarna vara förutsättningarna för att genomföra dialogiskt organiserad undervisning?

De områden som intervjupersonerna upplever vara förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning är kunskap och färdigheter, och goda relationer. Området kunskap och färdigheter talas det om både ur ett lärarperspektiv och ur ett elevperspektiv. Då lärarna samtalar om kunskap och färdigheter, hos såväl lärare som elever, talas det indirekt om människors personlighet. Intervjupersonerna belyser såväl lärares som elevens individualitet, och hur detta är något som bör beaktas snarare än förändras.

Då det talas om vikten av goda relationer för att kunna genomföra dialogiskt organiserad undervisning inkluderar även här intervjupersonerna såväl lärare som elever. Att utveckla goda relationer och ett tryggt klassrumsklimat är något som måste genomföras gemensamt.

En viktig aspekt då det gäller hinder och förutsättningar är att hindren är, som ovan angivet, av organisatorisk karaktär, medan förutsättningarna inkluderar de deltagande människorna och deras personlighet. Det tycks alltså vara som så att hindren är de ramfaktorer som styr lärares och elevens vardag, medan förutsättningarna bor hos individer.

5.2.1 Kunskap och färdigheter hos lärare

En utav de förutsättningar som bör finnas för att kunna genomföra dialogiskt organiserad undervisning anser intervjupersonerna vara kunskap, erfarenhet och färdigheter hos lärare. Precis som Larsson (2007; 134-139) framhåller, så menar intervjupersonerna att

det krävs kunniga lärare som är trygga och säkra i sin yrkesroll då dialogen är i fokus. När diskussioner uppstår i en klassrumssituation mister man som lärare en del av kontrollen som man genom en mer traditionell undervisningsmetod innehar. Det är därför viktigt att som lärare, i en dialogiskt genomförd undervisning, kunna ha en helhetssyn och en förmåga att ”knyta ihop säcken”:

”Har man erfarenheten och kunskapen då menar jag att eleverna kan prata på och prata från ämnet, men man har tryggheten att man kan föra tillbaka till den röda tråden på slutet ändå. Eller avrunda ett samtal på slutet. Det är en trygghet att, vad som än händer så fixar jag det, det kan inte hända något egentligen.” L2

Det framkommer också i intervjuerna att lärarna anser att man som lärare måste vara öppen och nyfiken på sina elever för att öka dialogen i sin undervisning. Såväl Dysthe (1996; 49-55) som Nystrand (1997; 15-29) menar att, i en dialogiskt organiserad undervisning, måste källan för kunskap vara de lärandes egna tolkningar och personliga erfarenheter. Man bör, som lärare, utgå från de elever man har framför sig. Man bör vara uppriktigt intresserad och undersöka vilka eleverna är, vad de tänker och hur de ser på saker. En utav intervjupersonerna uttrycker just detta som svar på frågan om vad som krävs av lärare för att genomföra dialogiskt organiserad undervisning:

”Att ständigt vara nyfiken på dem elever man har framför sig. Att inte sluta vara nyfiken. Den dagen jag inte längre är nyfiken på vad de har att säga utifrån mina ämnen där man diskuterar mycket, eller om jag inte är genuint intresserad av att ta del av deras svar, och hur de tänker kring saker och ting... Skulle man känna av det så vill jag inte längre vara lärare.” L4

Intervjupersonerna diskuterar vidare att alla lärare är olika och bedriver undervisning på många olika vis. De diskuterar hur viktigt det är att som lärare komma fram till det man är bra på och bekväm med. De belyser dock att det alltid går att förbättras som lärare och man får inte vara rädd för att testa nya metoder. Undervisning bör, som ovan beskrivet, utgå från de elever man har framför sig, men hur själva genomförandet sker måste grunda sig i lärares personliga stil. Intervjupersonerna menar att det exempelvis finns goda historieberättare, duktiga diskussionsledare och bra organisatörer i lärarkåren. Detta bidrar till en variation av undervisning vilket lärarna enligt hyllar. De är dock överens om att oavsett lärares personliga undervisningsstil så måste undervisningen vara väl planerad och ha ett tydligt syfte:

”Om man inte har planerat ordentligt, och tänkt igenom lektionen, och tänker att nu ska jag köra. Ibland fungerar det, alltså man kan på rutin gå in, men de kan väldigt väl märka det, känner jag, om man inte riktigt är trygg i den metoden som vi har tänkt. När inte de förstår syftet med lektionen, om den inte ingår i en serie av att vi ska nå fram till det här målet, då kan de bli otrygga. Och då blir ju jag också otrygg och då är det svårt att få till dialogen. För då blir det någon slags förvirring av att- var är vi på väg tillsammans? Så vi måste ha en klar karta över att dithän är vi på väg och veta vad det är vi gör, tillsammans.” L4

Betydelsen av lektionsplanering lyfter även Granström (1996) upp som avgörande för vilken typ av undervisning som bedrivs. Att målorienterat planera lektioner är något

som även Granström menar vara av stor vikt. Han har dock genom sin studie upptäckt att lärare ofta aktivitetsorienterat planerar lektioner för att hålla elever sysselsatta. Han menar att denna form av planering fungerar som ett hinder för elevers kommunikation då fokus ligger på att få gjort saker snarare än att samtala.

Vidare diskuteras också användandet av dagens teknik som en förutsättning för ökad dialog i undervisningen. Några av intervjupersonerna menar att detta är ett område som går att utveckla i dagens skola. Intervjupersonerna framhåller att om skolan inte följer med i samhällets tekniska utveckling så kommer skolan till slut bli en konstig, isolerad ö. De hävdar vikten av att faktiskt använda den teknik som idag finns tillgänglig, dels för att utveckla dialogen men även för att möta ungdomar där de befinner sig idag. Lärarna är noggranna med att belysa att utvecklingen inte bara handlar om att förse varje elev med en dator. Utvecklingen, och utmaningen, ligger i att som lärare faktiskt kunna använda datorer och övrig teknik som pedagogiska verktyg. Vygotsky hävdar vikten av mediering, alltså alla typer av stöd och hjälp i en läroprocess (refererad i Dysthe 1996; 54-58). I dagens skola kan datorer och övrig teknik bistå som viktiga redskap i elevers läroprocesser, om ökad kunskap ges till verksamma lärare. Några av intervjupersonerna menar att detta är ett viktigt sätt att utveckla lärarprofessionen. Lärare i dagens skola behöver den tekniska kompetensen. De berättar vidare att ett visst motstånd finns mot detta i lärarkåren. Detta motstånd tror de grundar sig i en rädsla. För att övervinna denna rädsla och för att kunna använda sig av tekniken mer så krävs det kunskap:

”Vi behöver kunskap. Jag tror att väldigt många behöver förstå forskning kring ungdomar idag. Det är inte samma sak idag som det var, det hände något på mitten av 1990-talet när explosionen [användning av dator, mobiltelefon etc.] skedde. Då måste man förstå att det faktiskt är så, istället för att säga att de [eleverna] är dumma som inte gör som jag gjorde på min tid. Man måste följa med och se att det här är utvecklingen. De [eleverna] befinner sig i en kontext och den kan vi inte ta ifrån dem.” L4

5.2.2 Kunskap och färdigheter hos elever

Intervjupersonerna berättar att det, beroende på ämnesområde, ibland måste implementeras en viss faktabakgrund hos elever innan det är möjligt att ha givande dialoger eller diskussioner. De menar att det är omöjligt att diskutera eller utvecklas utan att bygga en stabil faktagrund att stå på. Deras uppfattningar om vikten av förkunskaper överensstämmer med de åsikter som presenteras av de lärare som deltar i Larssons avhandling (2007; 87f). Vikten av en viss faktabakgrund för att kunna ha givande dialoger eller diskussioner kan förklaras med den sociokulturella teorins belysning av kontext eller sammanhang. Enligt ett sociokulturellt perspektiv konstrueras kunskap genom samarbete i kontexter (Dysthe, 2003; 41f). Utan ett sammanhang är det mycket svårt att tillämpa ett innehåll, normer och språk (Rogoff, 2003; 50f). Faktabakgrund är i detta avseende viktigt för att klargöra sammanhanget och för att kunna ge möjlighet för vidare diskussion.

Hur denna faktagrund byggs är avgörande för huruvida dialogiskt organiserad undervisning tillämpas eller inte. Lärarna menar att man måste utgå från elevers verklighet för att väcka ett intresse. De menar att det är möjligt att ha rena, konkreta faktagenomgångar av dialogisk karaktär då man bjuder in eleverna till att delta och visa eventuella kun-

skaper som redan innehas om det aktuella ämnesområdet. I sann Vygotsky- anda berättar alltså lärarna att man måste anpassa faktagenomgångar till elevernas nivå och verklighet. Det handlar om att undersöka vilken förståelse eleverna har för det aktuella ämnesområdet och vad de redan vet. Det handlar därefter om att utveckla och vidga elevernas tänkande. Några av intervjupersonerna beskriver denna del av undervisningen som att "sälja in" kunskaper. De menar att det är deras uppgift att ge elever input och vidga deras vyer. Lärarnas beskrivning stämmer väl överens med Vygotskys teori om zonen för proximal inläring (refererad i Dysthe 1996; 54-58).

Lärarna berättar vidare att en traditionell undervisningsmetod, som samstämmer med Nystrand modell (1997; 19) för monologiskt organiserad undervisning, har ett starkt fäste i skolvärlden och det blir ibland tydligt. Det kan råda delade meningar mellan lärare, och mellan lärare och elever, om hur lärande faktiskt sker:

"Efter utvärdering, för halva terminen, så vill de [eleverna] ju ha fler av den här typen: överföring av kunskap. De vill ha fler genomgångar, kallar de det för. För de tänker att det är så man lär sig. Det är klart, någon mix kanske jag har då, men det är ju fortfarande en dialog. När man ska gå igenom något grammatiskt, så vill ju jag att det kommer från dem. Då frågan kommer, då finns ju en möjlighet att få lära ut. Men det traditionella sättet, som jag fortfarande brottas med, med kollegor och alla överallt, är ju att nu är det dags att gå igenom futurum för det måste man kunna. Och då börjar man ju bara i det teoretiska." L5

Under intervjuerna framkommer det att lärarna ibland kan hamna i dilemman, då det som elever uttrycker på lektionerna inte alltid är rätt, och ibland går emot skolans värdegrund. De upplever en svårighet med att korrigera uttalanden, då det ibland kan kännas som att de inskränker på elevernas yttrandefrihet. De menar att yttrandefriheten inte ska inskränkas, men att det är besvärande då fördomsfulla uttalanden sker. Dessa situationer upplevs som de svåra då dialogiskt organiserad undervisning genomförs:

"Ett problem med dialogen i klassrum är att det ibland pratas på och så är det inte rätt det de säger och så. Det är ett dilemma- vad gör man då? Det är svårt att inför hela klassen tillrättavisa. Det är ett dilemma att det ibland blir mycket felaktigheter, mycket fördomar och så som kan spridas vid samtal utan att det egentligen rättas till. Man kan inte bara säga skitsnack, även om man ibland vill det." L1

Detta dilemma och de delade meningar som ibland råder om hur lärande faktiskt sker tydliggör att det inte bara är en stabil faktagrund som behövs för att dialogiskt organiserad undervisning ska kunna genomföras. Elever behöver också träning i att delta i dialoger och diskussioner. Etableringen av det som Bakhtin (1981; 342f, 1986; 75f, 161ff) benämner som en öppen och demokratisk talgenre eller den inre övertygelsens diskurs kräver praktik. Då den traditionella undervisningen med läraren som förmedlaren av kunskap har ett starkt fäste i skolan krävs hårt arbete för att utveckla elevers kompetens att uttrycka sig inom en talgenre som de kanske inte är vana att hantera.

Några av intervjupersonerna menar att elever idag har kommunikativa färdigheter som inte alltid utnyttjas. Som ovan beskrivits efterlyser lärarna ökade kunskaper om använ-

dande av teknik i undervisning. Kunskapen som lärarna efterlyser besitter redan eleverna. Att utgå från elevernas verklighet och kunskap är av stor vikt för ökad dialogicitet i klassrummet:

”Tänk att kunna använda tekniker mer, att skypa för att kunna prata med andra människor. Det hade jag tyckt varit roligt om man kunde ha mer av en dialog på ett helt annat sätt, utanför klassrummet. Att kunna utnyttja den teknik som faktiskt finns, så kan jag känna. Det är deras [elevernas] forum och att man någonstans förstår att deras verklighet är så baserad på nätet och datorn. Vi måste kunna använda oss av det mer. Vi måste använda det som de [eleverna] har.” L4

I intervjuerna samtalar det också om att alla elever är olika och har olika lätt att delta i dialogen i klassrummet. Det finns elever som tar mer plats och som gärna diskuterar och visar sin ståndpunkt i olika frågor. Det finns också elever som sällan säger något i helklass, men som visar sina åsikter i mindre grupper eller genom skriftlig kommunikation. Denna skillnad ligger i elevernas personlighet, vissa är mer verbala än andra. Lärarna menar att det är viktigt att ha kontinuerliga samtal med elever om deras deltagande i klassrumsdialogen för att långsiktigt kunna hjälpa dem att bygga upp deras självbild och självkänsla. Då lärarna diskuterar elevers individualitet poängteras det att det inte handlar om att ändra människor. Man måste låta elever få växa i sin takt.

Då elevers olika personlighet diskuteras, och hur detta påverkar huruvida de deltar i klassrumsdialogen eller ej, talar lärarna om blyghet. De berättar att det finns elever som under hela sin skoltid har fått höra att de måste ta mer plats i klassrummet. Lärarna upplever att det finns en oförståelse kring detta. Ofta gör man, i skolans värld, blyghet till ett problem. Lärarna menar att elever måste få lov att vara blyga, det är en del av vilka de är. Det som är lärarens uppgift är att, tillsammans med elever, hitta ett förhållnings-sätt, en plan för vidare utveckling:

”Vissa elever är faktiskt blyga och de måste få lov att vara blyga. Det har varit mycket diskussioner kring det. Jag är så trött på att skriva på utvecklingsamtalslappar: Du måste ta mer plats i klassrummet. Det finns de högljudda, det finns de blyga. Jag har pratat jättemycket om det här med elever under ämnessamtal: ok, du är blyg, hur förhåller vi oss till det? Vi kommer ha undervisning på olika sätt: vi kommer att ha gruppredovisningar, vi kommer ha helklass, vi kommer att ha det på olika vis och du får utmana dig olika mycket.” L4

Precis som man med blyga elever måste hitta en gemensam plan för vidare utveckling, måste man med elever som tar stor plats göra detsamma. Även om dialogiskt organiserad undervisning kan tyckas vara gynnande för de elever som har lätt för att uttrycka sina tolkningar och erfarenheter, finns det självklart utvecklingsmöjligheter även för dem. Lärarna berättar om att det ofta handlar om att öka medvetenheten hos dessa elever för hur de uppfattas av andra i klassrummet. Att lära sig att lyssna kan vara ett område som elever som tar mycket plats behöver utveckla. Vidare diskuterar lärarna att det är just frimodiga, aktiva, drivna och demokratiska medborgare som skolan ska fostra. Människor med de egenskaperna premieras, inte bara i skolvärlden, utan av samhället i stort.

5.2.3 Relationer

För att kunna genomföra dialogiskt organiserad undervisning är goda relationer och ett tryggt klassrumsklimat en förutsättning. Lärarna menar att detta är av största vikt för att elever överhuvudtaget ska vilja yttra sig. Lärarnas utsagor om hur relationer är avgörande för elevers deltagande är helt i linje med de resultat som Graff (2009) visar i sin studie. Det trygga klimatet byggs upp av lärare och elever i en gemensam process. Det måste således finnas goda relationer både mellan lärare och elev, och mellan elever.

Intervjupersonerna menar att man som lärare måste gå in med en positiv förväntan i sitt pedagogiska ledarskap och visa eleverna att man respekterar dem och tycker om dem. Detta bidrar starkt till ett gott, tryggt och snällt klimat, menar lärarna. Det är alltså grunden för hur man måste vara som lärare, menar intervjupersonerna. De hävdar att detta kan vara svårt då förhållningssättet till elever grundar sig i något djupare i lärares personlighet. De menar att en positiv människosyn är ideologiskt förankrat. Om det positiva och kärleksfulla förhållningssättet inte finns, så menar lärarna, att detta är något som bör utvecklas. Lärarna hävdar att man med en positiv människosyn och med en positiv förväntan blir en bättre pedagog och ökade förutsättningar för dialog ges:

”Mycket faller då på plats av sig själv när det gäller dialogen i klassrummet. För då är du intresserad, per automatik, av var eleven kommer ifrån. Du är då intresserad av den individen och då blir det naturligt att empatiskt försöka tänka sig in var de är någonstans, och var de kommer ifrån. Med detta sagt är det dock inte så att allt är lätt och ordnat. Men det är detta som man måste få till.” L5

En positiv förväntan och ett respektfullt bemötande av andra människor bör även finnas hos eleverna. I intervjuerna framkommer att elever måste tränas i att förstå att det skillnad på sak och person. Även om man tycker olika i sak så måste det ändå finnas respekt och förståelse för varandra. Lärarna berättar också att relationsbygget är olika svårt i olika klasser och det tar olika lång tid:

”Eleverna är, som klass, så olika. I vissa klasser finns en annan harmoni än i andra grupper, där de är rädda att säga något som de andra ska döma de för. I vissa klasser skulle det krävas väldigt mycket arbete för att bevaka att de faktiskt lyssnar på varandra och respekterar varandra.” L3

Vidare berättar lärarna att det är svårt att bygga upp relationer i klasser som man bara träffar vid ett eller två tillfällen per vecka. Att utveckla ett bra klassrumsklimat tar tid och lärarna upplever att detta saknas med vissa klasser. Intervjupersonerna som undervisar i Moderna språk, vittnar om svårigheter att få ihop deras grupper då eleverna i dessa kommer från olika klasser, och ibland även från olika årskurser. Lärarna berättar att det är svårt att lära känna varandra i ett klassrum med 30-32 individer. De belyser, hur man genom att ibland vistas i andra miljöer och i andra sammanhang, lär känna varandra på ett annat sätt. En av intervjupersonerna berättar att man tidigare arbetat tematiskt under en period med nya elever i årskurs 1. Läraren upplever att detta bidrog till att eleverna och lärarna lärde känna varandra då man arbetade i mindre grupper under en längre tid. Det vittnas om att detta bidrog till en ökad trygghet och gemenskap.

5.3 Hur väl överensstämmer teori med praktik?

Då Nystrands modell (1997; 19) och specifika metoder presenteras för intervjupersonerna blir förhållandet mellan teori och praktik än mer tydligt. Dialog och dialogiskt organiserad undervisning är, som i avsnittet *Teoretisk bakgrund* beskrivet, komplexa begrepp. Lärarna belyser detta genom sina svar. De menar att undervisning sällan är helt i enighet med modellerna för monologiskt eller dialogiskt organiserad undervisning. De belyser också olika ämnens och skolformers förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning. Till sist diskuteras också hur teorier ibland upplevs som svårapplicerade i praktiska situationer.

5.3.1 ”Det handlar inte om antingen eller”

Lärarna belyser vikten av att ha en strävan efter att genomföra dialogiskt organiserad undervisning. Samtidigt menar de att det måste finnas en förståelse för att det ibland lämpar sig bättre med någon annan form av undervisning. Det måste ibland vara lärares uppgift att strukturera kunskap innan dialog och diskussion är möjlig. Intervjupersonerna menar, som ovan beskrivet, att skiljelinjen mellan monologiskt och dialogiskt organiserad undervisning inte alltid är tydlig. Lärarna hävdar att det inte handlar om att välja den ena eller den andra undervisningsmodellen. Det handlar snarare om förhållningsätt, en approach till *hur* undervisningen bedrivs. Då Nystrands modell (1997; 19) för dialogiskt organiserad undervisning visas för lärarna följer detta resonemang:

”Modeller är ju alltid renodlade och oftast blir det ju något mellanting mellan två modeller. Jag menar det är ju teoretiskt men sedan, i praktiken, så kanske man blandar ihop dem här två bitarna, tror jag.” LI

Vidare samtalar lärarna om dialogens spelregler. Det samtalas om vad som egentligen är dialog och hur den eventuellt behöver regleras. Några av intervjupersonerna diskuterar hur handuppräckning ibland kan upplevas som kvävande för dialogen. En del av den spontanitet som ibland behövs för att elever ska uttrycka sig i klassrummet försvinner, menar lärarna, genom att kräva handuppräckning för att få ordet. Detta resonemang går i linje med det som Cazden presenterar (1988; 53ff). Cazden påpekar att eleverna måste få ta större ansvar när det gäller till turordning av ordet för att öka den genuina dialogen mellan elever. Samtidigt belyser intervjupersonerna att det finns en rättvis- och jämlikhetsaspekt i detta. En annan lärare menar att det ibland är nödvändigt med handuppräckning för att ge tysta och blyga elever en chans att få ordet.

Vidare diskuteras sätt för att få alla elever att säga någonting i klassrummet. Värderingsövningar där eleverna får ta ställning till olika påståenden (t.ex. fyra hörn), eller avsluta ofärdiga meningar ges som exempel på sådana metoder. Lärarna diskuterar dock huruvida detta kan betraktas som dialogiskt organiserad undervisning eller ej. De är dock överens om att dessa metoder kan vara viktiga för vissa elever för att våga ta steget till ett ökat deltagande i dialog.

Ovanstående resonemang belyser svårigheten med att omsätta Bakhtins deskriptiva betydelse av begreppet dialog till den mer normativa modell som Nystrand skapat. Bakhtins (1986; 138-147) förklaring av dialogbegreppet grundar sig på ett antagande om att

all mänsklig kommunikation består av dialogiska relationer. Att tala om undervisning som monologisk eller dialogisk är således en förenkling av verkligheten. Precis som lärarna menar även Dysthe (1996; 222ff) och (Nystrand 1997; 12f) att motsatsförhållandet mellan dialogiskt och monologiskt organiserad undervisning inte är absolut. Distinktionen handlar snarare om hur och på vilket sätt som samtal används för att främja inlärning. Hur och på vilket sätt undervisning bedrivs handlar snarare, mot bakgrund av detta resonemang, om vilken diskurs som råder i klassrummet. Det är fullt möjligt att som lärare strukturera kunskap och betrakta det som ett led i dialogiskt organiserad undervisning. En förutsättning för detta är dock att diskursen som råder i klassrummet är öppen och uppmuntrande så att frågor kan ställas av elever och ge dem möjligheter att med egna ord pröva lärares yttranden. En sådan diskurs är det som Bakhtin (1981; 342f, 1986; 75f, 161ff) beskriver som den inre övertygelsens diskurs och det är just detta som måste ses som avgörande för huruvida klassrumsdialogen är möjlig eller ej.

5.3.2 Ämnen och skolförhållanden ger olika möjligheter för dialogiskt organiserad undervisning

Lärarna menar att olika ämnen ger olika möjligheter för dialogiskt organiserad undervisning. Intervjupersonerna berättar att olika ämnens karaktär ger olika möjligheter att lära känna elever och bygga goda relationer till dem. Lärarna hävdar att ett ämne som exempelvis svenska ger elever ökade möjligheter att faktiskt berätta om sig själva. De menar att många skrivuppgifter på ett tydligt sätt inkluderar och utgår från elevernas uppväxt och bakgrund. Detta bidrar i sin tur till att eleverna blir sedda och bekräftade på ett annat sätt än genom klassrumsdialogen. Att olika ämnen i sin karaktär är mer eller mindre inbjudande till dialog gestaltas av följande uttalanden:

- *"Har man ett sådant ämne som samhällskunskap så är det ju en dialog i de mesta och flesta fall. Alltså det är ju... L1*
- *Ja, alltså att läsa in samhällskunskapsämnet i en bok, det går ju knappt va? Jag menar hela ämnet bygger ju på det [dialog]. L2*
- *Ja, det bygger ju mycket på det [dialog]. Det finns ju sällan rätt eller fel så på samma sätt som det gör i tyska. Jag menar antingen är det rätt eller fel, och i matte är det rätt eller fel. Så är det ju nästan aldrig i ett sådant ämne som samhällskunskap. Man har ju olika åsikter om saker och ting och det inbjuder ju liksom till någon form av dialog." L1*

Då lärarna beskriver hur olika ämnens karaktär ger mer eller mindre möjlighet att lära känna elever talar de också om utgångspunkterna för relationsbygge. De hävdar att det ibland finns en svårighet i att översätta teori i gymnasieskolans praktik. En av intervjupersonerna menar att mycket av den forskning som utrett relationers påverkan för dialog har bedrivits på grundskolenivå. Läraren menar att det är en väsentlig skillnad på att vara klasslärare och träffa en och samma klass under flera år, och på att vara gymnasielärare och inte träffa klasser mer än vid ett tillfälle per vecka.

5.3.3 Metoder i praktiken

Då intervjuguidens avslutande frågor diskuteras, angående sättet att ställa frågor, väntetid för svar och lärares visade dominans i klassrummet, belyser lärarna än en gång att

det finns en svårighet att översätta teorier till praktik. Intervjupersonerna motsäger inte de metoder som man genom tidigare forskning skapat, det blir snarare en instämmande repetition då de hör dem. En av intervjupersonerna förklarar att man i en praktisk situation funderar mycket över det som sker, och samtalar om problem och framgång med kollegor. Läraren menar att man sällan diskuterar metoder eller teorier. En annan av intervjupersonerna efterlyser mer tid för reflektion över lärarprofessionen. Läraren menar att då VFU-studenter kommer till arbetslaget och frågor ställs som i den aktuella intervjun, sker reflektioner om läraryrkets kvaliteter. Läraren menar vidare att det är viktigt att lärare samtalar om metoder och teorier och tränar sig i dem, då det är mycket som läggs åt sidan och eftersätts.

Lärarna belyser vidare svårigheterna med att få med alla elever, oavsett arbetssätt och modell. De menar att det inte finns någon universalmetod som gör att alla elever deltar och finner det givande. Lärarna beskriver hur dialogen som sker i helklass exkluderar vissa elever. Andra elever har svårare att aktivt medverka i grupparbeten. Och då kate-derundervisning bedrivs är inte heller det en metod som engagerar alla elever. Intervjupersonerna är dock eniga om att dialogiskt organiserad undervisning kan vara av stort värde trots att alla inte deltar i klassrumdialogen. Då fler elever uttrycker sig i klassrummet bidrar detta med nya tankar och idéer. Det kan uppstå trådar att spinna vidare på som kan vara berikande och utvecklande:

”Om man har en diskussion, även om det bara är tio som är med, så kan det vara mer intressant för hela klassen att lyssna på, än om bara läraren står och pratar. Det kan bli mer begripligt då man hör klasskamrater uttrycka sig och ställa frågor. Det kan ha ett stort värde, även om inte alla med.” L3

6 Diskussion

Att föra samtal om hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning har varit både givande och intressant. Många av de teorier som presenterats genom observationsstudier fick en möjlighet att diskuteras utifrån de erfarenheter som intervjupersonerna har. Målet med att använda intervjuer som metod, för att besvara studiens frågeställningar, var att på ett djupare plan kunna diskutera frågorna och problematisera förhållandet mellan teori och praktik. Jag fann att intervjuerna fyllde en viktig funktion då intressanta aspekter av hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning diskuterades. Många av de hinder och förutsättningar som lärarna berättar att de möter är överensstämmande med det som tidigare forskning presenterat. Genom samtalen med lärarna utvecklades en djupare förståelse för vad som krävs för att hindren ska överbyggas och förutsättningar skapas. Förhållandet mellan teori och praktik fick möjlighet att diskuteras med hjälp av varför- och hur- frågor: Varför är klasstorlek ett hinder för dialogiskt organiserad undervisning? Hur skapas goda relationer mellan lärare och elev och mellan elever?

Urvalet av deltagare var strategiskt på så vis att jag hade förkunskaper om arbetslagets diskussionsvilja samt fria och öppna kommunikation. Jag visste dock inte på förhand vad lärarna hade för erfarenheter och syn på hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning. Fokusgruppsintervjuerna överträffade därför mina förväntningar då jag upplevde samtal med tydliga exempel på erfarenheter och upplevelser av dialogiskt organiserad undervisning.

För omfånget av denna studie bedömdes två fokusgrupper och fem intervjupersoner som rimligt. Om situationen varit en annan, gällande tidsaspekt och arbetsbörda, hade det varit en styrka för studien att inkludera fler arbetslag. Det är inte säkert att fler intervjupersoner hade lett till ett resultat med fler presenterade teman. Att inkludera fler intervjupersoner hade dock gett en möjlighet att förstärka resultaten och på så vis öka resultatets säkerhet.

En av de viktigaste aktörerna i skolvärlden är eleverna. För framtida forskning vore det av stort intresse att även inkludera elever i samtal om deras verklighet. Att undersöka vad de upplever för hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning skulle ge ett nytt perspektiv. Ökad kunskap skulle kunna ges om förhållandet mellan teori och praktik då elever skulle få svara på vad de upplever som utvecklings- och förbättringsbart.

De teman som lärarna presenterade som hinder för dialogiskt organiserad undervisning kan kategoriseras som organisatoriska: klasstorlek, yttre faktorer som tillgång till salar och deras möblering och tid. Som ovan beskrivet så kan dessa faktorer vara svåra att som lärare påverka och förändra. För att förändra dessa områden, som lärarna upplever som hinder, krävs en organisatorisk förändring på ett högre plan där politiska och ekonomiska insatser behöver inkluderas. Det krävs politiska och ekonomiska medel för att minska klasstorlekar, bygga om skolor och ge lärare mer tid för att planera och genomföra undervisning. Ramarna för undervisning skapas av politiska beslut och ekonomiska

möjligheter eller begränsningar. Man får som lärare göra det bästa av den situation som råder, något som lärarna i intervjuerna på ett tydligt sätt förmedlar.

Vad lärarna betraktar som förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning är däremot av mer personlig och individuell karaktär: kunskaper och färdigheter hos såväl lärare som elever samt goda relationer. Dessa områden är något som lärarna har en annan möjlighet att påverka än de som presenterats som hinder. Därmed är det inte sagt att förutsättningarna på något vis är lätta att uppnå. Att bygga relationer och att utveckla kunskaper och färdigheter hos lärare och elever kan vara långdragna processer som ibland är svårare än att bygga nya lokaler och ge lärare mer tid.

Att stora klasser ses som ett hinder för klassrumsdialogen har presenterats och diskuterats i tidigare forskning. Det finns dock inga tydliga resultat som pekar på att interaktionen skulle öka mellan lärare och elev eller mellan elever om klasserna hade varit mindre. Lärarna i den aktuella studien och lärare som medverkat i andra studier upplever dock att klasstorlek påverkar klassrumsdialogen. Det finns här en tydlig diskrepans mellan lärarnas upplevelser och den forskning som presenterats. Vad denna skillnad beror på, kanske vidare forskning kan besvara. Då lärarna berättar om vikten av goda relationer för att kunna genomföra dialogiskt organiserad undervisning skapas dock en hypotes hos mig. Det kan vara så att klassrumsdialogen inte ökar för att gruppstorleken är mindre, men möjligheten för att bygga relationer kanske kan göra det. Alltså, med mindre grupper kan ökade möjligheter ges för att skapa ett tryggt klassrumsklimat där lärare och elever har möjlighet att skapa relationer med var och en av de deltagande. Lärares upplevelser av att inte hinna se alla elever kanske skulle kunna minska, om det i grunden fanns en trygghet av goda relationer i klassrummet.

Goda relationer är ett av de teman som verkligen poängteras av intervjupersonerna som en förutsättning för att dialogiskt organiserad undervisning ska kunna bedrivas. Utan goda relationer mellan lärare och elever och mellan elever är det svårt att samtala överhuvudtaget. Dialogiskt organiserad undervisning är inte bara fördelaktigt ur ett kunskapsperspektiv. Då Bakhtin (1986; 136-140) förklarar begreppet dialog menar han att dialogen är avgörande för förhållandet mellan ett du och ett jag. Vi skapar bilden av oss själva genom andra människor och deras ord. Dialogiskt organiserad undervisning kan alltså fungera som utvecklande på individnivå, då det gäller skapandet av självbild. Granström (1996) presenterar samma resonemang, då han belyser hur interaktion och att vara i dialog med andra inte bara leder till lärande utan hur det också bidrar till utveckling av individers självbild och personlighet. I Lpf- 94 (Skolverket, 2006, Lpf-94; 3) kan man läsa att det är skolans ansvar att stärka individer och låta varje elev finna sin unika egenart. Vikten av dialog i klassrum blir mot denna bakgrund alldeles, alldeles självklar. Då sociokulturell teori och Bakhtin förklarar vad kontext och diskurs har för betydelse på våra yttranden, klarnar också vikten av goda relationer i ett klassrum. Att ha en klassrumsdiskurs som är varm, öppen och trygg borde vara något som alla strävar mot för att ge ökade möjligheter för dialog.

Det måste, som ovan diskuterats, finnas tid till detta. Relationsbygget måste värdesättas och fokuseras, även på gymnasieskolor. Ett sätt att underlätta detta arbete kan vara att ge klassföreståndare, mentorer eller handledare ökade möjligheter att svetsa samman grupper. Det måste finnas en arbetsplan och klara beslut för hur man tar emot nya klas-

ser och ger möjlighet för lärare och elever att lära känna varandra. Då detta ansvar läggs på enskilda lärare upplever jag att arbetet åsidosätts då lärares arbetsbörda redan är belamrad. Här har skolledningen ett tungt ansvar och det finns utrymme för förbättring. Relationsbygget ska inte bara fokuseras under den första veckan på gymnasiet. Detta arbete kräver kontinuitet. Men att inleda gymnasieåren med aktiviteter som fungerar sammansvetsade i form av friluftsliv, utflykter eller temaveckor tror jag har positiv betydelse för hur relationsbygget sedan fortlöper.

Skapandet av goda relationer är ett av de områden där förhållandet, och skillnaden, mellan teori och praktik gör sig påmind. Det stämmer att, precis som en av intervjupersonerna påpekar, stor del av den forskning som undersökt klassrumsklimat och vikten av relationer har gjorts på grundskolenivå. Det är stor skillnad på att träffa en klass regelbundet under flera år i grundskolan, och på att träffa en klass under en kurs på gymnasiet. Förutsättningarna är helt klart olika. Relationsbygget blir dock inte mindre viktigt genom skolgången. Då goda relationer anges som en viktig förutsättning för dialogiskt organiserad undervisning, i såväl den aktuella studien som i tidigare forskning, är det hög tid att relationsbygget premieras för att dialog överhuvudtaget ska kunna ske.

Då möblering i klassrum diskuteras är lärarnas upplevelser helt i linje med det som presenterats i tidigare forskning: Att sitta i bänkrader, två och två, är inte gynnande för dialogen. Ändå är det precis så möbleringen ser ut. Lärarna möblerar om till cirklar och fyrkanter och vittnar om att det tar tid och är fysiskt jobbigt. Något som jag dessvärre inte frågade under intervjuerna och som jag funderat mycket över är: varför det är så? Varför ommöbleras klassrummen? Varför finns det någon slags ambition att bänkarna ska stå i rader, två och två? Kan det vara så, att det någon gång bestämts att det är så det ska ut och att det sedan förblivit så? Lärarna vittnar om skolan som en tydlig traditionsbärare. Mina erfarenheter av skolans värld överensstämmer med detta. Det finns ofta en underliggande kamp mellan det nya och det gamla, mellan det som komma skall och det som har varit. Förändringar i skolans värld tar tid och kräver god argumentation för att överhuvudtaget bli verklig.

Den starka traditionspåverkan blir återigen tydlig då intervjupersonerna berättar om hur såväl lärare som elever hävdar vikten av genomgångar för att ge och få kunskap. Det finns en tro om att traditionell katederundervisning ibland måste bedrivas för att lärande ska ske. Eleverna frågar efter det, och ber ibland om det. Genom historien är det ju denna typ av undervisning som varit den dominerande. Det är därför inte konstigt att det, ur en historisk synvinkel, finns en stark tro på vinsterna med denna form av undervisning. Men ur ett sociokulturellt perspektiv, med Bakhtins dialogbegrepp och med beskrivningen av dialogiskt organiserad undervisning, är vinsterna med genomgångar i form av katederundervisning få.

Intervjupersonerna som deltar i studien anser att en viss faktabakgrund hos elever är en förutsättning för dialogiskt organiserad undervisning. Detta kan tyckas vara en självklarhet. Det som dock inte är en självklarhet är hur denna faktabakgrund ska presenteras och tillgodogöras av eleverna. Lärarna berättar att skiljelinjen mellan monologiskt och dialogiskt organiserad undervisning i detta avseende är mycket svår att dra.

Som jag ovan beskrivet finns svårigheter med att omsätta Bakhtins deskriptiva betydelse av begreppet dialog till den mer normativa modell som Nystrand skapat. Bakhtin (1986; 138-147) menar ju att all mänsklig kommunikation består av dialogiska relationer. Att tala om undervisning som monologisk eller dialogisk är mot denna bakgrund omöjligt. Distinktionen mellan monologiskt och dialogiskt organiserad undervisning handlar istället om vilken källa som används för kunskap, om kunskap överförs eller omvandlas och vilket utrymme som finns för dialog, interaktion och diskussion.

Då dialogiskt organiserad undervisning bedrivs är elevernas befintliga kunskap i fokus i enighet med sociokulturell teori om hur lärande sker. Det är utifrån elevernas befintliga kunskaper som utveckling och vidare lärande sker. Kunskap tillägnas genom en omvandling av förståelse, där elever prövar med egna ord och tolkningar (Dysthe, 1996; 49-55). Om elever ska förberedas med kunskap, som levereras av lärare och läroböcker, för att därefter kunna delta i dialog eller diskussion är det av stor vikt att fundera över vad den efterföljande dialogen ska komma att handla om. Blir dialogen ett återgivande av den faktabakgrund som presenterats? Eller handlar dialogen om att eleverna med egna ord diskuterar och utvecklar innehållet? Det är också av stor vikt att fundera över hur stor plats man låter elever ta då faktabakgrunden ska presenteras. Det är dessa aspekter som faller själva avgörandet för om det är dialogiskt eller monologiskt organiserad undervisning som bedrivs.

Tidsaspekten på planering och genomförande av dialogiskt organiserad undervisning finner jag oerhört intressant. Av den tidigare forskning som jag tagit del av har jag inte funnit någon koppling mellan just tid och dialogiskt organiserad undervisning. Lärarna berättar om den stress som finns i kampen om att hinna med alla moment som inkluderas i kursplaner. De berättar att de upplever att dialogiskt organiserad undervisning tar längre tid att både planera och att genomföra. Att lärare ska vara kunniga, pålästa, noggranna i sin planering och tydliga med syftet för lektioner är några av egenskaper som lärarna belyser som viktiga hos lärare. Jag motsäger mig på intet sätt dessa egenskaper då även jag värderar de högt hos lärare. Det väcker dock tankar om lärarrollen och om den teoretiska grund som dialogiskt organiserad undervisning vilar på. Sociokulturell teori menar att lärande sker och att kunskap skapas genom interaktion mellan olika röster. Vidare belyses vikten av deltagares olika kunskaper och färdigheter för att utbyte och utveckling ska ske (Dysthe, 2003; 41-48).

Mot denna bakgrund finner jag att läraren inte är den enda kunskapsbäraren i undervisning. Än en gång blir traditionspåverkan påtaglig genom synen på vilken roll läraren ska ha i ett klassrum. Enligt den modell som Nystrand (1997; 19) skapat för monologiskt organiserad undervisning är läraren källan för kunskap. Enligt modellen för dialogiskt organiserad undervisning är läraren en utav deltagarna som tillsammans med eleverna hjälper att orientera bland kunskap. Även om intervjupersonerna i den aktuella studien ser dialogiskt organiserad undervisning som något att sträva emot finns samtidigt en syn på de själva som kunskapsbärare med tungt ansvar. I dialogiskt organiserad undervisning har elever möjligheter, och kanske även skyldigheter, att tillsammans med läraren skapa och tillägna sig kunskap. Å ena sidan vill man som lärare följa modellen för dialogiskt organiserad undervisning och ge elever ökat utrymme, å andra sidan måste en struktur i form av exempelvis kursplaner och betygssättning följas. Här råder en ständig balansgång som kan vara svår att bemästra.

De personliga egenskaper som intervjupersonerna bedömer som fördelaktiga för lärare är många: lärare ska vara kunniga, erfarna, trygga, säkra, öppna och nyfikna. Vissa av egenskaperna känns mer svårtillgängliga än andra. Erfarenhet är exempelvis något som tiden i viss mån ger. Samtidigt som lärarna talar om vissa personliga egenskaper som fördelaktiga, framhåller de vikten av att som lärare hitta sin personliga stil när det gäller undervisning. Att lärare är olika och bedriver undervisning på olika sätt ser lärarna som fördelaktigt, då det bidrar till variation. Ett utav de områden där ett behov för vidareutveckling finns är användningen av teknik i dagens skolor. Om samma studie genomförs om ett antal år är det mycket möjligt att teknisk kompetens presenteras som en självklar färdighet som bör finnas hos lärare för ökad dialogicitet i klassrummet. Att använda sig av aktuell teknik i skolans värld anser jag vara en av de stora utmaningarna för skolan idag och i framtiden. Det går inte att blunda för den verklighet som ungdomar idag befinner sig i. Samhället förändras i takt med den tekniska utveckling som sker och skolan måste följa med. För att öka klassrumsdialogen kan tekniken vara ett viktigt verktyg. Idag erbjuds möjligheter som kan berika undervisning genom exempelvis dagsfärs information och underlättandet av kommunikation med hela världen.

Då lärarna diskuterar hur klassrumsdialogen är olika lätt för olika elever presenteras blyghet som en egenskap som ofta ses som ett problem i skolvärlden. Blyghet är en del av vissa elevers personlighet och lärarna menar att det är viktigt att förstå att det inte bara är något som man kan ändra på. Det är viktigt att prata om det med elever och tillsammans hitta utvecklingsmöjligheter. Dialogiskt organiserad undervisning får inte heller bara ses som en undervisningsmetod som gynnar dem som syns och hörs. Dialogiskt organiserad undervisning är större och mer än så. Det kan, precis som lärarna menar, finnas vinster för alla med dialogiskt organiserad undervisning, även om man inte är den som håller i ordet. Fler röster hörs, fler erfarenheter och tolkningar får plats då dialogiskt organiserad undervisningen genomförs och det är just detta som är en av de stora fördelarna. Vidare belyser Bakhtin (1986; 68ff) att förståelse sker på olika plan. Att direkt kommentera, ifrågasätta eller instämma med yttranden är ett sätt att skapa förståelse. Förståelse kan också vara tyst och komma till uttryck vid senare tillfällen. Skagen (2003; 212f) poängterar vidare hur både den yttre och inre dialogen är av stor betydelse för lärande och utveckling. Denna syn på dialogens betydelse för förståelse ser jag som ett argument för att dialogiskt organiserad undervisning gynnar alla, oavsett om man är en blyg elev eller inte.

Att skapa empati, förståelse och ömsesidig respekt är en förutsättning för dialogiskt organiserad undervisning. Men genom att bedriva dialogiskt organiserad undervisning kan detta också bli resultatet. Då fler röster hörs i klassrummet presenteras fler synsätt och underlaget för diskussion bli större. Olika åsikter, aspekter och idéer blir tydliga och ett lärande i att alla är olika kan ske. Enligt den värdegrund som ska följas i dagens skola ska elever utbildas till goda demokratiska medborgare. Om dialogiskt organiserad undervisning leder till en mångfald av åsikter, en träning i att respektera och förstå andra måste det ses som en självklarhet att sträva efter detta. Att utbilda elever till goda demokratiska medborgare är för mig omöjligt då de inte inkluderas i dialogen. Lärande är, som ovan beskrivet, situerat och sker genom att praktisera kunskap i autentiska miljöer (Säljö, 2003; 84-89). Thornberg (2010) menar att då det är läraren som äger talutrymmet och är den som förmedlar kunskap försvåras utbildningen i demokratiskt förhållningsätt. Om eleverna inte får praktisera demokrati genom att få göra sina röster

hörda blir skolans demokratiska förhållningssätt fylld av dubbelmoral. Elever måste få agera i demokratiska miljöer om det är goda demokratiska medborgare som ska skapas. Demokrati uppnås inte genom att teoretiskt gå igenom grunderna för den. Demokrati lärs och uppnås genom aktioner.

Så, stämmer teori med praktik? Både ja och nej. Många av de hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning som presenterats i tidigare studier anges även av lärarna i den aktuella studien och stärker således förhållandet mellan teori och praktik. Men detta förhållande skapar också en viss problematik. Då tidigare forskning har presenterat vissa hinder för dialogiskt organiserad undervisning, som exempelvis klassrumsmöblering, kan det kännas beklagande att lärarna även i denna studie uppger det som ett hinder. Om kunskap finns om hinder, varför kvarstår de då? Att skolan har en stark, svårföränderlig traditionell karaktär har ovan angetts som en förklaring. Vidare kan svårigheter med förmedling av teori till praktik belysas som ytterligare en förklaring. Då det i intervjuerna diskuteras specifika arbetssätt och metoder såsom att förlänga väntetiden mellan fråga och svar, finns det ett glapp. Teorierna motsägs inte i praktiken, men de upplevs ibland som svårapplicerade. Läraryrket är hektiskt och dagarna fylls av många olika arbetsuppgifter och parallellprocesser i klassrummet. Lärarna berättar att det sällan förs samtal om teorier och att de ofta åsidosätts i en praktiserande verklighet.

Detta kan innebära att de teorier som man tar del av under sin lärarutbildning ibland kan kännas avlägsna verkligheten. Lärarna menar att det behövs tid för reflektion och att det behövs utrymme för att samtala om lärarprofessionen. Jag instämmer. För att stärka lärarprofessionen behövs en tydligare koppling mellan teori och praktik. Denna slutsats bedömer jag vara av stor vikt för utveckling av såväl lärarutbildning som verksamma lärare. En tydligare koppling mellan teori och praktik kan dels uppnås genom fortbildning, men framförallt genom att skapa utrymme för dialog mellan lärare i vardagen. Jag tror att lärare kan hjälpa varandra till vidareutveckling genom att diskutera sin praktik på ett öppet och ärligt sätt. Denna slutsats stärks då även Larsson (2007; 134-139) belyser hur utbytet av erfarenheter av planering och genomförande av samtal och diskussion, lärare emellan, kan öka klassrumsdialoger.

Studien har betydelse för läraryrket då förhållandet mellan teori och praktik gällande dialogiskt organiserad undervisning utreds. Teori och verkligheten kan ibland betraktas som skilda världar. Modellen av Nystrand (1997; 19) för dialogiskt organiserad undervisning är idealisk och måste ses som något att sträva mot, snarare än verklighet som alltid kan uppnås. Trots att det ibland upplevs vara stor skillnad mellan teori och praktik är lärarna i den aktuella studien och jag överens om den dialogiskt organiserade undervisningens fördelar. Dagens skola är mer mångkulturell och heterogen än någonsin vilket innebär ökade möjligheter att faktiskt kunna presentera olika bakgrunder och erfarenheter. Den breda kunskapsbasen som finns i dagens klassrum är på så vis ny och innebär flera, nya möjligheter för genomförandet av dialogiskt organiserad undervisning. Det dialogiska klassrummets fördelar gällande mångfald är något som såväl Igland och Dysthe (2003; 102ff) och Nystrand (1997; 15ff) poängterar.

Traditionspåverkan är något som lärarna berättar om som påtaglig och ibland begränsande. Det måste finnas förståelse för att förändringar av exempelvis undervisningsmetoder tar tid, men samtidigt måste en strävan mot förändring finnas. En av de viktigaste

lärdomar som jag tar med mig efter att ha genomfört denna studie är att man som lärare aldrig kan betrakta sig som klar. Teorier finns för att vägleda, utveckla och förenkla. Även om vissa teorier ibland känns avlägsna den verklighet som man befinner sig i är det av största vikt att då och då stanna upp och påminna sig om förutsättningar för lärande. Då läraryrket i verkligheten är utmanande, stressigt och föränderligt kan teorierna tjäna som en trygg bas att luta sig tillbaka emot och använda sig av.

Studiens betydelse för läraryrket kan vidare belysas vara förståelsen om att förutsättningarna för dialogiskt organiserad undervisning bor hos deltagande individer. Att utveckla sig själv i sin lärarroll och arbeta med de egenskaper som presenterats som fördelaktiga, att stärka elever i sin identitetsutveckling och att aktivt arbeta med relationsbygge, är några av de områden som man som lärare faktiskt har möjligheter att påverka. Det är ett utmanande och svårt arbete men det är fullt möjligt i den dagliga verksamheten.

"Läraryrket är världens häftigaste och roligaste jobb men ibland också det svåraste." L4

Referenser

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin*. M. Holquist (Ed.), C. Emerson, & M. Holquist (Transl.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. C. Emerson, & M. Holquist (Ed.), V. W. Mc Gee (Transl.) Austin, Texas: University of Texas Press.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann Educational Books, Inc.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., & Igländ, M. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I Dysthe, Olga (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s 75- 94). Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet: Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktion*. (Linköping studies in education and psychology, 92). Avhandling. Linköping: Linköpings Universitet
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Graff, N. (2009). Classroom talk: co-constructing a "difficult student". *Educational Research*, 51(4), 439-454.
- Granström, K. (1996). Private communication between students in the classroom in relation to different classroom features. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 16(4), 349-64.
- Igländ, M., & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s 95-117). Lund: Studentlitteratur
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16, 103-121.
- Larsson, K. (2007) *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: Överväganden kring en deliberativ didaktik*. (Örebro studies in education, 21). Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitetsbibliotek.
- Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

Rowe, M. B. (1974). Wait time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic, and fate control. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 81-94.

Sahlström, F. (2001). Klassrumsinteraktion som begränsning och resurs för konstruktionen av den goda medborgaren. I A. Agrell (Red.), *Fostrar skolan goda medborgare?* (s 71- 95). Uppsala: Iustus förlag AB.

Skagen, K. (2003).Handledningssamtal i Bakhtin-perspektiv. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s 195-217). Lund: Studentlitteratur

Skolverket. (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf- 94*. Hämtad 18 november, 2010, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red.), *Kob-rannallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myn-digheten för skolutveckling. (Forskning i fokus Nr 12). Stockholm: Liber Distribution

Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 924-932.

Vetenskapsrådet. (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsveten-skaplig forskning*. Hämtad 18 november, 2010, från <http://www.codex.vr.se>

Vygotsky, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. K. Öberg Lindsten (Transl.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Intervjuguide

Vikten av samtal och diskussion för lärande uppmärksammas allt som oftast. Dialogiskt organiserad undervisning hävdas, enligt ett sociokulturellt perspektiv, vara av största vikt för lärande.

1. Nystrands modell. Det finns modeller som kan klargöra vad dialogiskt organiserad undervisning är. Kommentarer?

	<u>Monologiskt organiserad undervisning</u>	<u>Dialogiskt organiserad undervisning</u>
<u>Paradigm</u>	Lärarstyrkt samtal	Diskussion
<u>Kommunikationsmodell</u>	Överföring av kunskap	Omvandling av förståelse
<u>Epistemologi</u>	Objektivism: kunskap är något givet	Dialogism: kunskap uppstår genom interaktion mellan olika röster
<u>Källa för önskvärd kunskap</u>	Lärare och lärobok som auktoriteter, exkluderar den lärande	Inkluderar den lärandes tolkningar och personliga erfarenheter
<u>Struktur</u>	Osammanhängande	Sammanhängande

Nystrands modell för monologiskt och dialogiskt organiserad undervisning (hämtad ur Nystrand, 1997;19).

Om man nu vill uppnå dialogiskt organiserad undervisning finns säkerligen vissa hinder och förutsättningar.

Kategori 1. Vilka är förutsättningarna för dialogiskt organiserad undervisning?

2. Vad tycker ni är särskilt viktigt för att dialog/samtal/diskussioner ska fungera bra i klassrummet?
3. Vad krävs av läraren för att dialog/samtal/diskussioner ska "uppstå" i klassrummet?
4. Vad krävs av eleverna?
5. Vad krävs av miljön? Redskap, möblering?
6. Hur arbetar ni med att få till diskussioner och dialoger i klassrummet? Arbetssätt och metoder som gynnar dialogen?
7. Har ni någon önskan om arbetsätt för att öka dialog som i dagsläget inte används/inte kan användas?

Kategori 2. Vilka hinder finns för dialogiskt organiserad undervisning?

8. Vilka är svårigheterna med att uppnå dialogiskt organiserad undervisning?
9. Är det ett bra sätt, att tillägna sig kunskap, genom samtal och diskussioner? Fördelar/ Nackdelar?
10. Är det alltid möjligt?

11. Att diskutera och samtala är olika lätt för olika elever. Det finns elever som sällan deltar i diskussioner. Hur ska man engagera dem? Fånga enskilda elever?
12. Hur gör man med elever som "tar för mycket plats"?

Kategori 3. Exempel på hinder och förutsättningar för dialogiskt organiserad undervisning som presenterats i tidigare forskning.

13. Forskning visar att sättet att ställa frågor på genererar mer eller mindre underlag för diskussion. Autentiska, öppna frågor är att föredra. Vad är era erfarenheter kring detta? Är det något ni använder er av i er undervisning?
14. Forskning visar också att bara genom att förlänga väntetiden för svar efter att man ställt en fråga, så kan ökad dialogicitet ske. Svaren bli mer utförliga, vidare diskussioner skapas, fler elever deltar. Vad tror ni om det?
15. Forskning visar att lärare gärna håller i ordet och talar mestadels av lektionerna. Håller ni med? I så fall, vad tror ni det beror på?