

Det dialogiska klassrummet

**En studie av hur dialogisk undervisning kan realiseras
och vilka attityder eleverna har till undervisningen**

Handledare: Anne Palmér
Examinator: Kerstin Thelander
Institutionen för nordiska språk

Sammandrag

I den svenska skolan är tendensen att dialogisk undervisning förbises till förmån för den monologiska undervisningen. Syftet med denna uppsats var därför att studera hur den dialogiska undervisningen kan realiseras i svenska klassrum och samtidigt undersöka och analysera elevernas attityder till och upplevelser av att arbeta enligt den dialogiska undervisningen. Metoden för uppsatsens genomförande har varit kvalitativa studier i två klasser som läste svenska som andraspråk i årskurs 9. De kvalitativa studierna bestod av deltagande observationer av den i klassrummet dialogiskt organiserade undervisningen och kvalitativa forskningsintervjuer med sammanlagt fyra av eleverna. Uppsatsen har konstaterat att i de två observerade klassrummen har den dialogiska undervisningen realiserats genom att eleverna låtit integrera läsning av skönlitteratur med skrivande och samtalande samt genom en av läraren konsekvent användning av autentiska och öppna frågor, uppföljning och positiv bedömning. Elevernas attityder till den dialogiskt organiserade undervisningen har visat sig vara positiv, framförallt eftersom eleverna i intervjuerna lyft fram flera olika element av den dialogiska undervisningen som de varit nöjda med. Gruppsamtalet var det moment som eleverna framhöll att de trivdes allra bäst med men de lyfte även fram fördelarna med att de tillåts samarbeta och interagera för att lära sig och att den dialogiska undervisningen gör att de känner sig engagerade i skolarbetet.

Nyckelord: Dialogisk undervisning, skriva för att lära och samtala, grupp- och helklassamtal, kvalitativ metod, svenska som andraspråk.

Innehållsförteckning

Sammandrag

1 Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar	6
2 Bakgrund	6
2.1 Kunskapssyn och inlärningsteori	6
2.2 Dialog som begrepp	7
2.3 Det dialogiska klassrummet	8
2.3.1 Den socialt interaktiva undervisningen	8
2.3.2 Det monologiska och det dialogiska klassrummet	10
2.3.3 Skriva för att lära och samtala	10
2.3.4 Användning av loggbok i det dialogiska klassrummet	11
2.3.5 Autentiska och öppna frågor	12
2.3.6 Uppföljning och positiv bedömning	12
2.4 Tidigare forskningsresultat	13
3 Metod och material	14
3.1 Urval, datainsamling och genomförande	14
3.2 Kvalitativ metod	15
3.2.1 Deltagande observation	16
3.2.2 Den kvalitativa forskningsintervjun	17
4 Resultat	18
4.1 Dialogisk undervisning i de två klasserna	18
4.1.1 Grupproller	19
4.2 Individuell läsning och skrivning	20
4.3 Grupp- och helklassamtal	20
4.3.1 Presentation av klass 9A	20
4.3.2 Presentation av klass 9B	21
4.3.3 9A:s gruppsamtal	21
4.3.4 9B:s gruppsamtal	22
4.3.5 9A:s helklassamtal	23
4.3.6 9B:s helklassamtal	24
4.3.7 Analys av grupp- och helklassamtalen	24

4.4 Elevintervjuerna	26
4.4.1 Daniela, klass 9A	26
4.4.2 Josef, klass 9A	28
4.4.3 Jamila, klass 9B	30
4.4.4 Elina, klass 9B	32
4.4.5 Analys av elevintervjuerna	33
5 Diskussion	35
6 Slutsats	37
Litteraturförteckning	
Bilaga	

1 Inledning

Under min utbildning på lärarprogrammet har jag fastnat för en undervisningsmetod som jag under min VFU (Verksamhetsförlagda utbildning) även praktiserat och trivts väldigt bra med. Metoden jag syftar på är den dialogiska undervisningen som strävar efter att eleven skall tillägna sig kunskap genom ett vidgat samspel med klasskamraterna och läraren samtidigt som skrivande och samtalande integreras med varandra i syfte att skapa en för eleverna gynnsam inlärningspotential (Dysthe 1996, Nystrand, 1997).

Studier har dock visat att den dialogiskt organiserade undervisningen sällan förekommer i klassrum världen över (Nystrand, 1997). Genom de kontakter jag har haft med lärare under min tid som lärarstudent har jag fått bekräftat att även lärare i svenska skolan i regel väljer att inte arbeta dialogiskt utan föredrar en mer traditionell och monologisk undervisning. Många lärare som jag har varit i kontakt med när jag sökte informanter till undersökningen har förklarat att det inte finns tid eller resurser för att arbeta dialogiskt, andra har sagt att de föredrar den traditionella undervisningen och vissa har inte varit bekanta med den dialogiskt organiserade undervisningen.

Det kan tänkas att intresset för att skriva en uppsats om dialogisk undervisning skulle avta till följd av alla de negativa gensvar jag fick av lärarna i mitt sökande efter dialogiskt präglade lärare. Det lämpar sig ju inte lika bra att undersöka dialogiskt organiserad undervisning om det inte finns något sådant klassrum att utgå från i verkligheten. Men det faktum att så få lärare känner igen sig i den dialogiska undervisningen vittnar om att en fortsatt forskning om arbetsmetoden är befogad, speciellt eftersom tidigare forskning har visat på att den dialogiska undervisningen är gynnsam ur flera olika aspekter.

Forskning har visat att i de klassrum där dialogisk undervisning praktiseras har eleverna lärt sig mer än i klassrum där undervisningen har varit mer traditionell. Men studier har även visat på andra positiva effekter av den dialogiska undervisningen som exempelvis att eleverna får möjlighet att komma mer till tals, att eleverna engagerar sig mer i undervisningen och att eleverna lär sig att samarbeta med varandra (Dysthe, 1996, Nystrand, 1997). Nystrands och Dysthes forskning har dock inte lagt någon utpräglad tyngdpunkt på hur eleverna själva trivs med att arbeta i ett dialogiskt klassrum. Därför är just den aspekten något jag i denna uppsats valt att lägga ett speciellt fokus på.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att med hjälp av en kvalitativ studie undersöka hur det dialogiska klassrummet kan praktiseras i svenska klassrum. Jag har även för avsikt att undersöka och analysera elevers attityder till och upplevelser av att arbeta enligt den dialogiskt organiserade undervisningen.

För att kunna uppnå syftet har jag valt att utgå från följande frågeställningar:

- Hur kan undervisning realiseras enligt teorier om det dialogiska klassrummet? Hur agerar eleverna och läraren i ett klassrum där dialogisk undervisning förekommer?
- Vilka är elevernas upplevelser av den dialogiska undervisningen och vilken inställning har de till den? Hur kan elevernas attityder förstås?

2 Bakgrund

Nedan kommer i avsnitt 2.1 att redogöras för kunskapssyn och inläringsteorier genom en jämförelse av det behavioristiska synsättet och det konstruktivistiska synsättet. I avsnitt 2.2 beskrivs dialogbegreppets framväxt och i avsnitt 2.3 presenteras innebörden av den dialogiskt organiserade undervisningen.

2.1 Kunskapssyn och inläringsteori

I traditionell bemärkelse har man betraktat eleven som oupplyst och tom på kunskap som därför behöver matas av en allmängiltig hopsamling av faktakunskaper. Den traditionen grundar sig på den behavioristiska synen på kunskap. En behavioristisk syn på hur inläring sker utgår från att eleven tar del av tidigare okänd fakta och efteråt reflekterar och analyserar dess innebörd i syfte att tillägna sig kunskapen (Dysthe, 1996, s. 46–48).

Den konstruktivistiska synen på lärande ifrågasätter den behavioristiska traditionen och menar att eleven sitter inne med olika typer av kunskap redan på förhand och den kunskapen är något som påverkar hur den nya kunskapen tas emot och lagras i medvetandet. Det innebär att kunskap enligt konstruktivistisk syn är ett relativt begrepp och tillägnandet av kunskap är därför beroende av dess kontext, d.v.s. vilken specifik individ det

är som tar del av den nya kunskapen och hur individen väljer att motta och organisera den i relation till individens tidigare erfarenheter och insikter (Dysthe, 1996, s. 46–48).

Enligt behavioristisk kunskapssyn rekonstruerar eleven kunskap och reflekterar över den efter att det nya stoffet introducerats medan den konstruktivistiska synen innebär att eleven reflekterar i förväg eller samtidigt som det nya stoffet lärs in (Dysthe, 1996, s. 46–48).

2.2 Dialog som begrepp

Begreppet dialog innebär vid vardagligt språkanvändande ”en muntlig interaktion mellan två människor”. Den teoretiska bakgrunden till den dialogiska undervisningens framväxt utgår dock från Mikhail Bakhtins utvidgade benämning av dialogbegreppet. Bakhtin menar att hela mänsklighetens existens utgörs av en ständig dialog där människor samverkar med varandra och dialogen är därför en grundläggande förutsättning för att människan skall kunna uppnå insikt, kunskap och förståelse för sig själv och sin plats i tillvaron. Enligt Bakhtin står människans ”jag” i en beroendeställning till vad han kallar ”den andre” vilket innebär att grunden för självtillit, eget medvetande och förståelse är funktionell endast då ”jaget” samspelar med en eller flera motparter. Då ”jaget” samspelar med ”den andre” måste det även förekomma någon typ av återkoppling från ”den andres” sida för att ”jaget”, i Bakhtins sätt att se på förhållandet, ska kunna tillägna sig vidare kunskap och förståelse (Dysthe, 1996, s. 63–70).

Bakhtin menar också att även monolog måste betraktas som ett interaktivt samspel. Detta eftersom alla typer av yttranden alltid måste ha uppstått ur någon typ av språklig kontext, antingen muntlig eller skriftlig. Dock menar Bakhtin att monologism är ett uttryck för det auktoritativa ordet och kommer av personer som anser sig äga en färdig sanning, något som Bakhtin förkastar. Bakhtin vill istället lägga betoningen på vikten av att mänskligheten strävar efter ett vidgat samspel i det kollektiva mötet mellan människor där varje individs enskilda röst är lika viktig som en annans. Det Bakhtin menar är med andra ord att monologism handlar om att reproducera auktoritativ kunskap (från exempelvis en lärobok) medan dialogism är att konstruera kunskap i samspel med andra människor men med utgångspunkt från individens egna medvetande och erfarenheter (Dysthe, 1996, s. 63–70).

Ragnar Rommetveit har tagit fram en dialogisk modell för kommunikation där han beskriver liknande processer som Bakhtin med betoning på att det dialogiska samspelet inte bara uppstår i det muntliga mötet mellan människor utan även när individen läser och

skriver. Det dialogiska samspelet uppstår, i Rommetveits sätt att se på det, alltid ur någon typ av förhandlingsprocess. Dels genom samtalande mellan två eller flera individer och dels genom det dialogiska möte som uppstår när en enskild individ samspelar med sig själv genom att läsa något och därefter genom skrivande eller tänkande reflekterar kring det lästa (Dysthe, 1996, s. 73).

Dysthe (1996, s. 62–63) menar med utgångspunkt i Bakhtins och Rommetveits teorier att dialogbegreppet i vid bemärkelse täcker ett mycket brett spektrum och dialog kan därför yttra sig på flera olika sätt i ett klassrum. Exempelvis genom elevernas samspel med varandra, elevens individuella samspel med sig själv när läsning och skrivning integreras, lärarens samspel med enskilda elever, lärarens samspel med hela klassen eller samspelet som uppstår då elever och lärare diskuterar diverse texter som exempelvis lärobokstexter eller elevtexter.

2.3 Det dialogiska klassrummet

Det dialogiska klassrummet och dess innebörd introducerades i Skandinavien av Olga Dysthe med hennes bok ”Det flerstämmiga klassrummet” (1996). Dysthes flerstämmiga klassrum eller dialogiska klassrum har baserats på framförallt utbildningsforskaren Martin Nystrands forskning om hur dialogen kan organiseras i klassrummen. Nedan redogörs för ett urval av de grundläggande aspekterna av det dialogiska klassrummet med utgångspunkt från framförallt Dysthe (1996) men även från Nystrand (1997).

2.3.1 Den socialt interaktiva undervisningen

Nystrand har med utgångspunkt från bl.a. Rommetveits och Bakhtins teorier tagit fram en modell som han kallar den socialt interaktiva inlärningsmodellen. I modellen ställs den ur behavioristiskt synsätt präglade ”presenterande undervisningen” i ett motsatsförhållande till den ur konstruktivistiskt synsätt präglade ”socialt interaktiva undervisningen”. Nystrands modell strävar efter att visa på fördelarna med att inte förbise den hos individen på förhand inneboende och personliga kunskapen till förmån för den objektiva och universella kunskapen. Modellen uppmuntrar därför till att den enskilda elevens hjärnverksamhet integreras via ett socialt samspel med andra elever i syfte att på så vis skapa förutsättningar för ett bredare och effektivare sätt för eleven att tillägna sig kunskap på (1996, Dysthe, s. 50).

	Presenterande undervisning	Socialt interaktiv Undervisning
Arketyyp	Hörande	Samtalande
Kommunikationsmodell	Förmedling av kunskap	Omvandling av förståelse
Kunskapsteori	Objektivism. Kunskap är något givet.	Konstruktivism. Kunskap uppstår genom interaktion.
Källa till viktig kunskap	Lärare, lärobok eller andra auktoriteter.	Inkluderar elevens tolkningar och personliga erfarenheter
Normal diskursform	Monologisk	Dialogisk

Figur 1. (Dysthe, 1996, s. 50)

Figuren visar att den presenterande undervisningen utgår från förmedlingspedagogiken och objektivismen och därmed den behavioristiska synen på lärande där läraren och läroboken är den absoluta källan och vägen till kunskap. Eleven förväntas tillägna sig kunskap monologiskt, t.ex. genom individuell läsning eller genom att lyssna till vad läraren föreläser om. Dialog uppstår mellan eleverna och inlärningsmaterialet men interaktionen med andra elever och lärare förekommer mer sällan (Dysthe, 1996, s. 48–51).

Den socialt interaktiva undervisningen utgår istället från ett konstruktivistiskt synsätt där elevernas dialog med varandra, läraren och inlärningsmaterialet tillsammans utgör källan till kunskap. När ett visst ämnesinnehåll behandlas uppmanar den socialt interaktiva undervisningen eleverna till att samtala och reflektera med varandra för att på så vis analysera stoffet och bekräfta, fördjupa och vidareutveckla sina uppfattningar. Eleven uppmanas också att gå i dialog med sig själv och det aktuella stoffet, något som uppnås exempelvis genom läsning kombinerat med reflekterande skrivning (Dysthe, 1996, s. 48–51).

Dysthe (1996, s. 52–53) menar att både den presenterande undervisningen och den socialt interaktiva undervisningen fyller en funktion i skolan och att ingen av metoderna bör uteslutas. I dagens skola är dock den presenterande undervisningen den som dominerar och därför menar Dysthe att det är viktigt att betona den socialt interaktiva och dialogiska undervisningsformen och de fördelar den typen av undervisning för med sig.

2.3.2 Det monologiska och det dialogiska klassrummet

Dysthes definition av det dialogiska klassrummet är ”ett klassrum där lärarens röst är en av många röster som lyssnas till, där eleverna också lär av varandra och där muntlig och skriftlig användning av språket står i centrum för inlärningsprocessen” (Dysthe, 1996, s. 13).

Även om ett klassrum aldrig kan uppträda som enbart monologiskt eller dialogiskt menar Dysthe att det dialogiska klassrummet ändå med fördel demonstreras genom en jämförelse av de båda. Det monologiska klassrummet kännetecknas av den traditionella undervisning där läraren står i centrum och tillsammans med läroboken utgör den auktoritativa källan till kunskap för eleverna. Undervisningen karakteriseras därför av en enstämig kommunikation där eleverna inte får vara med om att aktivt delta i konstruerandet av kunskap, de uppmanas istället att tillägna sig den kunskap de matas med och därför uppstår en reproduktion av kunskapen (Dysthe, 1996, s. 222–227).

I det dialogiska klassrummet är kunskapen inte given på förhand utan istället öppen för egen tolkning och kritisk granskning eftersom eleverna uppmuntras att med utgångspunkt från sin och andra elevers bakgrund och personliga erfarenheter konstruera och reorganisera den nyintroducerade kunskapen. Elevernas inläring utgår därmed inte från någon auktoritativ källa utan vägen till kunskap utgår istället från den kunskap eleven konstruerar i samspelet med stoffet, i samspelet med klasskamraterna och i samspelet med läraren (Dysthe, 1996, s. 222–227).

2.3.3 Skriva för att lära och samtala

Istället för att eleverna får skriva och reflektera individuellt i en monologisk diskurs betonar den dialogiska undervisningen vikten av att individuellt skrivande integreras med klasskamraternas skrivande. På så sätt kan en dialogisk diskurs skapas eftersom eleverna ges möjlighet att samtala i olika former om det de har skrivit. Metoden innebär att eleven först på egen hand tillägnar sig kunskap och därefter vidareutvecklar kunskapen genom att samtala och reflektera om innehållet tillsammans med klasskamraterna. Det kan ske exempelvis genom att eleverna i första skedet läser och skriver och i nästa skede diskuterar innehållet i mindre grupper (Dysthe, 1996, s. 235–238).

Vid samspelet med de andra eleverna i smågrupper ges den enskilda eleven möjligheten att uttrycka sina nedskrivna tankar även muntligt och därmed också möjligheten att upptäcka att de andra eleverna kan tänkas samtycka eller ge positiv respons på resonemanget. Det kan sedan vara en bidragande faktor till att eleven vågar ta ordet och

uttrycka samma åsikt, eller en annan, även inför hela klassen. När eleverna tillsammans integrerar skrivande och samtalande skapas därmed en stödstruktur för framförallt tystlåtna och tillbakadragna elever som annars inte brukar våga uttrycka sig eller komma till tals i den muntliga diskursen (Dysthe, 1996, s. 192–195).

Gruppsamtalen stärker även inlärningspotentialen eftersom eleverna undviker att reproducera kunskap och istället skapas möjligheter för eleverna att nykonstruera kunskap eftersom de tillsammans problematiserar och reflekterar kring innehållet (Dysthe, 1996, s. 185).

2.3.4 Användning av loggbok i det dialogiska klassrummet

Dysthe (1996, s. 100–101) beskriver hur en lärare på en mångkulturell gymnasieskola i Kalifornien med framgång använt loggboken som en bok där eleverna kunde ställa frågor till läraren om saker de inte förstod och där eleverna dessutom uppmanades att reflektera över undervisningen, exempelvis genom att eleverna svarade på frågor som ”Vad tyckte du var det mest intressanta under den här lektionen?” eller ”Vad var viktigast för dig av det vi tog upp idag?”.

Loggboken hade också en funktion av att fungera som ett vanligt skrivhäfte men uppgifterna behövde inte alltid utgå från att eleverna skulle svara på frågor med hjälp av läroboken utan uppgifterna brukade istället utformas så att eleverna skulle kunna reflektera och tänka själva kring frågor som exempelvis ”Vad är frihet?” och ”Har du någon gång blivit ifråntagen din frihet?”. Exempelfrågorna är formulerade autentiskt vilket innebär att det inte finns något givet svar på frågan och eleven tillåts därför att utgå från sina egna erfarenheter för att besvara frågorna. Dysthe konstaterade att elevernas skriftliga svar i loggboken på den här typen av frågor även lämpade sig väl för att därefter tjäna som utgångspunkt i muntliga diskussioner i klassen (1996, s. 112–113).

På en annan gymnasieskola i Norge tjänade loggboken till att eleverna fick skriva personliga texter i loggboken men den kunde samtidigt användas till att skriva sammandrag av lärobokens kapitel eller andra mer riktade uppgifter. Den enskilda eleven och läraren förde en dialog i loggboken om de personliga texterna, men läraren läste också igenom de mer riktade uppgifterna, inte med syftet att rätta dem utan framförallt med syftet att skapa en dialog genom att ge skriftlig respons på innehållet. Texterna som eleverna skrev i loggboken användes dessutom som utgångspunkt vid gruppsamtalen (Dysthe, s. 173–174).

Dysthes erfarenhet är att loggboken skapar möjligheter för läraren att stärka elevernas självförtroende och ge dem en röst i klassrummet. Medvetna tillvägagångssätt för

ändamålet kan vara att låta eleverna läsa upp det de har skrivit i loggboken för de andra eleverna eller genom att läraren kopierar utdrag ur elevernas loggböcker som sedan presenteras för resten av klassen (Dysthe, 1996, s. 229–230).

2.3.5 Autentiska och öppna frågor

Nystrand (1997, s. 38–39) var den som introducerade autentiska frågor (authentic questions) som en viktig beståndsdel i den dialogiska undervisningen. Läraren kan använda sig av de autentiska frågorna skriftligt men framförallt lämpar dem sig muntligt och kännetecknande för frågorna är att det inte finns något rätt eller fel svar. Frågorna är öppna vilket innebär att de kan besvaras på flera olika sätt och det möjliggör för eleverna att utifrån egna erfarenheter bidra med egna åsikter och ställningstaganden. En lärare som arbetar med autentiska frågor uppmanar och uppmuntrar eleverna att komma med egna och personliga synpunkter istället för att reproducera kunskap, åsikter och budskap som de har lärt sig genom att lyssna till vad någon annan har sagt eller genom att återge vad de har läst i läroboken. Reproduktion av kunskap, åsikter och budskap är istället det som uppstår när läraren ställer slutna frågor (test questions) där det redan på förhand finns ett givet svar på frågan.

Dysthe (1996, s. 232) anknyter till Nystrand när hon visar på fördelarna med att använda sig av de autentiska och öppna frågorna. Hon menar att när läraren ställer autentiska frågor är det viktigt att eleverna vet om att läraren framförallt är ute efter elevernas resonemang, åsikter och reflektioner och att det i det här fallet inte finns något på förhand korrekt svar. ”Vad anser du om det” och ”Kan du förklara vad du menar med moral?” är frågor som är formulerade autentiskt eftersom de signalerar till eleven att läraren inte sitter inne med svaret utan det är elevens resonemang som är det viktiga.

De slutna frågorna kontrasterar mot de öppna och autentiska frågorna eftersom de förstnämnda tjänar till att förhöra och kontrollera elevernas kunskap. Dysthe menar att lärare som utnyttjar slutna frågor formellt för en dialog med eleverna men i praktiken resulterar det i monolog eftersom eleverna bara tillåts att fylla lärarens ”luckor” genom att svara kortfattat på en konkret fråga varefter läraren ger respons i form av ”rätt” eller ”fel” och fortsätter med sin föreläsning (Dysthe, 1996, s. 9–10).

2.3.6 Uppföljning och positiv bedömning

Uppföljning (uptake) innebär att läraren följer upp ett elevsvar genom att i nästa fråga involvera elevens svar i frågeställningen. Uppföljning kan utnyttjas antingen genom att

läraren bygger upp en ny frågeställning som bygger på elevens svar eller genom att läraren ber eleven fördjupa och vidareutveckla resonemanget (Nystrand, 1997, s. 39).

Dysthe (1996, s. 59–60) menar att en uppföljning av en elevs svar är ett naturligt sätt för läraren att föra diskussionen framåt och dessutom ges eleven en bekräftelse på att svaret han eller hon gav var ett bra svar.

Uppföljning är nära sammanknytt med vad Dysthe (1996, s. 60) kallar positiv bedömning. Den positiva bedömningen strävar efter att uppmärksamma elevernas svar på frågor genom positiv respons och på så vis stärka elevernas självförtroende. Istället för att ge återkoppling genom att enbart konstatera att svaret var korrekt kan läraren exempelvis uppmärksamma det eleven sade och även införliva det i den fortsatta undervisningen. På så vis får eleven bekräftelse på att det svar som angavs var av betydelse för undervisningen.

2.4 Tidigare forskningsresultat

I en kvalitativ studie undersökte Anne Palmér (2008, s. 180–181) hur den muntliga kommunikationen framträder i svenskämnet på gymnasiet genom en jämförelse av undervisningen på Omvårdnadsprogrammet och på Fordons- och Hantverksprogrammet. Omvårdnadsprogrammets muntliga svenskundervisning visade sig ingå i en muntlig kontext där eleverna sällan kommenterade eller vidareutvecklade varandras muntliga yttranden och istället förekom muntliga redovisningar där eleverna enstämmigt redogjorde för objektiv kunskap. Den tänkte mottagaren för redogörandet av kunskap var läraren och klasskamraterna framstod som passiva och ointresserade mottagare av budskapen. Fordons- och Hantverksprogrammets muntliga kontext visade sig dock ha en dialogisk prägel eftersom de muntliga aktiviteterna utgick från att eleverna samtalande mer med varandra och ställde varandras synpunkter mot varandra. Läraren och klasskamraterna samverkade i den muntliga undervisningen vilket skapade förutsättningar för inläringssituationer där kunskapen inte var given på förhand utan skapades genom att eleverna samtalande och lyssnade på varandra i en mer öppen och kreativ dialogisk kontext.

Dysthe (1996, s. 215–216) redogör för hur eleverna i två klasser där dialogisk undervisning bedrevs upplevde arbetssättet. En av dem var en gymnasieklass i Norge. Elevernas till en början negativa inställning utvecklades till en positiv hållning där eleverna använde skrivandet som ett redskap för inläring och samtidigt integrerade skrivandet med samtalande i olika former. Den andra klassen var en gymnasieklass på en mångkulturell lågstatusskola i Kalifornien där eleverna till en början var negativt inställda till skolarbetet

överlag men acceptansen ökade efter hand i och med att eleverna blev förtrogna med att arbeta med dialogisk undervisning där framförallt skriva för att tänka och lära var ett frekvent inslag och dialogen med läraren fortlöpte med hjälp av bl.a. reflekterande texter i loggboken.

Martin Nystrand och Adam Gamoran (1997, s. 30–31) studerade klassrumsundervisningen i hundratals engelska grundskoleklasser i årskurs 8 och 9 under en tvåårsperiod och konstaterade att ingen av de undersökta klassrummen motsvarade förväntningarna av den ultimata dialogiska klassrumsundervisningen. De konstaterade dock att elever lärde sig mer i klassrum där den dialogiska undervisningen dominerade över den monologiska undervisningen.

3 Metod och material

Nedan redogörs för vilka metoder och vilket material som har använts i uppsatsen. Jag har utgått från ”Etnologiskt fältarbete” av Magnus Öhlander och Lars Kaijser (1999) som teoretiskt stöd vid mina deltagande observationer och som stöd för genomförandet av elevintervjuerna har ”Den kvalitativa forskningsintervjun” av Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009) och dess redogörelser för god intervjuteknik varit utgångspunkt.

I avsnitt 3.1 redogörs för var uppsatsens kvalitativa studie har genomförts och hur jag har gått tillväga för att genomföra studien. I avsnitt 3.2 presenteras de övergripande principerna för en undersökning med hjälp av kvalitativ metod, de viktigaste principerna vid genomförandet av en deltagande observation och ett urval av riktlinjer för hur en väl genomförd kvalitativ forskningsintervju genomförs. I anslutning till de olika delarna redogörs även för hur jag har valt att gå tillväga för att realisera de kvalitativa principer och riktlinjer jag valt att utgå ifrån.

3.1 Urval, datainsamling och genomförande

De kvalitativa studier som uppsatsens resultat bygger på är de deltagande observationer jag har genomfört i två stycken klassrum på en multietnisk skola i en förort utanför Stockholm där undervisning i svenska som andraspråk bedrivs för elever i årskurs 9. Dessutom har fyra intervjuer genomförts med två elever från varje klass. Jag har tidigare haft VFU (Verksamhetsförlagd utbildning) hos läraren som undervisar i de två klasserna och i sökandet efter informanter kontaktade jag henne eftersom jag visste om att hon använder sig av dialogisk undervisning. Läraren och de elever som intervjuats har i denna uppsats behandlats

konfidentiellt enligt de etiska riktlinjerna för kvalitativa studier vilket innebär att klassernas, lärarens och elevernas namn är fiktiva.

De intervjuade eleverna tillfrågades om de ville medverka som intervjuperson efter att jag genomfört den första observationen i respektive klass. Jag hade då hunnit bilda mig en överskådlig uppfattning om vilka elever som skulle kunna tänkas vara lämpliga att intervjua, men urvalet skedde även i samspråk med klassens lärare Camilla som gav tips om vilka elever som hon kunde tänka sig skulle ge uttömmande svar i en intervju. Ursprungligen var tanken att intervjua två killar och två tjejer men eftersom ingen kille i den ena klassen ville ställa upp på en intervju intervjuades istället två tjejer från den ena klassen och en kille och en tjej från den andra. Den intervjuade killen är en väldigt talför och verbalt skicklig elev medan de tre tjejerna framträder som mer tystlåtna och blyga i klassrummet.

De deltagande observationerna har genomförts i samband med att eleverna har haft gruppsamtal och helklassamtal i klassrummet och intervjuerna har genomförts efter att de deltagande observationerna av lektionerna genomförts. Läraren Camilla har försett mig med information om de delar av hennes dialogiska arbetsprojekt som jag inte med hjälp av mina observationer tagit del av. Framförallt har den muntliga informationen från Camilla legat till grund för att i resultatet redogöra för den del som handlar om projektets arbetsgång (se 4.1) och elevernas arbete med det individuella skrivandet i loggboken (se 4.2) eftersom jag inte gjorde några observationer av just de momenten.

3.2 Kvalitativ metod

En kvalitativ metod strävar efter att erhålla mycket information om det som studeras. Det innebär att den i motsats till den kvantitativa metoden prioriterar en fördjupad kunskap istället för en bred kunskap. Medan en kvantitativ undersökning kan bestå av exempelvis en enkätundersökning med många frågor kan den kvalitativa metoden handla om att göra en eller ett fåtal intervjuer som fokuserar på ett eller ett par teman. Den kvantitativa metoden ger kortfattade svar men i ett stort omfång medan den kvalitativa ger mer ingående svar men i ett mycket mindre omfång (Öhlander, 1999, s. 20–21).

Valet att göra kvalitativa studier och intervjuer motiveras av att uppsatsens syfte är att redogöra för hur den dialogiska undervisningen genomförs i svenska klassrum och undersöka elevernas attityder till element som ingår i det dialogiskt organiserade klassrummet. En kvantitativ studie av fler klasser än bara två med enkätfrågor hade gett en bredare syn på om eleverna upplever den dialogiska undervisningen som positivt eller

negativt i relation till någon annan typ av undervisning men den kvalitativa studien som jag har valt skapar möjligheter för att konkret undersöka och förstå vad och varför eleverna ställer sig negativa eller positiva till de specifika momenten. Kvale och Brinkmann (2009, s. 133) betonar också fördelen med att använda sig av kvalitativa metoder när man vill studera människors upplevelser och synsätt kring konkreta aspekter och perspektiv från deras egen livsvärld.

3.2.1 Deltagande observation

Jag har genomfört deltagande observationer av sammanlagt fyra lektioner, två stycken från varje klass. I resultatdelen har jag återgett delar av vad som sker i klassrummet och därefter analyserat det med kopplingar till uppsatsens teoretiska del och dess beskrivning av den dialogiskt organiserade undervisningen. Jag har även utifrån mina observationer av hur eleverna agerar i klassrummet dragit slutsatser om hur eleverna upplever den dialogiskt organiserade undervisningen.

Deltagande observation innebär att en forskare vistas i ett socialt sammanhang under en tid med avsikten att göra iakttagelser och föra anteckningar kring iakttagelserna för att sedan kunna redogöra för det hela vetenskapligt. Ur social utgångspunkt kan forskaren vara mer eller mindre deltagande beroende på om deltagandet sker i en större eller mindre grupp och forskaren kan också välja att en stund vara aktivt deltagande för att i nästa stund inta en mer avskild roll som endast observatör (Öhlander, 1999, s. 74). I min roll som deltagande observatör har jag strävat efter att vara så lite delaktig som möjligt eftersom mitt syfte har varit att studera de faktiska lektionerna som de skulle ha yttrat sig oavsett min medverkan. Jag har dock varit socialt deltagande genom att samspela socialt med eleverna före och efter lektionerna och dessutom i samband med genomförandet av de fyra elevintervjuerna.

Öhlander (1999, s. 19) beskriver skillnaden mellan deskriptiva och analytiska studier vid deltagande observation. De deskriptiva är ”beskrivande och redovisande” och de analytiska ”ger beskrivningar, förklaringar och tolkningar”. Han menar dock att alla studier är mer eller mindre analytiska eftersom det alltid är upp till den deltagande observatören att välja ut det redovisade materialet utifrån valet av ett visst perspektiv som gör att observationen alltid blir mer eller mindre subjektiv. Den deltagande observation jag har genomfört utgår från de båda principerna. För att svara på min första frågeställning om hur det dialogiska klassrummet realiserar har jag använt mig av en deskriptiv hållning. För att besvara min andra frågeställning där elevernas upplevelse av undervisningen betonas har jag dock använt mig av

en mer analytisk hållning eftersom jag anser att frågeställningen besvaras på bästa sätt med hjälp av analys och tolkning.

3.2.2 Den kvalitativa forskningsintervjun

Efter att de deltagande observationerna var avslutade genomförde jag kvalitativa forskningsintervjuer där eleverna fick ge personliga svar på vilka attityder de har till den dialogiska undervisningen. Kvale och Brinkmann (2009, s. 17–18) ser på den kvalitativa forskningsintervjun som en strävan efter att förstå världen utifrån intervjupersonens perspektiv och genom detta fastslå kunskap om de centrala teman som frågorna varit inriktade på.

Det finns flera olika typer av kvalitativa forskningsintervjuer varav en betecknas som den halvstrukturerade livsvärldsintervjun och innebär ”en intervju med målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 19). Den halvstrukturerade livsvärldsintervjun bygger även på fenomenologins teorier som lägger tonvikt på att skapa en förståelse för omvärlden genom undersökandet av enskilda människors upplevelser och värderingar och deras egna beskrivningar av dem (Kvale & Brinkmann, s. 42). Utförandet av den halvstrukturerade livsvärldsintervjun bygger på att intervjun skall vara just halvstrukturerad vilket innebär att den placerar sig någonstans i mitten av skalan mellan att vara ett öppet vardagssamtal och ett slutet frågeformulär (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Mina intervjuer med de fyra eleverna bygger på den halvstrukturerade livsvärldsintervjuns principer. Jag var medveten om den maktposition jag befann mig i eftersom det var jag som intervjuare som valde det centrala temat och som ställde frågorna och dessutom styrde vilka följdfrågor som skulle ställas. Jag lade därför tonvikt på att inte utnyttja denna maktposition utan sträva efter att intervjupersonen skulle känna sig trygg i situationen och uppmuntrade eleverna till att komma med egna inlägg och tankar. Jag har även varit noga med att inte avslöja mina egna åsikter och ståndpunkter vad gäller de centrala teman som togs upp i intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 20–21).

Andra viktiga principer som jag i mina intervjuer beaktat är att aktivt lyssna och notera svaren på frågorna och i nästa skede har jag varit noga med att ställa öppna och relevanta följdfrågor för att på så vis uppmåna intervjupersonen att ge en så exakt och så fördjupad synpunkt som möjligt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 20–21).

De fyra intervjuerna med eleverna har alla genomförts med målsmans tillåtelse och underskrift. Intervjuerna spelades in med en smartphone och inspelningarna

transkriberades i efterhand ordagrant med talspråklig stil. Fördelen med att spela in intervjun är enligt Fägerborg (2009, s. 67) att intervjuaren kan lägga fokus på att lyssna och ställa frågor till den intervjuade. Samtalet kan därmed fortlöpa naturligt utan störande avbrott som kan uppkomma ifall intervjuaren inte hinner anteckna. Inspelning av intervjun har dessutom ur forskningssynpunkt ett högre värde som källa eftersom det ger större möjligheter till analys ur olika synvinklar.

Mina intervjuer med de fyra eleverna har haft ett övergripande syfte att utreda elevernas generella attityder till att arbeta i ett dialogiskt klassrum. Betoning har därefter lagts på huruvida eleverna upplever att de kommer till tals, hur de upplever sitt engagemang och samarbetet med de andra eleverna och hur de värderar lärarens bidragande av kunskap i relation till den kunskap klasskamraterna bidrar med. Dessutom har samtalet fokuserat på elevernas inställning till skrivande och hur de upplever skrivandets integrering med samtalande, elevernas upplevelse av loggboken samt hur de upplever kommunikationen med läraren i den dialogiska undervisningen, både muntligt och skriftligt i loggboken.

4 Resultat

Resultatet av min studie kommer att presenteras genom att jag först i avsnitt 4.1 redogör för läraren Camillas beskrivning av projektets innehåll och arbetsgång och i avsnitt 4.2 presenteras momentet där eleverna arbetar med individuell läsning och skrivning. Därefter följer i avsnitt 4.3 en redogörelse av mina iakttagelser och analyser av de deltagande observationerna av grupp- och helklassamtalen. Sist presenteras i avsnitt 4.4 de intervjuer som genomförts med fyra av eleverna och mina analyser av dem.

4.1 Dialogisk undervisning i de två klasserna

Läraren Camilla har mestadels under årskurs 7 och 8 undervisat eleverna traditionellt men under den tiden jag medverkade och utförde de deltagande observationerna arbetade hon och eleverna med en för henne tidigare beprövad arbetsmetod som bygger på att undervisningen skall bedrivas enligt den dialogiska undervisningens teoretiska riktlinjer. Camilla berättar att undervisningen hade stor framgång med förra året nior, framförallt eftersom alla elever utom en gav positiv respons på undervisningen och tyckte att den genererade i en kul och lärorik undervisning.

Den dialogiska undervisning som bedrivs utgår från läsning av Art Spiegelmans serieroman *Maus - en överlevandes historia* och eleverna har till uppgift att läsa i boken efter ett tidsschema. Läsningen sker både i klassrummet och som läxläsning hemma. Till varje kapitel finns frågor som eleverna i första skedet individuellt får svara på och reflektera kring i sina loggböcker. I nästa skede genomförs gruppdiskussioner i de på förhand indelade grupperna som är desamma under hela projektets gång. Vid gruppsamtalen skall eleverna gå igenom varje fråga och alla elever skall läsa upp sitt svar på varje fråga i tur och ordning. Därefter skall eleverna gemensamt diskutera varandras svar och i punktform skriva ned vad de tillsammans kommer fram till och drar för slutsatser. I den tredje fasen lyfter läraren hela diskussionen i helklass och då skall grupperna redovisa vad de kommit fram till men diskussionen syftar också till att eleverna skall tillåtas redogöra för sina personliga åsikter och reflektioner.

Innan läsningen av serieromanen startade genomförde även Camilla en introduktionsföreläsning där hon gick igenom bl.a. arbetsprojektets syfte och mål, berättade om författaren och lite om vad romanen handlar om. Camilla förklarar att hon var extra noga med att gå igenom saker om bokens bakgrund, funktion och kontext eftersom eleverna läser svenskämnet som andraspråk. I övrigt skiljer sig upplägget inte från det upplägg hon annars skulle ha bedrivit med elever som inte läser svenskämnet som andraspråk. Syftet med introduktionen var bl.a. att väcka elevernas intresse för boken och få dem att reflektera över hur de tror att det kommer att vara att läsa boken samt fundera och reflektera över vad den kommer att handla om.

4.1.1 Grupproller

Vid gruppsamtalen tilldelas eleverna olika roller vilka alla har olika syften att tjäna. Moderatoren har till uppgift att leda diskussionen och fördela ordet så att alla får möjlighet till lika stort talutrymme. Ämnehållaren har till uppgift att se till att gruppen håller sig till ämnet och inte svävar iväg allt för mycket. Tidshållarens uppgift är att ha koll på tiden och se till så att alla diskussionsfrågor hinns med och sekreteraren har till uppgift att föra minnesanteckningar från diskussionen som eleverna sedan kan ha som stöd vid helklassdiskussionen eller vid de individuella reflektionerna som eleverna gör fortlöpande i loggboken.

4.2 Individuell läsning och skrivning

Eleverna i klass 9A och 9B har innan mina observationer av grupp- och helklassamtalen läst de kapitlen som skall diskuteras och fått svara på frågor om kapitlen i loggboken (se bilaga 1). Frågorna har eleverna fått på förhand och de är formulerade som en blandning av öppna och slutna frågor. Camilla vill att frågorna skall vara ställda så att eleverna får möjlighet att reflektera både individuellt och i grupp och på så vis vill hon ge eleverna förutsättningar att uppnå en bredare kunskap och förståelse. De mer distinkt slutet formulerade frågorna tjänar till att eleverna skall ges ett stöd i läsningen genom att de tillåts kontrollera att de hänger med i handlingen och har förstått sammanhanget.

4.3 Grupp- och helklassamtal

Under de sammanlagt fyra lektioner som jag utförde mina observationer hade båda klasserna gruppsamtal den första lektionen och helklassamtal den andra lektionen. Nedan redogörs i avsnitt 4.3.1 och 4.3.2 för en presentation av de båda klasserna och i avsnitt 4.3.3, 4.3.4, 4.3.5 och 4.3.6 redogörs för resultatet av observationerna av grupp- och helklassamtalen. Därefter följer i avsnitt 4.3.7 en gemensam analys av båda klassernas grupp- och helklassamtal och kopplingar görs till uppsatsens teoretiska utgångspunkter.

4.3.1 Presentation av klass 9A

Klass 9A är en klass i svenska som andraspråk som består av åtta elever, alla med en annan etnisk bakgrund än den svenska. Camilla har i samband med den dialogiska undervisningen delat in eleverna i två grupper. I grupp 1 har hon placerat två tjejer och två killar som hon på förhand vet är ambitiösa och arbetsvilliga elever och i grupp 2 har hon placerat tre killar och en tjej som har en mer lat och oseriös inställning till skolarbetet. Camilla ser det som den bästa lösningen eftersom några av eleverna i den första gruppen tenderar att inte komma till tals när de samspelar med eleverna från den andra gruppen. Alla fyra eleverna i grupp 2 har en stark tendens att gärna prata rakt ut och avbryta den som talar i syfte att ge sig själv talutrymme.

Två av eleverna i denna klass, Daniela och Josef som båda tillhör grupp 1, medverkar som intervjupersoner senare i uppsatsen (se avsnitt 4.4.1 resp. 4.4.2).

4.3.2 Presentation av klass 9B

Klass 9B är också en klass i svenska som andraspråk och består av 12 elever, även i denna klass har alla elever en annan etnisk bakgrund än den svenska. Klass 9B har Camilla delat in i tre grupper med fyra elever i varje grupp. De fyra killarna i klassen utgör grupp 1 och eleverna där är väldigt aktiva eftersom de gärna pratar oavsett om de har ordet eller inte samtidigt som de är mer eller mindre oinspirerade till skolarbete. Grupp 2 och grupp 3 består av fyra tjejer i varje grupp och deras inställning till skolarbete är generellt mycket mer positiv. Camilla vill precis som i klass 9A inte riskera att de elever som är mer tystlåtna och blyga tystas ner av de högljudda och muntligt aktiva killarna.

Två av eleverna i denna klass, Jamila och Elina som båda tillhör grupp 2, medverkar som intervjupersoner senare i uppsatsen (se avsnitt 4.4.3 resp. 4.4.4).

4.3.3 9A:s gruppsamtal

Eleverna hade i slutet av den senaste lektionen, då klassen hade gruppsamtal, fått skriva en reflekterande text där de bedömde sin egen insats och redogjorde för hur de hade upplevt samarbetet i gruppen under diskussionen. Dagens lektion börjar med att eleverna får läsa upp vad de har skrivit. En av eleverna säger: ”Det var vissa frågor jag inte förstått som jag fick svar på” och att ”min grupp lyssnar inte på mig, det är lite för snackigt”. Josef säger att han tycker att ”gruppdiskussionen var bra för att man kunde jämföra varandras svar” och bedömer sin egen insats som engagerad men att han ”kanske pratade lite för mycket och borde ha låtit de andra prata mer”.

Efter uppläsningen av elevernas reflekterande texter sätter sig eleverna i den grupp de tillhör och sätter igång att samtala om nästkommande kapitel och de tillhörande frågorna som de redan svarat på individuellt i loggboken. Det märks att eleverna redan har börjat få ett invariant handlingsmönster till följd av tidigare gruppdiskussioner eftersom eleverna i grupp 1 uppmuntrar varandra att läsa upp vad de har skrivit och att de ofta börjar med att säga: ”Så här skrev jag”. Efter att Josef har läst upp sitt svar på en av frågorna berömmar en av hans gruppmedlemmar honom genom att säga: ”Bra Josef” och frågar en annan gruppmedlem: ”Vad skrev du?”. Den tillfrågade eleven svarar att han inte svarat på just den frågan eftersom han var osäker varpå de andra i gruppen istället förklarar sina svar och gruppens sekreterare skriver ned stolpar om det som sägs.

Grupp 2 har ett mer ostrukturerat upplägg. Dock uppstår mer livliga diskussioner när eleverna också pratar i munnen på varandra. De framstår som vana vid att få

sin röst hörd och vill gärna överrösta varandra och demonstrera att det de säger är rätt.

Eleverna visar dock prov på att de lyssnar på varandra och är intresserade av att hjälpas åt för att lära sig i och med att de ger positiv respons genom yttranden som exempelvis: ”Jag håller med” och ”Ja okej då”. Eleverna i denna grupp hamnar ofta i meningsutbytande dialoger med varandra, t.ex. när en elev kommer med ett påstående och en annan elev protesterar och säger: ”Nej, det är inte så” och därefter ger sin synpunkt på saken och de två andra gruppmedlemmarna kommer med inflikningar. Även om eleverna i grupp 2 har en del att jobba med vad gäller samarbetet och att i alla lägen hålla en lugn samtalsstön så är det tydligt att de har en livfull och aktiv dialog och att de därmed både lyssnar och bemöter varandras yttranden.

4.3.4 9B:s gruppsamtal

Lektionen startar med att eleverna organiserar sig i sina tre grupper. Grupp 1 som är killgruppen visar ett likgiltigt engagemang och ett halvdant intresse genom kommentarer som exempelvis: ”Å vad trött jag är idag”. Dock genomför de sina uppgifter enligt riktlinjerna. De tillåter varandra att läsa upp vad de har skrivit för svar och ofta kommer de fram till att de svarat ungefär likadant på varje fråga. En mer utvidgad dialog eleverna emellan om stoffet uteblir därför och eleverna blir klara med sin diskussion före de två andra grupperna.

Grupp 2 som är en av tjejgrupperna är alla engagerade och aktivt deltagande i samtalet. Dock framstår de som blyga och lågmälda när de läser upp sina svar på frågorna för varandra. Jamila har skrivit väldigt långa och ingående svar i sin loggbok. På en av frågorna läser hon dock bara upp delar av det hon skrivit i första skedet men när en av eleverna ber henne att läsa upp allt så gör hon det och de andra eleverna lyssnar koncentrerat. Eleverna i denna grupp visar intresse för varandras svar, ber varandra att vidareutveckla och ger positiv respons t.ex. genom kommentarer som: ”Vad menar du med det?”, ”Vad betyder det?” och ”Jag håller med”. En av gångerna när Elina säger: ”Jag håller med” replikerar en av de andra eleverna och frågar: ”Men vad är det du håller med om?” vilket gör att Elina drivs till att vidareutveckla sitt yttrande och reda ut sina ståndpunkter på ett djupare plan.

Grupp 3 är den andra tjejgruppen och de är lite slarviga med att utnyttja sina svar från loggboken men har dock en innehållsrik och givande diskussion kring frågorna. När de alla är osäkra på en fråga tar de hjälp av boken och bläddrar igenom den och försöker tillsammans komma fram till ett svar. En av tjejerna är mer drivande än de andra och styr samtalet men är dock lyhörd när de andra vill komma till tals. Alla i gruppen framstår som engagerade och intresserade av att lära tillsammans.

4.3.5 9A:s helklassamtal

Inför helklassamtalet har eleverna i klass 9A genomfört individuellt skrivande i loggboken och haft det ovan återgivna gruppsamtalet där varje enskild grupp skrivit ned sammanfattande stolpar. Eleverna organiserar sig i sina grupper och alla har även sin individuella loggbok framför sig. Sekreteraren har sidan uppslagen där deras gemensamma sammanfattning finns nedtecknad.

Läraren Camilla intar rollen som samtalsledare och börjar med att be en grupp var för sig redovisa vad de kommit fram till kring varje fråga och sedan släpper hon samtalet och låter enskilda elever komma med inlägg. Hennes frågor utgår från de skriftliga men hon ställer följdfrågor kopplat till vad hon får för svar av eleverna. Hon ställer autentiska och öppna frågor som exempelvis: ”Men vad menar Hitler med att judarna inte är mänskliga?”, ”Om man inte är människa, vad är man då?” och ”Hur skulle ni säga att Vladek var som person?”. När eleverna vid ett tillfälle är osäkra på ett svar på en öppet ställd fråga förtydligar Camilla också sin neutrala roll med att säga: ”Ja jag vet inte, jag sitter inte inne med några svar”. Camilla betonar också vikten av vad eleverna svarar genom positiva bedömningar som exempelvis: ”Ja det håller jag med om att han gör”, ”Ja precis, så kan det ha varit” och ”Det tycker jag är en klok iakttagelse”.

I Camillas roll som samtalsledare framstår grundhållningen som att det inte är hon som sitter inne med svaren. Dock väljer hon att ibland ge förslag på ett svar, en förklaring eller en tolkning. Detta gör hon när diskussionen avstannar och när eleverna själva inte riktigt kommer fram till ett svar som de känner sig nöjda med.

De flesta eleverna är aktiva under helklassamtalet. Sex av eleverna tar ordet utan att bli tillfrågade medan två av dem kommer in i diskussionen genom att läraren ställer en direkt fråga till eleven ifråga. Den intervjuade eleven Daniela är en av dem som inte självmant tar ordet. Camilla förklarar efter lektionen att de frågor hon väljer att ställa till de tystlåtna och blyga eleverna är sådana frågor som hon hört att de haft ett bra och utförligt svar på under gruppsamtalen. Tillvägagångssättet säger hon syftar till att stärka elevens självförtroende i hennes strävan efter att alla eleverna skall känna sig bekväma i att ta ordet och svara på frågor, inte bara under gruppsamtalen utan även under helklassamtalen.

När lektionen är slut får eleverna i läxa att skriva en reflekterande text om hur de tyckte att diskussionen fortlöpte och om de tyckte att de lärde sig något nytt under helklassamtalet.

4.3.6 9B:s helklassamtal

Lektionen börjar på samma sätt som med klass 9A med att eleverna organiserar sig i sina grupper och tar fram sina loggböcker. Camilla ställer den första frågan och ber varje grupps sekreterare att redogöra för hur de resonerat. När de diskuterat klart den första frågan övergår läraren till att ställa fråga nummer två och då låter hon en annan grupp svara först och på fråga nummer tre får den tredje gruppen börja med att svara.

I den här klassen var alla eleverna mer eller mindre aktiva och flitiga på att diskutera under gruppsamtalen. Vid helklassamtalet hörs inte alla dessa röster lika mycket utan det krävs att läraren ställer riktade frågor till de mer tystlåtna för att de ska komma till tals. I grupp 2 är det bara en av de fyra tjejerna som självmant tar ordet. Personen gör det förvisso i egenskap av sekreterare under gruppsamtalet men eleverna vet om att det inte bara är det föregående samtalets sekreterare som skall föra gruppens talan utan det är fritt fram att komma med egna och nykomponerade inlägg.

Killarna i grupp 1, som under gruppsamtalet diskuterade med viss avsaknad av engagemang, är dock alla väldigt verbalt aktiva under helklassamtalet och vill gärna kommentera varje fråga. De är så pass snabba med att vilja framföra sin åsikt att Camilla får tillrättavisa dem några gånger och säga att de inte får skrika rakt ut. Istället styr hon samtalet mot de mer tystlåtna eleverna i de två tjejgrupperna. Läraren utnyttjar precis som vid diskussionen med klass 9A öppna frågor, positiv bedömning och uppföljning av elevernas svar. Dessutom förekommer frågor där eleverna får möjlighet att utgå från sig själva och sina egna erfarenheter, exempelvis när en diskussion uppstår om protagonisten Vladexs tvivelaktiga beteende och läraren frågar: ”Har man rätt att bete sig så illa bara för att man varit med om en hemsk händelse, skulle ni ha agerat på samma sätt?” och de flesta av eleverna ställer sig kritiska och är tämligen överens om att Vladexs beteende inte är försvarbart.

Lektionen avslutas med att eleverna de sista fem minuterna får skriva en reflekterande text i loggboken där de skall svara på frågorna: ”Hur har diskussionen varit?”, ”Har alla tagit ansvar?”, ”Har jag tagit mitt ansvar?” och ”Lärde jag mig något nytt?”.

4.3.7 Analys av grupp- och helklassamtalen

Vid framförallt muntliga samtal är de autentiska och öppna frågorna, uppföljning och positiv bedömning viktiga inslag för att uppnå ett dialogiskt klassrum (Nystrand, 1997, s. 38–39, Dysthe, 1996, s. 58–60). Observationerna visar att Camilla jobbar aktivt med att dels ställa autentiska och öppna frågor men framförallt lägger hon fokus på att ge positiv bedömning på

det eleverna säger. Hon följer också upp elevernas svar och ber dem att utveckla resonemanget eller ställer motfrågor.

Dysthe (1996, s. 224) betonar även vikten av att eleverna tillåts integrera individuell läsning och skrivning med ett efterföljande gruppsamtal för att ge eleverna möjlighet till dialogisk reflektion. Hela Camillas dialogiska upplägg med undervisningen bygger på en integrering av just läsning, skrivning och samtal och dialogisk reflektion är något som alla elever i Camillas två klasser visar prov på. Detta eftersom alla är aktivt deltagande när de tillsammans konstruerar kunskap med utgångspunkt från de svar de individuellt skrivit ned i sina loggböcker. Eleverna lyssnar dessutom på varandra när de talar och de samarbetar och engagerar sig i det som diskuteras. Eleverna kommer även med både protester och beröm kring vad klasskamraterna säger vilket leder till att fördjupade diskussioner uppstår. Eleverna kommer oftast överens om ett gemensamt svar men ibland är de oense. Oavsett vilket uppstår en rekonstruktion av kunskap till följd av ett samspel där eleverna kritiskt granskar sina egna svar och väljer att antingen stå fast vid sitt svar, modifiera det eller anta en helt ny ståndpunkt.

De skriftliga frågorna var formulerade både som slutna, öppna och autentiska frågor. Oavsett vilket så fungerade elevernas svar på frågorna som utgångspunkt för diskussion och läraren utnyttjade också de åsiktsutbyten som uppstod i samband med grupp- och helklassamtalen och såg till att eleverna fick redogöra för sina tankar och lyssna till de andra elevernas resonemang. Camilla hade arbetat på samma sätt i de tidigare samtalen och projektet går ut på att hon ska fortsätta på samma sätt varje lektion. Dysthe (1996, s. 244) menar att en metodisk integrering av skrivande och samtalande skapar en stödstruktur och är trygghetsskapande för eleverna eftersom eleverna tillåts känna igen sig i arbetsgången. Hon menar att autentiskt formulerade frågor utgör en av grunderna för att en dialog skall uppstå och det var också fallet i Camillas två klasser samtidigt som det även visade sig att de mer slutna frågorna även dem kunde skapa underlag för en vidgad och dialogiskt präglad diskussion.

Dysthe (1996, s. 222–223) menar att vid traditionell undervisning är ofta förhållandet vid helklassamtal sådant att läraren fungerar som en bedömande och kontrollerande lärare eftersom läraren vill veta om eleverna kan svaren på de ställda frågorna eller inte. Den dialogiskt präglade läraren strävar inte efter att bedöma eller kontrollera eleverna och anser sig inte sitta inne på några korrekta svar utan uppmanar istället eleverna att utgå från sina egna erfarenheter och att samspela med de andra eleverna och läraren själv med avsikten att uppnå en undervisningssituation där alla tillsammans konstruerar flera förslag på

ett svar på frågorna. Tillvägagångssättet syftar till att undvika att eleverna reproducerar auktoritativ kunskap från läraren eller läroboken och istället nykonstruerar kunskap. Det är också vad Camilla tydligt strävar efter genom att medvetet inta en vägledande och objektiv roll under grupp- och helklassamtalen. Under gruppdiskussionen cirkulerar hon runt bland de olika grupperna och lyssnar mest på vad eleverna säger, men hon är samtidigt deltagande i det dialogiska samspelet eftersom hon svarar på de funderingar eleverna har genom att ställa öppna motfrågor eller ger vägledande ledtrådar på tänkbara svar. Under helklassamtalet har hon en än mer aktiv roll eftersom det är hon som leder samtalet i egenskap av samtalsledare. Camillas ledande roll innebär dock inte att hon fungerar som en auktoritativ lärare eftersom hon enbart ställer frågorna och låter eleverna diskutera fram svaren utan att hon en enda gång värderar dem som rätt eller fel.

Dysthe (1996, s. 194) menar också att den dialogiska undervisningen skapar möjligheter för alla elever, även de tystlåtna och blyga, att våga uttrycka sin åsikt även muntligt. Att alla elever skall komma till tals och våga uttrycka sin åsikt vid gruppsamtalen är också något Camilla framhåller för mig som sitt grundläggande huvudmål och det är dessutom ett mål som uppnås eftersom alla eleverna är verbalt aktiva och återger sina egna nedskrivna svar på frågorna under gruppsamtalen. Camillas mål med helklassamtalet menar hon inte huvudsakligen strävar efter att alla elever skall få så mycket taltid som möjligt utan istället att eleverna skall få möjlighet till utökad reflektion genom att de får ta del av vad de andra grupperna har svarat på frågorna. Det realiserar genom att varje grupp under helklassamtalet tillåts presentera vad de tillsammans har kommit fram till.

4.4 Elevintervjuerna

Mina intervjuer med eleverna strävade efter att ge svar på vilka attityder eleverna har till den dialogiska undervisningens olika moment. Nedan redogörs för i avsnitt 4.4.1, 4.4.2, 4.4.3 och 4.4.4 en presentation av respektive elev och en redogörelse över hur varje elev svarade på frågorna. Därefter följer i avsnitt 4.4.5 en utökad analys och tolkning av svaren de gav.

4.4.1 Daniela, klass 9A

Daniela går i klass 9A och tillhörde grupp 1 som bestod av de mer ambitiösa eleverna i klassen. Hon beskrivs av sin lärare Camilla som en trevlig tjej som i klassrummet uppträder väldigt tystlåtet. Hon har en äldre syster som gått på skolan några år tidigare som fick

toppbetyg i de flesta ämnena och hon har stor press på sig hemifrån. Hon presterar också väldigt bra men hennes resultat kommer förmodligen "bara" räcka till ett VG.

Daniela säger i intervjun att hon är väldigt nöjd med hur den dialogiska undervisningen bedrivs. Hon berättar att hon upplever att hon både lär sig, engagerar sig och samarbetar med både lärare och elever. Hon anser sig också komma till tals mycket mer än vad hon brukar göra annars i klassrummet. Då syftar hon framförallt på gruppsamtalen och inte helklassamtalen eftersom hon ännu inte vågat ta steget att på eget bevåg begära ordet i hela klassen.

Sammantaget i intervjun lyfter Daniela fram alla fyra inlärningsätten, d.v.s. läsande, skrivande, samtalande och lyssnande och jag tolkar henne som att hon anser att alla fyra tillsammans utgör en grund för en bra inlärningsmiljö. Hon anser sig lära sig mycket genom läsande, men hon tycker att hon lär sig ännu mer när hon får skriva och dessutom diskutera efteråt: "Det här med att arbeta i grupp är jättebra, man lär sig mer då. Men jag tycker att jobba själv också är ganska kul, man lär sig då också".

Det enda hon skulle vilja förändra är att ta bort helklassamtalet. Anledningen till det säger hon dels beror på att hon tycker att det blir mycket upprepning och dels att hon själv är för blyg för att ta ordet under dessa diskussioner. Under gruppsamtalen säger hon dock att hon är väldigt aktiv och att hon har stor hjälp av svaren på frågorna som hon skrivit ned i sin loggbok. På frågan om hon skulle ha lika mycket att säga om hon inte hade svarat på frågorna i loggboken innan svarar hon: "Nej jag skulle inte minnas saker, jag måste skriva ner för att minnas". Hon medger dock att det är lite jobbigt att skriva individuellt i loggboken när hon säger: "Det är lite tråkigt att skriva och sånt. Jag gillar inte att det är så mycket frågor". Hon tillägger dock: "Men det är ju bra för att lära sig".

Samarbetet i klassen är hon också väldigt nöjd: "I min grupp fungerar det jättebra, vi får prata och säga vad vi vill". Hon menar dock att samarbetet fungerar olika bra beroende på vilka personer i klassen man får jobba med:

Vår klass är så där olika. Vissa, kanske två till tre stycken, kan vara rätt stökiga, men andra är typ lugna och pratar inte så mycket. Jag måste säga att jag är en av dem, jag pratar inte så mycket och är lugn.

Hon upplever att läraren har en bra dialog med både henne och klasskamraterna och på frågan om hon upplever det som att läraren ger positiv respons svarar hon: "Ja, hon håller med så att vi inte ska känna oss dumma eller så ger hon oss en ledtråd". Hon upplever också kontakten i loggboken med läraren som positiv och berättar att hennes grupp fått mycket beröm av läraren för sitt arbete.

På frågan om hon lyssnar mest till läraren eller eleverna svarar hon: ”För våra betyg såklart läraren, för hon kan ju svaret, men ändå är det viktigt att lyssna på eleverna för de kan också ha rätt”. Hon lyfter även fram fördelen med att kunna ta hjälp av sina klasskamrater:

När vi hade gruppsamtal hade jag inte svarat på några frågor och då hjälpte de mig och förklarade, och då skrev jag ner allt och jag förstod kapitlet mycket bättre. Vissa frågor var svåra som jag inte förstod.

4.4.2 Josef, klass 9A

Josef går i klass 9A och tillhörde grupp 1, samma som Daniela, under klassens dialogiska undervisning. Camilla beskriver Josef som en kille som gått från att vara väldigt omogen och gnällig under de två första skolåren till att under det sista skolåret bytt skepnad och istället uppträtt som en väldigt ambitiös och mogen kille. Han har börjat ta skolan på allvar och det är också något Josef själv nämner under intervjun. Vidare berättar Camilla att han är duktigt skriftligt men framförallt muntligt, han är dock en ganska svag läsare. Hans uppräckning under årskurs 9 har gjort att han ligger på betyget VG.

Josef är den av de fyra intervjuade eleverna som ger de mest utvecklade svaren i intervjun och han framhåller hur nöjd han är med att arbeta med den dialogiska undervisningen. Han trivs med att jobba med alla fyra momenten, d.v.s. läsande, skrivande och samtalande i grupp- och helklassamtal. Han tycker också det är bra att de får jobba stegvis med de olika momenten. Det sista momentet, d.v.s. helklassamtalet, anser han har en viktig funktion eftersom ”om det är gruppdiskussion mellan fyra elever, och alla kanske har samma tanke, ja det är ju bra, men sen om någon annan person i den andra gruppen har en annan tanke då är det ju bra att få höra den”.

Josef lyfter fram att han tycker det är bra att de får chansen att öva sig på att argumentera, speciellt eftersom de inte har fått jobba så mycket med det tidigare. På frågan om han skulle vilja jobba på ett annat sätt eller variera undervisningen säger han: ”Jag tycker att det är en jättebra metod att arbeta på, men man måste också vara öppen för att pröva någonting nytt”. Han blir dock lite osäker när jag frågar vilken typ av undervisning man skulle kunna använda sig av istället men menar att det också är nyttigt att jobba helt själv eftersom ”man får öva sig på att vara självständig”.

Han tror att han skulle ha varit lika muntligt aktiv i en helklassdiskussion även om de inte hade arbetat med skrivning och samtalande innan men lyfter dock fram att talaktiviteten och kvaliteten på det man säger är beroende av det förberedande arbetet:

Man vill prata om man har någonting bra att komma med, har man inget bra svar så säger man det oftast inte. Men har man skrivit innan och pratat i gruppen har man mycket att komma med.

Josef menar också att den dialogiska undervisningen hjälper de andra eleverna att komma mer till tals, framförallt under gruppsamtalen där han själv brukar ”uppmuntra de andra att prata genom att säga ’ja nu får du prata, nu får du svara på frågan’ och sånt”. Josef upplever även att det går bra att samarbeta med de andra eleverna och att alla är engagerade:

Vi lyssnar på varandra. Det är ingen som pratar från ingenstans. När en person pratar så pratar den tills den svarat klart. Alla får säga vad de vill och ingen avbryter.

Då syftar han framförallt på gruppsamtalen vilka han också anser fyller viktiga funktioner eftersom de får chansen att höra varandras resonemang och att de vidareutvecklar varandras svar: ”Det är klart att man vidareutvecklar, så här fyller på. Det är ju bara för att hjälpa, inte för att sänka en person. Man fyller på deras svar, säger vad de kan tänka på att ta med sig”.

Josef är också positiv och tycker det är kul att jobba med det specifika momentet skrivande, speciellt när det integreras med det muntliga. Han menar att han lär sig både med hjälp av skrivande och med hjälp av att diskutera. Skrivandet utgör en bra grund för samtalen eftersom det blir lättare att diskutera: ”Det är lättare, det flyter på, sen kanske man kommer på saker när man diskuterar som man själv inte har skrivit”. Han tycker också att skrivandet i loggboken är bra framförallt som betygsunderlag eftersom ”hon ser ju vad vi har gjort och vad vi tycker, och hon sätter ju betyg på det vi skriver”. Han medger att det är mycket frågor att svara på men han ser inte det som något negativt: ”Det är mycket att skriva visst, men så är det ju, vi skriver ju för att vi ska lära oss”.

Josef uppskattar också den kommunikation som uppstår med läraren i loggboken och den uppföljning av svar och positiv respons som hon ger. Han beskriver hur läraren brukar:

skriva kommentarer om hur vi arbetar och hon skriver vad vi behöver arbeta mer med. Hon hjälper oss att bli bättre. Det är ju inte så att hon skriver några nedsättande kommentarer, utan hon skriver kommentarer som kan hjälpa oss i framtiden.

Han nämner också de reflekterande texter som eleverna skriver efter nästan varje lektion och tycker dessa är bra eftersom ”hon får veta hur vi känner, hur vi har det och vad vi tycker om gruppen”.

Den muntliga interaktionen med läraren tycker han också fungerar bra eftersom ”när man diskuterar pratar man ju med läraren och när man har svarat kommer hon ofta med en ny fråga som får oss att tänka mera”. Josef har med andra ord märkt av hur Camilla medvetet följer upp elevernas svar och när jag frågar om han upplever att hans svar blir positivt eller negativt bemött svarar han: ”Hon är alltid positiv, hon brukar säga att det var en intressant tanke eller att det var ett bra svar”. På frågan om han lyssnar mest på läraren eller eleverna svarar han: ”Det beror på, men det som låter mest logiskt. Jag lyssnar ju på båda, ingen har rätt och ingen har fel, så tycker jag”.

4.4.3 Jamila, klass 9B

Camilla berättar att Jamila är en duktig, ambitiös och tystlåten tjej i klass 9B som ligger på betyget VG. Hon tillhörde grupp 2 under klassens dialogiska undervisning och där var alla aktiva och engagerade under gruppsamtalet. Jamila var den som deltog aningen mindre vad gäller fördelningen av talutrymmet, detta trots att hon skrivit väldigt mycket och utförligt i sin loggbok. Under helklassamtalet tog hon inte ordet annat än när hon fick en direkt fråga av läraren. Camilla berättar att Jamila i vanliga fall ofta räcker upp handen och svarar på frågor läraren ställer, men annars är hon väldigt tillbakadragen.

Jamila berättar i intervjun att hon är positivt inställd till den dialogiska undervisningen och tycker att det är roligt, men hon tycker att det fungerat bra att arbeta på andra sätt också. Hon säger att hon i vanliga fall inte är så aktiv under lektionerna men ibland räcker hon upp handen och svarar.

På frågan om hon upplever att hon kommer mer till tals när de arbetar dialogiskt så svarar hon: ”I min grupp tycker jag att man får prata mer. Istället för att prata bara i helklass, då blir det mer sådär ska jag prata eller inte?”. En anledning till att hon undviker att prata inför hela klassen är att ”man kan få kommentarer av andra elever, men när man har en sån här liten grupp så är det inte likadant”. Hon nämner också att det är pinsamt som en annan anledning till att hon inte deltar mer aktivt under helklassamtal, men när det är gruppsamtal tycker hon det är lättare eftersom man är ”färre som diskuterar och man känner personerna”. Gruppsamtalet är också det moment som hon anser sig lära sig mest på eftersom de då får möjligheten att diskutera svaren och eftersom hon ”har märkt att alla fått olika svar på frågorna”.

Jamila ser en inlärningspotential i att lära sig tillsammans eftersom ”det är bättre att hjälpas åt, och ta reda på hur man fick svaren och hur de skiljer sig åt”. Att eleverna får tillfälle att samarbeta och hjälpa varandra är därför något som hon verkligen håller med

om: ”Man läser ju upp sina egna åsikter och så, och när en fråga jag inte kan som är tom så får jag svaret av någon annan och så skriver jag in det”. Samarbetet menar hon fungerar jättebra eftersom de tillåter varandra att prata och inte avbryter varandra till skillnad från killarna i klassen:

Killarna diskuterar mer kring frågorna om de har rätt eller fel. Men när någon har fel i vår grupp så kan man förklara, man tillåts till det. Killarna är ofta inte överens, men vi är det.

Jag frågar henne vilket som egentligen är bäst, att killarna diskuterar mycket men avbryter varandra och är oense, eller en grupp som diskuterar mer organiserat och ofta kommer till samma svar. Hon svarar: ”Jag vet faktiskt inte. Men det kan finnas flera korrekta svar. Det beror på hur man tänker”. De få gånger som Jamilas grupp är oense om svaret brukar de acceptera det och gå vidare till nästa fråga och ”om det är många som tycker likadant så brukar vi säga att det är de som har rätt”.

Jamila upplever sig själv och gruppledammarna som engagerade eftersom ”att diskutera har gjort mig mer engagerad”. Hon tror dock inte att det skulle passa lika bra att arbeta dialogiskt med annan skönlitteratur och menar att det är boken *Maus* komplexa innehåll och utformning som gör att undervisningsupplägget lämpar sig väldigt bra: ”Det är svårt att förstå alla bilderna och det är svårt att hänga med i vad som händer men när vi diskuterar förstår jag mycket bättre”. Men andra böcker som är mer lättlästa menar hon att man inte behöver diskutera lika mycket eftersom man förstår det mesta ändå.

Jamila är relativt positiv till skrivande i skolan. De har aldrig arbetat med loggbok tidigare men efter att ha fått testa på det under några veckor anser hon att ”det är viktigt och bra, men ibland blir det överdrivet mycket frågor”. Men skrivandet är en hjälp för henne att lära sig eftersom ”man får tänka om och repetera det man har läst”.

Jamilas upplever sin relation till läraren Camilla som positiv och nämner att Camilla brukar kommentera det hon har skrivit i loggboken. Hon upplever det som att hon har en dialog med läraren och inte bara med eleverna. Hon säger också att Camilla även ger positiv respons muntligt: ”Hon brukar berömma när vi pratar, typ att ’det var ett intressant svar’ eller att hon säger att man har tänkt igenom svaret på frågan”. Hon ser på lärarens ord som viktigt men upplever samtidigt att även elevernas svar och resonemang är viktiga.

4.4.4 Elina, klass 9B

Elina går i klass 9B och tillhörde grupp 2, samma grupp som Jamila, och var aktiv under gruppsamtalet, men mer passiv under helklassamtalet. Camilla berättar att Elina bara har varit i Sverige i fem år men trots detta har hon redan utvecklat en väldigt god språklig kompetens. Vidare beskriver Camilla sin elev som lat men samtidigt ändå ambitiös. Hon menar att Elina inte tar för sig så mycket som hon skulle kunna göra och kommer förmodligen att få slutbetyget VG, även om hon själv uttalat att hon räknar med att få betyget MVG.

Elina lyfter fram flera saker som är positivt med det den dialogiska undervisningen. I jämförelse med det sätt de tidigare arbetat på med skönlitteratur tycker hon att hon lär sig mer, pratar mer och att samarbetet med eleverna i klassen fungerar bra. På frågan om hon tycker att alla moment är lika viktiga eller om hon skulle vilja ta bort något blir hon osäker men resonerar sig fram till ett svar:

Man kommer in mer i boken och förstår mer om man svarar på frågor. Gruppdiskussioner är också bra, men det kanske ibland blir för mycket, alltså att man svarar på frågor enskilt och sen i gruppen och sen också i klassen.

Men när jag frågar om hennes inställning handlar om lathet eller p.g.a. att hon inte lär sig något lyfter hon fram att hon ser en tydlig inlärningspotential i upplägget. Om det exempelvis hade varit helklassamtal direkt efter att de läst menar hon att hon inte hade haft lika mycket att komma med i jämförelse med vad hon har när hon fått förbereda sig genom individuellt skrivande och gruppsamtal:

Att prata i helklass direkt skulle inte ha gått bra. Ibland förstår man inte vad man läser. Men sen när man svarar på frågorna hjälper det, och sen när man går igenom dem med klassen och läraren så kan man allt!

Elina upplever själv att hon alltid törs göra sin röst hörd i klassrummet, men under helklassamtalet satt hon ganska tyst vilket hon förklarar med att hon hade glömt sin loggbok hemma.

Elina återkommer flera gånger till att det är väldigt bra att man får skriva innan grupp- och helklassamtalen eftersom det ger ett bra stöd för att kunna diskutera. Men samtidigt är hon negativt inställd till att skriva och svara på frågor om boken: ”Det känns som man ska läsa boken för att kunna svara på frågorna och inte av någon annan anledning. Då blir det tråkigt”. När jag frågar hur man skulle kunna lägga upp undervisningen så att det blir roligare svarar hon att hon skulle vilja välja en bok själv. Jag frågar om hennes negativa

inställning egentligen har att göra med att hon inte gillar boken som de läser eller om det är ett tråkigt sätt att jobba på så skrattar hon och svarar att det egentligen beror på boken: ”Jag tycker inte den är så intressant”.

Elina tycker att samarbetet med övriga elever fungerar bra och att de framförallt är duktiga på att lyssna på varandra: ”Vi brukar komma överens. Men vi accepterar när vi tycker olika. Det är okej att tycka olika”. Samspelet med de andra eleverna menar hon också gör det lättare att förstå, framförallt när de diskuterar i grupp eftersom hon säger att hon och eleverna ”får nya insikter när vi diskuterar, eftersom alla har nya idéer”. Hon lyfter också fram sin grupps engagemang men ur egen synpunkt återkommer hon till att det är ”jobbigt att svara på frågor till varje kapitel, man vill bara läsa utan att svara på frågor”.

Elina framför tydligt att hon tycker att lärarens ord är viktigare än elevens. Om läraren och en elev diskuterar så säger hon att ”då lyssnar jag mer på vad läraren säger”. När jag frågar henne varför hon upplever det som så svarar hon: ”Eftersom hon kan boken bäst, hon har läst boken fler gånger så hon har koll”. Men när jag ger exempel på olika typer av värderingsfrågor så medger hon att ”vid såna frågor kan alla ha rätt, det sa mina lärare också att så ska man tänka”. På frågan om hon och eleverna får positiv respons av läraren och om hon tycker att det finns en tydlig dialog mellan lärarna och eleverna svarar hon att så är fallet: ”Camilla tycker det är okej att alla tycker som de tycker, även om hon tycker något annat så håller hon med”.

4.4.5 Analys av elevintervjuerna

Helhetsupplevelsen av de fyra intervjuade elevernas attityder till att arbeta i ett klassrum där dialogisk undervisning bedrivs är att de har en övervägande positiv inställning. Varje elev lyfter fram olika specifika element som de uppskattar mer och några få element som de uppskattar mindre.

Josef tycker till skillnad från de tre andra intervjuade eleverna att helklassamtalet är bra. Hans inställning skulle kunna bero på att han vanligtvis alltid är verbalt aktiv oavsett om det är grupp- eller helklassamtal. Kvaliteten på vad Josef säger vid helklassamtalen är dock förmodligen beroende av hur han har förberett sig, vilket han också själv lyfter fram eftersom han säger att det samtidigt är beroende av att man ”har någonting bra att komma med”. Under det helklassamtal jag observerade hade Josef någonting att säga på i princip varje fråga. Men om han inte hade skrivit och diskuterat i grupp innan helklassamtalet hade han förmodligen inte haft samma möjligheter att uttrycka sig med välgrundade åsikter i lika stort omfång.

Alla tre tjejerna nämner att de skulle kunna tänka sig att ta bort helklassamtalet som ett förekommande inslag eftersom de framförallt anser att det blir för mycket upprepning. Men en annan anledning till att de inte uppskattar helklassamtalet är förmodligen, det som inte alla uttrycker lika konkret i intervjuerna, att de inte får tillfälle eller vågar vara lika verbalt aktiva som de vågar vara under gruppsamtalen.

Dysthe (1996, s. 173–174) lyfter fram att elever i skolan har ett motstånd mot att skriva, något som enligt henne motverkas genom att man som lärare mer eller mindre tvingar eleverna att skriva ofta och mycket i syfte att de så småningom skapar sig en trygghet med att uttrycka sig i skriftlig form. Josef är den enda som inte ställer sig negativ till att det är mycket frågor att svara på i loggboken. Det är dock något som de andra tre eleverna tycker är arbetsamt just eftersom det är jobbigt att skriva mycket. Alla fyra eleverna lyfter dock fram positiva effekter av loggboken. Josef och Jamira lyfter specifikt fram den personliga kontakten som sker med Camilla i loggboken och nämner framförallt hennes skriftliga positiva bedömningar som de menar ger dem en stärkande effekt i deras arbete med den dialogiska undervisningen. Elina och Daniela lyfter i sin tur fram aspekter som att skrivandet i loggboken hjälper dem att förstå vad de har läst och att skrivandet kombinerat med samtalandet gör att de bygger på sin förståelse och lär sig i ännu större utsträckning.

Alla fyra eleverna menar att det är viktigt att lyssna på både vad eleverna säger och vad läraren säger. Hos alla eleverna utom hos Josef tenderar dock lärarens ord att anses väga lite tyngre till följd av att hon av eleverna uppfattas som påläst och även eftersom det är hon som sätter betygen. Elinas synpunkt är den som utmärker sig mest eftersom hon utan att tveka svarar att lärarens ord är viktigare än elevernas. Man kan därför märka att läraren Camilla behåller sin auktoritativa position hos Elina trots att Camilla aktivt arbetar för att motverka den. Men samtidigt visar det sig också att den dialogiska undervisningen leder till att vissa av eleverna intar en grundhållning att elevens ord och lärarens ord i många fall bör ses som jämställda och Josef kan t.o.m. ibland bestämma sig för att lyssna mer på vad en elev säger än vad läraren säger om han tycker att eleven kommer med det svar han själv håller med om.

Alla de intervjuade eleverna är nöjda med samarbetet i den grupp de tillhör och tycker att alla i deras enskilda grupp är engagerade. Daniela och Jamila nämner dock att samarbetet inte fungerar lika bra hos framförallt killarna i varsin klass. Dock framgår det av observationerna att killarna som de två tjejerna åsyftar klarade av att föra ett givande samtal och lyssna på varandra även om grupp 2 i klass 9A höjde rösten och pratade i munnen på varandra. Grupp 1 som var killgruppen i klass 9B var inte lika högljudda utan diskuterade

med varandra ganska så stillsamt, däremot saknades ett reellt engagemang vilket gjorde att de inte problematiserade sina svar och deras diskussion blev därför avslutad innan de andra två grupperna var klara.

Dysthe (1996, s. 238–239) poängterar vikten av användningen av de interaktiva inlärningsmetoderna där autentiska och öppna frågor, positiv bedömning och uppföljning av elevernas svar är viktiga inslag för att få eleverna engagerade och uppmärksammade. Hon menar att eleverna med hjälp av dessa element aktiveras och skaffar sig ett intresse för frågorna. Alla de intervjuade eleverna uppskattar och framhåller att deras lärare Camilla lyssnar på dem och att hon understryker och visar att hon är intresserad av elevernas egna synpunkter och reflektioner. Detta har eleverna märkt eftersom Camilla ger positiv respons och uppmuntrande kommentarer om det dem säger och aldrig påpekar att något svar är felaktigt. I resultatet av de deltagande observationerna framkom också att Camilla intog en väldigt tydlig roll som vägledande lärare istället för bedömande lärare i enlighet med den dialogiska undervisningens riktlinjer. Hon låter helt bli att bedöma elevernas svar som negativt och lyfter istället alltid fram det positiva i deras svar. Det är också något som alla de intervjuade eleverna säger att de tydligt lagt märke till och alla elever ger exempel på hur hon gör det.

5 Diskussion

Mina observationer av grupp- och helklassamtalen och elevintervjuerna har visat att undervisningen präglades av flertalet element som går hand i hand med de teorier och metoder som beskrivs i Olga Dysthes ”Det flerstämmiga klassrummet” (1996). Studierna har också visat att eleverna uppvisade en positiv attityd till den dialogiska undervisningen som bedrevs i de två klassrummen. Undantaget var att en viss tendens kunde skönjas i en av grupperna att det reella engagemanget saknades vilket gjorde att den dialogiska undervisningen inte kom till sin fulla rätt för eleverna i den gruppen. Min teori är dock att eleverna inte heller hade presterat på ett bättre sätt i ett mer monologiskt klassrum eftersom engagemanget förmodligen hade varit av minst lika stor avsaknad även då.

Det kan konstateras att den dialogiska undervisningen behöver nötas länge för att eleverna skall bli förtroga med den och utveckla de attityder som undervisningen strävar efter att framkalla. Det visar sig exempelvis när Jamila uttalar sin uppfattning om att dialogisk undervisning egentligen bara går att applicera på serieboken *Maus* och att man med annan skönlitteratur bör jobba mer traditionellt. Det är dock logiskt eftersom det är första gången

Camilla tillåter eleverna att arbeta med utpräglad dialogisk undervisning. Förmodligen skulle Jamila kunna få tillfälle att modifiera sin åsikt om hon fick testa att arbeta dialogiskt även med annan skönlitteratur.

De fyra elever som medverkade som intervjupersoner betraktades alla av sin lärare som studiemotiverade och de aspirerade också på höga betyg i ämnet. Det framgår i intervjuerna med dessa att det verkar finnas ett samband mellan att elever som är mer tystlåtna och blyga visar en mer tveksam attityd till att ha diskussioner i helklass i motsats till mer talförda elever som istället verkar ha en positiv inställning. Josef som representerade en verbalt aktiv elev såg bara fördelar med att eleverna även fick diskutera i helklass. De tre intervjuade tjejerna var alla mer eller mindre tystlåtna och blyga och menade dels att helklassamtalet innebar mycket upprepning men deras negativa inställning handlade också om att de var tystlåtna elever som helst undvek att yttra sig inför hela klassen. Det är ett tydligt mönster att det i alla klasser nästan alltid finns elever som ogillar att prata i helklass men om eleverna tillåts att metodiskt arbeta med dialogisk undervisning är det mycket tänkbart att inställningen kan bli annorlunda.

Det finns flertalet aspekter som försvarar helklassamtalets plats i det dialogiska klassrummet. Exempelvis det faktum att eleverna får möjlighet att testa på att uttrycka sin åsikt inför en större grupp stärkta av det föregående arbetet med individuell skrivning och aktivt deltagande i gruppsamtalen. Eleverna ges också tillfälle att tillägna sig en utökad kunskap om stoffet, även om det i de tystlåtna elevernas fall sker mer genom att lyssna och inte genom att tala och delta aktivt. Utgår man från Bakhtins sätt att se på dialogen så måste även helklassamtalet ses som dialogiskt präglad och som att även de tysta eleverna har en del i vad som sades under helklassamtalen. Bakhtin menar som tidigare nämnts att även en monolog måste betraktas som en dialog eftersom det som uttrycks alltid måste ha uppstått ur någon typ av språklig kontext. Den språkliga kontexten har i det här fallet även de elever som satt tysta under helklassamtalet varit med om att påverka eftersom de yttranden som framfördes under helklassamtalet av sekreteraren eller de andra gruppmedlemmarna hade uppstått med utgångspunkt från bl.a. de tysta elevernas individuella skrivande och deras yttranden under det föregående gruppsamtalet.

Den för mig mest intressanta iakttagelsen är att undervisningen framstår som en lämplig undervisning både för de högpresterande och för de mer lågpresterande eleverna. Dessutom har studien kunnat konstatera att undervisningen behagade såväl de tystlåtna som de mer talförda eleverna. Gruppsamtalen gjorde det nämligen möjligt för alla elever att känna att de deltog aktivt och gjorde sin röst hörd, oavsett om de vanligtvis sitter tysta eller är

aktiva. Studien tyder på att en stor anledning till detta var att likasinnade elever placerades i samma grupp och därför kunde samarbeta och mäta sig med varandra på lika villkor. Frågan är därför om det krävs att likasinnade elever placeras med varandra för att den dialogiska undervisningen skall bli ändamålsenlig och skapa möjligheter för en god inlärningspotential eller om det kan tänkas fungera lika bra även då olikasinnade elever placeras i samma grupper. Eftersom uppsatsen inte har undersökt just den aspekten kan inget säkert svar ges på den frågan i den här uppsatsen, men den skapar ett intressant uppslag för vidare forskning om saken.

En annan i sammanhanget viktig och intressant studie skulle vara att undersöka elevers attityder till monologisk undervisning kontra dialogisk undervisning och inrikta den på frågeställningen om det finns en tendens att elever trivs bättre och kan skapa en bättre inlärningspotential med hjälp av dialogiskt eller monologiskt präglad undervisning. En sådan studie har den redan tidigare nämnda Martin Nystrand genomfört men intressant vore att också göra en undersökning i en svensk skolkontext och då även fokusera på att låta elevernas attityder medverka i studien.

6 Slutsats

Med hjälp av kvalitativ metod bestående av deltagande observationer i två klassrum och kvalitativa forskningsintervjuer med fyra av eleverna har jag velat ta reda på hur det dialogiska klassrummet kan realiseras med utgångspunkt från teorier om den dialogiska undervisningen. Jag har också undersökt och analyserat vilka attityder elever har till att arbeta i ett dialogiskt klassrum.

Det har konstaterats att den metod som Olga Dysthe beskriver framstår som fullt möjlig att genomföra i ett svenskt klassrum med elever i årskurs 9 som läser svenska som andraspråk. Integreringen av läsning, individuellt skrivande och grupp- och helklassamtal har varit det utmärkande draget som utnyttjats och lärarens användning av autentiska och öppna frågor, uppföljning och positiv bedömning har även de varit frekvent förekommande inslag i undervisningen. Det har även framkommit att eleverna uppmuntrats att samarbeta och gjort det med framgång samtidigt som eleverna uppträtt som engagerade till följd av att undervisningen varit organiserad enligt den dialogiska undervisningens beståndsdelar. Läraren Camillas mål med helklassamtalet lade fokus på att motsvara den dialogiska undervisningens målsättning att eleverna skall få möjligheten att framföra sin åsikt inte bara i smågrupper utan även inför hela klassen. Helklassamtalet skapade därmed också

förutsättningar för eleverna att genom lyssnande och/eller samtalande vidareutveckla och reflektera kring stoffet i syfte att konstruera kunskap.

Elevernas attityder till att arbeta enligt den dialogiska undervisningen har visat sig vara positiva. Eleverna har framförallt belyst de moment där den dialogiska funktionen är den mest dominanta vilket framförallt utgörs av gruppsamtalen, det moment där eleverna med utgångspunkt från vad de individuellt läst och skrivit därefter tillsammans tillåtits reflektera över sina och klasskamraternas svar. Josef som utmärkte sig som en väldigt talför och retoriskt duktig elev var den som lovordade den dialogiska undervisningen mest frekvent medan de tre andra eleverna som var mer tystlåtna visade på en övervägande positiv inställning. Det moment de tre tjejerna ställde sig kritiska till men som Josef uppskattade var helklassamtalet.

Många elever uttryckte det som jobbigt att skriva om det de läst vilket de dock påpekade att de hade tyckt även om skrivandet inte hade ingått i en dialogiskt präglad arbetsmodell där läsning och samtal integreras med skrivandet. Loggbokens funktion ställde sig alla elever positiva till och det var framförallt kommunikationen med läraren samt att de fick möjlighet att skriva för att dels repetera det de hade läst och dels för att kunna komma väl förberedda inför gruppsamtalen som eleverna lyfte fram som positivt.

Dessutom visade det sig att alla eleverna upplevde att de engagerade sig och samarbetade med varandra och att de även upplevde en god dialogisk funktion med läraren inte bara skriftligt utan även muntligt.

Utifrån mina egna observationer har jag konstaterat att grupp 1 i klass 9B genomförde alla uppgifter de fick tilldelade sig på ett inom ramarna tillräckligt sätt men de gjorde det med en avsaknad av ett reellt intresse och engagemang. I övrigt har mina observationer visat att eleverna i de andra grupperna agerade som om de trivdes med undervisningen eftersom de uppvisade en övervägande aktiv, engagerad och positiv hållning i klassrummet.

Litteraturförteckning

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Fagerborg, Eva (1999). Intervjuer. I: *Etnologiskt fältarbete*. Red. Magnus Öhlander, ss. 55–71. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Nystrand, Martin (1997). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.

Palmér, Anne (2008). *Samspel och solostämmor: om muntlig kommunikation i gymnasieskolan = Interacting and going solo : on oral communication in upper secondary schools*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2008.

Öhlander, Magnus (1999). Deltagande observation. I: *Etnologiskt fältarbete*. Red. Magnus Öhlander, ss. 73–87. Lund: Studentlitteratur.

Öhlander, Magnus (1999). Utgångspunkter. I: *Etnologiskt fältarbete*. Red. Magnus Öhlander, ss. 9–21. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Maus - en överlevandes historia

Av Art Spiegelman

Loggboksfrågor

Före läsningen

Vad tror du att Maus kommer att handla om? Vilka tankar får du av bokens framsida? Vilka förväntningar har du inför läsningen av och arbetet med Maus? Tror du det kommer kännas annorlunda att läsa en grafisk roman jämfört med en mer traditionell roman?

Upptakten - sid. 5 och 6

Vilka karaktärer är viktigast i denna korta berättelse? Vad tror du Arties pappa menar när han säger "Vänner? Sa du vänner? Lås in dem tillsammans i ett rum utan mat i en vecka. Då får du se vad vänner är." (s. 6)

Före kapitel ett finns ett citat av Adolf Hitler. "Judarna är otvivelaktigt en ras, men de är inte mänskliga." Om man inte är människa, vad är man då? Varför tror du Hitler säger att judarna inte är mänskliga?

Del ett - Min far blöder

Del ett, kapitel ett - "Shejken"

Maus består av två olika berättelser som utspelar sig under två olika tidsperioder. På vilka platser börjar de två olika berättelserna? Ungefär under vilken tid utspelar de sig?

En person är med i båda berättelserna, vem är det?

Varför besöker Artie sin pappa Vladek? Hur är relationen mellan Artie och Vladek? Vad har hänt med Vladeks mamma Anja? Vem är Mala? Hur är relationen mellan Vladek och Mala? Hitta exempel som stöd för dina synpunkter.

Hur vad Vladek som ung, innan han gifte sig? Vad får man veta om hur Anja är som person? Vad får man veta om hennes familj? Varför tror du Vladek valde Anja framför sin flickvän Lucia?

Vladek vill inte att Artie ska ta med historien om Lucia i sin bok. Varför inte? Artie gör det ändå. Varför?

Titta noga på bilderna. Hur många gånger växlar författaren mellan berättelserna? Finns det någon bildmässig skillnad mellan berättelserna? Är det svårt att hänga med i författarens ”zappande” mellan de två historierna?

Del ett, kapitel två - ”Smekmånad”

Kapitel två heter ”Smekmånad”. Vad representerar ordet smekmånad? Titta på den första bilden. På vilket sätt står ord och bild i motsättning till varandra?

Det visar sig att Anja hemlighöll vissa saker för sin man och resten av familjen. Vad? Varför letade polisen efter Anja? Vem är det som istället får skulden för Anjas aktiviteter? Vilken är Vladeks reaktion på Anjas hemligheter?

Slå upp sidan 32. Här berättar Vladek om när Arties bror Richieu föddes. Artie inser att födelsedatumet inte stämmer överens med datumet före bröllopet. Vad är det Artie kommer på och som Vladek försöker prata bort genom att berätta om Artie som bebis?

Efter Richeus födelse drabbas Anja av ett sammanbrott. Idag skulle man förmodligen säga att hon har en förlösningsdepression. Hon och Vladek åker till en fin kuranstalt i Tjeckoslovakien. I kurorten lever de som i en egen liten lyxig bubbla. Men världen runtomkring håller på att förändras. Vad är det som är på gång i Europa?

Titta lite noggrannare på Vladeks språk. Hur pratar han när han och Artie samtalar? Hur pratar han i den berättelsen som utspelar sig i Polen? Vad är det för skillnad? Varför tror du författaren har fört in denna skillnad?

Del ett, kapitel tre - ”Krigsfånge”

I kapitel tre berättar Vladek för Artie om när han blev inkallad. I vilken armé strider han och vilka är hans fiender? Hur känner han inför att döda? Vad inträffar när han dödat en människa för första gången? Vad händer med Polen under den tid Vladek varit krigsfånge?

Vladek är en överlevare och hans uppfinningsrikedom och driftighet hjälper honom själv och andra flera gånger. Hittar du några exempel på hans överlevnadstricks i tredje kapitlet?

Hur behandlar Vladek Artie? Hur blir Mala behandlad av Vladek? Kan du hitta exempel? Varför tror du Vladek beter sig som han gör?

Titta på första bilden i kapitel tre respektive sista. Vilka likheter och skillnader ser du? Vad handlar incidenten med rocken egentligen om? Kan man tänka sig att en rock eller en vindtygsjacka kan representera något annat än bara ett klädesplagg man bär för att värma sig?