



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Examensarbete, avancerad nivå, 15 hp  
för Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i förskoleklass  
och grundskolans årskurs 1-3  
vt 2020  
Fakulteten för lärarutbildning**

## **Den genuina dialogen för lärande?**

En kvalitativ studie av åtta lärares uppfattningar av dialogens  
karaktär, roll och betydelse för elevers lärande

**M Karlsson och E Tauson**

**Författare**

Malin Karlsson och Elina Tauson

**Titel**

Den genuina dialogen för lärande?

**Handledare**

Anna Smedberg Bondesson

**Examinator**

Yair Sapir

**Sammanfattning**

Undersökningen är gjord med syfte att undersöka några lärares uppfattningar av dialogen mellan lärare och elev i lärandesituationer. Vad som framförallt undersöktes var hur lärarna resonerade kring dialogens karaktär samt vilken roll och betydelse för lärande som lärarna tillskrev dialogens art. Bakomliggande forskning rör dialog ur ett relationellt perspektiv. Ytterligare ett perspektiv som var övergripande för bakomliggande forskning var det av sociokulturellt slag. Metoden för undersökningen var semistrukturerade intervjuer. Vad som framkom genom analysen var att karaktären av dialog i klassrummen inte kan ses som enbart fri eller enbart begränsad. En genuin lärandedialog framträdde. Vidare sågs denna genuina lärandedialog bidra till lärande. Lärares inställning i dialogen sågs ha betydelse för dialogens karaktär. Vissa faktorer inom utbildningsverksamheten beskrevs undergräva möjligheterna till denna genuina lärandedialog. Utifrån dessa faktorer kunde upprätthållandet av en sådan genuin karaktär av dialogen beskrivas som en utmaning. Avslutningsvis kvarstod frågorna *Hur håller man en tydlig riktning som lärare samtidigt som lärandet ska upplevas meningsfullt för eleverna?* och *Hur kan skolan som verksamhet arbeta för att möjliggöra dialog som bidrar till ett meningsfullt lärande?*

**Ämnesord**

Dialog, relationell pedagogik, Aspelin, Buber, Bakhtin, Vygotskij

## Förord

Vårt brinnande intresse för möten och relationer mellan människor och deras betydelse för lärandet är det som lade grunden till detta arbete. Vid startskottet kunde vi aldrig ana hur djupa tankegångar vi var på väg att ge oss in i. Man kan uttrycka arbetsprocessen som att gå från ytan till en rejäl djupdykning och tillbaka till ytan igen. Djupdykningen skedde i djup dialogfilosofi som tangerar näst intill existentiella frågor. Inte nog med att vi valde att sätta oss in i och försöka förklara ett djupt och filosofiskt ämne, den rådande corona-pandemin påverkade vår ursprungsplan för undersökningen och vi tvingades snabbt att styra om, vilket i och för sig är obetydligt i jämförelse med de många människor som fallit offer för pandemin.

Vårt nära arbete med varandra har varit en trygg punkt då vi ständigt haft någon att bolla de djupa tankar och funderingar som uppstått. Det har varit givande, frustrerande, glädjefyllt, kaosartat och framförallt väldigt lärorikt att tillsammans få göra denna resa.

Vi vill tacka våra två handledare Anna Smedberg Bondesson och Ola Svensson för stort engagemang, tålamod och stöttning genom arbetet med både kunskapsöversikten och examensarbetet.

Vi vill även rikta ett stort tack till de lärare som med väldigt kort varsel ställde upp på intervju. Utan er hade undersökningen inte varit möjlig.

Tollarp och Kristianstad i maj 2020

Malin Karlsson och Elina Tauson

# Innehåll

1	Inledning .....	6
1.1	Syfte.....	6
1.2	Frågeställningar .....	6
2	Teoretisk förankring .....	7
2.1	Centrala begrepp och definitioner .....	7
2.2	Buber, Bakhtin och Vygotskij .....	8
2.2.1	Bubers dialogfilosofi (enligt Aspelin) .....	9
2.2.2	Bakhtins dialogism .....	10
2.2.3	Vygotskij och dialogens roll i lärande .....	11
3	Forskningsbakgrund .....	12
3.1	Olika typer av dialog .....	12
3.2	Dialog i läroplanen .....	15
3.3	Den genuina dialogen kontra utbildningens fostrande uppdrag .....	16
4	Metod och material .....	21
4.1	Etiska överväganden.....	22
5	Undersökning, analys och resultat.....	22
5.1	Karaktär av dialog .....	25
5.1.1	Fri dialog .....	25
5.1.1.1	Fri .....	26
5.1.1.2	Spontan .....	26
5.1.1.3	Oförutsägbar/okontrollerbar .....	27
5.1.1.4	Sidospår .....	28
5.1.2	Begränsad dialog .....	29
5.1.2.1	Uppnå lärande/syfte .....	30
5.1.2.2	Lärlarledd/styrd .....	30
5.1.3	Inställningen i en dialog .....	32
5.1.3.1	Lyhörd/lyssna .....	32

5.1.3.2	Respekt	33
5.1.3.3	Intresse	34
5.1.3.4	Ömsesidig	34
5.1.3.5	Delaktighet/Elevaktivitet	35
5.1.4	Dialogens roll och betydelse för lärande .....	36
5.1.4.1	Lustfyllt lärande	36
5.1.4.2	Ett formativt arbetssätt	37
5.1.4.3	Språkstärkande	38
5.1.4.4	Delaktighet	39
6	Slutsatser och diskussion .....	39
6.1	Metoddiskussion .....	43
6.2	Slutord och förslag för framtida studier .....	44
7	Referenser .....	46
8	Bilagor .....	47

# 1 Inledning

Under vår utbildning för att bli lärare har vi ofta stött på begreppet dialogicitet. Många av de lärare som undervisat oss har lyft fram vikten av att skapa dialogicitet i undervisningen och det har även getts exempel på hur man ska kunna skapa dialogicitet i ett klassrum. Det har exempelvis talats om att som lärare använda sig av öppna frågor, att låta elever arbeta i grupp och olika metoder för att skapa dialog i klassrummet. Det verkar alltså finnas en allmän syn av att man ska använda sig av dialog för att nå lärande. Utifrån detta bildas en syn på dialogen som ett redskap för att nå ett ändamål. Stundvis har vi både under vår egen utbildning och under våra VFU-perioder upplevt hur lärare verkar signalera att man ska föra dialog kring ett specifikt ämne för att sedan vara menad att landa i en viss slutsats. Man skulle kunna få en känsla av att det inte spelar någon roll vad man själv bidrar med i dialogen så länge man landar i rätt slutsatser. Med detta som bakgrund blev vi nyfikna på vad som händer med själva dialogen i sig när den placeras in i skolans värld. Går det att använda en dialog på detta vis? Kan en dialog över huvud taget ses ha en funktion och ett slutmål?

Tina Kullenberg och Martin Eksath (2017) menar att majoriteten av forskare inom pedagogisk forskning idag är överens om att relationer och kommunikation har en stark koppling till lärande. De konstaterar att det emellertid verkar råda oenighet om vilken slags karaktär dialoger i lärandesituationer bör ha. De drar en slutsats av att den pedagogik som är instrumentell behöver problematiseras i etiska, demokratiska och intersubjektiva avseenden. Artikeln har inspirerat detta arbete.

## 1.1 Syfte

Syftet är att undersöka lärares uppfattningar av dialogen mellan lärare och elev i lärandesituationer. Vad vi är ute efter är att få veta mer om hur lärarna uppfattar dialogens karaktär, gällande äkthet, frihet och jämlikhet, och vilken roll i och betydelse för elevernas lärande som lärarna tillskriver dialogens art.

## 1.2 Frågeställningar

**Vilken karaktär har enligt lärarna dialogen mellan lärare och elev i lärandesituationer?**

**Vad ser lärarna att dialogen, så som de själva beskriver den, har för roll och får för betydelse för elevernas lärande?**

## 2 Teoretisk förankring

Det sociokulturella perspektivet och den relationella pedagogiken (Lundgren, Säljö & Liberg, 2014; Aspelin, 2011; Dysthe, 2003) är teorier som studien förankrar sig i. Främst är det relationell pedagogik beskriven av Jonas Aspelin som kommit till användning. Relationer, mänskliga möten och kommunikation är begrepp som är essentiella för den relationella pedagogiken. I utbildning ses mötet mellan människor som det centrala och skolornas främsta roll är att agera mötesplats för människor enligt den relationella pedagogiken (Aspelin & Persson, 2011). Vidare menar Aspelin att "dialog utgör den relationella pedagogikens signum" (2011). Genom det sociokulturella perspektivet blir dialogen en bärande del för lärandet (Lundgren, et al., 2014).

Tankar utifrån Buber, såsom Aspelin framställer honom, Bakhtin och Vygotskij är de som kommit mest till nytta för studien. En redogörelse för centrala begrepp och de definitioner som i detta arbete används ges nedan. Efter det följer en kortare beskrivning av Buber, Bakhtin och Vygotskij.

### 2.1 Centrala begrepp och definitioner

*Dialog* är ett grundbegrepp för hela arbetet. Begreppet dialog kan definieras på flera olika sätt, nedan följer ett smalt urval som visar på några spridda definitioner för begreppet:

- "Samtal mellan två eller flera personer" (Dialog, 2019)
- Dialogen är en engagerande social relation som i sin natur är spontan, kreativ och lekfull. "En symbiotisk, kommunikativ relation mellan jämlikar som kräver emotionell såväl som kognitivt engagemang". (Burbules, 1993)
- Dialogen innebär att en individ ger gensvar på en motparts existens och väsen, individen skapar ett Du av motparten. Dialogen är något mycket djupare än en opersonlig interaktion, ett samtal eller en kommunikation med en annan varelse. Det är att helt och fullt överlämna sig, öppna sig inför motpartens och dialogens oförutsägbarhet (Aspelin, 2011).
- En dialog behöver inte endast vara verbal mellan två människor utan kan även ske i text, exempelvis som ett muntligt eller skriftligt svar till en artikel, en föreläsning eller en roman. Dialogen kan ske muntligt med en text och mellan två texter till exempel (Dysthe, 2003). Detta betyder att dialog innefattar alla yttranden i allmänhet, vilket kan benämnas *dialogicitet* eller *flerstämmighet* (Dysthe, 2003).

Dialog kommer i denna studie att ses som språkbruk mellan två eller flera deltagare. Själva språkbruket avser inte enbart verbalspråk utan även språkbruk såsom kroppsspråk. Fokuset för denna studie ligger inte på dialog i skriftlig form utan på språkbruk mellan två eller flera subjekt.

*Lärandesituationer* kan innebära väldigt många olika situationer på olika platser. Vem bestämmer i vilken situation man lär sig något? Definitionen för detta arbetet är lärandesituationer som sker i undervisningen, situationer som är ämnade att vara lärande utifrån lärarens planering.

*Sociokulturella perspektiv* innebär att man tror att individer lär sig genom sociala sammanhang, man utvecklar nya kunskaper i samspel med andra (Lundgren, et al., 2014). En individ befinner sig i *den proximala utvecklingszonen* när den har funktioner som ännu inte utvecklats men som är under utveckling (den är i zonen) och som snart kommer vara fullt utvecklade (Lundgren, et al., 2014).

*Dialogism* är en filosofisk tradition där man sätter verklighetens fokus mellan människor och inte inom människor som man gör i monologismen (Aspelin, 2005).

*Intersubjektivitet* befattar egenskaper hos ett subjekt som är åtkomligt för flera subjekt (Intersubjektivitet, 2020). Inom subjektivismen innebär *subjektivitet* att det krävs att ett subjekt reagerar på eller på något vis varseblir något för att detta något ska finnas till (Subjektivism, 2020).

*Personligt förhållningssätt i skolan* innebär att läraren förhåller sig till eleven som ett subjekt (Aspelin, 2011). *Instrumentellt förhållningssätt i skolan* betyder att läraren förhåller sig till eleven som ett ting och använder sig av olika redskap för att utöva inflytande över eleven (Aspelin, 2011).

## **2.2 Buber, Bakhtin och Vygotskij**

Bubers dialogfilosofi och Bakhtins dialogism beskriver dialogbegreppet som brett. Båda dessa namn och deras tankar återkommer ständigt i de verk som har fungerat som källor för denna studie. Vygotskijs sociokulturella perspektiv har ett starkt inflytande på dagens skolverksamhet och många av de verk som tas upp i detta arbete ansluter till Vygotskij och det sociokulturella perspektivet. Därför kommer nästa tre avsnitt att ägnas en kort beskrivning av några av Bubers, Bakhtins och Vygotskijs grundläggande tankar.



### 2.2.1 Bubers dialogfilosofi (enligt Aspelin)

Följande avsnitt ägnas åt Bubers grundläggande tankar såsom Aspelin beskriver honom (2005, 2011, 2015). Detta eftersom vi fann Bubers tankar djupt filosofiska och att Aspelin förklarar dem på ett, för oss, tydligare vis. Det är alltså Aspelins tolkning av Buber som är central.

Martin Buber är känd för sin dialogiska filosofi vars byggstenar är de två grundläggande begreppen, Jag-Du och Jag-Det (Martin Buber, 2019). Buber menar att jaget inte existerar utan relationerna mellan Jag-Du och Jag-Det, enligt Aspelin (2005, 2011, 2015). Jaget existerar endast i relation till duet eller detet. Jaget är sprunget ur en relation till andra och kan endast överleva i relation till andra. Men jaget som finns i de olika relationerna är olika, jaget i detet är inte ekvivalent med jaget i duet. Subjektet Jag, människans existens, finns bara i ett subjekt-i-relation eller en existens-med-andra. Det är detta Buber förklarar med begreppen Jag-Du och Jag-Det.

Jag-Det relationen har uppbyggnaden subjekt-objekt. Objektet finns inom subjektets verklighet, det är något jaget tänker på, känner för, granskar, använder etc. Jaget betraktar objektet, som då blir ett Det för jaget. Detet har ingen unik existens utan existerar inom jaget. Denna relation är ensidig, i jagets eget medvetande. Jag-Det-relationen kan riktas mot icke-levande, materiella ting, men även människor.

Jag-Du-relationen handlar om en relation i formen subjekt-subjekt. Den kan omfatta andra människor men också exempelvis djur eller växter. Duet är ett subjekt som man möter, agerar och samspelar med, relaterar till. Jaget för en dialog med subjektet som då blir ett Du för jaget. Jaget och duet har en relation som är ömsesidig, men de olika subjektens, jagets och duets, existens är inte identiska. Jag-Du relationerna är de personliga relationerna. Aspelin (2005) säger att "allt verkligt liv är möte" (Aspelin, 2005, s.46). Det är i relationen Jag-Du som vi blir till och det är i möten som Jag-Du skapas.

Om en människa befinner sig i Jag-Du-relation eller i Jag-Det-relation beror på hur jaget förhåller sig till människan. I och med att detet och duet inte tvunget måste vara materiella ting eller människor, säger det oss att det handlar om relationen i sig, *hur* man relaterar till duet eller detet och inte om *vad* man relaterar till. För att människan ska bli detet i Jag-Det-relationen krävs det att man förhåller sig till människan som ett objekt, det är "en bestämd punkt i tid och rum", "ett objekt bland andra objekt". I Jag-Det-relationen säger man Hon, Han eller Det till, eller snarare om,

människan. I en Jag-Du-relation, däremot, förhåller man sig till människan som om denne vore ett subjekt. Det är ett betydelsefullt subjekt för jaget och subjektet är då centrum för jagets liv (Aspelin, 2005). Buber verkar mena att det är Jag-Du-relationen som skänker mening åt varje människas upplevelser och att Jag-Det-relationen gör att människan kan sortera och objektifiera sina upplevelser. Han menar inte att människan bara kan eller ska existera i en av dessa relationer. Jag-Du-relationen är det som verkliggör människan, menar Buber (Aspelin, 2015).

Dialog ses vanligtvis som ord som överförs mellan parter, kommunikation eller interaktion med en motpart. Men Buber menar att kommunikation eller interaktion inte är den fulla motsvarigheten till dialog. Dialog är det som sker mellan Jag-Du; det är bindestrecket i den relationen, och det är där det mellanmänniska sker. Vidare menar Buber att dialogen är en människas födslorätt, men samtidigt något som människan måste göra sig förtjänt utav, något som inte kan tas för givet (Aspelin, 2005).

Bubers resonemang om dialogen har sin utgångspunkt i en individs relation till världen runt omkring denne och dialogen är bunden till individens sätt att förhålla sig till den andra människan. Buber menar att dialogen inte är knuten till socialt samspel, verbala ord eller fysisk närvaro. Det är inte en interaktionsprocess utan något som kommer inifrån, som sker i det mellanmänniska. Individen gör sin motpart närvarande för sig och deltar i dennes verklighet. Det handlar om en ömsesidighet som individen upplever inifrån och som är riktad mot motpartens intresse, livsvärld eller person. Det kan uppfattas som att dialog är en form av invändigt samtal man för med sig själv, men så är inte fallet. Buber menar att man inte kan ha en dialog med sig själv. Man behöver en motpart som kommer med oförutsedda uppslag för att en dialog ska bli till, annars uppstår endast en monolog, eftersom oförutsedda händelser inte kan komma från ens eget medvetande utan kräver andra individer. Man vet aldrig vad de olika parterna kan komma att tillägga i en dialog, och det är det som gör dialogprocessen oförutsägbar (Aspelin, 2005).

### 2.2.2 Bakhtins dialogism

Michail Bakhtin var en filosof och språkteoretiker som menade att både språk och tanke formas av dialog. *Dialogism* kallas det perspektiv som är inspirerat av honom (Nystrand, 1997).

Bakhtin pekar, likt Buber, på relationen mellan två subjekt vad beträffar den dialogiska relationen. Den relationen möjliggörs genom ord eller någon form av språk. Utan dessa två finns ingen

dialogisk relation. Vidare verkar Bakhtin mena att olika yttranden kan tala med varandra, både yttranden som har gjorts i nutid och de som har gjorts tidigare. Om en person exempelvis läser en bok kan personen och boken vara i en dialogisk relation med varandra (Burbules, 1993). Om detta skriver Olga Dysthe i *Det flerstämmiga klassrummet* (1996). Hon utgår från Bakhtins perspektiv och beskriver hur olika texter och verk bidrar till ett flerstämmigt, polyfoniskt eller dialogiskt klassrum, alltså ett klassrum där de röster som hörs är både från olika individer och från olika verk (Dysthe, 1996).

Alexander M. Sidorkin, professor i utbildning, menar att Bakhtin utgår ifrån tanken att olikheter personer emellan är ett grundläggande villkor för människans existens (Kullenberg & Eksath, 2017). Bakhtins dialogism grundar sig i dialoger som inte ses som ett medel längs vägen utan som en ändhållplats. Han lägger fokus på de dialoger som handlar om genuina interpersonella möten. Dialogen beskrivs som näst intill mystisk och som något som inte kan styras eller förutses. Den uppriktiga och äkta dialogen beskrivs som något som är omhuldat av respekt, ömsesidighet och ärlighet, bland annat. Sidorkin betonar att Bakhtins fokus på den genuina dialogen inte utesluter en förståelse för att en mer instrumentell interaktion ibland är nödvändig (Kullenberg & Eksath, 2017).

### 2.2.3 Vygotskij och dialogens roll i lärande

Vygotskij (1931 – 1997) var en teoretiker inom pedagogik och det är i hans arbeten som det sociokulturella perspektivet har sitt ursprung (Lundgren, et al., 2014). Ett grundläggande begrepp för honom är *den proximala utvecklingszonen* (Lundgren, et al., 2014). *Den proximala utvecklingszonen* beskriver den zon av kunskap som ligger strax ovanför ens nuvarande nivå av kunskap. Det är i denna zon som en mer kompetent individ kan vägleda in i nytt lärande (Lundgren, et al., 2014). Genom *scaffolding*, det vill säga stöttning likt stödhjulens funktion på en cykel, menar Vygotskij att man kan *appropriera*, det vill säga att bli bekant med och lära sig använda ny kunskap, kunskaper som en mer kunnig individ besitter. Detta innebär att det man kan med stöd från början kan man så småningom utan stöttning (Lundgren, et al., 2014). *Internalisation* kallar han den process där en individ, genom interaktion med andra, tar emot externa begrepp eller kunskap och får förståelse för dessa på en intern nivå. Det vill säga att kunskapen utvecklas hos individen själv genom de intryck den får från individerna i omgivningen (Lundgren, et al., 2014).

Vygotskij menar att det är i kommunikationen med andra som vi blir till tänkande individer. Även om socialt samspel och interaktion är vad som gör att en individ utvecklas och insuper kunskap enligt Vygotskij, läggs ingen större vikt vid relationers och dialogers natur i det sociokulturella perspektivet. Fokuset läggs istället på att en individ får stöd och hjälp att utveckla sin kunskap av en *mer kompetent* individ, i skolan handlar detta naturligtvis vanligen om relationen mellan eleven och läraren (Lundgren, et al., 2014).

### 3 Forskningsbakgrund

Avsnittet om teori har rört sig kring dialog och möten människor emellan. I detta avsnitt beskrivs relevant forskning för undersökningen. Det som beskrivs är olika typer av dialog, dialog i läroplanen och dialogens natur kontra utbildningens natur.

#### 3.1 Olika typer av dialog

Dialogen kan, med utgångspunkt i ovanstående beskriven forskning, beskrivas som fri, spontan och lekfull till sin natur. Den kan ses som näst intill okontrollerbar i sig själv. Några allmänna mönster kan ändå enligt forskare urskiljas (Burbules, 1993; Aspelin, 2005). Nedan följer några av de former av dialog som i forskning har identifierats och definierats.

Burbules (1993) menar att dialogen kan ses som ett spel man spelar, i vilket deltagarna använder sig av olika dialogiska drag. Dessa drag menar han gör att man kan urskilja vissa allmänna dialogmönster. Han poängterar också att det finns risker med att diskutera dessa mönster för mycket då det skulle kunna omintetgöra det spontana, kreativa och oförutsägbara som ligger i dialogens natur. Dock menar han att man utifrån dessa mönster kan finna olika typer av dialoger, alltså dialog av olika karaktär. Han identifierar fyra sådana. *Dialogue as conversation*, *dialogue as inquiry*, *dialogue as debate* och *dialogue as instruction*. För *dialog som konversation (dialogue as conversation)* verkar viljan att uppnå förståelse vara kännetecknande. Burbules hänvisar här till Hans-Georg Gadamer, hermeneutisk filosof. Vidare beskriver Burbules att alla konversationer inte kan ses som dialoger. Kännetecknande för *dialog som konversation* är ömsesidighet, respekt och ett genuint intresse av att vilja förstå varandra. Dialogen påminner härvidlag om det intersubjektiva som tidigare har beskrivits hos både Buber och Bakhtin. Den *undersökande dialogen (dialogue as inquiry)* beskrivs som ett sökande efter svar. Deltagarna i dialogen är genuint nyfikna över hur något ligger till. Utredning, problemlösning, att nå konsensus, att samordna tankar och att söka

förstå bakgrund till deltagarnas tankar beskrivs som ledord för denna typ av dialog. Den *debatteerande dialogens (dialogue as debate)* karaktär beskrivs som kritisk och granskande. Den har inte som mål att uppnå förståelse. Den verkar inte heller ta hänsyn till skillnader hos deltagarna. Starka argument och starka ställningstaganden är här centrala. Den sistnämnda, *dialog som instruktion (dialogue as instruction)* ses som en dialog med ett mål. Burbules beskriver hur dialog med denna karaktär är starkt lärande. Här hänvisar Burbules ända tillbaka till Sokrates (470 – 399 f.Kr.) tillvägagångssätt i lärande. I den sokratiska dialogen, eller majevtiken som den kallas, stimulerar läraren elevens tänkande genom dialog. Människan har kunskap inom sig som bara behöver lockas fram. Sokrates liknar detta vid förlossning. Utifrån det kommer begreppet majevtik som betyder just förlossningskonst (Lundgren, et al., 2014, s. 32). Burbules menar att typiskt för denna dialog, såväl som för Sokrates, är ett stadium av förvirring innan en ny förståelse uppnås. Vidare refererar Burbules även till Vygotskij vad gäller denna form av dialog. Burbules kopplar dialogtypen till Vygotskijs *proximala utvecklingszon*. Om man jämför med vad de tidigare beskrivna filosofierna säger om dialog utifrån Buber och Bakhtin, kan denna sista form tolkas som att den frångår den okontrollerbara och fria natur av dialogisk relation som de beskriver, genom att den är målinriktad.

Eftersom Burbules arbete är skrivet 1993 och därmed inte är den senaste forskningen bör jämförelser göras mellan dessa typer av dialog och senare identifierade typer av dialog. Aspelin beskriver (2005) tre olika typer av dialog som är sprungna ur Martin Bubers dialogfilosofi. De är *den tekniska dialogen, den till dialog förklädda monologen* samt *den äkta dialogen*.

I en *teknisk dialog* är individen som kommunicerar intresserad av innehållet i kommunikationen men har inget intresse för den mottagande parten. Det som kommunikatorn intresserar sig för hos mottagaren är endast det innehåll som mottagaren delger i kommunikationen.

I *den till dialog förklädda monologen* kommunicerar individen inte med den andra motparten utan talar för sig själv och till den andra parten. Den som kommunicerar har inget intresse för den mottagande parten utan samtalet är i själva verket en monolog. Därför kallas den för *den till dialog förklädda monologen*.

Parterna som möts i en *äkta dialog* gör det i full ömsesidighet till varandra, med öppna sinnen inför varandras existens och värld. Det krävs ärlighet gentemot varandra för att en *äkta dialog* ska kunna

ta form. Parterna behöver ha öppna sinnen och genuint intresse inför vad motparterna kan komma att delge i dialogen. Det är inställningen man har inför motparterna som skapar en *äkta dialog*. Det är där tonvikten ligger, inte i de ord som yttras (Aspelin, 2005).

I följande stycke talas det om *samtal*. Det vis som Aspelin talar om *samtal* kan likställas med den definition som i detta arbete skrivits fram för *dialog*. De kan alltså ses som jämlika. För enkelhetens skull använder vi begreppet *samtal* eftersom det är så det omnämns i originalverket (Aspelin, 2005). Aspelins tankar är starkt rotade i Bubers dialogfilosofi (2005, 2011, 2015). Buber talar om *äkta samtal* och menar att det finns tre element som kännetecknar *äkta samtal*. Dessa element är att deltagarna *tilltalar varandra i fullständig sanning*, att samtalet är *oförbehållsamt*, och att det är *fritt från sken*. Med det första menas att deltagarna öppnar sig för varandra i sina sanna existenser och därmed öppnar sig för personen framför sig. Personer i äkta samtal vänder sig mot varandra och samverkar med varandras sinnen för att göra varandra levande. I ett äkta samtal är deltagarna uppmärksamma på varandra, på de intryck som man får under samtalet och allra helst på det som motparten säger. I ett äkta samtal är man genuin och sann i sin framställning inför varandra. Deltagarna får gensvar för de människor de verkligen är och inte bara vad de verbalt ger uttryck för. Tillitsfullhet är essentiellt för äkta samtal och man accepterar varandra på ett grundläggande och centralt plan (Aspelin, 2005).

Att samtalet är *oförbehållsamt* betyder att man ger ett ärligt och oförbehållsamt uttryck inför varandra vilket ger äkthet till samtalet. Om någon deltagare däremot skulle bli reserverad och förlora sin ärlighet skulle även samtalet förlora sin autenticitet och äkthet. Deltagarna ska vara uppriktiga, rättframma och ärliga i det äkta samtalet. Med det menas inte att man kan säga vad som helst. Man kan inte ge uttryck för precis vad man tänker eller känner. Det finns vissa saker som bidrar till det äkta i samtalet, medan andra saker gör det motsatta, och därför måste man avgöra på vilken sida det man tänkt säga lägger sig. Man får avgöra om det kommer att bryta äktheten eller bibehålla den. I sitt sinne tänker man ut det man vill bidra med till det äkta samtalet och därefter delger man det till övriga deltagare. Övriga deltagare bidrar därefter med sina egna helhjärtade och spontana bidrag till det man sagt, helt utan inskränkningar som kan splittra den äkthet som samtalet har (Aspelin, 2005).

Det sista som kännetecknar ett äkta samtal är att det är *fritt från sken*, vilket innebär att fokus från deltagarna ligger på samtalet och inte på dem själva. Man försöker inte förställa sig, göra sig till

eller framhäva sig själv eftersom man då tappar fokus från det gemensamma samtalet, och äktheten i det försvinner. Fokus ska endast vara riktat mot det genuina samtalet, inte på reflektioner över hur man ser ut eller uppfattas av övriga deltagare. Man försöker inte framföra uttalanden utifrån egennyttan utan helt enkelt endast för att ta del i det äkta samtal som man är delaktig i (Aspelin, 2005).

### 3.2 Dialog i läroplanen

Dialogen har beskrivits som fri till sin natur. Det har även beskrivits att den trots sin fria natur kan anta vissa mönster som gör det möjligt att i viss mån dela in dialogen i vissa kategorier, bland annat den äkta dialogen. Det verkar vara den äkta dialogen som får människor att uppleva mening. Fokus för denna text riktas nu mot hur dagens läroplan (Skolverket, 2019) talar, eller inte talar, om dialog.

I en smalare definition än den som detta arbete använder sig av kan dialog beskrivas som “samtal mellan två eller flera personer” (Samtal, 2019). Ordet samtal förekommer 348 gånger i läroplanen (Skolverket, 2019). I majoriteten av kursplaner framgår hur man ska samtala om olika ämnen. Samtal beskrivs i läroplanen mestadels som ett medel för att nå utveckling inom olika områden. Det går exempelvis att finna formuleringar som “Genom rika möjligheter att samtala [...] ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket, 2019). För den som läser läroplanen och med definitionen av dialog som samtal kan detta innebära att läroplanen kan ses peka i riktning mot ett förordnande av dialog av instrumentell karaktär.

Med hänsyn till den definition av *dialog* som denna text rör sig kring, med sin djupare innebörd, blir *samtal* ett begrepp som inte kan likställas med *dialog*. Ordet *dialog* förekommer 22 gånger i läroplanen (Skolverket, 2019). Det är i kursplanerna för engelska, moderna språk, svenska och teckenspråk för hörande. I engelskan ska eleverna få lyssna på och läsa dialoger medan i moderna språk ska de, utöver att lyssna och läsa, även få föra dialoger. I teckenspråk för hörande ska eleverna lära sig att avläsa dialoger. I svenskämnet förekommer begreppet dialog endast under avsnitt om *Berättande texter och sakprosatexter* där det beskrivs att eleverna ska få ta del av berättande texter som innehåller bland annat dialoger. Dialog förekommer ofta i samband med ordet *samtal* i alla de ovan nämnda kursplanerna utom svenska (Skolverket, 2019).

En formulering i läroplanen som också kan antas knyta an till dialog utifrån detta arbetes definition är: "Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla och pröva sin identitet och sina uppfattningar i möte och samspel med andra" (Skolverket, 2019). En jämförelse med Aspelins (2011) ord om att utbildningens centrum finns i det mellanmänniska mötet förefaller här relevant.

### **3.3 Den genuina dialogen kontra utbildningens fostrande uppdrag**

Utifrån läroplanen (Skolverket, 2019) kan man se hur skolan har ett tydligt fostrande uppdrag. Den är tydligt utvecklande till sin karaktär och har i detta avseende en tydlig riktning. Det kan därför ses som en nödvändighet att en dialog som finns i skolvärlden behöver ha en tydlig riktning. Dialogen behöver resultera i något.

Som nämnts i avsnitt 3.2 förekommer ordet dialog sällan i läroplanen (Skolverket, 2019) om man jämför med förekomsten av ordet samtal. Trots den låga frekvensen av begreppet dialog så finns det flera artiklar om dialogens vikt för lärandet på Skolverkets hemsida. Bland annat finns det en intern rapport som förespråkar dialogens språkstärkande funktion. I rapporten skriver Anne Palmér (2008) om hur språket och kommunikation stödjer lärandet i olika ämnen och hon menar att språket verkar stöttande för elevers utveckling och lärande (Palmér, 2008).

Burbules talar om hur läraren i någon mening i sin roll behöver vara överordnad eleven (1993). Elev och lärare kan inte fungera som fullständiga jämlikar i utbildningens värld. Buber beskriver det som att läraren i den fostrande relationen behöver kunna befinna sig i båda ändar av relationen. Läraren behöver stå fast i sitt eget perspektiv men även kunna se saker ur elevens synvinkel. Eleven däremot kan inte befinna sig i båda ändar eftersom den fostrande relationen i så fall löses upp och blir till en vänskap. Total ömsesidighet kan inte existera i en fostrande relation (Buber, 1953).

Burbules (1993) menar att den genuina dialogen karaktäriseras av en ömsesidighet hos dess olika parter. Han verkar mena att det finns något essentiellt i deltagarnas inställning till den andre för att den andre ska tas på allvar, exempelvis öppenhet. Vidare menar Burbules att skolsystemet är antialogiskt. De sociala och pedagogiska idealen motsäger varandra. Burbules pekar på att man inte kan förespråka att dialogicitet är det som gynnar lärande allra mest utan att tala om problematiken i mötet mellan dialogiciteten och utbildningens natur (1993).



Nystrand beskriver, utifrån en omfattande studie genomförd i hundratals klassrumssituationer, hur lärare, när de ställer frågor till elever, inte ber om att bli upplysta om svaret eftersom de oftast redan vet svaret på den fråga de ställer (1997). Vidare beskrivs hur detta inte skapar en äkta och meningsfull dialog för eleverna. Ett tydligt exempel går att hitta i Pippi Långstrumps första skoldag:

Fröken: Nå, Pippi hur mycket blir fem och sju tillsammans?

Pippi: Vet du inte det själv?

Fröken: Jodå, sju och fem blir tolv förstår du.

Pippi: Du visste ju själv, varför frågar du för?

(Lindgren & Hellbom, 1969, 12:20)

Det som, enligt Nystrand, engagerar elever allra mest är äkthet. Han menar att läraren behöver utstråla att eleverna är fullvärdiga medlemmar av dialogen, och att det är viktigt att elevernas tankar tas på allvar för att dialogen ska upplevas äkta. Möjligtvis något paradoxalt upptäcktes ändå i studien att det direkta återgivandet av kunskap inte alltid är ineffektivt för lärande, och att den äkta dialogen i sig själv inte automatiskt leder till lärande. Nystrand exemplifierar med två lärare. Den ena verkar arbeta hårt med formen för en engagerande dialog. Lärandesituationen resulterar trots detta inte i engagemang hos eleverna. Den andra läraren verkar utåt sett inte arbeta för dialog, då vederbörande i stort sett inte ställer några frågor. Dock leder denna lärandesituation till engagemang hos eleverna. Nystrand menar att det inte handlar om att fråga öppna frågor eller att skapa uppgifter som möjliggör dialog, även om detta kanske kan ses ge förutsättningar. Han menar istället att den äkta och engagerande dialogen handlar om att eleverna får känna att de och deras tankar tas på allvar. Det är detta som leder till meningsfullhet och engagemang (1997).

Good conversations happen when mutual trust and respect exist between the parties conversing, and when both parties believe that something new can be discovered by talking things out. (Nystrand, 1997, s. 88)

Den äkta dialogen beskrivs ha stor potential för lärande men bara om den används tillsammans med mål och är tydligt kopplad till kunskap och lärande som eleverna själva kan värdera (Nystrand, 1997).

Moira von Wright, professor, tillika forskare i pedagogik med inriktning mot intersubjektivitet och lärande, skriver om intersubjektivitet i pedagogiska sammanhang (Moira von Wright, 2019; von Wright, 2000). Von Wright reflekterar över pedagogiska frågor med utgångspunkt i George Herbert Meads teori om människors intersubjektivitet. G H Meads var filosof och sociolog. Hans teori om medvetandets och självetts uppkomst har varit viktig inom socialpsykologin (George Herbert Mead, 2019). Von Wright talar om *genuina möten*. I dessa möten är intersubjektiviteten viktig. Intersubjektivitet är det som sker mellan människor som möts, det är en *kommunikativ process av meningsskapande* enligt von Wright. Människor som möts kommunicerar och delar i mötet perspektiv på världen runt omkring. Deltagarna kopplas samman i det intersubjektiva mötet. Vidare menar von Wright att människor inte kan förändras och rekonstrueras utan intersubjektivitet, utan att det är essentiellt för att utveckla människans subjektivitet (Von Wright, 2000).

I undervisningssituationer är lärarens uppgift att påverka och ge inverkan på eleverna, men som von Wright (2000) skriver går det inte i genuina möten att ändra motpartens subjektivitet. Läraren kan inte bestämma elevens subjektivitet och person, i Meads teori, inte genom undervisning och inte heller i förväg. I och med att interaktionen är icke förutbestämd måste läraren hålla sig öppen inför det möjliga. Denne kan i vilket fall inte bestämma hur undervisningstillfället borde bli eller hur eleverna ska bete sig. Det krävs att läraren vågar befinna sig i det oförutsägbara ibland, skapa situationer och utrymme för detta, och att följa händelsernas obestämda gång för att intersubjektiviteten ska få rum och för att elevernas subjektivitet ska få agera och utvecklas. Dessa genuina möten i undervisningen behövs för att skapa mening för eleverna, och det är genom meningsskapandet som eleverna utvecklas och lär sig. Det är i det överraskande som eleverna skapar nya kunskaper och individualitet, inte i det invanda, enligt von Wright. Allt hänger på läraren, på om denne vågar öppna sig och sin undervisning inför det oväntade och gå ifrån de tydligt inrutade ramar som hen är van vid från tidigare.

I läroplanen framgår det att undervisningen ska "utgå från elevernas behov" (Skolverket, 2019, s.22). I ett relationellt perspektiv, vilket är det perspektiv som hör samman med genuina möten, är "elevens behov" kopplat till sammanhanget och inte till eleven frikopplad från sin kontext. Detta innebär att behoven är föränderliga utifrån det sammanhang som eleven befinner sig i, och som lärare krävs det att man har förmågan att uppfatta vilka behov eleverna i stunden och sammanhanget ger uttryck för, så att man kan anpassa sig och undervisningen. Skapandet av

genuina pedagogiska möten ligger hos läraren. Det är upp till denne att skapa dessa möten och vara öppen för elevernas subjektivitet (von Wright, 2000).

Aspelin (2015) beskriver bland annat *ögonblick av sanning* i undervisningen, som små glimtar av äkta dialoger, äkta möten mellan lärare och elev. Detta verkar vara essentiellt för Aspelin. Han menar inte att dialogen av instrumentell karaktär, alltså dialogen som medel för att nå något annat, kan uteslutas helt. Han pekar på vikten av att undvika ett rent instrumentellt lärande, eftersom det riskerar att alienera elever från lärandet i sig och lärandet inte upplevs vara på riktigt. Aspelin betonar vikten av att väva in stunder av sanning och äkthet i lärandet. Den äkta dialogen måste få ta plats i klassrummet. En slags växeldialog mellan det genuina och det målinriktade behöver få ske, menar han (2011; 2015).

Aspelin menar även att ett äkta samtal inte kan planläggas eller gå efter en formell gång. Äkta samtal sker i stunden och formar sig efter vad deltagarna vill ha sagt i ett bestämt ögonblick och hur de vill ha sagt det. Äkta samtal är okontrollerbara och går inte att konstruera efter en mall (Aspelin, 2005). Detta strider mot skolans natur som traditionellt sett kan ses som baserad på planerade lektioner och lärtillfällen, i vilka även frågor och förväntade svar många gånger är förutbestämda.

Aspelin (2005) menar att samtal där elev och lärare talar till varandra men inte lyssnar på varandra inte är en dialog. Lotsning, det vill säga de tillfällen då läraren avsiktligt styr eleven till att säga det läraren vill, är inte heller en äkta dialog i Aspelin och Bubers mening. Läraren måste värna om de mellanmänniska ögonblick som uppstår mellan sig och eleverna för att äkta dialoger ska uppstå. I det dialogiska lärandet antar läraren kunskapsinnehållets form och vänder sig till eleven för att få dennes väsen att samspela med kunskapsinnehållet. Buber menar att man inte kan kräva äkta dialoger, eftersom det är något som sker i stunden. Som lärare kan man sträva efter att undervisa dialogiskt men man kan inte kräva det.

Biesta identifierar även tre kommunikationsteorier som Aspelin (2011) menar styrker mellanrummets betydande roll i utbildning: *Kommunikation som överföring av information*, *kommunikation som deltagande* och *kommunikation som framträdande eller utförande*. Om man ser på detta i en utbildningskontext bidrar den första formen till att kunskap ses som något som förs över från lärare till elev - kommunikation i en social kontext. Information förs över från en part,

läraren, till en annan, eleven. Den andra formen kan inom utbildningen bidra till en förståelse av kunskap som skapas inom individen. Individen behöver delta i situationer och lära sig genom att göra och delta. Den tredje formen menar Aspelin är central för utbildningsvetenskapen. Det är i denna form av kommunikation som utbildningen huvudsakligen sker och bör ske, menar han. Den formen ses inte som individens kommunikation med sig själv. Den ses inte heller som individens kommunikation i den sociala kontexten. Den bidrar snarare till att utbildning kan ses som skeende i ett utrymme mellan personer, ett slags mellanmänniskt utrymme. Relationen blir genom detta av stor vikt. Inte enbart relationen till en annan individ utan även till verkligheten däremellan, det mellanmänniska utrymmet (Aspelin, 2011; Biesta, 2004). Den huvudsakliga källan till elevens förståelse av världen och i förlängningen till elevernas utveckling är relationen mellan dem själva och läraren. (Aspelin, 2011, s. 83)

Aspelin (2011) lägger stor vikt vid ett personligt förhållningssätt. Människors möten, närvaro, delaktighet i varandras liv, nuet och ömsesidigheten blir viktiga vid ett sådant personligt förhållningssätt. Läraren har här en syn av eleven som subjekt. Aspelin verkar, i enighet med Mead, mena att man som lärare i detta förhållningssätt inte kan veta vem vare sig eleven eller läraren själv är förrän i mötet med den andra. Människor blir till i mötet med varandra. Aspelin lägger stor vikt vid detta personliga förhållningssätt. Samtidigt menar han att läraren, i enlighet med sitt uppdrag, måste ingå i ett instrumentellt förhållningssätt (Aspelin, 2011). Han beskriver att det är det förhållningssättet som ger läraren möjlighet att ha inflytande över eleven. Aspelin lyfter fram hur både Säfström (2005) och Biesta (2006) dock menar att ett renodlat instrumentellt förhållningssätt inom skolan riskerar att göra eleverna till *något* istället för *någon*. I ett sådant förhållningssätt menar Aspelin att man jobbar utifrån förutbestämde mål och förutbestämde tankar om vem eleven är vilket man enligt Aspelin utifrån ett personligt förhållningssätt, där man relaterar till den andre som *du*, inte kan veta på förhand. Aspelin konkluderar att lärarens roll inte enbart handlar om att få eleven att bli något. Han menar att eleven också behöver få utrymme att i relation till läraren vara någon, vilket i sin tur får konsekvensen att eleven blir någon och inte något (Aspelin, 2011).

I artikeln ”Fasta undervisningsmål kan försvåra genuin klassrumsdialog”. På skolverkets hemsida skriver Christina Osbeck (2020) om forskning gjord i Holland där en studie gjorts på nio lektionstillfällen i religionsundervisning. Det framkom att lärarens undervisningsstil och målsättning påverkade den dialog som uppkom i religionsundervisningen. Det talas om olika dialogarter med olika djup och deras förekomst i studien. Studien visar att de djupare dialogerna

förekom mer sällan. En möjlig slutsats som Osbeck beskriver dras i den granskade studien är att skolans målsättning kan undergräva förekomsten av den genuina dialogen i skolan (Osbeck, 2020).

## 4 Metod och material

Vi har för avsikt att göra en fenomenografisk undersökning. Inom fenomenografin är man inte intresserad av om uppfattningarna är falska eller sanna vilket kräver att man som forskare förhåller sig öppet till det som undersöks (Uljens 1989). Avsikten med undersökningen är inte att fastslå svart på vitt hur saker och ting ligger till. Det är snarare ett öppet och utforskande förhållningssätt i fenomenografisk anda som är utgångspunkt för vår undersökning.

Vad fenomenografi inriktar sig på är människors uppfattningar av omvärlden. Fenomenografer skiljer på vad något faktiskt är och hur något uppfattas (Uljens, 1989). Lärares uppfattningar av dialogens karaktär, rollen för den och betydelsen av den för elevernas lärande är i fokus vilket stämmer bra med den fenomenografiska infallsvinkeln. Bakomliggande orsaker till fenomenet är inte av huvudintresse. Vad lärarna ser att dialogens karaktär får för betydelse för elevers lärande skulle kunna ses som en orsaksförklaring som fokuseras något i undersökningen. Dock är det lärarnas egna uppfattningar av den betydelsen som dialogens karaktär kan tänkas få i den egna undervisningen som är fokus vilket styrker den fenomenografiska inriktningen (Uljens, 1989).

Inledande skickades förfrågningar till rektorer för 30 skolor i två kommuner i södra Sverige. Dessa rektorer var tänkta att fördela frågan vidare till möjliga lärare. Både friskolor och kommunala skolor tillfrågades. Intervjuer centrerades som metod. Intervjuer används när man vill undersöka informanternas erfarenheter och uppfattningar om ett fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2015). Denna metod var även användbar i och med att den kunde genomföras på nätet och inte behövde innefatta ett fysiskt möte. I och med öppenheten undersökningen i viss mån vill bibehålla valdes semistrukturerade intervjuer där både styrande och öppna frågor fick utrymme.

Samtliga lärare som intervjuades var aktiva i läraryrket då undersökningen genomfördes. De var lärare i årskurs 1-6 samt en speciallärare. Arbetslivserfarenheten inom skolan för respondenterna varierade från några få år till över trettio år. Respondenterna hade några dagar innan intervjuerna fått frågorna (se bilaga 1) och mer detaljerad information (se bilaga 2) skickad till sig för att på de vis de önskade få förbereda sig. Detta kan ses ta bort lite av det spontana i intervjun. Det skulle

även kunna bidra till mer tillrättalagda svar i intervjuerna, vilket vi inte såg som önskvärt. Dock såg vi att möjligheten till att förbereda sig kunde ge lärarna möjlighet att reflektera kring ämnet innan själva intervjutillfället. Det skulle i sin tur kunna ge djupare svar. Det som sades i intervjun spelades in på ljudinspelning. Ljudinspelningarna transkriberades. Hela ljudinspelningen transkriberades ej. De delar som är transkriberade är de som är av relevans för denna undersökning och dess analys. Transkriptionen är inte exakt när det gäller fonetiken eftersom fokus inte ligger på hur deltagarna säger saker utan snarare vad som sägs och innehållet i intervjuerna. Transkriptionerna ligger till grund för den analys som gjorts. Analysen gjordes genom en innehållsanalys. I en innehållsanalys letar man bevis i den text som är av intresse (Denscombe, 2018, s. 402). Vi hade för avsikt att söka förstå det verkliga budskapet i intervjuerna. Därför blev en innehållsanalys användbar för analysen.

#### **4.1 Etiska överväganden**

För denna undersökning har etiska överväganden gjorts. Dessa överväganden rör information till deltagare, samtycke i undersökning, konfidentialitet för deltagare samt ändamål för insamlad information. Detta i linje med etiska forskningsprinciper (Denscombe, 2018).

Som tidigare nämnts skickades detaljerad information om undersökningen ut till tilltänkta deltagare (se bilaga 2). I denna information meddelades även att deltagarna när som helst kunde dra sig ur undersökningen och att de inte behövde uppge anledning till detta. Alla respondenter har deltagit på frivillig basis.

För att värna om konfidentialiteten för deltagarna användes kodade listor för att benämna de deltagande lärarna. Inte heller någon personlig information om deltagarna finns med i undersökningen. Materialet sparades på en extern enhet och användes enbart för denna undersökning. Genom det uppfylldes nyttjandekravet. Detta var även något som deltagarna blev informerade om.

### **5 Undersökning, analys och resultat**

Detta avsnitt behandlar det empiriska material som samlats in. Inledande har irrelevant information sällats bort. Exempel på sådant som sällats bort är inledande hälsningar, avbrott och harklingar. I och med att det är en innehållsanalys som är i fokus blev sådana mindre detaljer inte relevanta för

analysen. Ett annat exempel är att det fanns frågor i undersökningens intervjuguide vars huvudsyfte var att leda in eller introducera till ämnet för frågeställningen. Svaren på dessa frågor skulle sedan kunna sällas bort och kvar skulle kärnan för ämnet bli. Dock noterades det att svaren på dessa frågor också kom in på ämnen relevanta för frågeställningen. Därför har även dessa svar setts vara av relevans och kvarstått för analys.

Forskarens egna föreställningar av ett fenomen kan påverka tolkningen av ett resultat i en kvalitativ studie (Denscombe, 2018). Det kan ses omöjligt att stänga av de egna antaganden man har inom olika områden. Även om försök till att förhålla sig så objektiv som möjligt har gjorts bör detta tas i beaktning även för denna undersökning.

I detta avsnitt presenteras teman som är gemensamma för samtliga intervjuer tillsammans med citat. Citaten är till för att tydliggöra de teman som framkommit ur intervjuerna. Varje lärare som är källa till var och en av citaten har aidentifierats med hjälp av koder. Ett exempel på hur koden kan se ut är S01L01, S står för skola och L står för lärare, siffrorna är till för att hålla isär skolorna och lärarna från varandra.

De teman som tagits fasta på är ämnade att ringa in dialogens karaktär samt dialogens roll och betydelse, utifrån frågeställningen för undersökningen. För att få fram teman har ett antal nyckelord identifierats i varje transkriberad intervju. Dessa nyckelord har sedan organiserats på ett sätt så att de bildar dessa gemensamma teman. Även i detta steg har information sällats i form av kondensering (Christoffersen & Johannessen, 2015). Kondenseringen har utgått från olika från meningsenheter från transkriptionerna. Ur dessa meningsenheter har det som tolkats som kärnan för den specifika meningsenheten framskrivits. Denna kärna har sedan fått en kod i form av ett eller ett fåtal ord. Dessa ord har funnits till för att kunna sortera i och organisera materialet. Nedan kommer ett exempel på kondenseringen med fokus på nyckelordet språkstärkande:

<b>Meningsenhet</b>	<b>Kondenserad meningsenhet</b>	<b>Kod</b>
<i>Vi är en mångkulturell skola med många SVA-elever så vi måste jobba mycket med språket och dialogen på det här viset för att de ska få ta till sig språket</i>	Vi har många SVA-elever och måste jobba mycket med dialogen för att de ska ta till sig språket.	Språkstärkande.

<p><i>och använda sig av det så mycket som möjligt. (S01L01)</i></p>		
<p><i>Här har vi ju sett jättestort på slag på den muntliga förmågan hos de elever som kanske i vanliga fall inte tycker om att uttrycka sig inför klassen. Nu vill de ju bara "yes, välj mig välj mig jag vill också prata jag vill prata!". Så då får man ju in det här att de får, de kan argumentera med varandra, de kan diskutera med varandra och föra en genuin dialog med varandra och jag kan samtidigt göra en bedömning utifrån vad jag ser så målet och syftet uppnås liksom utan att barnen ens tänker på att det är det de gör. Så det...de här grejerna arbetar jag extremt mycket med just för att det ska bli mer naturligt. (S06L01)</i></p>	<p>Genom en lekfull och fri dialog ser vi ett påslag i muntliga förmågan för svagare elever. Den fria dialogen föder mer vilja att prata och uttrycka sig.</p>	<p>Fritt, lekfullt, gynnar de svagare. Avslappnat. Språkstärkande.</p>
<p><i>... att vi har matsalen som en lärandesituation också. För vi har ju många som inte kan språket så vår specialpedagog, jag tror hon har kort med olika saker, jag kommer inte ihåg vad det var, men saker som man kan prata om. Så nu ska vi pratar om, ja vad kan det vara.. någon lek på rasten eller något. Vad vi gjorde i går eftermiddags eller så. Bilder på olika händelser och då ska de här barnen bara prata om det här och den här</i></p>	<p>För att stärka andraspråkselevs språk så har vi även matsalen som en lärandesituation. De får prata om vardagliga saker utifrån kort som specialpedagogen sitter med vid och stöttar.</p>	<p>Språkstärkande, relationsbildande.</p>



<i>vuxna ska sitta med och se till att de får in alla de här orden som tillhör bilden. (S05L01)</i>		
<i>Det är framförallt med barn i dessa åldrar så behöver de lära sig sätt att uttrycka sig muntligt för att sen kunna utveckla sin skriftförmåga och veta just resonemangsförmåga och allt det här att argumentera eller så. Det är ju svårt om man inte har begrepp, ämnesbegrepp och om man inte vet hur man ska uttrycka sig muntligt och göra allt det andra så vi får ju börja i den änden för att kunna utveckla resten. (S02L02)</i>	Med barn i denna åldern är det viktigt med dialog för att de ska få utveckla sina förmågor inom skrift och tal. Även begreppsförmågan utvecklas genom dialogen.	Språkstärkande.
<i>Det här gjorde jag redan i ettan och det är jättehäftigt att se hur de [ohörbart] och diskuterar och verkligen försöker hjälpa varann plus att vi har så många barn med annat förstaspråk så vi behöver ju verkligen jobba med språket. (S01L02)</i>	Dialogen gör att eleverna hjälper varandra plus att det stärker språket.	Lära tillsammans, samarbete, språkstärkande.

## 5.1 Karaktär av dialog

I följande stycke kommer ett försök att hitta mönster i lärarnas beskrivna dialoger att göras. Intervjuerna har, som tidigare nämnts, kondenserats till vissa nyckelord. Ord som kunde ses likna varandra sattes samman i olika teman. Teman har alltså tagits fram genom en induktiv metod.

### 5.1.1 Fri dialog

I de transkriberade intervjuerna framträder en bild av att dialogen i klassrummet många gånger är vad man skulle kunna benämna en fri dialog. Fri dialog är även något som nämnts i den forskning

som varit användbar för undersökningen. Frihet, spontanitet och oförutsägbarhet är bland annat sådant som i forskning beskriver dialogens natur (Aspelin, 2005; Kullenberg & Eksath, 2017). Nyckelord som fanns i de transkriberade intervjuerna som sågs passa in på detta tema var fri, spontan och oförutsägbar/okontrollerbar.

#### 5.1.1.1 Fri

Samtliga av informanterna talade om att det finns en dialog i lärandesituationer som de beskriver som fri. De fria dialogerna beskrivs som elevstyrda. Det är elevernas intressen och engagemang som styr den typen av dialog och inte alltid ett förutbestämt syfte eller en planerad väg som läraren står bakom.

Det är lite som ni sa innan när det är diskussionsfrågor så handlar det inte om att komma fram till rätt svar utan det är ju deras tankar. (S01L01)

Vi lägger väldigt mycket vikt vid våra boksamtal, för vi har ju högläsning varje dag där vi samlar barnen, och där kan dialogen ta vilket håll som helst för det bygger ju på barnens egna associationer. (S01L01)

... att det kommer från eleverna att "nu skulle jag vilja ta upp och prata om det här". För är det nåt man engagerar sig i och som ligger nära en då blir det en bättre dialog oftast. (S01L02)

Sen blir det ju en annan dialog när de får tänka lite fritt och säga sina åsikter. Då blir det ju lite snällare dialog om man säger så att de känner själv att det är fritt här. (S02L01)

Men man får ändå ta till vara på elevernas tankar och idéer och funderingar som de kommer med. (S04L01)

I engelskan så har vi till exempel på fredagarna vad vi kallar för Lets talk så då får eleverna snacka vitt och brett med varandra [...] och så ska man förklara hur man tänker och varför och de här korten är ju extremt utspridda med vad det kan handla om. Det kan vara både skolrelaterat men framförallt så är det väldigt mycket annat. Då får de diskutera "ah, men vad tänker vi egentligen om det här?" så här får jag ju in syfte och mål att vi ska diskutera, vi ska prata på engelska men det känns inte som att man gör något skolaktigt utan det är ändå en lek, det är skoj. (S06L01)

#### 5.1.1.2 Spontan

Sju av de åtta intervjuade lärarna beskriver en spontan dialog där riktningen som dialogen tar utgår från elevernas intresse. Ofta bara sker den spontant enligt lärarna, syftet och tanken med dialogen kan ursprungligen ha varit annorlunda men så har elevernas intresse gjort att man fokuserat

dialogen på annat än vad som tidigare var tänkt. Den spontana och den fria dialogen liknar varandra mycket och de citat vi hittat för temat fri uppkommer ofta även hos temat spontan.

Alldeles för mycket [tid för sidospår] ibland så jag funderar på vad vi pratade om, allra helst i boksamtalen. Där säger vi ofta att de ska associera och då kan det associeras till massor med saker. (S01L01)

Ibland är det ju en planerad dialog och ibland kommer det ju upp frågor som barnen har, "nejmen nu tar vi och diskuterar det här", så det är ju lite både ock. (S01L02)

Jag tycker att många gånger så bara sker den för att vi gjorde nånting och så väcktes ett intresse och så "ah men det här får vi nog prata vidare om". Då bara sker den. (S02L01)

... för att många gånger så är ju barnens spontana tankar väldigt kloka och leder in på annat som också är viktigt att prata om. (S02L02)

Ja, jag kan tänka mig som nu håller jag på med SO till exempel. Då har de mycket mer upplevelser med sig. Asså de är ju med om olika saker och jag tycker att det är väldigt berikande att ta med elevers erfarenheter. (S03L01)

Den [dialogen] bara sker. Ah, framförallt när man har haft eleverna så länge som jag har så känns det som att...jag vet var jag har dem och de vet vad de har mig liksom. (S06L01)

#### 5.1.1.3 Oförutsägbar/okontrollerbar

Fyra av åtta lärare pratade om en oförutsägbar eller okontrollerbar dialog. De beskrev hur man inte kan veta helt hur en dialog kommer att forma sig eftersom den exempelvis beror på elevens allmäntillstånd just den dagen man för dialogen. Dialogen beskrivs variera från dag till dag samt från situation till situation. De beskriver hur man behöver vara flexibel som lärare. I läraryrket behöver man ha en plan men man kan aldrig veta om dialogen som uppstår kommer att följa den planen helt och hållet.

Det [att ha en dialog] är ingenting som jag ser som svårt, men det är just det här att det svävar ut och ibland tar det mycket längre tid än vad man har tänkt för att det är så många som vill säga och de har så mycket tankar. Så ibland tar saker mycket längre tid än vad man trott och ibland så är det ingen som vill säga nånting och då gick det väldigt snabbt istället men ofta så har de väldigt mycket att säga så att ofta tar det väldigt mycket längre tid än vad man hade tänkt. (S02L01)

Det beror såklart på. Det beror på ämne, det beror på intresse hos eleven, det beror på allmän tillstånd skulle jag vilja säga. Hur eleven mår just den dagen, om det har hänt nånting och så vidare det påverkar mer än vad man tror och tänker på. (S02L02)

Asså sen får ju ibland lektionen forma sig för man vet inte i vilket mood eleven är i, vad som händer och ibland kan man känna såhär ”åh vilken lyckad lektion!” och så tänker man ”vad var det som gjorde att den var lyckad?” och så gjorde jag samma sak en annan dag. Det är så många komponenter som gör det där och känslorna är ibland lite nyckfulla men min mainstream är här [Håller upp händerna parallellt med varandra med cirka 20 cm avstånd, handflatorna mot varandra] men den är också lite emellan de stängslena så kan jag röra mig lite fritt. (S03L01)

Det är inte jätteviktigt för mig att det är som ursprungstanken för som lärare, man måste vara flexibel, det måste få hända saker som inte är tanken och det måste få vara okej och jag tycker i mitt klassrum så är det okej. (S06L01)

Vissa lärare beskrev hur den fria dialogen fanns med i specifika lärandesituationer. En lärare beskrev hur de i klassen kunde behöva ta pauser för att få in en friare dialog:

Sen kan det ju också vara att man behöver ta en liten paus och prata om vad som helst och prata om rasten eller fritiden eller vad det nu kan vara. (S06L01)

Detta kan tolkas som att det pekar på en annan slags karaktär för dialogen i lärandesituationer. Denna andra karaktär av dialog kan ses styrd av olika faktorer, exempelvis ett behov av att hålla sig till ett visst ämne, och kan benämnas som en begränsad dialog vilket beskrivs mer i ett senare stycke.

#### 5.1.1.4 Sidospår

Alla lärarna beskrev dessutom att det var lätt att komma in på sidospår. De förhöll sig olika till dessa sidospår. En del beskrev att det fanns mycket sidospår medan andra uttryckte att man som lärare behövde styra eleverna bort från sidospår i dialogen och tillbaka till ursprungämnet för dialogen. Att sidospåren existerade kan dock tolkas som ett tecken på en dialog med fri karaktär.

Alldeles för mycket [tid för sidospår] ibland så jag funderar på vad vi pratade om, allra helst i boksamtalen. Där säger vi ofta att de ska associera och då kan det associeras till massor med saker. (S01L01)

För ibland är det viktigt att som lärare se till att dialogen kanske hålls inom ramen för just det ämnet man diskuterar där och då, att det inte svävar runt och övergår till nånting annat. För det är ju lätt hänt med barn i den här åldern att de börjar prata ”Ja, men min morbror har också en hund” eller vad det kan va och sen så börjar man prata helt plötsligt om nånting annat. Och då måste man ju vara skicklig och få tillbaka dem där vi var från början så att alla andra också kan komma till tals och att man inte bara låter vissa ta över. (S02L02)

Åh, gode värld. Det kan bli mycket [sidospår] ibland och det kan bli inget ibland. Det beror precis på i vilket ämne. Till exempel om man undervisar i historia om nånting och så.. igår pratade vi lite om Göta kanal, jamen gode värld, då ritade jag ju hela Sverige-kartan och vi pratade om ”har ni cyklat utmed Göta kanal?” det blev ju allt liksom och jag berättade om nån händelse som jag hade sett på Göta kanal och egentligen handlade det om att de byggde Göta kanal på 1800-talet. Då kan det bli så, men jag tycker ändå att det kan bli att man fäster upp nånting. ”Ah, juste det var ju det här som hände” och vi vet ju inte vad eleverna häktar upp här eller vad de får för krockar som de kan hänga upp resten av all kunskap. Men jag försöker ”wow!” jag bara brainar på där lite. (S03L01)

Senast idag så hade vi genomgången av stormaktstiden och där fick ju...där blev det en hel del sidospår. Fortfarande om stormaktstiden men ändå sidospår utifrån vad jag skulle gå igenom. Att vi diskuterade mer ”men hur var det med det här? och varför blev det på det viset? Jo, det kopplar vi till vasatiden därför att på vasatiden så gjorde man såhär”. Sen var det också jag hade engelska idag med en av klasserna och då pratade vi om betygssystemet och det var inte det vi skulle prata om egentligen så då lät vi oss prata om det och diskuterade om hur det funkar. Jämförelser mellan Sverige och USA till exempel och...ah, så att det är...asså sidospåren är en ganska stor del av min undervisning faktiskt för jag tycker att det får dem att fokusera på ett annat sätt, upplever jag det som i alla fall att det blir inte bara det här strikta utan de känner ändå att ”vi kan få ha lite kul också, vi skojar liksom och kommer fram till svaren på ett annat sätt” kanske. (S06L01)

I exemplen uttrycks både hur sidospår existerar men även hur de flesta lärare förhåller sig begränsande till dem. Detta kan bidra till en dialog som kan ses begränsad, vilket beskrivs mer nedan.

### 5.1.2 Begränsad dialog

Förutom den fria dialogen framträdde alltså även en mer begränsad dialog i lärarnas intervjuer. Ordet begränsad skulle kunna uppfattas ha en negativ betydelse. Med begränsad syftar vi på en dialog som på olika vis tvingas frångå den spontana och okontrollerbara karaktär som i forskning beskrivs som dialogens natur (Kullenberg och Eksath, 2017). Det behöver alltså inte ha en negativ

betydelse i detta sammanhang. De nyckelord som sågs höra ihop med den begränsade dialogen var uppnå lärande/syfte och lärarledd/styrd.

#### 5.1.2.1 Uppnå lärande/syfte

Samtliga lärare talade om dialoger som har ett tydligt syfte och mål som går ut på att uppnå lärande. Eleverna ska lära sig något och det är det dialogen går ut på. Dessa dialoger som har ett tydligt syfte och mål är mer styrda och planerade och det är mer sällan som tid lämnas åt sidospår. Vissa dialoger beskrivs som rent kunskapsstyrda, eleverna ska nöta in och lära sig vissa saker.

Vi har att när vi tittat på film så får de sitta och fundera vad de har lärt sig av filmen och sen gör vi "hitta en kompis" där man går runt och håller upp sin hand och klappar med kompiserna och säger "jag har lärt mig att..." sen går man vidare till nästa så man får upprepa meningen gång på gång, så en dialog kan vara sån också mellan eleverna att man talar om vad man lärt sig. Man får upprepa meningen kanske 21 ggr när man går runt och möter sina klasskamrater och nöter in kunskaperna, så det är en sorts dialog. (S01L01)

Vi har ju styrdokument som vi måste förhålla oss till och vi måste ju hjälpa barnen att uppnå dessa mål så det kan vi ju inte undkomma. Det är så det är och då måste vi ha ett syfte med vår dialog. Men sen samtidigt så motsätter det inte sig till att ha en genuin dialog med barnen, det ena utesluter inte det andra. (S02L02)

Alltså när jag har ett tema eller en lektion så försöker jag ju hålla en grundlinje. Det måste man ha på nåt vis. (S03L01)

Så tänker jag kring dialog, det är ju inte bara samtal om allmänna vanliga saker, utan det är ju samtal som leder till ett lärande eller ett utbyte av åsikter och erfarenheter. (S04L01)

Man vill ju ställa frågor så att eleverna pratar, för att ju mer dem pratar desto mer lär dem sig. (S05L01)

Det är väl verkligen då man lär sig. Nä men det är väl först när man sätter ord på saker som man lär sig. Det är väl jätteviktigt när man tänker och ger uttryck för det man lär sig, det är väl då det fastnar. (S05L01)

#### 5.1.2.2 Lärarledd/styrd

Alla intervjuade lärare talade om dialoger i lärandesituationer som är styrda, planerade och lärarledda. Det förekommer sådana som är fria och inte styrda och planerade också, som vi sett

under fri och spontan till exempel. Dock beskriver lärarna många dialoger där det är lärarna som styr och kontrollerar dialogen, det är läraren som leder och fördelar ordet. Det beskrivs också hur lärarna ibland "fuskar" när de ska fördela ordet. De beskriver hur de medvetet inte väljer elever som lärarna utifrån elevens kunskap inte tror kan svara. Då väljer de att låta en elev som kan svaret svara istället.

Som med No hands så kan jag fuska lite ibland för jag kanske vet att den här personen inte kan det här ännu så då tar jag den andra istället. (S01L01)

Vi som lärare styr upp det hela, vad de ska prata om och vem de ska prata med. (S01L01)

Jag och min kollega ser oss som ledare så att säga som talar om hur uppgiften är uppbyggd och vad som ska utföras. (S01L01)

Man försöker styra in det ibland lite smidigt på ämnet för de är som sagt väldigt pratglada i den här klassen och vill gärna prata om annat. Så lite smidigt, man får lyssna och sen får man för ämnet vidare på det vi ska prata om. (S01L02)

Alltså om vi har en diskussion där man ska berätta vad man själv tycker så vill ju alla säga även om de ska säga exakt samma sak så vill ju alla berätta liksom om just sitt för för dem är det ju inte samma, men då får man liksom vara tydlig med att "alla kommer inte få svara nu utan jag tar ut några stycken" och då kan ju just de här som alltid räcker upp handen de kan ju tycka "varför får inte jag svara?" så det gäller ju att vara medveten om vilka som svarar och försöka fördela ordet lite. (S02L01)

Och där har man ju ett viktigt uppdrag som lärare att man kan styra hur dialoger ska och i vilken form det ska ske i så att alla känner delaktighet och upplever att det är meningsfullt. (S04L01)

Då får, där har man ju ett stort ansvar som lärare att det inte blir vad som helst, att man hamnar på vilket spår som helst utan att man styr tillbaka till det som är mål och syfte. (S04L01)

... man tvingar dem till att prata också, de får ju inte välja själva, jag kan inte säga mellan vilka så men det är ju de jag säger ska prata eller så. Det är väl mycket jag som styr det också känner jag. (S05L01)

Sen ibland pratar de mer att de ska utveckla vad de menar och tycker och tänker och jag ska mer bara föra dem åt det håll som jag vill att de ska gå så att säga. (S06L01)

I exemplen framgår att olika faktorer såsom syfte, tid och situation kan begränsa dialogen. Mer om detta tas upp i resultatdiskussionen.

### 5.1.3 Inställningen i en dialog

Att ha en viss inställning till eller i en dialog kan kanske inte säga något direkt om dialogens karaktär. Dock skulle det indirekt kunna säga något om dialogens karaktär genom att det säger något om vad som formar karaktären av en dialog. Därför beskrivs nedan vad som framkommit om lärarnas inställning i en dialog. Kopplingar görs till vad denna inställning skulle kunna säga om dialogens karaktär. Nyckelord utifrån intervjuerna som bidrog till att beskriva inställningen i en dialog var öppen, lyhörd/lyssna, respekt, intresse och ömsesidighet.

Sex av lärarna talade om att vara öppen i en dialog. En öppen dialog kan utgå ifrån att lärarna har en öppen inställning till eleverna som deltar i dialogen, till innehållet och vilken riktning dialogen kan ta men det kan även betyda att man själv visar sig sårbar och är ärlig. Det talades även om att man använder mer öppna frågor gentemot förr, att dialogen på så vis blivit mer öppen. Nyckelord som framkom ur dessa beskrivningar av öppenhet är lyhördhet, att lyssna och att respektera.

#### 5.1.3.1 Lyhörd/lyssna

Samtliga lärare talade mycket om att man måste vara lyhörd i en dialog, att man ska lyssna aktivt på varandra. Detta gäller både elever och lärare i dialogerna. Lyhördhet är även ett tecken på respekt gentemot den andra parten enligt lärarna. Lärarna visar eleverna respekt genom att lyssna på vad de har att säga. De viftar inte bort eleverna utan ger ett gensvar på elevernas uttalanden trots att det inte alltid är relevant för den tidigare dialogen.

Det gäller ju att fånga upp frågor och tankar som kommer, det måste man vara lyhörd. (S01L01)

Det är inte lätt ibland att leda tillbaka men man kan säga att “nu kom vi lite fel här, vi tar det här senare, men nu går vi in på det här” det viktiga är att man inte “nej nej, inte nu, det här kan vi inte ta nu, det här hör inte hit”. Vara lyhörd. (S01L01)

När man väl lyssnar så försöker man lyssna aktivt på sina kamrater och lärare. (S01L02)

Man hela tiden försöker lyssna på dem och inte bara att det är jag som pratar hela tiden och att ofta när de ställer frågor och inte förstår nånting så vet de ju ofta ändå svaret om man bara liksom ställer en följdfråga eller liksom en motfråga. (S02L01)

Jag tittar ju också på den som pratar och lyssnar, verkligen lyssnar. (S04L01)



Att vara lyhörd och att lyssna på deras känslor och tankar kring det hela. Varför de säger som de säger eller varför de gjorde som de gjorde. Att jag visar för dem att jag bryr mig om dem, det är därför jag tar upp det, att det inte är för att ”nu har du gjort fel, nu ska vi rätta till problemet” utan att vi diskuterar varför blev det så och hur löser vi det och hur kan vi tänka till nästa gång och sådär. (S06L01)

### 5.1.3.2 Respekt

Som nämndes ovan är lyhördhet ett tecken på respekt för lärarna. Sju av lärarna beskriver dialoger där respekt ingår som ett nyckelord. De beskriver hur de visar eleverna respekt genom att lyssna och ge dem gensvar trots att de hamnat på sidospår från ursprungämnet men de talar även om att man måste ha respekt inför individen. Individen kan ha varit med om saker i sitt liv som gör att den blir påverkad på ett annorlunda vis av en dialog eller som gör att individen helt borde få slippa vissa ämnen som dialoger i klassrummet kan ha. Även att eleverna får tid på sig att själva tänka och fundera innan dialogen inleds ses som ett tecken på respekt från lärarens sida. Hur lärarna väljer att bemöta elevernas tankar och idéer visar huruvida läraren visar eleverna respekt eller ej. Om det eleverna uttrycker tas på allvar och uppmärksammas istället för att viftas bort till exempel.

Jag hoppas att jag visar dem respekt genom att ta dem på allvar. När vi pratar med varandra och dem pratar. (S01L01)

... och att också, som vi pratade om innan, hur man bemöter felsvar eller ja. Hur man bemöter när de kommer in på något sidospår. Det är ju också en respekt i att man lyssnar och bemöter det både positivt och med respekt och tillit på nåt vis. (S01L01)

Men det är väl mer att man försöker leda tillbaka på ämnet och säger ”nejmen det här var ju intressant, det här kanske vi kan ta upp en annan gång och diskutera”. (S01L02)

Att man lyssnar på varandra. Att man inte pratar när någon annan pratar. Att man lyssnar och visar intresse. Det tycker jag är respekt och det är svårt ibland för vissa. Och jag försöker vara tydlig att när någon har ordet så är det ju andra som räcker upp handen också som är jätteduktiga som räcker upp handen och visar att jag har också nånting att säga sen är det ju alltid en del som bara pratar rakt ut och då försöker jag vara tydlig och visa dem att det är inte okej. Jag försöker ignorera det och inte lyssna på det de säger utan jag...och ibland säger jag att jag kommer bara lyssna på dem som räcker upp handen så att de vet det. (S02L01)

Ibland är det ju en elev som kommer på något som är helt tvärt emot eller handlar om något helt annat än det vi pratar om gemensamt i klassen och då är det ju, ja då får man bara konstatera ”ja okej, tack för att du berättar om det, nu går vi tillbaka till det vi höll på med”. (S04L01)

[Om respekt] Att jag visar att jag ser dem också. Att jag inte känner mig stressad, att jag visar att jag ser dem och svarar på deras frågor eller vad det nu är. Ja pratar med dem, lyssnar. (S05L01)

#### 5.1.3.3 Intresse

Alla lärarna förutom en talade om intresse på olika sätt. Det kan vara att eleverna ska ha intresse för innehållet i dialogen, att läraren ska ha intresse för elevernas tankar och åsikter men även att lärarna ska visa intresse inför eleverna som individer. Även detta går in i respekten som vi tagit upp tidigare. De beskriver att de behöver visa eleverna respekt genom att visa dem intresse, lyssna på dem och ha ögonkontakt, ge gensvar på det dem säger.

[Handlar om sidospår] Att man inbjuder till såna möjligheter men att de också förstår att vi kan ta det lite senare. Eller så kan det vara jättebra saker som man spinner vidare på. (S01L01)

Ah, men det är väl samma sak där, att jag visar intresse, att jag ger dem tid, att lyssna färdigt och så. (S01L02)

Jag är noga med ögonkontakt så att man visar att man är intresserad av vad de pratar om så att man inte står och håller på med nånting annat och lyssnar med ett halvt öra utan man måste visa att man är intresserad. (S02L01)

Ibland kan det ju vara att man fångar upp nåt som eleven varit med om och så blir det ju alltid mer aktuellt, alltid mer närvarande. Alltid mer, ah, det kan höja den eleven men det kan också bli intressant för de andra eleverna ”oh, har den varit med om det?” så.. så kan det till exempel vara. (S03L01)

Ibland så är det ju nån elev som verkligen knutit an till det som vi gemensamt pratat om i klassen vid en genomgång. Och då kan man ju spåna vidare på det, bjuda in de andra “är det någon annan som har en tanke, är det nån annan som varit med om liknande” eller så. (S04L01)

#### 5.1.3.4 Ömsesidig

Fyra av lärarna beskrev och talade om en ömsesidighet som finns mellan läraren och eleven i dialogerna. Det handlar ofta om att visa varandra respekt genom att lyssna och ha ögonkontakt, att visa intresse för den andra och för det som sägs. Det är inte bara ena parten som ska visa detta utan det förväntas av alla parter i en dialog och det är då ömsesidigheten uppkommer.

[Handlar om sidospår] Att man inbjuder till såna möjligheter men att de också förstår att vi kan ta det lite senare. Eller så kan det vara jättebra saker som man spinner vidare på. (S01L01)

Vi har tränat mycket på det här med, och pratat mycket om, det här med att visa intresse, man ska titta på den som pratar, visa sig intresserad och att man är med, att man verkligen har förstått, att alla kommer till tals också. (S01L02)

Det kan vara alla tillsammans att vi lyssnar på varandra. (S02L01)

Det är ju för att man bygger upp en relation och jag känner att det är viktigt för mig att respektera dem, deras talutrymme. När de får ordet att man lyssnar och att man respekterar dem helt enkelt. Likadant förväntar jag ju mig tillbaka. Att när jag pratar då har jag nåt viktigt att säga och då vill jag också att ni ska respektera mig. Det är en ömsesidig respekt egentligen. (S03L01)

#### 5.1.3.5 Delaktighet/Elevaktivitet

Återkommande för alla intervjuer var att alla lärarna talade om strategier för att skapa delaktighet och aktivitet hos eleverna. Det var bland annat hur man fördelar ordet på olika sätt, hur man använde olika strukturer som gjorde att alla elever var tvungna att vara beredda på att tala för sin grupps räkning och liknande. Begreppet No hands var återkommande och många använde olika strategier för att slumpmässigt välja vilken elev som skulle få ordet, utan att ha det klassiska handuppräckning. De talade både om fördelningen mellan lärare och elev och elever emellan.

Men vi försöker att undvika handuppräckning så mycket som möjligt, går ju inte helt och hållet så klart. Om man har No hands så vet man att de flesta har fått komma till tals, man måste ta en aktiv del i skolarbetet eftersom de jobbar två och två, axelkompisar, men om de ska svara så måste båda två kunna svara för de vet aldrig vem av dem som ska svara. Det blir ett inbyggt ansvar i att vara aktiv och det stärker relationerna mellan eleverna också, att de måste prata med varandra. (S01L01)

Ja jag brukar köra med det här No hands, att vi drar en lapp eller en glasspinnesticka, den kör vi med ibland. Och så finns det ju olika strukturer i KL, alla för en, alla ska kunna svaret, det är ju väldigt många av de här strukturerna där man diskuterar i gruppen och alla ska kunna svara på frågan, det är allas ansvar att de ska kunna det så det finns många olika strukturer där alla ska kunna svara. (S01L02)

Alltså om vi har en diskussion där man ska berätta vad man själv tycker så vill ju alla säga även om de ska säga exakt samma sak så vill ju alla berätta liksom om just sitt för för dem är det ju inte samma, men då får man liksom vara tydlig med att ”alla kommer inte få svara nu utan jag tar ut några stycken” och då kan ju just de här som alltid räcker upp handen de kan ju tycka ”varför får inte jag svara?” så det gäller ju att vara medveten om vilka som svarar och försöka fördela ordet lite. (S02L01)

Sen är det ju viktigt att vara medveten om hur, vilka som får mest utrymme till exempel. Om det är flera pojkar eller flera flickor och så vidare. Det är lätt hänt att det finns dem som tar över, som har ledarrollen i gruppen och som sagt då får man ju vara medveten att okej, jag får fördela ordet lite mer till andra kanske som syns lite mindre så att det blir lite mer jämlikt överlag i gruppen. (S02L02)

Här måste man vara lite smart och tänka på ”hur får jag igång alla?”. Skulle jag bara svara på de som räcker upp handen så är det en jättestor procentandel som aldrig får komma till tals. Hur gör jag det? Då kanske jag också låter dialogen vara i små grupper ibland. Jag jobbar med lärgrupper till exempel då, också kooperativt lärande. För att få igång en dialog. Att det inte bara ska vara några enskilda som gör det. (S03L01)

Sen har vi använt EPA, ni vet enskilt, alla, par. Men vi har även vänt på det så vi har kört APE, alla, par och enskilt. Att man använder det som en strategi för att alla ska bli delaktiga. (S04L01)

Och då oftast när jag ställer en fråga så brukar jag låta dem diskutera två och två eller mer, så att alla får en chans att tänka och uttrycka sig innan vi tar det med alla då. (S05L01)

Ja, som sagt det är ett väldigt dialogiskt klassrum, ett flerstämmigt klassrum. Alla får komma till tals och jag är väldigt noga med att alla ska få göra det. (S06L01)

#### 5.1.4 Dialogens roll och betydelse för lärande

Gällande vilken betydelse för lärande lärarna tillskriver dialogen framkom även där gemensamma teman i samtliga lärares intervjuer. De olika teman som utkristalliserades var lustfyllt lärande, ett formativt arbetssätt, språkstärkande samt delaktighet.

##### 5.1.4.1 Lustfyllt lärande

Fem av åtta lärande beskrev hur dialogen bidrar till ett lärande som är roligt, engagerande och meningsfullt. Dialogen sågs skapa engagemang hos eleverna. Även lärarna upplevde det roligare att arbeta när undervisningen fick innehålla mycket dialog. Främst var det den fria dialogen som kopplades till denna betydelse. Den fria dialogen beskrevs även skapa en mer avslappnad stämning. Den fria dialogen ansågs forma ett lärandeklimat där eleverna inte tänker på att de lär sig. Prestationskraven skalades av. Detta beskrevs gynna de elever som var rädda för att svara fel och de som lärarna benämnde som *svagare elever*.

Det ökar elevaktiviteten, det är språkstärkande, elever lär av varandra. Det är lustfyllt, de tycker det är roligt när de får diskutera och prata med varandra. (S01L02)

Och där tycker jag att till exempel SVa-eleverna, de som kommer från ett annat land och ofta har en annan religion än den som jag har, de växer ju verkligen i det här med religion tycker jag för det är ju nånting som de...De är ju ofta lite mer troende än vad jag är och de lever ju... eller använder sin tro på ett annat sätt så därför har de ofta erfarenhet som de kan dela med sig av och det känns bekant för dem så man märker liksom att det är ett ämne som lockar dem och det är ju roligt. (S02L01)

[Om kort med olika ämnen att prata om] ... man förklarar hur man tänker och varför och de här korten är ju extremt utspridda med vad det kan vara för nånting. Det kan vara både skolrelaterat men framförallt så är det inte det utan det är väldigt mycket annat. Då får de diskutera "ah, men vad tänker vi egentligen om det här?" så här får jag ju in liksom syfte och mål att vi ska diskutera, vi ska prata på engelska men det känns inte som att man gör något skolaktigt utan det är ändå en lek. Det är skoj. (S06L01)

#### 5.1.4.2 Ett formativt arbetssätt

Fem lärare beskrev att arbetet med dialoger visade dem var eleverna befinner sig i förhållande till mål som de ska nå, vilket i sin tur gör att de kan hjälpa och stötta eleverna på deras nivå. I och med detta såg lärarna att de kunde individanpassa undervisningen mer och fick mer underlag till vidare planering.

Det är mycket roligare jobb för man ser att barnen växer och man ser på ett mycket tydligare sätt vilka som behöver mer stöttning och hjälp. (S01L01)

Det är ju alltid i "en-till-en"-situationer eller i en mindre grupp så man kan prata och få lite mer respons från flera i gruppen. Men i "en-till-en"-situationer är det ju absolut att försöka hitta "förstår du hur jag menar nu när jag förklarar det såhär?" eller "hur tänker du?". Ibland brukar jag börja med att eleven får själv sätta ord på sina tankar "hur tänker du eller hur skulle du förklara det här?". Då blir det så att jag kan hitta var eleven är och utifrån det dra den framåt på nåt vis. (S03L01)

Det är ju nånstans att man hittar ju var eleven är och det är det den utvecklar och dialogen det visar de ju också även i en skriftlig dialog ofta till mig sen när man svarar på ett prov eller ett test. Det är ju oftast i den dialogen, skriftliga dialogen som också finns, det är ju där man ser hur mycket kunskap de har byggt på helt enkelt. (S03L01)

För mig som lärare så märker jag ju, vi ska ju bedöma eleverna, se deras kunskaper och förmågor, vad dem kan osv. Och det gör man ju... jag märker ju direkt om det är en elev som har missförstått eller om en elev har jättebra koll på ett arbetsområde till exempel. När man går runt och för dialoger med eleverna hela tiden. Så det tycker jag ju är bra, istället för att man. Det hade ju varit en tråkig undervisning om

jag hade stått och mässat hela tiden och sen ge eleverna papper med ett prov och så ska eleverna visa vad de kan. Det blir hela tiden en återkoppling, en feedback till eleverna, där jag kan se vart befinner just den här eleven sig i sitt lärande. (S04L01)

... också för att jag ska se vad de kan och göra en bedömning och sådär. (S05L01)

... eller så och samma med elever att man kan checka av att har eleven verkligen förstått det här och hur kan eleven visa för mig att den har förstått. Inte bara genom ett läxförhör eller att jag ställer en fråga utan genom att de kanske får ställa frågor till mig eller till varandra som är lite mer djupa. Inte bara liksom "vad är svaret på detta?" utan "hur tänker du när du tänker på vasatiden? vad får du upp för tankebilder?" alltså mer såna här djupa där man måste utveckla sina svar om ni fattar vad jag menar. (S06L01)

#### 5.1.4.3 Språkstärkande

Fem av lärarna berättade om hur dialogen är språkstärkande. Mestadels nämndes det i koppling till elever med annat modersmål än svenska. Enbart två av de fem lärare som beskrev dialogen som språkstärkande beskrev den som språkstärkande i allmänhet för alla elever. Lärarna berättade om hur SVA-elevernas språk i tal och skrift utvecklades och stärktes genom att jobba mycket med dialoger. De beskrev att eleverna behöver få använda språket för att kunna ta det till sig.

Vi är en mångkulturell skola med många SVA-elever så vi måste jobba mycket med språket och dialogen på det här viset för att de ska få ta till sig språket och använda sig av det så mycket som möjligt. (S01L01)  
Och det är både språkutvecklande samtidigt som de, de sitter inte, de hade kunnat få ett arbetsblad och skriva ner allt det här men nu får de använda språket istället och vara aktiva och delaktiga i en dialog. (S01L01)

Det här gjorde jag redan i ettan och det är jättehäftigt att se hur de diskuterar och verkligen försöker hjälpa varann plus att vi har så många barn med annat förstaspråk så vi behöver ju verkligen jobba med språket. (S01L02)

Det är framförallt med barn i dessa åldrar så behöver de lära sig sätt att uttrycka sig muntligt för att sen kunna utveckla sin skriftförmåga och veta just resonemangsförmåga och allt det här att argumentera eller så. Det är ju svårt om man inte har begrepp, ämnesbegrepp och om man inte vet hur man ska uttrycka sig muntligt och göra allt det andra så vi får ju börja i den änden för att kunna utveckla resten. (S02L02)

Alltså det är jätteviktigt, med de här andraspråkseleverna, så är det ju jätteviktigt att man ger dem utrymme för det är då de lär sig, att man får förklara och att man... men så att jag låter dialogen ta ganska mycket tid, det gör jag. (S05L01)

Här har vi ju sett jättestort på slag på den muntliga förmågan hos de elever som kanske i vanliga fall inte tycker om att uttrycka sig inför klassen. Nu vill de ju bara "Yes, välj mig, välj mig! jag vill också prata jag vill prata!" så då får man ju in det här att de får, de kan argumentera med varandra, de kan diskutera med varandra och föra en genuin dialog med varandra och jag kan samtidigt göra en bedömning utifrån vad jag ser så målet och syftet uppnås liksom utan att barnen ens tänker på att det är det de gör. Så det...de här grejerna arbetar jag extremt mycket med just för att det ska bli mer naturligt. (S06L01)

#### 5.1.4.4 Delaktighet

Delaktighet är något som beskrivits tidigare. Där sågs det ge indikation på en jämlik dialog. I detta stycke handlar det snarare om att delaktigheten blir ett slutmål för dialog. Genom dialog kring olika ämnen känner eleverna mer engagemang inför skolarbeten och därmed ökar elevaktiviteten och delaktigheten enligt lärarna (se 4.1.3.5).

## 6 Slutsatser och diskussion

Undersökningen utgår från en begränsad empiri. Vad gäller validiteten och reliabiliteten för undersökningen kan det inte påstås att den karaktär som beskrivs av dialogen i de olika lärarnas klassrum kan ses som generaliserbar för den svenska skolan i allmänhet. Inte heller betydelsen lärarna ser att dialogen och dess karaktär har för elevernas lärande kan ses som heltäckande. Mellan de olika lärarna i deras olika sammanhang kan ändå vissa jämförelser göras. Vissa liknande drag när det kommer till hur de talar om sina uppfattningar av dialogen i sina klassrum lärarna emellan kan även identifieras.

Gällande dialogens karaktär ter det sig, utifrån intervjuerna, som att man inte kan beskriva den som enbart fri eller enbart begränsad i ett klassrum. Dialogens karaktär uppfattas både variera från klassrum till klassrum, mellan olika lektioner samt under en lektions gång. Vad som kan konstateras är att det inte finns antingen en fri eller en begränsad dialog i klassrummet. Båda formerna finns i de olika lärarnas klassrum. Den fria dialogen beskrivs av lärarna i termer som fri, lekfull och att ha utrymme för spontana intressen bland annat. Den begränsade dialogen framträder främst när lärarna pratar om mål och tidsramar. Samtliga informanters uppfattningar pekar alltså mot en form av dialog som inte intar en äkta eller oäkta karaktär. Denna dialog väljer inte sida. Den kan istället ses som en dialog där den fria och den begränsade dialogen vävs samman. Denna sammanvävning för dialogen skulle kunna betraktas som en genuin dialog för lärande. Den kan

jämföras med den växeldialog som Aspelin beskriver då han beskriver mellanrumsögonblick av sanning (2011, 2015). Denna dialog skapar ett lärande hos eleverna och den har mål och syfte, men den är även fri att ta olika vägar till sitt mål. Eleverna är levande delar i dialogen och de kan styra dialogen likväl som läraren kan. Det behöver för den sakens skull inte innebära att dialogen i skolan är fullständigt ömsesidig eller äkta på det vis som Aspelin, utifrån Buber, beskriver den äkta dialogen (2005). Betoningen för denna dialog ligger i elevernas upplevelser av dialogen. Även om dialogen inte är totalt ömsesidig blir det av vikt för denna dialog att eleverna upplever ömsesidighet. Lärarnas uppfattningar verkar peka på en dialog som kan upplevas äkta av eleverna samtidigt som läraren har ett tydligt fokus på utbildningens mål utifrån sin professionella yrkesroll. Nedan följer några exempel på hur lärare lägger vikt vid att elever ska uppleva dialogen som äkta:

... ögonkontakt är viktigt och att man kanske närmar sig den som pratar för att den ska liksom känna kontakten. (S02L01)

Då försöker man alltid att ändå få dem att känna att det inte är fel utan det är något positivt "jasså du tänkte på det viset nu, ja det var ju, så skulle man, ja jag förstår hur du tänker där"... (S01L01)

Och där har man ju ett viktigt uppdrag som lärare att man kan styra hur dialoger ska och i vilken form det ska ske i så att alla känner delaktighet och eh ja upplever att det är meningsfullt och ah. (S04L01)

I samtliga exempel beskriver läraren att de på ett eller annat sätt vill få eleven att känna något. Det handlar i exemplen om att känna kontakt, känna att deras svar inte är fel och att känna delaktighet och meningsfullhet. Man kan säga att oavsett om dialogen kan sägas vara fullt ut äkta eller inte vill lärarna få fram en känsla av det hos eleverna.

Samtliga lärare beskriver att dialogen är viktig för lärandet. Många av dem använder sig av begrepp och uttryck som har anknytning till det sociokulturella perspektivet. Exempel på dessa begrepp är kooperativt lärande, den proximala utvecklingszonen samt att lära i samspel med varandra.

Som till exempel när vi jobbat med att dela upp tal så har vi jobbat med nånting som heter karusellen eller progressiv brainstorming. Och då är de ju två och två och då måste de ju prata med varandra när de ska skriva ner, givetvis har vi ju ett syfte då att vi parar ihop de som kan ha nytta av varandra. (S01L01)

Som till exempel när vi jobbat med att dela upp tal så har vi jobbat med nånting som heter karusellen eller progressiv brainstorming. Och då är de ju två och två och då måste de ju prata med varandra när de ska skriva ner, givetvis har vi ju ett syfte då att vi parar ihop de som kan ha nytta av varandra. (S01L01)



Det kan ju vara både mellan lärare och elev men också mycket mellan elev och elev, att de liksom lär sig och får kunskap av varandra. Lär av varandra, det är mycket det här KL [kooperativt lärande] arbetet går ut på. (S01L02)

Jag är en stark believer av att diskuterar man så lär man sig ju, man får andra perspektiv och då blir man inte lika instängd i sitt eget tänk utan man får utbyta idéer och tankar med andra och det tycker jag känns jätteviktigt för att lära. Jag lär mig jättemycket på det och det är ju många elever som också lär sig på det sättet så jag tycker att det känns väldigt viktigt att man tar det. Inte bara läsa, svara på frågor eller skriva prov eller nåt sånt. (S06L01)

Det som lärarna såg att dialogen, med dess blandade karaktär, gjorde för lärande var att fördjupa kunskaper, stärka språket och skapa delaktighet och engagemang. När lärarna talade om detta lärande var det främst i anknytning till en så kallad fri dialog samtidigt som de poängterade det självklara i att ha ett tydligt mål och riktning.

Det ökar elevaktiviteten, det är språkstärkande, elever lär av varandra. Det är lustfyllt, de tycker det är roligt när de får diskutera och prata med varandra. (S01L02)

Jo men det är ju för att jag kan hjälpa eleven framåt och eleven kan hjälpa mig framåt. Det är en ömsesidighet här också. Jag lär mig ju också hela tiden. Jag måste också utvecklas och våga tänka på nya sätt för att jag ska kunna hitta hjälpmedel för att eleven ska nå framåt. Det är ju inte jag som äger all kunskap eller alla svaren men när vi har en sund relation och vi har en äkta och genuin relation och eleven vill framåt eller jag försöker hitta den eleven. Då är det ju jättegynnsamt att ha en dialog så att vi kan hjälpa varann. Vi lär av varandra helt enkelt. Jag lär mig också jättemycket av eleven eftersom det ger mig redskap att jag måste hitta andra verktyg för att förklara det här. (S03L01)

Här har vi ju sett jättestort på slag på den muntliga förmågan hos de elever som kanske i vanliga fall inte tycker om att uttrycka sig inför klassen. Nu vill de ju bara ”yes, välj mig välj mig jag vill också prata jag vill prata!”. Så då får man ju in det här att de får, de kan argumentera med varandra, de kan diskutera med varandra och föra en genuin dialog med varandra och jag kan samtidigt göra en bedömning utifrån vad jag ser så målet och syftet uppnås liksom utan att barnen ens tänker på att det är det de gör. Så det...de här grejerna arbetar jag extremt mycket med just för att det ska bli mer naturligt. (S06L01)

Detta kan ses stämma in det Nystrand beskriver om att eleverna i ett meningsfullt lärande behöver få uppleva äkthet som utstrålas av lärarna (1997). Detta poängterar Nystrand i samband med att han beskriver att denna dialog behöver finnas tillsammans med mål och kunskap som kan värderas

av eleverna. Återigen handlar det om en dialog som upplevs äkta samtidigt som läraren har fullt fokus på målet.

Det som nämnts om karaktär och betydelse för lärande kan ses kräva ett dubbelt förhållningssätt från lärarnas sida. Dels den öppna, ärliga och nyfikna inställningen mot eleverna och dels ett tydligt fokus på skolans huvudsakliga syfte. Om det öppna och ärliga frångås skulle detta ses kunna omintetgöra meningsfullheten i lärandet. Om lärarna mister sitt sikte på syftet skulle det kunna ses som att lärandet stannar av. Insikten om detta förhållningssätt kan ge en bredare förståelse för att det kräver en hel del kognitivt engagemang för den lärare som väljer att gå denna dialogens väg i skolan. Det verkar bland annat krävas finkänslighet, lyhördhet, öppenhet, och framförallt en vilja att hänge sig åt dialogens oförutsägbara vägar för att lyckas skapa en äkta och för eleverna meningsfull dialog. Samtidigt krävs det även ett tydligt sikte på målet. Några lärare talade om det på detta vis:

Vi lägger väldigt mycket vikt vid våra boksamtal, för vi har ju högläsning varje dag där vi samlar barnen, och där kan dialogen ta vilket håll som helst för det bygger ju på barnens egna associationer, men självklart har ju jag en baktanke när jag valt boken. (S01L010)

Det handlar ju om att lyssna in eleverna också och sen är det ju så när man har 24 elever... demokrati till exempel, det är ju inte att alla kan bestämma allting utan vi måste ju göra tillsammans och då får man ju försöka att lyssna in där jag kan lyssna in just nu, sen får jag ju lyssna in någons annan intresse någon annan gång och så ju. Det är att ge och ta. (S02L01)

Vi har ju styrdokument som vi måste förhålla oss till och vi måste ju hjälpa barnen att uppnå dessa mål så det kan vi ju inte undkomma. Det är så det är och då måste vi ha ett syfte med vår dialog. Men sen samtidigt så motsätter det inte sig till att ha en genuin dialog med barnen, det ena utesluter inte det andra. (S02L02)

Jag tänker som jag sa innan att dialogen är ett stolsben som måste finnas med och jag tänker mig alltid att jag är på väg mot ett mål. Sen hur bred den här vägen är, det är det som avgör lite hur mycket dialog jag släpper in här. En dialog måste finnas. Det tycker jag är jätteviktigt men självklart är jag på väg mot ett mål och det har ju ett syfte skolan och det är ju alltid dit vi jobbar. (S03L01)

Förutom detta kognitiva engagemang som verkar krävas av lärare för att skapa meningsfullt lärande pekar både forskning och undersökningen på att det i skolan finns faktorer som ses motverka möjligheterna för denna genuina lärandedialog. Kullenberg och Eksath (2017) drar, som tidigare

nämnts, en slutsats av att den pedagogik som är instrumentell behöver problematiseras i etiska, demokratiska och intersubjektiva avseenden. En faktor som lärarna beskrev begränsa dialogen var kravet på mål i undervisningen. En lärare beskrev det på detta vis:

Där får man ju bestämma sig innan ”Vad är syftet med det? Vad är det vi vill ha ut? Och hur lång tid ska vi ta till detta?” så att asså jag vill nog inte ge för stort utrymme för sidospår. Vissa sidospår hänger ju ändå ihopa men vissa är ju... och om alla då ska berätta sina sidospår så tar det ju aldrig slut så jag försöker nog begränsa det ganska mycket och påminner dem ofta om att ”nu var det det här som var frågan” så att vi tänker tillbaka så att de vet vad de ska tänka kring. (S02L01)

Detta kan ses stämma överens med skolverkets artikel om att målsättning som på förhand är satt kan begränsa den genuina dialogen i skolan (Osbeck, 2020). Dock talar inte lärarna uttryckligen om att det begränsar den genuina dialogen. De talar om hur det styr dialogens utformning. En tydlig faktor lärarna upplevde begränsande av en meningsskapande dialog var tiden. En lärare uttryckte det på detta vis:

I en perfekt värld så hade man haft mer tid på lektionerna så man hade kunnat få sväva ut och man hade kunnat låta alla få tänka och tycka om allting och inte bara om det där lilla men det är väl tiden som gör det. (S06L01)

## 6.1 Metoddiskussion

Utifrån att vi ville undersöka lärares uppfattningar var det för oss givet att göra en kvalitativ undersökning. Det gjorde det svårare för oss att få ut ett tydligt resultat och krävde mer av oss i både resultat- och analysdel. Vi hade inte bara ett enda tydligt resultat utan var tvungna att gå igenom vår insamlade empiri många gånger. Under den tid som detta arbete krävde fick vi möjlighet att bekanta oss med empirin djupgående. Saker som inte lagts märke till vid första mötet med informanten framträdde genom att få gå igenom materialet flera gånger om vilket kan ses som en styrka.

Initialt efterfrågades möjlighet till ett fysiskt möte då observationer och intervjuer på plats var ursprungsplanen för undersökningen. Planen var att i undersökningen fokusera både lärarnas uppfattningar och den konkreta verkligheten. Många rektorer svarade snabbt och signalerade att de i tider med rådande Corona-pandemi vidtar försiktighetsåtgärder. Utifrån detta ändrades undersökningens riktning mot enbart lärarnas uppfattningar och metoden intervju centrerades. Vårt

val av semistrukturerade intervjuer var passande eftersom vi kunde hålla oss till ämnet men ändå ge utrymme för öppenhet i svaren utifrån det som läraren ville säga. Vi skickade initialt ut frågor till 30 olika skolor och hade höga ambitioner om att få möjlighet till många intervjuer. Av dessa 30 skolor fick vi inte några informanter som ville medverka pga omständigheter som vi nämnt ovan. I och med detta vände vi oss till handledare som vi haft på VFU:er under utbildningen. Utifrån kontakten med handledarna fick vi inbokat intervjuer med fem informanter. Vi stötte dessvärre på problem en dag när tre av de inbokade informanterna inom loppet av en timme valde att avboka intervjuerna. Det resulterade i att vi fick höra av oss till lärare vi redan kände vilket kan ses ha en viss påverkan på intervjuernas svar och bör tas i beaktning. Det landade på åtta informanter i slutändan vilket, som tidigare nämnts, leder till att resultatet inte kan ses som generaliserbart.

Ytterligare en del som förändrades längs vägen var fokus på lärare inom svenskämnet. Genom att vi fördjupade oss i dialog-begreppet och vad det innebär i skolans värld fick vi insikt om att det är relevant för alla ämnen i skolan. Därför var det inte längre av vikt att hålla sig till enbart svensklärare utan lärare inom även andra ämnen tillfrågades för intervju.

Från början var vi inne på att analysera genom en deduktiv metod. Den gick bland annat ut på att vi i analysdelen identifierade ord i forskning som sågs karaktärisera dialog för att sedan sortera lärarnas beskrivna dialoger utifrån dessa olika nyckelord. Dock märkte vi att detta blev en svårighet just utifrån det faktum att lärarna inte talade om en renodlad dialog som bara innehöll en slags karaktär. Därför ändrades inriktningen mot en induktiv metod vilket också stämde bättre överens med den fenomenografiska ingång vi hade på så vis att vi kunde bibehålla en nyfikenhet och ett utforskande förhållningssätt när vi analyserade lärarnas svar. Det blev mindre styrning från vår sida helt enkelt och teman hittades utifrån det lärarna faktiskt hade pratat om.

## **6.2 Slutord och förslag för framtida studier**

Med denna studie har vi velat undersöka uppfattningar om dialogens karaktär i några lärares klassrum och hur/om den ses koppla till lärande för elever. Dialogen har varit onekligen svår att karaktärisera enbart utifrån ett karaktärsdrag. Vad vi valt att benämna en genuin lärandedialog har framträtt ur lärarnas svar. Vad som avslutningsvis kan konstateras är att det är en stor utmaning för lärare i dagens skola i Sverige att skapa och upprätthålla genuina lärandedialoger i den nuvarande utformningen av skolan. Många forskare betonar det

genuina i dialogen och att vara autentisk som lärare för att elever ska känna mening med lärandet (Aspelin, 2005, 2011, 2015; Nystrand, 1997; Burbules, 1993; von Wright, 2000).

För framtida studier hade det därför varit intressant att undersöka två frågeställningar:

Hur håller man som lärare ett tydligt fokus på skolans målsättning samtidigt som man får lärandet att upplevas meningsfullt för eleverna?

Hur kan skolan som verksamhet arbeta för att möjliggöra dialog som bidrar till ett meningsfullt lärande?

## 7 Referenser

- Buber, M. (1953). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Lindgren, A. (Författare), & Hellblom, O. (Regissör). (1969). Pippi i den första snön [TV-program]. I O. Nordemar (Producent), Pippi Långstrump. Hämtad från <https://www.oppetarkiv.se/video/3192759/pippi-langstrump-avsnitt-7-av-13>
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York;London;:Teachers College Press.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Nystrand, Martin, Gamoran, Adam, Kachur, Robert & Prendergast, Catherine. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Von Wright, M. (2000). *Vad eller vem?*. Göteborg: Daidalos AB.
- Dysthe, O. (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2004). "Mind the Gap!" Communication and the Educational Relation. *Counterpoints*, 259, 11-22. Hämtad från [www.jstor.org/stable/42978490](http://www.jstor.org/stable/42978490)
- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännskliga vägen*. Stockholm/Stehag: Symposion AB.
- Palmér, A. (2008). *Språk och lärande*. Hämtad från Skolverkets webbplats: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ce51/1553967640905/pdf1807.pdf>
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Lundgren, U. P., Säljö, R., & Liberg, C. (2014). *Lärande skola bildning - grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Aspelin, Jonas (2015). *Inga prestationer utan relationer: studier för pedagogisk socialpsykologi*. Malmö: Gleerups.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullenberg, T., Eksath, M., Fakulteten för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad, Forskningsmiljön Arbete i skolan (AiS), Forskningsmiljön Forskning Relationell Pedagogik (FoRP), . . . Avdelningen för Pedagogik. (2017). Pedagogisk samexistens: En problematisering av undervisningsdialogens natur. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3-4(22), 233.
- Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken - För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11* (Rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.

Dialog. (2019) I *NE.se*. Hämtad från

<https://www-ne-se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/dialog>

Moira von Wright. (2019) I *Wikipedia.se*. Hämtad från

[https://sv.wikipedia.org/wiki/Moira\\_von\\_Wright](https://sv.wikipedia.org/wiki/Moira_von_Wright)

George Herbert Mead. (2019) I *Wikipedia.se*. Hämtad från

[https://sv.wikipedia.org/wiki/George\\_Herbert\\_Mead](https://sv.wikipedia.org/wiki/George_Herbert_Mead)

Intersubjektivitet. (2020) I *Ne.se*. Hämtad från

<https://www-ne-se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/intersubjektivitet>

Subjektivism. (2020) I *Wikipedia.se*. Hämtad från

<https://sv.wikipedia.org/wiki/Subjektivism>

Osbeck, C. (2020). *Fasta undervisningsmål kan försvåra genuin klassrumsdialog*. Hämtad från

Skolverkets webbplats: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/fasta-undervisningsmal-kan-forsvara-genuin-klassrumsdialog>

## 8 Bilagor

### Bilaga 1

#### Intervjufrågor

- Vad tänker du på när vi säger “*dialog*”?
- Hur skulle du definiera ordet “*dialog*”?
- Skulle du säga att du ser mycket av dialog i ditt klassrum?
- I vilka situationer ser du dialog i ditt klassrum?
- Hur lång tid eller hur mycket utrymme låter du dialogen få i klassrummet?
- Känner du dig bekväm i att föra en dialog i klassrummet?
- Mellan vilka individer ser du att det sker dialog i klassrummet?

- Upplever du att det är svårt/lätt att föra dialog mellan dig som lärare och elev i klassrummet?

### **Frågor som rör karaktären**

- Upplever du att det kan finnas olika typer av dialog mellan lärare och elev?
- 8.1 Vilka typer ser du? Ge exempel.
  - 9 Vem ser du har ordet mest i en dialog (helklass/elevgrupp/individ) mellan lärare och elev? Finns det någon tanke bakom detta?
  - 10 Har du några särskilda strategier som du använder när du fördelar ordet mellan olika parter?
  - 11 Hur inleder du en dialog mellan dig som lärare och elever/elev? Ge exempel.
    - 11.1 Finns det någon tanke bakom hur du väljer att inleda?
    - 11.2 Skulle du säga att dialogen är planerad eller bara sker den?
  - 12 Hur mycket utrymme ger du för sidospår i en dialog?
  - 13 Vad gör du med de eventuella sidospåren i dialogen?
  - 14 Är det viktigt för dig att dialogen håller sig till ursprungstanken/ursprungssämnet?
    - 14.1 Hur gör du i så fall för att gå tillbaka dit? Ge exempel.
  - 15 Är du medveten om din placering i klassrummet vid dialog med elever?
    - 15.1 Kan du ge exempel?
  - 16 Är du medveten om ditt kroppsspråk vid en dialog?
    - 16.1 Kan du ge exempel på hur du gör med kroppen? (händer, kropp, ögonkontakt, placering, sitta/stå, nicka osv.)
  - 17 Är du medveten om ifall du fyller i vad du tror eleven tänkt säga i en dialog?
    - 17.1 Ge exempel.
  - 18 Är du medveten om du ger tid till eleven själv att hitta svaret?
    - 18.1 Ge exempel.
  - 19 Är du medveten om hur dialogen avslutas?
    - 19.1 Ge exempel.
  - 20 Hur skulle du beskriva en god dialog? Ge exempel.
  - 21 Hur skulle du beskriva en äkta/genuin dialog? Ge exempel.
  - 22 Tycker du att det är viktigt med en äkta/genuin dialog? Varför?
  - 23 Hur upplever du respekt från eleverna i en dialog?
  - 24 Hur visar du eleverna respekt i en dialog?

### **Frågor som rör dialogens roll och betydelse**

- I vilka lärandesituationer har du som lärare en dialog med dina elever?



- Bör dialoger användas i lärandesituationer enligt dig?
  - Om ja, på vilket sätt ser du att det är gynnsamt att använda dialog i en lärandesituation? Ge exempel.
- Skulle du säga att du har något syfte med dialogen?
  - Vad skulle det i så fall vara?
- Vad ser du att dialogen gör för elevens lärande?
- Vad ser du att dialogen gör för dig som lärare?
- Är dialogen viktig för lärandet enligt dig?

**Fråga som rör eventuella svårigheter med en dialog**

- Undviker du dialoger vid något/några tillfällen i lärandesituationer? Varför?
- Hur förhåller du dig till att föra en genuin dialog i relation till att undervisningen i skolan har ett mål och ett syfte?

### Information om undersökning

Nedan följer mer detaljerad information om undersökningen.

Vi är två lärarstudenter som studerar för att bli grundlärare med inriktning mot F-3 vid högskolan i Kristianstad. Just nu skriver vi examensarbete. Arbetet handlar om dialoger i undervisningssituationer. Vi har skickat frågan om att delta i undersökningen till 30 skolor i Ronneby och Kristianstad kommun. Detta meddelande skickas till alla som är intresserade av att delta eller veta mer.

Vårt syfte med studien utgår från att forskning inom fältet för relationell pedagogik pekar på att det finns en spänning mellan dialog-begreppet och utbildning. I våra sökningar för vår kunskapsöversikt som föregår denna undersökning fann vi inte många studier gjorda på lärares uppfattningar inom ämnet. Därför vill vi med denna studie undersöka lärares uppfattningar av dialoger mellan lärare och elev i lärandesituationer. Den information som vi vill inhämta är alltså svar som rör lärares syn på dialogen mellan lärare och elev i lärandesituationer.

Vår undersökning kommer att vara en digital videointervju genom förslagsvis Zoom som uppskattningsvis kommer ta max 60 minuter. Vi har valt att rikta oss till dig då vårt arbete rör lärare i åk 1-6 inom svenskämnet. Du som deltar i denna intervju gör det helt frivilligt och kan välja att avbryta medverkan när du vill utan några konsekvenser. Du är även helt anonym och dina svar är konfidentiella. De som kommer komma i kontakt med dina svar är vi som skriver arbetet samt möjligtvis vår handledare och examinator, du är ändå helt anonym och de enda som vet att du medverkat är vi som skriver arbetet. För att vårt arbete ska uppnå reliabilitet kommer vi även att spela in videointervjun i en ljudinspelning, denna inspelning kommer endast vi som skriver arbetet att ta del av och den kommer att raderas när vi har slutfört vårt examensarbete. Inspelningen kommer inte att hanteras över nätet på något vis utan endast existera på en extern enhet.

Har ni ytterligare frågor så kan ni kontakta oss genom att svara på detta mail eller maila till: [elina.tauson0011@stud.hkr.se](mailto:elina.tauson0011@stud.hkr.se)

Med vänliga hälsningar,

Elina Tauson och Malin Karlsson