



Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper

Jenny Albrektsson

Det dialogiska klassrummet  
En studie om lärares olika undervisnings-  
metoder

The dialogical classroom  
A study of teaching

Läroartbildningen  
Examensarbete 15 hp

Datum: 2008-06-05

Handledare: Anders Österberg

Examinator: Johan Samuelsson

## **Abstract**

### **Theory**

Which education model has the ultimate learning potential? According to Olga Dysthe a varied education predominated by a dialogical nature is the best way of teaching.

### **Purpose**

My main purpose in this essay has been to investigate three different ways of education models and decide, on the basis of Dysthes' model, whether they can be classified as a monological or a dialogical model.

I have also investigated if the thesis of Dysthes, "*The teachers view of knowledge determines the choice of teaching method*", is anchored in the reality.

Furthermore, I have surveyed how the teachers educate concerning democracy. For example, on the basis of certain rules, are all students able to make themselves heard in a classroom that is characterized as dialogical? In such a classroom the teacher works with activities to involve everyone and according to Dysthe, democracy is an attitude rather than a political system. Democracy is necessary in a classroom that is classified as dialogical.

### **Result**

The essay is exclusively qualitative and builds upon interviews with three teachers on different upper secondary social schools within the Gothenburg area.

My results indicate that the teachers way of educating totally differs from each others and that the thesis of Dysthe can be applied on only two out of three cases. Only one of the three teachers includes the dialogue to its full extent. This teacher is the only one to apply democracy in its classroom. The second teacher uses as much monologue as dialogue. The third teacher is categorized as a person who applies the monological education entirely.

## Sammandrag

I det här arbetet utgår jag ifrån Olga Dysthes teori om det dialogiska klassrummet. Jag fastnade för hennes teori då jag som nyutexaminerad lärare står inför uppgiften att undervisa och önskan att nå en så hög inlärningspotential som möjligt hos mina elever. Enligt Dysthe så består all undervisning av såväl monologiska- som dialogiska drag. Hon understryker att den bästa undervisningen är varierad, men anser att läraren i sin undervisning bör betona de dialogiska elementen. En dialogisk undervisning betonar aktiviteter som leder till en dialog mellan lärare och elev, samt mellan eleven och kunskapsstoffet. I ett dialogiskt klassrum råder flerstämmighet och delat ansvar och diskussionen styrs av den inre övertygelsen snarare än det auktoritativa ordet.

Mitt huvudsyfte I det här arbetet är att undersöka tre gymnasielärares undervisning utifrån Dysthes model om det flerstämmiga klassrummet och avgöra huruvida dessa lärares undervisningar kan betecknassom övervägande monologiska eller dialogiska. Jag har även ett delsyfte nämligen att undersöka om Dysthes tes ”Att lärarens kunskapssyn bestämmer dennes val av undervisningsmetod” stämmer hos de tre intervjuade lärarna. Jag har också undersökt hur lärarna ser på demokrati och hur de tillämpar demokrati i klassrummet.

Arbetet är av kvalitativ art och bygger på intervjuer av tre samhällskunskapslärare på gymnasiet på tre olika skolor i Göteborgsområdet.

Jag kommer i mitt arbete fram till att lärarnas undervisning skiljer sig relativt mycket ifrån varandra. De innehåller såväl monologiska som dialogiska drag och enbart en av lärarnas undervisningar kan klassas som övervägande dialogisk. Vad gäller lärarnas syn och tillämpning av demokrati så skiljer sig lärarna åt även här. Dysthes tes stämmer i två av fallen men inte i det tredje där läraren trots att han har en konstruktivistisk kunskapssyn bedriver en undervisning som till övervägande drag är monologisk.

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	3
1.1 Ämnesval.....	3
1.2 Syfte.....	4
1.3 Frågeställningar.....	4
1.4 Avgränsningar.....	5
1.5 Disposition.....	5
1.6 Aktuellt forskningsläge.....	5
<b>2 Litteraturoversikt</b> .....	8
2.1 Kunskapssynen.....	8
2.1.1 Individuell konstruktivism.....	8
2.1.2 Social konstruktivism.....	8
2.1.3 Behavioristisk syn på kunskap.....	9
2.2 Det monologiska klassrummet kontra det dialogiska klassrummet.....	9
2.2.1 Modell 1 ”monologisk kontra dialogiska undervisning”.....	10
2.2.2 Förklaring av modellen.....	10
2.3 Dysthe och Bakhtins dialog.....	11
2.3.1 Tre aspekter på Bakhtins dialog.....	11
2.3.2 Det dialogiska samspelet.....	11
2.3.3 Upplevelsen av oss själva.....	11
2.3.4 Skillnaden mellan rösterna utgör en inlärningspotential.....	12
2.4 Röster utifrån utökar flerstämmighet.....	12
2.5 Lärarens roll i det dialogiska klassrummet.....	13
2.5.1 Rollen som utmanare och stödjare.....	13
2.5.2 Tydlig struktur och öppet innehåll.....	13
2.5.3 En trygg och tillåtande atmosfär i klassrummet.....	14
2.5.4 Gemensam kontroll.....	14
2.6 Det monologiska och dialogiska klassrummet.....	14
2.6.1 Envägskommunikation kännetecknar det monologiska klassrummet.....	14
2.6.2 Den dialogiska undervisningen i praktiken.....	15
2.6.3 Autentiska frågor.....	15

2.6.4 Uppföljning av elevsvar.....	17
2.6.5 Positiv bedömning.....	17
2.6.6 Rollspel i undervisningen.....	18
2.7 Dialog och demokrati.....	18
<b>3 Metod.....</b>	<b>21</b>
3.1 Metodval och tillvägagångssätt.....	21
3.1.1 Urval.....	23
3.1.2 Presentation av lärarna.....	23
3.2 Tillförlitlighet och giltighet.....	24
<b>4 Resultat.....</b>	<b>25</b>
4.1 Bearbetning och resultat av intervjuer.....	25
4.2 Undervisning.....	25
4.2.1 Lennarts undervisning.....	25
4.2.2 Svens undervisning.....	26
4.2.3 Magnus undervisning.....	29
4.3 Kunskapssyn.....	32
4.3.1 Magnus kunskapssyn.....	32
4.3.2 Lennarts kunskapssyn.....	33
4.3.3 Svens kunskapssyn.....	34
4.4 Demokratisyn.....	34
4.4.1 Lennart och demokrati.....	35
4.4.2 Magnus och demokrati.....	36
4.4.3 Sven och demokrati.....	36
4.5 Besvarande av frågeställningar.....	37
4.5.1 Är lärarnas undervisning övervägande monologisk eller dialogisk?.....	37
4.5.2 Finns det ngt samband mellan lärarnas kunskapssyn och val av undervisningsmetoder?.....	39
4.5.3 Vad innebär elevdemokrati för lärarna och i vilken grad tillämpar de detta i undervisningen?.....	40
<b>5 Slutdiskussion.....</b>	<b>41</b>
<b>6 Förslag till vidare forskning.....</b>	<b>43</b>
<b>Referenser</b>	

# 1 Inledning

## 1.1 Ämnesval

Inom ramen för det här arbetet kommer jag utifrån Olga Dysthes teori om det flerstämmiga/dialogiska klassrummet att undersöka hur tre samhällskunskapslärare på gymnasieskolor i Göteborgsområdet arbetar i klassrummet och vilka undervisningsmetoder som de använder sig av. Klassas deras undervisning utifrån Dysthes terminologi som övervägande monologisk eller dialogisk?

Jag vill också närmare undersöka vilken kunskapssyn som lärarna har och om det finns någon koppling mellan deras kunskapssyn och sättet de undervisar på. Dysthe driver en tes som går ut på att en lärares kunskapssyn är helt avgörande för hur denne lägger upp sin undervisning. Stämmer detta överens med de tre lärare som jag intervjuar i min studie?

Ett tredje delsyfte är att undersöka hur lärarna arbetar för att vidga diskussionen i klassrummet och hur de tillämpar demokrati. Eftersom Dysthes dialogiska klassrum förutsätter ett demokratiskt styrt klassrum som kännetecknas av flerstämmighet och gemensam kontroll mellan elever och lärare så är det intressant att få en uppfattning om vilken syn lärarna har på demokrati och i vilken omfattning som elevdemokrati tillämpas i klassrummet också hur aktivt man arbetar för att få en maximal flerstämmighet.

Som samhällskunskapslärare har man ett stort ansvar i att förankra ett demokratiskt förhållningssätt hos eleverna det vill säga lära ut hur demokrati fungerar. Enligt forskningen så undervisar många lärare om demokrati som ett politiskt system istället för att tillämpa elevdemokrati i klassrummet. I förlängningen leder det enligt forskningen till att ungdomarna ser på demokrati som något man läser om i teorin men som inte fungerar i praktiken. Dessutom säger forskningen att om man från skolans håll inte lyssnar på elevernas åsikter så riskerar man att de vänder skolan ryggen.

En lärares arbete berör hela tiden frågan ”hur ska jag lägga upp de här timmarna/lektionerna för att mina elever ska lära sig så mycket som möjligt? menar Dysthe. I boken ”Det flerstämmiga klassrummet” undersöker Dysthe hur inlärningspotentialer skapas och uppstår. Vilken undervisningsform har den bästa inlärningspotentialen? Hon ställer det ”monologiska klassrummet” mot det ”dialogiska klassrummet” och beskriver det monologiska klassrummet som kännetecknande för det traditionella klassrummet och som fortfarande i hög

grad dominerar. I det dialogiska klassrummet är inlärningspotentialen hög och hennes önskan är att utvecklingen av klassrummen går i den riktningen.

Den dialogiska undervisningen bygger på ett samspel mellan lärare och elever samt även mellan eleverna. Frågan blir då följaktligen ”hur ska man som lärare bygga upp en dialogisk undervisning?”

## 1.2 Syfte

Mitt övergripande syfte är att utifrån Dysthes teori undersöka huruvida de undervisningsmetoder som lärarna använder sig av i sin undervisning kan benämnas övervägande dialogiska eller monologiska utifrån Dysthes teori om det flerstämmiga klassrummet? Eftersom jag anser att Dysthe har en central plats på lärarprogrammet så vill jag undersöka hur viktig hennes undervisningspedagogik, som fokuserar på dialogen där skrivande och samtalande har en överordnad roll, är för de lärare jag intervjuar. Har Dysthe en central plats hos dessa lärare?

Dysthe driver en tes i boken ”det flerstämmiga klassrummet” som går ut på att lärarnas kunskapssyn är helt avgörande för vilka undervisningsmetoder denne väljer att tillämpa i klassrummet. Ett delsyfte i arbetet handlar om att undersöka om detta samband finns hos de lärare jag intervjuar?

Skolan och lärarnas demokratiska ansvar betonas i såväl skollag som andra styrdokument som gäller för skolan. Ett ytterligare delsyfte inom ramarna för det här arbetet är att undersöka huruvida samhällskunskapslärarna ser på demokrati som något praktiskt eller teoretiskt? Det vill säga är demokrati något som främst bör praktiseras i klassrummet eller är det något man främst undervisar om och därför mer förknippat med ett politiskt system?

## 1.3 Frågeställningar

- \* Är undervisningen som lärarna bedriver, utifrån Dysthes modell, huvudsakligen monologisk eller dialogisk?
- \* Finns det ett samband mellan lärarnas kunskapssyn och deras val av undervisningsmetoder?
- \* Vad innebär demokrati för lärarna och i vilken grad tillämpar man elevdemokrati i klassrummet? Det vill säga ser man huvudsakligen på demokrati som ett avsnitt att behandla eller ”lever man demokrati” genom att i sin dagliga undervisning förankra ett demokratiskt förhållningssätt och tillämpa elevdemokrati?

## 1.4 Avgränsningar

Eftersom Dysthes teori om det flerstämmiga/dialogiska klassrummet intresserar mig har jag valt att enbart fördjupa mig i denna och hennes två definitionsformer av undervisning nämligen det monologiska- och det dialogiska klassrummet. (Dysthe 1997).

Då ett dialogiskt klassrum, enligt Dysthe, förutsätter en tillämpning av elevdemokrati och aktiviteter som utökar flerstämmigheten i klassrummet valde jag att ta med forskarna Olvenius och Thavenius syn på demokratiundervisningen i skolan i avsnittet ”Dialog och demokrati”. Då dessa forskare fokuserar mycket på detta och eftersom ett demokratiskt förhållningssätt är en förutsättning för att skapa ett dialogiskt klassrum.

I undersökningen kommer jag att fokusera på de intervjuade lärarnas svar angående val av undervisningsmetoder. Undersökningen äger rum på tre gymnasieskolor i Göteborgsområdet. Två av skolorna är teoretiskt inriktade friskolor och en praktiskt inriktad kommunal skola. Eftersom jag läser till samhällskunskapslärare på gymnasiet har jag valt att fokusera studien på gymnasielärare i samhällskunskap. Det är en kvalitativ studie som bygger på tre lärarintervjuer och studien har inga ambitioner på att ge något generellt resultat.

## 1.5 Disposition

I följande avsnitt presenteras det aktuella forskningsläget inom området, med tyngden på Dysthes teori om det flerstämmiga/dialogiska klassrummet. Därefter sker en genomgång och beskrivning av metodvalet jag använt mig av i undersökningen. Här återfinns även en kort presentation av de intervjuade gymnasielärarna. I avsnittet som följer därefter återfinns resultat och därefter besvaras forskningsfrågorna samt en sammanfattning, slutdiskussion och förslag till vidare forskning.

## 1.6 Aktuellt forskningsläge

Lärare är en väldigt granskad yrkesgrupp och förväntningarna på dem är höga. Som lärare förväntas man både vara experten, erbjuda en varierad undervisning, ha en stark personlighet och hela tiden stimulera och utveckla eleverna. (Arfwedson & Arfwedson 2002 s. 46 ).

Det finns ingen som har bevisat att någon speciell undervisningsmetod skulle vara mycket bättre än alla andra eftersom alla individer lär sig på olika sätt. Alla människor lär sig



olika, därför behövs det olika pedagogiska metoder för inläring. Därför betonas allt mer vikten av att skolan och pedagogerna skall utveckla elevers tänkande, förståelse och deras förmåga till lärande (Arfwedson 1998 s. 156).

John Steinberg är fil dr i pedagogik och har skrivit åtskilliga böcker i ämnet. Han fokuserar främst på tre huvudinriktningar gällande former för undervisning: förmedlingspedagogik, motivationspedagogik och processpedagogik (Steinberg 2004 s. 107).

Förmedlingspedagogiken kännetecknas genom att eleven försöker ta till sig av all information genom att skriva, läsa och lyssna på läraren som fungerar som föreläsare.(Steinberg 2004 s. 109). Även Arne Maltén, som skrivit boken *Att undervisa - en mångfasetterad utmaning*, menar att man som lärare fortfarande bör tillämpa förmedlingspedagogiken eftersom en intressant berättare ofta uppskattas av eleverna, men understryker samtidigt att denna formen inte bör vara den dominerande undervisningsformen. (Maltén 2003 s. 115). Nackdelar med förmedlingspedagogiken är att eleverna inte får någon träning i ansvarstagande, samarbete och självdisciplin, samt att pedagogen får svårt att individualisera undervisningen med denna pedagogik (Steinberg 2004 s. 110).

Motivationspedagogiken handlar om att läraren ska motivera eleverna och göra ämnet intressant.(Steinberg 2004 s. 111 ff). Lärarens arbete handlar mer om att välja ut lämpligt material, i stället för att själv enbart föreläsa (Scherp 2000 s. 19). Svårigheten för pedagogen är att göra alla lektioner roliga, varierande och intressanta, så att eleverna hela tiden känner en motivation till att arbeta och lära sig. Att fylla eleverna med redan bestämd kunskap ses inte som det viktigaste utan istället läggs vikten på att skapa en glädje och ett intresse för inläring hos eleverna. Läraren och eleven diskuterar vad och hur man ska arbeta samt vilka mål som ska uppnås genom arbetet (Steinberg 2004 s. 111 ff).

En nackdel med att eleverna arbetar självständigt är att inte alla elever uppmärksammas på samma sätt. De duktiga eleverna arbetar själva utan någon större handledning och större delen av tiden läggs istället på de svagare eleverna. det i praktiken ofta blir att handledningstiden inte är densamma för alla elever. (Österlind 2005 s. 104).

Den moderna pedagogiken eller processpedagogiken som den också heter lägger utgå ifrån att det viktigaste är hur man lär sig och inte vad man lär sig. Eleven tränas i samarbete, självinsikt och ansvarstagande. (Steinberg 2004 s. 116).

En förutsättning för att processpedagogiken ska fungera är att läraren har en tydlig struktur, regelbundna uppföljningar och stor förståelse för att processen är lika viktig som det slutliga resultatet. En tydlig struktur ger eleverna trygghet. (Steinberg 2004 s. 123).

Grupp och temaarbete används övervägande i det pedagogiska arbetssättet. Laborativa övningar, upplevelsebaserad inläring och problembaserat lärande är andra arbetssätt som processpedagogen värnar om (Steinberg 2004 s. 117).

## 2 Litteraturöversikt

### 2.1 Kunskapssynen

Vilken kunskapssyn man har får konsekvenser för undervisningen menar Dysthe och pekar på att kunskapssynen främst är tudelad i en behavioristisk syn på kunskap som en allmänt accepterad sanning (kulturarv) som överförs från lärare till elev eller en konstruktivistisk syn på kunskap som något som skapas i interaktionen mellan olika ståndpunkter där hon är en anhängare av det sistnämnda. (1997, Dysthe s. 46-47)

#### 2.1.1 Individuell konstruktivism

Individuell konstruktivism bygger på Piagets teori om hur människan genom kunskaper och insikter själv konstruerar sin förståelse av omvärlden. Det centrala för Piaget var att han främst fokuserade på processerna hos individen. Individen konstruerar kunskaper genom att nya impulser och erfarenheter inkorporeras i tidigare erfarenheter antingen genom assimilering- eller ackomoderingsprocesser. En individuell konstruktivistisk elevsyn grundar sig på den bakomliggande idén om att världen konstrueras utifrån strukturella regler. Det läggs i undervisningen vikt vid sådana aktiviteter som gör det möjligt för eleven att integrera ny kunskap. Ingen kan överta andra strukturer för det som ska läras. Läraren har ingen central roll utan i detta synsätt utgår man ifrån att eleven själv ska ta ansvar för den egna inläringen eftersom det bara är eleven själv som kan göra inlärningsarbetet. (2003, Dysthe s. 36-37)

#### 2.1.2 Social konstruktivism

De sociala konstruktivisterna utgår ifrån att kunskap skapas av en social grupp och att vad som räknas som kunskap varierar beroende på gruppens sammansättning. Lärande är i grunden socialt eftersom det har med innebörder och mening att göra. Alla inom gruppen besitter olika kunskap som är viktig för gruppens gemensamma kunskap. (2003, Dysthe s. 31)

De sociokulturella teoretikerna förnekar inte att det försiggår läroprocesser inom den enskilda individen men de finner detta ointressant eftersom det är relationerna på det sociala området som bestämmer innehållet i de individuella processerna. De lägger dessutom mycket stor

vikt vid språk och diskurs då det är just genom språklig samverkan som mening konstrueras och lärande kan ske. (2003, Dysthe s. 31)

### *2.1.3 Behavioristisk syn på kunskap*

En behavioristisk syn på kunskap ser kunskap som en allmänt accepterad sanning (kulturarv) som förmedlas till eleverna. Traditionell skolpraxis har genom tiderna byggt på en behavioristisk syn på kunskap och inläring. Eleven ses, utifrån det här perspektivet, som ett objekt för undervisningen dvs. en tom burk som ska fyllas med rätt innehåll. En lärare med den här kunskapssynen ser sig själv som en förmedlare av kunskap och eleverna, som med den här synen får en underordnad roll, ska därför lära in kunskapsstoffet på ett sådant sätt att den kan presentera det så väl som möjligt. (2003 Dysthe s. 35)

Undervisningens mål blir att få eleven att reproducera korrekt kunskap i former som skolan och läraren bestämmer. Ju noggrannare reproduktionen är desto högre betyg får eleven. Enligt behavioristisk teori är kunskapen objektiv vilket betyder att den finns utanför individen. ((2003, Dysthe s. 35)

## 2.2 Det monologiska klassrummet kontra det dialogiska klassrummet

Dysthe utgår från nedanstående modell för att förklara skillnaden mellan monologisk och dialogisk undervisning. Hon påpekar samtidigt att inget klassrum är antingen eller, men förespråkar ett klassrum där de interaktiva metoderna överväger eftersom ofta både skolan och undervisningen traditionellt utgjorts av en behavioristisk syn på kunskap som utmynnat i en presenterande undervisning. (1997, Dysthe s. 52)

Det samtalas i alla klassrum men det som avgör om ett klassrum är dialogiskt är hur skrivande och samtal används för att främja inläringen säger hon. En monologisk undervisning karaktäriseras av envägskommunikation, medan den dialogiska undervisningen bygger på ett samspel mellan lärare och elever samt mellan eleverna. (1997, Dysthe s. 66)

Både skrivande och samtalande är integrerade i socialt interaktiva inlärningsmönster, och samspelet mellan dem utgör en viktig del av det dialogiska. För läraren blir det viktigt att veta hur en sådan undervisning konkret kan läggas upp. Den starka monologiska traditionen i de flesta skolor har enligt Dysthe att göra med att den som ska lära sig definitionsmässigt saknar kunskap. Envägskommunikation från dem som vet till dem som inte

vet tycks vara ett naturligt sätt att undervisa, och har delvis med kontroll att göra menar Dysthe. (1997, Dysthe s. 51)

### 2.2.1 Modell A "Monologisk kontra dialogisk undervisning"

	Presenterande undervisning	Socialt interaktiv undervisning
Arketyper	Hörande	Samtalande
Kommunikationsmodell	Förmedling av kunskap	Omvandling av förståelse
Kunskapsteori	Objektivism	Konstruktivism
Källa till viktig kunskap	Andra än elev/lärare Lärobok, auktoriteter	Innefattar elevens tolkning o erfarenheter
Normal diskursform	Monologisk	Dialogisk

*Modell 1 (1997, Dysthe s. 50)*

### 2.2.2 Förklaring av modellen

En monologisk undervisning kännetecknas av att det är läraren och läroboken som styr samtalet. Kunskap är något som finns oberoende av individen. Eleverna lär sig främst genom att lyssna till lärarens föreläsningar eller arbeta utifrån läroboken. Undervisningsmetoderna som används i klassrummet betonar i högre grad reproducerad undervisning det vill säga utantillärning. Frågorna som ställs i klassrummet syftar, i första hand, till att kontrollera att eleverna fått med sig den förmedlade kunskapen det vill säga "fråga-svar-bedömning". Det är "det auktoritativa ordet" som styr undervisningen och kunskap ses som något givet som inte kan ifrågasättas. (1997, Dysthe s. 51)

Undervisningsmetoder som istället fokuserar på en dialogisk undervisning betonar i första hand inte utantillärning utan frågorna som ställs syftar istället till att eleven måste

reflektera, analysera och skaffa sig en egen uppfattning. Kunskap är något som skapas hos individen i det sociala samspelet. Läraren använder sig av autentiska frågor, uppföljning, positiv bedömning, muntligt och skriftligt rollspel och uppgifter där text och samtal samspelar med varandra. Eleverna ses som resurspersoner i klassrummet. I den socialt interagerande undervisningen konstruerar eleverna sin egen förståelse genom att aktivt interagera. Ett eget ställningstagande betonas och "det inre övertygande ordet" styr dialogen i klassrummet. (1997, Dysthe s. 58-62)

## 2.3 Dysthe och Bakhtins dialog

### 2.3.1 Tre aspekter på Bakhtins dialog

Dysthe utgår från Bakhtins tankar om dialogen. Enligt Bakhtin är dialogen dels något grundläggande i allt mänskligt samspel, dels ett mål att sträva emot. All interaktion mellan människor rymmer dialogiska element, till och med en monolog, eftersom den kräver en lyssnare. Det finns tre aspekter på Bakhtins dialog. (1997, Dysthe s. 61-65)

### 2.3.2 Det dialogiska samspelet

Den mest grundläggande aspekten är att all förståelse är aktiv och social. Att förståelsen är aktiv och social innebär att man hittar meningen tillsammans dvs. att lärande växer fram i gruppen ur ett dialogiskt samspel och utbyte. Med en sådan syn på språk och samspel blir skrivande och samtalande i en dialogsituation helt grundläggande för inläring menar Dysthe. (1997, Dysthe s.71)

### 2.3.3 Upplevelsen av oss själva

Den andra aspekten på dialogen är det som Bakhtin kallar förhållandet mellan jag och den andre. Vi ser och hör oss själva genom andras ögon och röster och som lärare är det därför viktigt att bygga upp elevernas bilder av sig själva som en som kan lära. Enligt Dysthe gör man det genom en dialog med eleven som förslagsvis kan föras i loggboksform. Genom att använda sig av de texter eleverna har skrivit i klassrummet så bygger man upp elevernas bilder av sig själva som en som kan lära och hjälper dem att utveckla en tillit till sin egen förmåga som är avgörande för all inläring enligt Dysthe. (1997, Dysthe s. 64)

Som lärare ska man i undervisningen skapa en dialog med eleverna och i förlängningen även skapa förutsättningar för en dialog mellan eleverna. Det är viktigt att eleverna ser på sig själva och varandra som resurspersoner. Det krävs enligt Dysthe en aktiv och stor insats från lärarens sida för att lyckas med detta. Eleverna är så inpräntade med att skolkunskap enbart finns i skolboken eller hos läraren. För att förändra den synen måste läraren arbeta aktivt med att skapa en tillåtande lärmiljö där det eleverna säger verkligen tas på allvar och betraktas som ett tillskott. (1997, Dysthe s. 65)

#### *2.3.4 Skillnaden mellan rösterna utgör en inlärningspotential*

Den tredje aspekten på dialogen handlar om att klassrummet består av många röster, och att skillnaden mellan rösterna utgör en inlärningspotential. Flerstämmigheten måste enligt Dysthe utnyttjas på ett medvetet sätt. Traditionellt är läraren den ende som har rätt att ta ordet, och rösterna hos dem som ska lära sig är definierade som svarsroller. De flesta lärare i dag vill ha en större elevdelaktighet och det finns numer betydligt mer diskussioner i klassrummet, men det behöver inte betyda att särskilt många röster blir hörda. Det är få elever som är verbalt aktiva och det är vanligtvis samma personer som uttalar sig, lyssnas till och bekräftas. De övriga eleverna behöver mycket stöd för att våga ta ordet, t ex genom att de får tid att skriva före ett samtal eller genom att pröva sina åsikter i en mindre grupp före en diskussion i helklass. För de blyga är det viktigt att ha skrivövningar där de kan få sin röst hörd. (1997, Dysthe s. 229)

Bakhtin säger att det inte är tillräckligt med många röster i klassrummet om de inte finns ett samspel mellan dem. De är alla unika och representanter för sitt specifika språk. Det är i första hand i konfrontationen mellan rösterna som eleverna blir medvetna om sin egen röst. Läraren har här en viktig funktion att hjälpa eleverna att dra nytta av inlärningspotentialen som ligger i flerstämmigheten. (1997, Dysthe s. 230)

#### **2.4 Röster utifrån utökar flerstämmigheten**

Genom att använda sig av flera olika textkällor förutom läroboken, t ex brev, tal, artiklar och utdrag från böcker och blanda dessa röster med elevrösterna så ökar man flerstämmigheten ytterligare. I en av klasserna i Dysthes undersökning var läraren noga med att ge klassen ett urval röster från skilda skriftliga källor. Han uppmanade eleverna att i seminarierna ta klar ståndpunkt och försvara sin ståndpunkt i diskussionen. (1997, Dysthe s. 231)

## 2.5 Lärarens roll i det dialogiska klassrummet

### 2.5.1 Rollen som utmanare och stödjare

Läraren har en viktig roll anser Dysthe och använder sig av Vygotskijs begrepp ”den nära utvecklingszonen” och ”stödstrukturer” för att förklara hur läraren i det dialogiska klassrummet ska arbeta. Dysthe anser att om eleven lämnas för sig själv så avstannar lärandet och det är just därför som läraren har en viktig roll i att hela tiden utmana eleven. Vygotskij betonar elevens potential för inläring och utveckling men för att denna utveckling ska ske måste aktiviteten i klassrummet inriktas på det som ligger en bit ifrån eleven det vill säga själva utmaningen. Istället för att koncentrera sig på att bedöma det eleven kan ska läraren enligt Dysthe inrikta sig på elevens potential till framtida lärande. (1997, Dysthe s. 243-244)

Utvecklingen av en stödstruktur i det dialogiska klassrummet är avgörande enligt Dysthe. Tron på ”den nära utvecklingszonen” grundar sig i synen att den som ska lära sig besitter en oändlig kapacitet. Samtidigt måste läraren stötta eleverna i deras kunskapsinläring (eleverna ska även stötta varandra). (1997, Dysthe s. 243)

Ett monologiskt klassrum kännetecknas av en lärare som talar om för eleverna vad som ska göras. I ett dialogiskt klassrum upprättas stödstrukturer som fungerar som ett stöd och ett samarbete. (1997, Dysthe s. 244)

### 2.5.2 Tydlig struktur och öppet innehåll

Det är viktigt att man som lärare både ställer höga krav men lika viktigt är att läraren ser till att eleverna är i stånd att uppnå dessa. Lärarna måste bygga en ställning eller stödstruktur runt eleven som hjälper denne i det löpande arbetet. Vad gäller uppsatsskrivande pekar Dysthe på följande stödstruktur; hjälp att lokalisera område, formulera ämne, dela in arbetet i avsnitt, skapa fast tidsram och tydliggöra krav och förväntningar på de olika delarna. (1997, Dysthe s. 243)

Självständigt arbete inklusive grupparbete ska präglas av ett öppet innehåll, men den tydliga strukturen är helt avgörande enligt Dysthe. Det är elevens eget driv som ska föra honom framåt i studierna och därför måste eleven själv ha en viss kontroll över val av ämne och val av redskap. Hon poängterar också lärarens viktiga uppgift i att föra en kontinuerlig dialog med eleverna genom hela arbetets gång. Responsen läraren ger gör att eleven känner av lärarens förväntningar och känner att de blir tagna på allvar. Beröm är inte tillräckligt men i kombination med en ärligt menad bedömning och konkreta råd utgör det en viktig grund för eleverna.



Dialogen mellan elev och lärare är helt avgörande men det är enligt Dysthe även viktigt att väva in elevsamarbetet i processen. Stödstrukturerna läraren bygger upp kring eleverna kan ske dels i grupp dels individuellt. (1997, Dysthe s. 243)

### *2.5.3 En trygg och tillåtande atmosfär i klassrummet*

Skrivandet är för de flesta något personligt. Därför kan det kännas hotfullt för en elev att behöva dela med sig av det man skrivit till en grupp eller i klassen. Enligt Dysthe måste läraren därför skapa en trygg inlärningsmiljö i klassen. Eleverna måste få lära känna varandra innan de kan förväntas dela med sig av något så personligt som det de skrivit. Detta kan exempelvis ske genom olika typer av värderingsövningar etc. Eleverna måste också bli vana med att texter är något man delar med sig av till andra. (1997, Dysthe s. 173-174)

### *2.5.4 Gemensam kontroll*

Läraren måste dela med sig av kontrollen till eleverna. Eleverna bör ha en viss grad kontroll över målen för lärandet, kontroll över val av undervisningsredskapen och kontroll över hur dessa redskap ska användas. En gemensam kontroll utgör en viktig del av det dialogiska klassrummet. Eleverna växer enligt Dysthe om de får vara med och bestämma målsättningen och hur de ska använda inlärningsredskapen. Eleverna måste få större kontroll för att kunna ta ansvar. (1997, Dysthe s. 244-245)

## 2.6 Det monologiska och dialogiska klassrummet

### *2.6.1 Envägskommunikation kännetecknar det monologiska klassrummet*

Den monologiska traditionen utgår ifrån att den som lär, det vill säga eleven saknar kunskap. Envägskommunikationen går ifrån den som vet till den som inget vet. De vanligaste formerna av monologisk undervisning är föreläsning, fråga-svar-bedömning-sekvenser och instuderingsfrågor. Även arbetsboken fungerar många gånger, enligt Dysthe, som "en tankefri utfyllnad".

Monologiska klassrum lägger tonvikten på att förmedla, reproducera och mäta kunskap. Ofta är också kunskapen redan bestämd på förhand. (1997, Dysthe s. 222-227)

Många lärare använder sig i dag av grupparbeten, men Dysthe påpekar att även om grupparbeten numer är en vanlig form av undervisning så är det ingen garant för en dialogisk undervisning.

Läxförhören har idag ersatts av "samtal", men många gånger är dessa, enligt Dysthe, totalt

dominerade av läraren. Eleverna fyller bara ut en del av tomma utrymmen i lärarens framställning, och därför fungerar dessa samtal monologiskt snarare än dialogiskt. Ett problem med det monologiska klassrummet är att undervisningen, genom att den utgår från kunskap som är given inte knyter an till elevernas erfarenheter. När lärarna utgår ifrån sina referenser kan det kännas främmande för eleverna. (1997, Dysthe s. 222)

### *2.6.2 Det dialogiska klassrummet i praktiken*

Eftersom språket är en så central faktor i inlärningsprocessen och formulerandet av tankar och egna åsikter en så viktig del av kopplingen mellan ny och tidigare kunskap blir följden att det måste skapas tillfällen i undervisningen för att så många elever som möjligt ska använda språket aktivt. Enligt Dysthe räcker det inte med att eleverna lyssnar, de måste också skriva och samtala. Skrivandet har den fördelen att alla kan uttrycka sin åsikt på en och samma gång. Den har också den fördelen att blyga elever som undviker att uttrycka sig i klassen får en möjlighet att använda språket och formulera sig i skrift. (1996, Dysthe s. 228)

Med ett äkta engagemang menar Dysthe att eleverna ska vara intresserade av och engagerade i det innehåll, det ämne och de frågeställningar som utgör temat för en undervisningssekvens, men det räcker enligt Dysthe inte med att eleverna är engagerade. De måste också vara engagerade i aktiviteter de kan lära sig något av. Dysthes forskning visar att interaktiva inlärningsmetoder som autentiska frågor, och integrering av elevernas frågor och kommentarer i det fortsatta samtalet tycks kunna skapa ett äkta engagemang genom att eleverna dras in i klassens samtal. Därmed blir de också engagerade i det tema som diskuteras. En förutsättning för ett äkta engagemang hos eleverna tycks enligt Dysthe vara att läraren anser att eleven har något att bidra med och också skickar signaler om detta till eleven. Ett annat villkor är att eleverna ser en koppling mellan det de ska lära sig och sitt eget liv och sina erfarenheter, samt att eleverna har en viss kontroll över inlärningsmålen och inlärningsmetoderna. Samspelet mellan skrivande och samtal bör utgöra en överordnad princip för planering av alla klassaktiviteter i klassrummet inklusive de som äger rum mellan elever. Det är en av de viktigaste strategierna för att förändra ett monologiskt klassrum till ett dialogiskt enligt Dysthe. (1996, Dysthe s. 236)

### *2.6.3 Autentiska frågor*

Genom att läraren ställer autentiska frågor och tar svaren på allvar signalerar läraren att det som eleverna tänker, säger och skriver är intressant och värt att kommentera. I och med detta ökar

elevernas självrespekt eftersom det förväntas av dem att de ska tänka och eftersom de behandlas som om de också gör det. (1996, Dysthe s. 232)

Genom lärarens höga förväntningar på eleverna i klassrummet uppmuntras eleverna till att tänka själva och kontinuerligt integrera ny information med tidigare kunskaper och erfarenheter. Detta i kombination med exempelvis användandet av loggböcker där läraren ger korta kommentarer på elevernas tankar och resonemang visade sig i Dysthes studie skapa engagemang och delaktighet i klassrummet. (1996, Dysthe s. 241)

Genom att använda sig av autentiska frågor utan ett på förhand givet svar, det vill säga öppna frågor snarare än slutna skapar man en möjlighet för eleven att komma in med egna inlägg och påverka diskussionens riktning. I en autentisk frågesituation ställer personer frågor av nyfikenhet och därför att han eller hon undrar över något. Autentiska frågor handlar inte om att kontrollera om eleven kan svaret utan ställs för att få en uppfattning om elevens förståelse, tolkning och reflektion. Därmed kommer undervisningssamtalet att likna ett vanligt samtal. Ett exempel på en autentisk fråga kan vara "vad tror du författaren försöker säga oss här?" Självklart finns mer eller mindre korrekta svar även bakom en sådan fråga men autentiska frågor ger eleven en större frihet att göra en egen tolkning. Det ger också eleven möjlighet att tänka efter och inte bara repetera vad andra eller läroboken säger. Genom att använda sig av autentiska muntliga frågor betonar man att eleverna är viktiga medspelare och att inläring är en aktiv process. Autentiska frågor ger också läraren en möjlighet att följa upp det som eleven säger med hjälp av uppföljning och positiv bedömning. Genom att använda sig av autentiska och öppna frågor så kan man få eleverna att bli mer engagerade i undervisningssamtalen. Autentiska frågor utmanar elevens tänkande, enligt Dysthe, och hjälper denne att se sambandet mellan det som är nytt och det de visste sedan tidigare. Eleverna kan inte gömma sig bakom lärobokens definitioner eller sanningar utan måste själv formulera en egen mening och ett eget ställningstagande. Det är här den stora inlärnings-potentialen ligger enligt Dysthe. Exempel på autentiska frågor kan vara "vad anser du om det?" eller "Kan du förklara vad du menar med moral?" Frågor som begär reproduktion och där eleven använder sig av lärobokens svar leder bara till ytinläring enligt Dysthe. Autentiska frågor kan innebära att elevens svar visar på en bristfällig förståelse, men då gäller det enligt Dysthe bara att få igång tankeprocesserna så att förståelsen kan bli bättre. I formulerandet av en egen uppfattning eller åsikt ligger en stor potential till ökad förståelse menar Dysthe. (1996, Dysthe s. 232)

Dysthe refererar till en av lärarna i studien som använde sig av en ämnesskrivbok där alla elevtexter skrevs ner, dvs. allt ifrån lektionsartiklar till hemläxa och artiklar. Läraren använde sig sedan av ämnesskrivboken genom att låta elevtexterna vara utgångspunkten för samtal och diskussion. Antingen det handlade om att läsa i läroboken eller definiera ett begrepp utgick alltid läraren ifrån elevens förståelse och tolkning. Läraren uppmanade eleven att använda sitt eget språk samtidigt som hon förde diskussionen vidare genom att använda sig av autentiska frågor. Ju mer eleverna skrev desto mer insåg de effekten och inlärningspotentialen i skrivandet. I undervisningen varvade läraren dialogiska undervisningsmetoder med mer lärarstyrda monologiskt inriktade lektioner för att försäkra sig om att alla eleverna hängde med. Dysthe påpekar också betydelsen av en varierad undervisning. (1996, Dysthe s. 101)

#### *2.6.4 "Uppföljning" av elevsvar*

Genom att följa upp elevernas svar så integreras elevens svar på ett sätt som får denne att fortsätta reflektera över det han eller hon har sagt. Som lärare är det viktigt att hitta en balans här säger Dysthe så att eleverna inte styr diskussionen fullständigt. Hela tiden måste man som lärare väga mellan ämneslärarens dominans och lektionens mål med elevens möjlighet att påverka. Många gånger lyssnar inte eleverna på sina klasskamrater eftersom de utgår ifrån att de inte har något viktigt att bidra med. Genom att läraren följer upp elevernas svar i klassrummet förmedlar han eller hon, enligt Dysthe, att eleverna sitter inne med viktiga insikter. I och med att läraren följer upp elevernas svar så lär sig även eleverna (med viss stöttning från läraren) att följa upp såväl lärarens som de andra elevernas svar i klassrummet. I förlängningen leder detta till att eleverna ser varandra som resurspersoner som de kan lära sig något av och detta ökar dynamiken i klassrummet. (1996, Dysthe s. 232-233)

#### *2.6.5 Positiv bedömning*

Positiv bedömning är enligt Dysthe nästa naturliga steg efter det att man införlivat elevernas svar i nästkommande fråga. Det innebär att läraren bygger vidare på det som eleverna säger så att det är det som styr samtals förlopp. Muntliga lärarstyrda undervisningssamtal stärker elevernas självuppfattning och självförtroende när det gäller skolpresentationer. Bedömningar av generell art leder ingen vart utan bedömningen måste vara specifik. När läraren betonar vikten av det som

eleven säger genom att låta det ingå i det fortsatta samtalet ger läraren enligt Dysthe en signal om att elevens idéer och tankar är viktiga. (1996, Dysthe s. 233-234)

Säger läraren istället ”fint” eller ”bra” rör det sig enligt Dysthe om en negativ bedömning vilket förstärker att läraren sitter inne med facit om vad som är rätt eller fel. För elever med dålig självförtroende vad gäller skolarbetet kan en bedömning som utgår från det eleven har sagt ha stor betydelse. Självklart måste man enligt Dysthe använda sig av den här metoden under en längre tid för att den ska ha någon effekt. Begreppet ”positiv bedömning” visar på en förändrad lärarattityd som visar att denne ändrat sig från att avgöra om ett svar är rätt eller fel till att söka efter viktiga tankar och idéer i det som eleverna säger och skriver. (1996, Dysthe s. 234)

### *2.6.6 Rollspel i undervisningen*

Dysthe pekar på att rollspel kan skapa ett äkta intresse hos eleverna. Då eleverna får i uppgift att skriva en text (exempelvis en insändare) i rollen som exempelvis vårdpersonal eller fiskare utifrån en specifik frågeställning så använder de sig dels av sin egen kunskap, dels tvingas de betrakta situationen utifrån ett annat perspektiv. Rollspel kan användas på många sätt i undervisningen tex. för att få fram olika perspektiv på en sak. Att låta eleverna argumentera utifrån en roll är också ett bra sätt att använda sig av rollspel i undervisningen. (1998, Dysthe)

Rollspelet gör att abstrakta teman personifieras enligt Dysthe, vidare tycker hon att identifikationen med en grupp eller persons åsikt är lärorik i undervisningssammanhang och något helt annat än att läsa om det, alternativt lyssna på, när läraren föredrar om det på lektionen. Dysthe tror också att rollspelet fungerar som en trygg plats att vara duktig på. Genom rolltagandet skapades också ett större engagemang och ett äkta samspel bland eleverna som enligt henne är en grundläggande grogrund för att skaffa sig kunskap. (1996, Dysthe s. 235)

## 2.7 Dialog och demokrati

Det auktoritativa ordet kräver att vi som lyssnare godkänner det på det sätt som det kommer till oss. Det binder oss oberoende av dess förmåga att övertyga oss eller överbevisa oss. Det kräver en villkorlös anslutning. Det auktoritativa ordet får sin auktoritet från tradition, accepterade sanningar eller personer som är erkända auktoriteter. Skolan är ett ställe där det auktoritativa ordet har goda livsvillkor. Här förmedlas samhällets ”sanningar” till nästa generation genom

bland annat läroböckerna. För det andra är läraren en auktoritetsperson både i kraft av sin ställning och sin kunskap. Trots detta är en verklig dialog mellan elev och lärare och elev och stoffet en grundförutsättning för att eleven ska lära sig och konstruera verklig kunskap. Till skillnad från det auktoritativa ordet får det inre och övertygande ordet sin kraft genom sina egna argument. (1996, Dysthe s. 73)

Enligt skollagens inledande kapitel ska verksamheten i skolan utformas efter ”grundläggande demokratiska värderingar” och det gäller både barn, vuxna och ungdomar. ”De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas rätt till inflytande är mycket tydligt uttryckt i både lag och annan författning, men skollagen tydliggör inte vad elevinflytande är och det är varje rektors ansvar att skolan utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas. Det är de vuxna i skolan som definierar begreppet elevinflytande och som har rätten att bedöma om eleven har tillräckligt med inflytande eller inte. Eleverna är alltså i stor utsträckning hänvisade till lärares och rektorers insikt om grundläggande demokratiska värderingar. ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), 2007-05-10)

Bakhtins dialog är en förutsättning för ett demokratiskt samhälle. Den dialogiska undervisningen bygger på betydelsen av att det inre övertygande ordet styr lärandet istället för det auktoritativa ordet som traditionellt sätt varit det som karaktäriserat lärandet och skolan enligt Dysthe. Sanning är inget som finns i huvudet hos en enskild person exempelvis läraren och som kan förmedlas som en allmänt accepterad sanning (kulturarv) vidare till eleverna. Sanningen är personlig och varje elev måste själv aktivt delta och hitta sin egen röst i interaktionen mellan olika ståndpunkter. Man kan enbart påverka eleverna genom att argumentation och övertygelse. Då finns det möjlighet för nya tankar och reflektioner. Det är bara då undervisningssamtalen har denna form av öppenhet som de kan bli övertygande och bekräfta eller förändra den syn eleverna hade innan. (1996, Dysthe s. 69-70)

Ett demokratiskt förhållningssätt kan inte förmedlas utan är något som eleven själv måste erövra och erfara enligt Orlenius. Det är därför så viktigt att lärarna tar sitt demokrati-ansvar på allvar och faktiskt praktiserar demokrati i klassrummet menar han. Trots detta, menar Orlenius att eleverna främst lär sig att se på demokrati som ett politiskt system i skolan idag. ”Genom att enbart tillämpa ett monotont inlärande av den formella demokratins principiella uppbyggnad, till skillnad från att låta eleverna delta i den demokratiska processen, riskerar man att skapa frustrerade anti-demokrater.” (1996, Orlenius s. 197)

Vidare skriver Thavenius att om skolan inte lyssnar till elevens erfarenheter så kommer eleverna att vända skolan ryggen. Orlenius poängterar samma sak som Dysthe det vill säga det är när skilda perspektiv synliggörs som man åstadkommer utveckling. Orlenius skriver ”det är genom att få delta i demokratiska beslut och genom möjligheten att påverka som vi stimuleras att utveckla en demokratisk medvetenhet.” (1999, Thavenius s. 49) och (1996, Orlenius s. 18)

Läraren måste enligt Orlenius inte bara prata om demokrati utan hon måste också leva demokrati i klassrummet. Enligt Orlenius så är möjligheten till reell påverkan det som mest intresserar ungdomarna i dag, men insikten om att de är oförmögna att påverka kan i förlängningen leda till apati och en känsla av maktlöshet enligt Orlenius. Dialogen det vill säga vikten av att lyssna på andra röster förutom sin egen är grunden för ett demokratiskt samhälle. (1996, Orlenius s. 206)

### 3 Metod

#### 3.1 Metodval och tillvägagångssätt

Jag valde att använda mig av kvalitativa intervjuer med låg grad av strukturering för att genomföra min undersökning. Jag tyckte att den metoden var mest lämplig därför att jag då hade möjlighet att ställa följdfrågor till de lärare jag valt att intervjua, och på så sätt få ut mesta möjliga om hur undervisningen bedrivs (Patel & Davidson 2003).

Enligt Johansson och Svedner ger den kvalitativa intervjun mest omfattande svar kring det ämne som intervjuaren väljer. I dessa intervjuer är endast de frågeområden som ska användas bestämda från början och frågorna består av så kallade öppna frågor. Meningen är att få den intervjuade att uttrycka alla sina åsikter i ämnet. Den kvalitativa intervjun kan liknas vid ett vardagligt samtal men skillnaden ligger i att intervjuaren i intervjun håller fokus på ämnet. (Johansson och Svedner 2001)

Samtliga lärare jag intervjuade fick samma frågor men följdfrågorna blev inte alltid desamma beroende på hur samtalet avlöpte. Så som Judith Bell förespråkar, valde jag att innan själva intervjun göra en presentation av mig själv och mitt syfte med undersökningen. Därefter följde en genomgång av hur själva intervjun skulle gå till och hur materialet till undersökningen skulle behandlas efter dess att undersökningen färdigställts (Bell 2000). Vidare klargjordes att såväl skolans namn, som de intervjuade var och skulle förbli anonyma (Johansson & Svedner 2001).

Jag kontaktade alla samhällskunskapslärare på sju gymnasieskolor i Göteborg. Totalt fyra kommunala skolor och tre privata friskolor. Jag kontaktade lärarna direkt via mail med en förfrågan om intervju. Jag förklarade vidare mitt syfte med intervjun och talade om ungefär hur lång tid jag beräknade att den skulle ta, samt vilka frågeställningar som skulle behandlas. Av de totalt 18 tillfrågade lärarna visade sig 5 stycken, fördelade på tre skolor, intresserade av att bli intervjuade och delta i arbetet. Jag intervjuade tre av dessa lärare (en på varje skola).

Frågorna som ställdes var följande:

1. Vad är kunskap för dig?
2. Vilken roll har du som lärare?
3. Beskriv elevrollen!
4. Hur anser du att eleverna lär sig bäst?



5. Vad betyder elevinflytande/demokrati för dig?
6. Hur stor del av din undervisning består av föreläsning/individuellt arbete/grupparbete, samt vilken roll har du? Förklara närmare!
7. Vilken roll spelar skrivandet i ditt klassrum?
8. Hur bekräftar du de olika rösterna i klassen?
9. Hur bär du dig åt för att så många som möjligt ska delta i diskussionen/aktiviteterna?

Innan intervjuerna genomfördes gjorde jag en provintervju (på en vän som arbetar som lärare) för att ta reda på om mina frågor var skrivna så att de skulle kunna ge ett ordentligt svar. Eftersom jag tyckte att det resultat jag fick av provintervjun var bra, så fick frågorna vara utformade så som jag skrivit dem. Alla intervjuer genomfördes i arbetsrum på respektive skola under slutet av maj och början på juni- 2007. Intervjuerna spelades in på bandspelare som alla de intervjuade hade gett sitt medgivande till. Jag valde att använda mig av bandspelare för att lättare kunna fokusera på den intervjuades svar och själv då kunna vara mer delaktig i samtalet utan risk för att missa någonting. Fördelen med att använda bandspelare är att allt som sägs under intervjun kommer med och inget riskerar att försvinna genom knapphändiga anteckningar. Nackdelen med användande av bandspelare är att det hos en del respondenter kan skapa en oro och nervositet kring att samtalet spelas in. (Bell 2000)

Inspelningarna gav mig också möjligheter att lyssna flera gånger för att bättre kunna säkerhetsställa svaren jag fick. När alla intervjuerna var genomförda skrev jag ut samtliga för att sammanställa, bearbeta och tolka materialet.

I avsnittet "Resultat" ges först en redogörelse av de tre lärarnas undervisning, där jag citerar dem samt kopplar detta till Dysthes teori. Detta upplägg gäller även vad gäller lärarnas kunskapssyn och demokratisyn. Jag valde att redan i resultatet göra en tydlig koppling till teorin eftersom lärarnas placering i Dysthes modell "monologisk kontra dialogisk undervisning" då blev tydligare, dels därför att jag tyckte detta sätt var lämpligast. Därefter följer avsnittet "Besvarande av frågeställningar" och här besvaras de tre ställda frågeställningarna. I nästkommande avsnitt "Slutdiskussion" förs en diskussion kring arbetets resultat.

### *3.1.1 Urval*

Jag skickade ut mail för förfrågan om intervju till samhällskunskapslärarna på totalt sju stycken gymnasieskolor inom Göteborgsområdet. Jag fick klartecken från fem samhällskunskapslärare som arbetade på tre olika skolor (två teoretiska friskolor och en kommunal skola). Av de fem lärarna drog sig en ur i sista stund på grund av tidsbrist och en tackade jag nej till då det visade sig att han inte längre undervisade i ämnet samhällskunskap. Då kvarstod tre lärare från tre olika skolor. Det hade varit önskvärt med en jämnare fördelning av skolorna, exempelvis två kommunala och två friskolor, men eftersom tiden var knapp innan skolavslutning var jag glad över att tre stycken lärare hade tid att ställa upp på intervju. Anledningen till att jag ville intervjua lärare från olika skolor var för att se om undervisningen skilde sig åt mellan skolorna och av samma skäl vände jag mig till såväl praktiskt inriktade skolor som teoretiskt inriktade skolor. Att det sedan blev två teoretiska friskolor och en praktiskt inriktad kommunal skola hade helt enkelt att göra med att dessa lärare visade sig villiga att delta i min undersökning. Att få ett så representativt urval som möjligt vilket är något Judith Bell förordar (Bell 2000). På vilket sätt skiljer sig lärarnas syn åt mellan skolorna vad gäller synen på ämnet, eleverna och undervisningen?

Alla lärarna jag intervjuade undervisar i samhällskunskap. Samtliga lärare är behöriga samhällskunskapslärare på gymnasienivå. Alla tre lärarna är män. De har relativt lång arbetserfarenhet som samhällskunskapslärare, alltifrån åtta till tjugosex år i yrket.

### *3.1.2 Presentation av lärarna*

Nedan följer en kort presentation av de tre intervjuade lärarna. I arbetet har de fått namnen, Magnus, Lennart och Sven.

Magnus är 34 år och har arbetat som lärare sedan 2002. På en teoretisk friskola i Göteborgsområdet har han arbetat i fyra år och innan dess arbetade han kommunalt. Magnus är utbildad gymnasielärare med samhällskunskap och historia som huvudämne.

Lennart är 55 år och har arbetat som lärare sedan 1982. Han är utbildad gymnasielärare och har behörighet att undervisa i ämnena samhällskunskap och historia. Han arbetar sedan 1984 på en praktiskt inriktad gymnasieskola i Göteborgsområdet.

Sven är 37 år gammal och har arbetat som gymnasielärare sedan 1997. Tidigare arbetade han som journalist. Sven är utbildad gymnasielärare och har behörighet i

samhällskunskap, historia och geografi. Han har arbetat på en teoretisk friskola i Göteborgsområdet sedan 1997.

### 3.2 Tillförlitlighet och giltighet

Jag anser att trovärdigheten i det resultat jag fått fram är god, detta på grund av att intervjuerna gick till på samma sätt med samma intervjuare och de tillfrågade lärarna fick samma frågor. Det här är kriterier som gäller för trovärdighet vid intervjuer enligt Johansson och Svedner (2001).

För att uppnå så god validitet som möjligt har jag i mina intervjufrågor utgått från undersökningens syfte och frågeställningar. På detta sätt finns möjligheten att hela tiden medvetandegöra att undersökningens tyngdpunkt ligger på det som den avser att undersöka. Reliabilitet innebär tillförlitlighet och användbarhet av den aktuella undersökningen. (Bell 2000)

I denna undersökning har intervjuer använts som mätinstrument. Min strävan har varit att reliabiliteten i undersökningen ska vara så hög som möjligt. Genom att jag personligen genomfört intervjuerna och där respondenterna har fått svara på samma frågor ställda i likadan ordning, anser jag att undersökningen har relativt hög reliabilitet. Då flera av frågorna är relativt öppna och svaren kan förändras beroende på bland annat hur respondenternas grupp/arbetsituation ser ut, eller genom utveckling och nya erfarenheter som tillkommer, är det dock inte troligt att intervjuerna skulle utmynna i samma resultat om de utförs längre fram i tiden. Här är reliabiliteten inte lika hög. (Bell 2000)

## 4 Resultat

### 4.1 Bearbetning och resultat av intervjuer

Jag har valt att presentera undersökningsresultatet av mina tre intervjuer med lärarna i en löpande text, där jag blandar citat ifrån de olika lärarna och kopplar till Dysthes teori.

### 4.2 Undervisning

#### 4.2.1 Lennarts undervisning

Lennart säger *"I min undervisning bestämmer eleverna själva hur de vill arbeta. De har två arbetssätt att välja mellan "ett A" och ett "B" (där A är mer förknippat med traditionell undervisning det vill säga en lärare som föreläser inför en grupp elever i ett klassrum där eleverna har läxor, prov, arbetsbok och arbetsuppgifter). En hel del elever trivs inte med den här typen av undervisning och då erbjuder vi även ett B alternativ. B alternativet innebär ett stort personligt ansvar där eleven ska genomföra sex arbeten som ska lämnas in för betygsättning och de sex frågorna ska handla om samhällsfrågor. Den här undervisningsformen innebär inga muntliga genomgångar. Eleven bestämmer själv vad han ska skriva om och det ligger i arbetssättet att eleven själv måste bestämma vad han ska skriva om, men hakar man upp sig så finns ju alltid jag som lärare där. Eleverna har tillgång till en datasal."* Lennart ger eleverna möjlighet att välja undervisningsform, men "A-alternativet" utgör, utifrån Dysthes teori en traditionell undervisning där läraren är "kunskapsbäraren" och förmedlare av kunskap till eleverna. *"Väljer de alternativ A så blir det mer en traditionell undervisning, och det är också vad många elever vill ha."* och *"Inom grupp A har eleverna stor inverkan att själva påverka. Föreläsningar kan det vara men det kan också vara diskussioner och arbetsuppgifter"*. Lennart understryker att det finns utrymme för diskussioner men han utvecklar det inte istället betonar han att undervisningen är traditionell och att det handlar om en lärare som föreläser inför en grupp *"där eleverna har läxor, prov, arbetsbok och arbetsuppgifter"*. Det klassrum han beskriver som "alternativ A" har enligt Dysthes teori övervägande monologiska drag.

I "B-alternativet" betonar Lennart elevens ansvar. Eleven ansvarar helt för lärprocessen, det ges inga muntliga genomgångar utan eleven kontaktar läraren om *"det hakar upp sig"*. Enligt Dysthe är det viktigt att eleverna själva tar ansvar för sitt lärande, men läraren måste ha inblick i processen för att under arbetets gång kunna föra en dialog med eleven och

bygga på elevens svaga sidor samt utmana elevens starka sidor. Lennart saknar inblick i elevernas processer i "alternativ B". Istället är det upp till eleven att tillkalla hjälp om så behövs. Enligt Dysthe avstannar utvecklingen om eleverna lämnas för sig själva. Elevgruppen som väljer "B alternativet" gör det enligt Lennarts beskrivning många gånger av ett negativt val " *Sen finns det sådana som inte har så seriösa motiv. Det handlar då om ett mer negativt val "var kan jag slinka undan lättast."* Enligt Dysthe är det ännu viktigare att stötta de allra svagaste eleverna, och föra en nära dialog, i deras kunskapsinhämtande. Här har läraren en viktig roll i stöttandet och uppbyggandet av stödstrukturer för dessa elever. I "alternativ B" lämnas eleverna ensamma. Lennart bedömer arbetet när det är färdigt " *eleven ska genomföra 6 arbeten som ska lämnas in för betygsättning och de sex frågorna ska handla om samhällsfrågor*".

Lennarts undervisning är tudelad där "A-alternativet" erbjuder eleverna en relativt traditionell undervisning med läraren i rollen som föreläsare, men enligt Lennart är det också det eleverna vill ha. Dysthe påstår att många elever föredrar den traditionella undervisningen eftersom undervisning i övervägande del fortfarande är monologisk på de flesta skolor och att de vant sig vid att se på kunskap på det sättet. "B-alternativet" leder inte heller till någon dialog. Eleverna tar kontakt med läraren när de stöter på problem. Lennart säger följande " *Jag brukar säga till eleverna att om dom känner att det börjar krypa i kroppen efter 10 minuters föreläsning så kanske inte "grupp A" är ett bra alternativ för dom*" Elever som inte kan sitta still mer än 10 minuter är enligt Lennart inte lämpade för "grupp A", istället bör dessa elever välja "grupp B". I Lennarts undervisning hänvisas dessa elever istället till sig själva och undervisningsformen "alternativ B" kan, enligt Dysthes teori inte betecknas som dialogisk.

#### 4.2.2 Svens undervisning

Svens säger " *Även om jag styr mycket i klassen och har en ganska lärarstyrd undervisning så för jag alltid en dialog med eleverna. Oftast presenterar jag ett ämnesområde i klassen och därefter angriper vi detta på olika sätt. Exempelvis arbetar jag mycket med både rollspel och seminarier. Eleverna har alltid möjlighet att påverka hur vi ska arbeta*". Enligt Dysthe är det viktigt att det är läraren som ytterst styr i klassrummet. Det är hur dialogen förs i klassrummet som är avgörande för om undervisningen kan sägas vara monologisk eller dialogisk. Sven för en dialog med eleverna i klassrummet i form av öppna autentiska frågor och följer upp elevernas svar " *Ju mer dialog desto större intresse finns det ju hos eleverna. Man kan alltid ta upp tråden*

nästa gång. Jag använder mig mycket av "utveckla det" "och hur tänker du då" "är det någon som har något mer att tillföra?" och "just det här att ställa öppna frågor och att få eleverna att prata även om de inte vill. Upprepar man sista ordet i det eleven säger så fortsätter han garanterat att prata. Exempelvis om eleven säger - Jag tänkte på det här med kommunism, jag har hört att kommunism är dåligt. Då upprepar jag ordet "dåligt" och då fortsätter eleven garanterat "ja dåligt på det sättet att det är väldigt orättvist". Så här kan man fortsätta tills man är nöjd och dessutom känner sig eleven bekräftad hela vägen eftersom det signalerar -Oj det här är viktigt det här vill man veta mer om.". Dysthe understryker det viktiga i att låta eleven uttrycka sin mening och uppmuntra detta, eftersom det leder till att eleven känner sig bekräftad och i förlängningen ser på sig själv som en resursperson. Det hjälper eleven att utveckla kunskap och är grundläggande i den dialogiska undervisningen. Det är också viktigt menar Dysthe att låta eleverna till stor del styra samtalet i klassrummet. "Man har ju någon slags tanke om vart man är på väg, men sen är det väldigt olika mellan de olika klasserna. Exempelvis mellan mina två ettor där den ena klassen stannar upp vid vissa saker och det kommer så mycket frågor att jag använder nästkommande lektion till bara det. Dom har ganska stor möjlighet att påverka mina lektioner tror jag." Genom att tillåta eleverna att delvis styra samtalet så bekräftar man dem som resurspersoner och gör dem engagerade enligt Dysthe. Hon påpekar också att man i början av sin lärarkarriär är i större behov av att styra samtalet i klassrummet vilket även Sven uttrycker. "Det handlar mycket om rutin. I början var det väldigt viktigt att hålla sig till ämnet eftersom man var rädd att man inte skulle hitta tillbaka. Sven arbetar aktivt för att skapa en dialog i klassen. Han betonar att det är viktigt att eleverna gör kunskapen till sin egen. "Min roll är mer att gå igenom olika punkter "tänk på detta". Ger dem redskapen de behöver för att sedan gå runt och hjälpa dem".

"Skrivandet spelar en stor roll i mitt klassrum. Även om man gör ett klassiskt prov så ingår det oftast någon slags analyserande text exempelvis egna reflektioner". I det dialogiska klassrummet sker ett kontinuerligt samspel mellan skrivande och samtalande. Sven utgår ifrån elevtexter i klassrummet för att bekräfta eleverna "Jag använder mig av elevernas texter i klassdiskussionen, men jag gör det anonymt" Genom att utgå ifrån elevernas texter i diskussionen så utgår man ifrån den verklighet de känner igen och det skapar enligt Dysthe ett äkta engagemang och ger eleverna en bekräftelse på att deras synpunkter är viktiga och att de har något att tillföra diskussionen. "Jag använder mig av det de skrivit och för in det i själva

*diskussionen.*” Sven använder sig även av elevtexter, dels för att bredda diskussionen, dels för att hjälpa ”blyga elever” att komma fram. ”*att det inte alltid är dom som är muntligt aktiva som kan bidra till diskussionen på bästa sätt*” och ”*Ibland använder jag mig av det eleverna skrivit i den muntliga diskussionen, men jag vill akta mig för att peka ut någon enskild elev*”.. Dysthe säger att genom att ta med de tysta elevernas texter i diskussionen så visar man dessa elever att de har något att tillföra diskussionen. I många klasser är det ett fåtal elever som diskuterar och som lärare bör man enligt Dysthe aktivt arbeta för att bryta detta exempelvis genom att bekräfta dessa elever utifrån det de skrivit, dels genom att använda sig av loggboksskrivande i syfte att stärka dessa elever eller genom att låta eleverna få tid att skriva ner egna reflektioner, åsikter och tankar inför en muntlig diskussion så att de är förberedda inför seminariet, diskussionen eller vad det nu kan vara. Sven brukar använda sig av den skrivande texten som en förberedelse inför den muntliga diskussionen ”*Jag brukar låta dom gå igenom texten, sammanfatta den och föra anteckningar på det dom diskuterat inför klassrumsdiskussionen, ibland låter jag dom lämna in det för att jag ska få en uppfattning om hur diskussionen har gått i den gruppen.*” Dysthe säger att den bästa inlärningspotentialen skapas då läraren systematiskt varvar skrivandet med samtalandet i klassrummet. Sven använder sig mycket av skrivande texter i klassrummet och tillger skrivandet stor betydelse ”*Har du väl formulerat dig skriftligt så har du nog tagit till dig det mer än om du bara har formulerat det muntligt*”. Han utgår ifrån elevtexter i klassrummet i syfte att dels bekräfta så kallade ”blyga” elevers texter, dels i syfte att bredda diskussionen, men det finns ingen systematik bakom användandet av den här typen av övningar. ”*Ibland använder jag mig av det eleverna skrivit i den muntliga diskussionen*” och ”*Jag brukar låta dom gå igenom texter...*”

Sven understryker det viktiga att som lärare vara delaktig i elevernas lärprocesser. ”*jag har tidigare under åren försökt att arbeta med loggbok för att få dem att dokumentera processen men har då märkt att dokumenterandet av processen tar mycket tid och energi ifrån själva processen och den kan du se ändå om du har dem i klassrummet eller i datasalen och du kan gå runt och föra dialog med dem.*” samt ”*Jag har en ganska stor inblick i processen och efter varje grupparbete utvärderar jag processen individuellt.* Enligt Dysthe är loggboksskrivande ett bra redskap för läraren att använda sig av i dialogen med eleven. Sven har provat detta, men anser att det inte finns tillräckligt med tid och att loggboksskrivandet då kan bli verkningslöst. ”*Som lärare arbetar du inte dygnet runt. Du har inte betalt för mer än 45,5 timmar i veckan och ska jag*

*då sitta och kommentera loggböcker. Hur många elever har jag ca 180 elever och som mest har jag satt 215 betyg. Hur i hela friden ska jag ha tid att använda mig av loggböcker där jag kommenterar varje vecka. Det slutar ju bara med att kommentarerna blir schablonsmässiga som exempelvis "intressant" "Bra skrivet". När jag skrivit det tre gånger så märker ju eleven att det här betyder ju ingenting". Sven har en god inblick i elevernas läroprocesser. Han finns hela tiden tillgänglig för eleverna under arbetsgång och utvärderar processen såväl muntligt som individuellt.*

Dysthe menar att ett klassrum med högt i tak är grundläggande för en dialogisk undervisning. Sven försöker skapa ett tillåtande klimat i klassrummet *"Jag arbetar hela tiden på det i klassen genom att poängtera att inga frågor är dumma, säg vad ni tänker. Det är viktigare att det blir en dialog än att ni ger det rätta svaret, att komma ihåg vad folk sa. När du har rutin är det lättare för dig att komma ihåg. "Förra lektionen hade ju du en fråga om kommunismen jag har funderat på det. Garanterat kommer Johan att ställa en ny fråga vid nästa tillfälle".*

#### *4.2.3 Magnus undervisning*

Magnus beskriver sig själv enligt följande *"Jag är nog den traditionella läraren på det sättet att jag kräver väldigt mycket av mina elever kunskapsmässigt, men samtidigt så har vi mycket handledning och mycket fria arbeten".* Magnus har en relativt auktoritär ställning i klassrummet. Han tycker att kunskapsstoffet är stort och tiden är knapp *"jag upplever alltid en stress över huruvida eleverna fått med sig den kunskap jag förväntas ge dem"* Enligt Dysthe så handlar den dialogiska undervisningen mer om en dialog där det *"inre övertygande ordet"* ska styra istället för *"det auktoritativa ordet"* det vill säga *"den allmänna sanningen som inte kan ifrågasättas.*

Kunskap skapas i det sociala samspelet och är inget som förmedlas från läraren till eleverna. Magnus ger eleverna möjlighet att påverka hur en kurs eller ett moment ska examineras men i övrigt känner han sig styrd av diverse styrdokument och därför ges eleverna i stor utsträckning ingen möjlighet att påverka vare sig innehåll eller valet av verktyg." *Ibland får jag kritik av eleverna över att de inte får bestämma många av kursernas innehåll, men det finns ju många praktiska skäl till detta. Möjligheten att påverka upplägget kan vara svårt eftersom jag också är styrd".* Magnus har arbetat kortast tid av de tre intervjuade lärarna. *"Möjligheten att påverka upplägget kan vara svårt eftersom jag upplever att jag är rätt styrd av kursplanen och så*



vidare”. Dysthe säger att lärare som inte har lika stor erfarenhet har större behov av att kontrollera diskussionen i klassen.

Samtidigt som mycket av Magnus undervisning verkar bygga på föreläsning så arbetar han mycket med rollspel och ser många fördelar med det här arbetssättet. ”*användandet av rollspel är både roligt och givande tycker jag. Exempelvis använder vi ett minirollspel i demokratiavsnittet som går ut på att eleverna först gör valaffischer och därefter är det valomgång där de får välja tre olika partier. Sen presenterar de sig och frågas ut och därefter är det val. Interaktionen fungerar väldigt bra och framförallt märker man på provet att dom kan väldigt mycket mer genom att de har fått prova på allt det här. Och då får de ju prova på alla de här termerna som votering, utfrågningar och hur man röstar och det märker man att de har med sig otroligt bra. Hur man röstar och mötesteknik för det är också en del i elevdemokrati det vill säga hur håller man i ett möte.*” Fördelarna med rollspel är enligt Dysthe att eleverna får använda sina egna erfarenheter/kunskaper och anta ett helt annat perspektiv, samt att eleverna kan ”gömma sig” bakom den givna karaktärens åsikter vilket ofta underlättar det för dem. Magnus har också noterat fördelarna med detta arbetssätt och utöver detta minirollspel använder han sig av EU rollspel och FN rollspel i undervisningen. ”*jag använder mig också av minirollspel exempelvis när vi läser om de politiska partierna och eleverna får representera olika partier...*” Ytterligare ett citat ”*Längre fram använder vi både EU rollspel och FN rollspel*”.

Då eleverna arbetar individuellt eller i mindre grupp har Magnus rollen av handledare. Han för ingen kontinuerlig dialog med eleverna när de arbetar självständigt, men anser att han har en god inblick i deras kunskapsprocess. ”*Vid grupparbeten och individuella uppgifter fungerar jag som handledare. Då går jag mest runt och jagar eleverna eller kollar av hur det går för dem, ibland är det väldigt lugnt och ibland hetsigare.*” Eleverna väljer själva var de arbetar någonstans och han följer inte kontinuerligt upp arbetet via exempelvis loggbok eller på förhand givna handledarträffar. ”*När de gör projektarbetet skriver de loggbok för att beskriva processen men annars använder jag mig inte av det*” och ”*När eleverna arbetar självständigt väljer de själva var någonstans de vill sitta, men jag bokar ju självklart datasalen så att de har möjlighet att sitta här*” och ”*Behöver de stöttning så finns jag alltid där*”. Magnus ger eleverna ansvaret och har inte full insyn i elevens lärandeprocesser. Den dialogiska undervisningen förutsätter att läraren har full insyn och kunskap om elevernas svaga och starka sidor så att denne kan fungera som en

god utmanar och stöttare. Lämnas eleven för sig själv riskerar man att utvecklingen istället avstannar menar Dysthe.

Magnus påpekar att det ofta är ett fåtal elever som styr diskussionen i klassrummet och det är ett problem menar han. *”På utvecklingssamtalen brukar jag försöka uppmuntra de tystare eleverna att delta mer aktivt i diskussionerna.”* Dysthe pekar på att läraren kan använda sig av såväl loggboksskrivande som elevernas texter för att stötta de ”blygare” eleverna och bekräfta dem som kunskapsbärare. Magnus använder sig inte av någon av dessa strategier *”När de gör projektarbetet skriver de loggbok för att beskriva processen men annars använder jag mig inte av det”*. Magnus styr i stor utsträckning samtalet i klassen. *”Jag försöker berömma eleverna när de deltar aktivt i diskussionen för att uppmuntra dem att ta ordet oftare. Tyvärr är det ofta ett fåtal elever som deltar aktivt i diskussionerna.”* I det dialogiska klassrummet menar Dysthe att läraren arbetar aktivt med att genom autentiska frågor, uppföljning och positiv bedömning bygga vidare på det eleven säger och låta denna styra samtalet i viss utsträckning, då uppmuntras eleven att utveckla egen kunskap. Genom att berömma det eleven säger signalerar läraren istället att det är han som sitter inne med ett facit och i ett sådant klassrum utvecklar eleverna enligt Dysthe inte kunskap utan lär sig istället att reproducera det som står i exempelvis läroboken eller det läraren anser vara rätt.

Lärarnas placering utifrån Dysthes modell ”monologisk kontra dialogisk undervisning”

	Presenterande undervisning	Socialt interaktiv undervisning
Arketyper	Hörande <b>L</b> <b>M</b>	Samtalande <b>S</b>
Kommunikationsmodell	Förmedling av kunskap <b>L</b> <b>M</b>	Omvandling av förståelse <b>S</b>
Kunskapsteori	Objektivism <b>M</b>	Konstruktivism <b>L</b> <b>S</b>
Källa till viktig kunskap	<b>L</b> <b>M</b> Lärobok, auktoriteter	<b>S</b> Elevens tolkning och erfarenheter
Normal diskursform	Monologisk <b>L</b> <b>M</b>	Dialogisk <b>S</b>

**Sven = S**

**Magnus = M**

**Lennart = L**

### 4.3 Kunskapssyn

Enligt Dysthe så är det lärarens kunskapssyn som avgör hur han eller hon ser på sin roll i klassrummet, vilken syn han eller hon har på eleverna samt vilka undervisningsmetoder denne väljer att använda sig av i sin undervisning.

#### 4.3.1 Magnus kunskapssyn

Magnus beskriver sig själv på följande sätt ” Jag är nog den traditionelle läraren i den meningen att jag kräver rätt mycket av mina elever rent kunskapsmässigt” och ”*Jag gillar att föreläsa*” Magnus ser på kunskap som något som förmedlas snarare än skapas hos individen.

Samtidigt säger Magnus följande ”*Kunskap är såväl teoretiska som praktiska färdigheter*”. Och ”*jag använder mig också av minirollspel exempelvis när vi läser om de politiska partierna och eleverna får representera olika partier...*” samt ”*Längre fram använder vi både EU rollspel och FN rollspel*”. Magnus understryker att kunskap inte bara handlar om

förmedlad kunskap, men är relativt traditionell i sin lärarroll. Han tillfogar sig själv en central roll i klassrummet som den som förmedlar kunskap vidare till eleverna.” *Jag känner samtidigt en stor press att hinna ge eleverna det som kursplan och skola kräver av mig*”. Dysthe säger att läraren i det monologiska klassrummet ser sig själv som den enda kunskapsbäraren i klassrummet och det är därför som han måste förmedla kunskapen vidare till eleverna.

#### 4.3.2 Lennarts kunskapssyn

Lennart ser på kunskap på följande sätt ”Det viktigaste målet för min undervisning är att när eleverna går ut härifrån, så ska de kunna stå på egna ben och kunna ta hand om sig själva. Han beskriver sig själv som ”styrman på ett skepp”. Han tycker inte det är så nödvändigt att de exempelvis är duktiga på att skriva bra på skriftliga prov. ”*Det är viktigt att förbereda eleverna för det framtida samhället och ställa sig frågan hur det ser ut. Kunskap handlar för mig mer om ett sätt att fungera och om att utveckla färdigheter och ett kritiskt tänkande.*” Kunskap handlar enligt Lennart om att nå tankemässiga insikter och är något som skapas hos individerna i klassrummet snarare än något som förmedlas till dem. I undervisningen visar Lennart en stor tilltro till elevernas förmåga att själva ta ansvar och ger dem utrymme att själva välja undervisningsform. ”*Jag känner mig fri i min roll som lärare och jag känner mig hemma i den fria tolkningen. Den skapar större utrymme för att tillsammans med elever kan besluta sig för hur ska vi fylla den här kursen med innehåll, men jag vill inte påstå att jag gör den rätta tolkningen.*” Enligt Dysthe så förutsätter en dialogisk undervisning att läraren visar stor tillit till elevens förmåga och ansvarstagande, men det kräver att läraren hela tiden för en kontinuerlig dialog med eleverna vilket inte Lennart gör. ”*B- alternativet innebär ett stort personligt ansvar där eleven ska genomföra 6 arbeten som ska lämnas in för betygsättning och de sex frågorna ska handla om samhällsfrågor. Den här undervisningsformen innebär inga muntliga genomgångar. Eleven bestämmer själv vad han ska skriva om och det ligger i arbetssättet att eleven själv måste bestämma vad han ska skriva om, men hakar man upp sig så finns ju alltid jag som lärare där. Eleverna har tillgång till en datasal.*” Lennart lämnar eleverna själva vilket enligt Dysthe leder till att utvecklingen avstannar. Även ”alternativ A” kännetecknas av en övervägande monologisk undervisning ”*där eleverna har läxor, prov, arbetsbok och arbetsuppgifter*”.

### 4.3.3 Svens kunskapssyn

Sven säger följande på vad kunskap betyder för honom. *”Det är en oerhört stor och svår fråga. Kunskap, för mig är ingenting som finns av sig själv utan jag tror kunskap är något som växer. Man ser eleverna när de kommer hit tills de att de går ut härifrån. Kunskap är lika mycket en fråga om social mognad och tankemässiga insikter. Kunskap för mig är huvudsakligen att utveckla elevers tänkande.*

I det dialogiska klassrummet förmedlar inte läraren ”allmän kunskap” till eleverna utan kunskap är något som skapas i utvecklandet av insikter. I det dialogiska klassrummet har läraren en stark tilltro till elevernas förmåga och bemöter dessa på ett respektfullt sätt. Sven säger följande *” Jag är ingen auktoritär lärare som kräver att det ska vara dödstyst hela tiden eller att jag ryter ifrån, men likaväl som jag respekterar eleverna så kräver jag respekt tillbaka. Det finns ett nyckelord som lärare och det har dels med förväntningar, dels med elevsyn att göra. Som lärare tror jag det är viktigt att gå in i klassrummet med inställningen att eleverna är kapabla att ta ansvar och att dom vill vara där för att lära sig. Om man som lärare går in med den inställningen behöver man inte tänka så mycket på vad man gör där och då”. Dysthe poängterar det fundamentala i inställningen om att eleverna har en oändlig kapacitet. Dels för att det bygger på elevernas självtillit och sin syn på sig själva som en som kan lära. En lärare ska enligt Dysthe både utmana och stötta eleven i kunskapsinhämtandet. Sven ser på sig själv som en lots eller handledare som ska vägleda eleven i dennes kunskapsinhämtning *” Jag ser mig själv som en lots, som ska lotsa eleverna genom deras kunskapsinhämtande. Skillnaden mellan mig och mannen på gatan är att jag har ägnat mycket kraft åt att fundera hur man gör detta på bästa sätt”* . Svens undervisning är övervägande dialogisk *”Min roll är mer att gå igenom olika punkter ”tänk på detta”. Ger dem redskapen de behöver för att sedan gå runt och hjälpa dem”*.*

### 4.4 Demokratisyn

Enligt Dysthe så måste läraren dela med sig av kontrollen till eleverna. Eleverna bör ha en viss grad kontroll över målen för lärandet, kontroll över val av undervisningsredskapen och kontroll över hur dessa redskap ska användas. En gemensam kontroll utgör en viktig del av det dialogiska klassrummet och likaså tillämpandet av elevdemokrati i klassrummet. Läraren i det dialogiska klassrummet arbetar hela tiden aktivt med aktiviteter som ökar flerstämmigheten och gör fler

röster hörda i klassrummet. Enligt Dysthe så ska diskussionen i det flerstämmiga klassrummet styras av den inre övertygelsen snarare än det auktoritativa ordet.

#### *4.4.1 Lennart och demokrati*

Lennarts undervisning är demokratisk så till vida att eleverna där ges möjlighet att påverka dels typ av undervisning, dels kursinnehållet. *"Du har två arbetsätt att välja mellan "ett A-" och ett "B- alternativ".* Lennart låter eleven välja mellan en mer traditionellt lärarstyrd undervisning och en självständig undervisningsform där eleven har ett stort ansvar. Lennart säger att trots att det är den traditionella undervisningen som kännetecknar "alternativ A" så genomsyras den av elevdemokrati. *"Väljer de alternativ A så blir det mer en traditionell undervisning, och det är också vad många elever vill ha."* och *"Inom grupp A har eleverna stor inverkan att själva påverka. Föreläsningar kan det vara men det kan också vara diskussioner och arbetsuppgifter."*

Lennart säger *" Man kan ju ta upp demokrati på två olika sätt. Man kan ägna sig åt demokrati med definitioner och så vidare som ett moment som ska avhandlas. Ett annat sätt kan ju vara att vi kanske inte pratar så mycket demokrati men vi försöker leva demokratiskt. Och då kan jag tycka att sådana här frågor "vad är det vi ska fylla den här kursen med för innehåll" och då försöker man mer praktiskt visa eleverna att vi försöker leva demokrati."* Enligt Thavenius och Orlenius är det genom att få delta i demokratiska beslut och genom möjligheten att påverka som vi stimuleras att utveckla en demokratisk medvetenhet och enligt Dysthe så kan man enbart påverka eleverna genom argumentation och övertygelse. Ett demokratiskt förhållningssätt kan inte förmedlas utan är något som eleven själv måste erövra och erfara menar Orlenius.

Det är därför så viktigt att lärarna tar sitt demokratiansvar på allvar och faktiskt praktiserar demokrati i klassrummet menar han. Lennart upplever inte att han är styrd i sin undervisning och anser att han därför i mångt och mycket kan låta eleverna själva avgöra allt ifrån kursinnehåll till hur kunskapen ska tillägnas *"Kursplanen i samhällskunskap är inte speciellt styrd utan öppen. Jag känner mig fri i min roll som lärare och jag känner mig hemma i den fria tolkningen. Den skapar större utrymme för att tillsammans med eleverna fylla kursen med innehåll"*. Samtidigt säger Dysthe att man som lärare måste vara den som ytterst styr om man vill komma framåt och få något utträttat. Eleverna i Lennarts "B-alternativ" är helt utelämnade för sig själva *"...Den här undervisningsformen innebär inga muntliga genomgångar..."* och klassrum "A" *"... är mer förknippat med traditionell undervisning det vill*

säga en lärare som föreläser inför en grupp elever i ett klassrum där eleverna har läxor, prov, arbetsbok och arbetsuppgifter...” har möjlighet att fritt välja, men väljer ett traditionellt klassrum där läraren styr. Dysthe är tydlig med att en gemensam kontroll ska styra, men det är läraren som bär det yttersta ansvaret.

#### 4.4.2 Magnus och demokrati

Magnus klassrum är övervägande monologiskt det vill säga han har en traditionell syn på sin lärarroll ”Jag är nog den traditionella läraren på det sättet att jag kräver väldigt mycket av mina elever kunskapsmässigt, men samtidigt så har vi mycket handledning och mycket fria arbeten.” och uppfattar eleverna som något ansvarslösa ”Då går jag mest runt och jagar eleverna...”. Han använder sig inte av skrivandet och samtalet i klassrummet för att hjälpa de ”blyga” eleverna att komma fram, samt istället för att använda sig av autentiska frågor och positiv bedömning så berömmar han eleverna då de säger något bra. Vilket enligt Dysthe förstärker synen på läraren som kunskapsbärare och bilden av eleverna som ”tomma blad”. Därmed är det inte den inre övertygelsen som styr hans klassrum utan mer det auktoritativa ordet. Enligt Dysthe så ska det flerstämmiga klassrummet styras av den inre övertygelsen eftersom den bygger på just flerstämmighet. Vidare arbetar han inte aktivt för att bredda diskussionen, genom att stärka de svaga rösterna, annat än att peppa de svaga eleverna på utvecklingssamtalet. ”På utvecklingssamtalen brukar jag försöka uppmuntra de tystare eleverna att delta mer aktivt i diskussionerna.” Jag tolkar det som att elevdemokrati mer är något eleverna lär sig, än något som tillämpas i klassrummet. . ”Vi har en lokal kurs här som heter Elevdemokrati ett stort moment är vilka rättigheter och skyldigheter man har som elev.” och ”Ibland får jag kritik av eleverna över att de inte får bestämma många av kursernas innehåll, men det finns ju många praktiska skäl till detta...”

#### 4.4.3 Sven och demokrati

Sven är lyhörd inför elevernas önskemål men känner sig mer styrd av styrdokumenterna än vad exempelvis Lennart gör. ”Även om jag styr mycket i klassen och har en ganska lärarstyrd undervisning så för jag alltid en dialog med eleverna”. Enligt Dysthe är en verklig dialog mellan elev och lärare och elev och stoffet en grundförutsättning för att eleven ska lära sig och konstruera verklig kunskap. Till skillnad från det auktoritativa ordet får det inre och övertygande

ordet sin kraft genom sina egna argument menar Dysthe. I sin undervisning använder Sven sig av mycket värderingsövningar och vill på djupet få eleverna att inse att demokrati inte är något man kan ta för givet. *”Man vill ju att demokratitanken ska sätta sig ganska tidigt hos eleverna så från början tar vi med alla ettorna ner till Krakow och Auswisch och pratar om det här med alternativ till att förhålla sig demokratisk, människosyn, människors lika värde och allt detta.”* och *”...kanske är det då viktigt att arbeta med värderingsövningar”*. Han ger eleverna kontroll, men ytterst är det ändå han som styr. Sven arbetar aktivt för att skapa en dialog i klassen. Han betonar att det är viktigt att eleverna gör kunskapen till sin egen. *”Min roll är mer att gå igenom olika punkter ”tänk på detta”. Ger dem redskapen de behöver för att sedan gå runt och hjälpa dem”*.

*”Skrivandet spelar en stor roll i mitt klassrum. Även om man gör ett klassiskt prov så ingår det oftast någon slags analyserande text exempelvis egna reflektioner”*. I det dialogiska klassrummet sker ett kontinuerligt samspel mellan skrivande och samtalande. Sven utgår ifrån elevtexter i klassrummet för att bekräfta eleverna *”Jag använder mig av elevernas texter i klassdiskussionen, men jag gör det anonymt”* Genom att utgå ifrån elevernas texter i diskussionen så utgår man ifrån den verklighet de känner igen och det skapar enligt Dysthe ett äkta engagemang och ger eleverna en bekräftelse på att deras synpunkter är viktiga och att de har något att tillföra diskussionen. *”Jag använder mig av det de skrivit och för in det i själva diskussionen.”* Sven använder sig även av elevtexter, dels för att bredda diskussionen, dels för att hjälpa ”blyga elever” att komma fram. *”att det inte alltid är dom som är muntligt aktiva som kan bidra till diskussionen på bästa sätt”* och *” Ibland använder jag mig av det eleverna skrivit i den muntliga diskussionen, men jag vill akta mig för att peka ut någon enskild elev”*.. Dysthe säger att genom att ta med de tysta elevernas texter i diskussionen så visar man dessa elever att de har något att tillföra diskussionen.

## **4.5 Besvarande av frågeställningar**

### *4.5.1 Är lärarnas undervisning övervägande monologisk eller dialogisk?*

Först vill jag bara påpeka att ingen undervisning är antingen monologisk eller dialogisk till sin karaktär. Detta understryker Dysthe tydligt i sin teori om det flerstämmiga klassrummet. Dysthe



säger att man som lärare ska arbeta mot att göra monologiska aktiviteter dialogiska, och hon förespråkar en varierad undervisning.

Svens undervisning betonar de dialogiska elementen och hans klassrum är enligt min tolkning övervägande dialogisk. Detta grundar jag dels på hans kunskapssyn som något som konstrueras hos eleven och som kräver dennes reflektion och erfarenheter snarare än någon objektiv sanning som går att förmedla till eleven. Vidare betonar han i sin undervisning dialogen genom att ställa autentiska frågor, samt använda sig av uppföljning och positiv bedömning. Han betonar dialogen istället för att kontrollera att eleven kan den direkta definitionen, och låter eleverna, i stor utsträckning, styra diskussionen framåt. I rollen som handledare anser han sig ha en stor insikt i elevernas kunskapsprocesser, men han använder sig inte av loggbok eller täta individuella handledarträffar. Skrivandet har en stor plats i Svens undervisning och han använder sig av skrivandet, dock mer sporadiskt än strategiskt, för att dels bredda diskussionen, dels stödja elever som av någon anledning undviker att delta i diskussionen i helklass.

Om man jämför Magnus undervisning med Svens så kännetecknas hans klassrum, enligt min tolkning, av mer monologiska drag. Magnus har, enligt min tolkning, en tudelad syn på kunskap, dels som något objektivt som går att förmedla till eleverna, dels som något som konstrueras. Detta grundar jag dels på den stress han upplever av att inte alltid hinna ge eleverna den kunskap som styrdokumentet kräver av honom och upplevelsen av sig själv som den traditionelle läraren. Magnus är den läraren som har kortast lärarerfarenhet och kanske spelar det en viss roll för hans undervisning. Dysthe understryker att ”nya” lärare har större behov av att kontrollera diskussionen i klassrummet. Magnus betonar också användandet av rollspel i undervisningen eftersom kunskapen lättare fastnar då eleverna tilldelas roller att agera utifrån. Denna undervisningsmetod är en dialogisk aktivitet som hjälper eleverna att konstruera kunskap och något Dysthe förespråkar.

I klassrumsdiskursen använder sig Magnus mer av en hörande än en samtalande undervisning än vad Sven gör. Hans undervisning består till största delen av traditionell föreläsning där diskussionen i klassrummet styrs av honom, samt individuellt arbete. Som föreläsare har han en traditionell roll som förmedlare av kunskap, och som handledare finns han tillgänglig för eleverna, men det är upp till dem att söka upp honom när de behöver hjälp. Han anser ändå att han har en god inblick i elevernas processer. Skrivandet används sporadiskt i hans klassrum och utan egentligt syfte. Han försöker peppa de ”tysta eleverna” på utvecklingssamtalet

och är noga med att berömma eleverna när de uttalar sig i klassrummet. En negativ bedömning så som ”bra” eller ”inte så dumt” förstärker synen på läraren som den enda kunskapsbäraren i klassrummet och leder enligt Dysthe inte till en dialog.

Lennarts kunskapssyn stämmer överens med Svens och i viss mån även med Magnus. Kunskap går inte att förmedla utan skapandet av kunskap är en aktiv process. Lennarts undervisning skiljer sig markant åt på det viset att eleverna i hans klassrum kan välja mellan en traditionell undervisningsform och en helt individuell undervisning utan några lektioner. Som föreläsare tolkar jag Lennart oerhört traditionell eftersom han betonar sin roll som föreläsare och arbetet med arbetsboken. Han är samtidigt något diffus i sin beskrivning av ”alternativ A” som dels traditionell undervisning, dels helt öppen för elevernas önskemål, men samtidigt efterfrågar dom också traditionell undervisning. Enligt Dysthe så vill man ha det man känner igen och därför kan inte läraren helt och hållet låta eleverna välja. I rollen som handledare är eleverna helt utlämnade till sig själva. Han har inga lektioner med dessa elever och de arbetar oftast hemma. Jag tolkar det som att inblicken i deras processer är lika med ingenting. Han bedömer arbetena när de är klara, men för ingen dialog med eleverna under arbetets gång. Samtidigt beskriver han att många av eleverna som väljer ”alternativ B” gör det för att de inte kan sitta still mer än tio minuter. Jag tolkar det som att dessa elever är i större behov av stöttning än genomsnittet och enligt Dysthe avstannar deras utveckling då de lämnas för sig själva. Lennarts undervisning domineras, enligt min mening, av monologiska drag.

#### *4.5.2 Finns det något samband mellan lärarnas kunskapssyn och val av undervisningsmetoder?*

Alla tre lärarna har mer eller mindre en konstruktivistisk kunskapssyn enligt min mening. Hos Sven och Lennart är det tydligare än hos Magnus vars kunskapssyn verkar något kluven. Sven ser på sig själv som en lots som lotsar eleverna vidare, medan Magnus tillger sig själv en traditionell lärarroll i form av ”föreläsaren” och Lennart beskriver sig själv som ”styrman på ett skepp”. Sven understryker den respekt han känner inför eleverna och den kunskap de besitter, medan Lennarts beskrivning av eleverna ger ett mer oseriöst intryck vilket förmodligen har att göra att han har en annan utgångspunkt då han jobbar på ett praktiskt gymnasium där eleverna enligt vad han säger ”fått samhällskunskap på köpet”. Jag tolkar Magnus beskrivningar av eleverna som att de är oansvariga och lite lata.

Dysthes tes stämmer i fallen med Sven och Magnus. Sven har en stark tilltro till elevernas kapacitet och har en utpräglad konstruktivistisk kunskapssyn det vill säga kunskapsskapandet innefattar elevens tolkning och erfarenhet. Han betonar i sin undervisning dialogiska aktiviteter som hjälper eleverna i sitt kunskapsinhämtande. Magnus kunskapssyn är snäppet mer traditionell och även hans undervisning karaktäriserar av övervägande monologiska drag. När det kommer till Lennart så stämmer inte Dysthes tes enligt min mening. Lennarts undervisning är övervägande monologisk vilket enligt Dysthe inte är förenligt med en utpräglad konstruktivistisk kunskapssyn.

#### *4.5.3 Vad innebär elevdemokrati för lärarna och i vilken grad tillämpar man detta i klassrummet?*

I Svens klassrum både tillämpas och undervisas om demokrati, samtidigt som han också arbetar aktivt för att bredda flerstämmigheten i klassrummet i dialog med eleverna vilket är en förutsättning för ett demokratiskt styrt klassrum. I Svens klassrum präglas diskussionen av den inre övertygelsen snarare än av det auktoritativa ordet som är kännetecknande för det monologiska klassrummet. I Magnus klassrum ligger fokus på undervisandet om demokrati och han ser demokrati mer som ett politiskt system, även om han också i viss grad tillämpar rollspel. Han arbetar inte, enligt min mening, aktivt för en ökad flerstämmighet, även om han är missnöjd med att endast ett fåtal elever deltar i klassdiskussionerna. Lennarts undervisning bygger på att eleverna helt och hållet bestämmer vilken undervisning de vill ha, men bestämmer de sig för "A-alternativet" så får de en monologisk undervisning och väljer de "B-alternativet" lämnas de helt för sig själva. Lennart arbetar inte aktivt för att öka flerstämmigheten utan hans klassrumsdiskussion styrs övervägande av det auktoritativa ordet.

## 5 Slutdiskussion

Samtliga intervjuade lärares undervisning innehåller såväl monologiska som dialogiska drag. Dysthe pekar på att all undervisning innehåller båda formerna men att betoningen bör ligga på de aktiviteter som skapar dialog. Det är enligt Dysthe viktigt med en varierad undervisning eftersom elever lär sig på olika sätt. I mitt arbete har jag ändå kommit fram till att enbart en av de tre lärarnas undervisningsmetoder kan sägas vara övervägande dialogisk. Enligt Dysthes tes så är lärarens kunskapssyn helt avgörande för dennes undervisning, men i mitt arbete stämmer denna tes enbart i två av de tre fallen. Sven och Lennart ser på kunskap som något som konstrueras hos individen. Svens undervisning betonar därför de dialogiska drag som skapar en dialog mellan lärare och elev samt med kunskapsstoffet. Svens undervisning styrs av den inre övertygelsen snarare än av det auktoritativa ordet. Vad gäller Lennarts undervisning så måste den klassas som övervägande monologisk även om eleverna själva har möjlighet att välja vilken typ av undervisning de önskar. Alternativ "A" leder till en traditionell undervisning som inte gör anspråk på att skapa en dialog eller utöka flerstämmigheten. Snarare kännetecknas den här undervisningen av en traditionell lärarstyrd undervisning där det auktoritativa ordet är ledande. I alternativ "B" lämnas eleverna helt för sig själva trots att det tycks handla om elever som enligt Lennart själv *"... inte kan sitta still mer än tio minuter..."* Enligt min tolkning så måste den här gruppen av elever vara i större behov än genomsnittet av ett lärarstöd. Lennart jobbar på en praktisk gymnasieskola och säger själv att eleverna *"fått samhällskunskap på köpet"* kanske upplever han att dessa två alternativ till undervisning är de enda möjliga? Magnus kunskapssyn är övervägande objektiv och även stor del av hans undervisning bär på monologiska drag. Han upplever stressen över att inte hinna ge eleverna den kunskap som kursmål och annat kräver av honom, samtidigt har han en stark tilltro till dialogiska övningar som exempelvis rollspel och annat och upplever att eleverna lär sig mer då han använder sig av dessa övningar. Dysthes tes om att ens kunskapssyn är helt avgörande för ens undervisning känns logisk, men kanske är det inte fullt så enkelt. Snarare verkar det som att erfarenheten, mottagligheten och skolans resurser också spelar in i valet av undervisning, men detta är ju inte heller en ny tanke utan snarare en reflektion ifrån min sida. En koppling mellan synen på kunskap och valet av undervisningsmetoder är komplex och kräver en reflektion då traditionen i skolan och samhället är så fastförankrad i synen på att kunskapen är objektiv och något som kan förmedlas från en person till en annan.

Även i synen och tillämpandet av elevdemokrati skiljer sig lärarna åt. Att vara demokratisk handlar inte om att lämna över allt ansvar till eleverna. Det är viktigt att läraren är den ytterst ansvariga i klassrummet, och att dialogen styrs av den inre övertygelsen snarare än av det auktoritativa ordet menar Dysthe. Alla tre lärarna betonar betydelsen av demokrati men utifrån olika utgångspunkter. ”Sven” är den enda som uttryckligen arbetar aktivt för att öka flerstämmigheten i klassen och lyckas på så sätt göra fler elever delaktiga i det demokratiska arbetet. Samtidigt låter han eleverna påverka undervisningen och är noga med att visa respekt för olika åsikter i klassrummet.

## **6 Förslag till vidare forskning**

Den här undersökningen har givit idéer till fortsatta frågor att undersöka. Förslag på undersökningar att genomföra är att ta reda på hur eleverna uppfattar den monologiska/dialogiska undervisningen. Vilka undervisningsmetoder tycker eleverna att de lär sig bäst på? Hur skiljer sig undervisningen på gymnasiet från den undervisning som förs på högstadiet? Och hur stor skillnad är det mellan olika skolor? Vi står ju nu inför stora förändringar på grund av regeringsbytet i landet så självklart skulle det kännas angeläget att ta reda på hur och om arbetsformerna ändras beroende på vilket styre vi har i landet.

## Referenser

### Tryckta källor:

- Arfwedson, Gerd ,1998 Undervisningens teorier och praktiker. Stockholm:HLS förlag.
- Arfwedson,Gerd & Arfwedson Gerhard, 2002: Didaktik för lärare. Stockholm:HLS förlag.
- Bell, Judith 2000 *Introduktion till forskningsmetodik*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga, 1996 *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga, 2003 *Dialog, samspel och lärande*, Lund: Studentlitteratur
- Gustavsson, Bernt, 2002 *Vad är kunskap?*, Kalmar: Grafiska AB
- Johansson Bo & Svedner Per- Olov, 2001 *Examensarbete i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Kunskapsföretaget i Uppsala AB
- Lindqvist, Gunilla, 1999 *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Maltén Arne ,2002 *Hjärnan och pedagogiken- ett samspel*. Lund: Studentlitteratur
- Orlenius Kennert, 2001 *Värdegrunden finns den?*,Runa förlag AB
- Patel, Runa & Davidson, Bo, 1991,2003 *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (tredje uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Scherp, Hans-Åke, 2000 *Elevaktiva arbetssätt*. Karlstad: Regionalt utvecklingscentrum co Karlstads universitet
- Steinberg John, 2004 *Världens bästa fröken- När modern pedagogik fungerar*. Falköping: John Steinberg och Ekelunds förlag AB
- Thavenius Jan, Andersson Lars-Gustav, 1999 *Skolan och de kulturella förändringarna*, Studentlitteratur
- Österlind, Eva, m.fl. 2005 *Eget arbete- en kamelont i klassrummet*. Lund:Studentlitteratur

### Elektroniska källor

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) 2007-05-10

### Muntliga källor

- Pseudonym, Sven, 2007: muntlig intervju. Göteborgsskola 2007-05-28
- Pseudonym, Lennart, 2007: muntlig intervju. Göteborgsskola 2007-05-29
- Pseudonym, Magnus, 2007: muntlig intervju. Göteborgsskola 2007-06-05