



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

# **Monolog och dialog**

**En studie om hur elever engageras i samband med  
föreläsning**

Författare: Dana Larsson  
Handledare: Staffan Stranne och Dan Tedenljung  
Akademin för utbildning, kultur och kommunikation  
Nivå: Magister i didaktik, avancerad nivå, 15 hp  
Datum: VT 2020

## **Sammanfattning**

Studiens syfte var att undersöka hur gymnasielärare i svenska och SO-ämnena engagerar sina elever i samband med föreläsning. Vidare undersöktes vilka metoder lärarna föredrog att använda när de föreläste samt vilka fördelar och nackdelar de fann med dessa metoder.

Studien utgick från både Vygotskijs sociokulturella perspektiv om lärande och Bakhtins teori om dialogens betydelse. Resultatet visade att lärarna ansåg att de viktigaste undervisningsredskapen i samband med föreläsning hade med lärarens didaktiska kompetens att göra. Vidare visade resultatet att den dialogiska metoden användes av de flesta lärarna och att det fanns både fördelar och nackdelar med de två metoderna.

Fördelarna med den monologiska metoden är att den är enkel eftersom läraren har ordet och därmed kan kontrollera undervisningen. Den är tidseffektiv, den har en tydlig struktur och den ger en grundkunskap till alla elever. Nackdelarna med den monologiska metoden är att elevernas talutrymme begränsas vilket leder till att elevernas kunskaper och erfarenheter missas.

Fördelarna med den dialogiska metoden är att elever blir engagerade av frågor läraren ställer och att de kan reflektera över det de tycker är viktigt och meningsfullt. Dessutom lär sig de tysta eleverna mer av andra elever. Nackdelarna är att den bara passar de elever som är motiverade samt att det finns elever som inte vill eller orkar bidra till lektionen.

De slutsatser som kan dras utifrån dessa resultat är att undervisningsredskapen som hade med didaktisk kompetens att göra var viktigast för att upprätthålla elevernas uppmärksamhet under föreläsning. Genom att öka kunskapen hos lärarna om vilka undervisningsredskap som har mest betydelse i samband med föreläsning kan möjligheten att påverka elevernas engagemang förbättras. Vidare kan man dra slutsatsen att lärarna, trots vissa nackdelar, föredrog den dialogiska metoden framför den monologiska tack vare de fördelar som denna metod medförde.

Nyckelord: undervisningsredskap, dialog, monologisk föreläsning, dialogisk föreläsning.

# Innehållsförteckning

<b>Sammanfattning</b> .....	2
1. Inledning .....	5
1.1 Problemområde .....	5
1.1.1 Studiens didaktiska motiv.....	6
1.2 Syfte och forskningsfrågor.....	7
2. Bakgrund .....	7
2.1 Aktuell debatt om inkludering.....	7
2.2 Styrdokument - att skapa förutsättningar för elevers delaktighet i undervisningen.....	8
2.3 De svenska läroplanerna och lärarrollen.....	9
2.4 Forskningslitteratur .....	10
2.4.1 Den enstämmiga och den flerstämmiga undervisningen.....	10
2.4.2 Det dialogiska klassrummet .....	11
2.4.3 Dialogisk undervisning med fokus på lärande.....	12
2.4.4 Dialogiska diskussioner baserade på sokratisk metod .....	13
2.4.5 Dialogisk undervisning med fokus på språkanvändning .....	15
2.4.6 Lärarens självkänedom och god undervisning .....	16
3. Teoretiska perspektiv .....	17
3.1 Dialogen hos Vygotskij och Bakhtin .....	18
3.2 Vygotskijs sociokulturella teori om lärande .....	18
3.3 Bakhtins dialogbegrepp.....	19
3.3.1 Existens som dialog .....	19
3.3.2 Språket som dialog .....	20
3.3.3 Talakt .....	21
3.3.4 Monolog och dialog.....	21
4. Metod .....	21
4.1 Metodologi .....	21
4.2 Genomförande .....	22
4.2.1 Datainsamlingsmetod.....	22
4.2.2 Urval och avgränsningar .....	22
4.3 Forskningsetiska överväganden .....	23
5. Resultat.....	24
5.1 Lärarnas upprätthållande av elevernas uppmärksamhet under föreläsning.....	24
5.2 Lärarnas val av monologisk eller dialogisk metod i samband med föreläsning .....	30
5.3 Lärarnas redogörelser om fördelar och nackdelar med de två metoderna .....	31
5.4 Resultatsammanställning .....	35

5.4.1 Undervisningsredskap under föreläsning.....	35
5.4.2 Monologisk och dialogisk metod i samband med föreläsning.....	37
5.4.3 Fördelar och nackdelar med de två metoderna.....	38
5.5 Tolkning av resultat .....	41
5.5.1 Undervisningsredskapen <i>Synliggöra, Didaktisk kompetens, Relationer/lärarens inställning, Läraren som resurs</i> och <i>Eleven som resurs</i> föredras .....	41
5.5.2 Dialogisk framför monologisk metod .....	45
5.5.3 Både fördelar och nackdelar med de två metoderna .....	45
6. Diskussion.....	46
6.1 Resultatdiskussion.....	47
6.1.1 Undervisningsredskap som påverkar elevers uppmärksamhet under föreläsning.....	47
6.1.2 Monologisk eller dialogisk metod under föreläsning.....	49
6.1.3 Fördelar och nackdelar med den monologiska och den dialogiska metoden.....	50
6.1.4 Allmän resultatdiskussion .....	52
6.1.5 Slutsats .....	52
6.2 Metoddiskussion .....	52
6.2.1 Trovärdighet och pålitlighet .....	53
6.3 Fortsatt forskning .....	54
Referenser .....	55
Bilaga 6 .....	57
Missivbrev .....	57
Bilaga 7 .....	58
Intervjufrågorna .....	58

# 1. Inledning

I detta kapitel presenteras studiens motiv som anknyter till min egen erfarenhet som lärare, studiens vetenskapliga och didaktiska motiv samt studiens syfte och forskningsfrågor.

## 1.1 Problemområde

Under de senaste tjugo åren har den digitala världen tagit över ungdomarnas vardag mer och mer (Svenskarna och internet, 2015). Datorer, surfplattor och smarta mobiler har blivit oundgängliga i ungdomarnas liv och dessa används idag till allt från underhållning, informationssökning och kommunikation till navigering, bankärenden och identifikation. År 2015 gjordes en undersökning av svenska folkets internetvanor där det bland annat konstaterades att 97 procent av ungdomarna i 15-årsåldern använde internet jämfört med arton år tidigare då motsvarande siffra var 50 procent (Svenskarna och internet, 2015). Undersökningen visar också att det dagliga användandet av internet i mobilen under de sista fem åren hade ökat från 7 procent till 91 procent bland ungdomar i 16- till 25-årsåldern (Svenskarna och internet, 2015). Den nya generationen är van att ständigt vara ansluten till den digitala världen.

Detta har givetvis satt spår i skolans värld då lärarrollen har fått lov att ta hänsyn till ungdomarnas nya vana. Läraren måste nuförtiden ständigt kämpa för att kunna få elevernas uppmärksamhet. Detta satte givetvis spår i min undervisning också då jag under de senaste åtta åren har varit tvungen att ändra mitt föreläsningssätt för att kunna upprätthålla elevernas uppmärksamhet. När jag började undervisa som gymnasielärare för nitton år sedan föreläste jag monologiskt, vilket dels var resultatet av min lärarutbildning, dels mina iakttagelser under min VFU (verksamhetsförlagd utbildning). *Monologisk föreläsning* innebär att enbart läraren är huvudaktören i klassrummet och denne presenterar ett stoffinnehåll till en grupp personer utan att ha en dialog med personerna om stoffinnehållet som föreläses.

För cirka åtta år sedan märkte jag att eleverna snabbt tappade intresset under mina föreläsningar och började syssla med något annat. Detta ledde till att jag under föreläsningen, för att kunna upprätthålla deras uppmärksamhet, började ställa frågor. Till en början ställde jag frågor på det jag redan hade föreläst i syfte att verifiera att eleverna hängde med, men senare började jag ställa frågor även på stoffet jag höll på att föreläsa. Detta fungerade utmärkt efter ett tag i och med att eleverna då var på sin vakt när de visste att jag när som helst kunde ställa frågor till dem. Dessutom märkte jag att eleverna tyckte om att bidra till föreläsningen och visa vad de redan kunde. Tack vare detta upptäckte jag att eleverna hade mer förkunskaper än vad jag trodde. Genom att börja föreläsa dialogiskt upptäckte jag att jag inte bara kunde upprätthålla elevernas uppmärksamhet utan att eleverna dessutom blev mer motiverade att lära sig. *Dialogisk föreläsning* innebär att både lärare och elever är huvudaktörer i klassrummet och läraren presenterar ett stoffinnehåll i dialog med

eleverna. Både elevernas och lärarens kunskaper och erfarenheter om det som presenteras under föreläsningen konstruerar föreläsningens innehåll.

De två föreläsningsslagmetoderna, den monologiska och den dialogiska, väckte mitt intresse och ledde till en önskan att undersöka hur dessa metoder skiljer sig åt beträffande elevers aktivitet och medverkan under själva föreläsningen samt vilka för- och nackdelar som kännetecknar dem.

### **1.1.1 Studiens didaktiska motiv**

Forskningen kring hur elever lär sig på bästa sätt har länge varit aktuell. Mer konkret har detta inneburit att forskningen har fokuserat på hur lärare undervisar i klassrummet, det vill säga vilka undervisningsredskap den använder och vilka metoder som tillämpas. När det gäller synen på lärande och undervisning tar forskningen upp två synsätt (Carlström & Carlström Hagman, 2012).

Ett av dem är en traditionellt styrd undervisning där läraren bedriver ”katederundervisning”, det vill säga att läraren använder sig av en envägskommunikation i sin undervisning och förmedlar kunskap till eleverna som förväntas lära sig genom att passivt lyssna på läraren (Carlström & Carlström Hagman, 2012). Kunskapen som förmedlas förväntas memoreras av eleverna utan någon som helst reflektion och utan att läraren kan försäkra sig om att eleven förstått rätt. I och med att fokus i samband med detta synsätt är själva stoffet leder detta till att läraren förblir omedveten om valet av didaktiska metoder och kunskapsutveckling hos eleven vilket i sin tur leder till att läraren inte kan utvecklas i sitt yrkesutövande (Carlström & Carlström Hagman, 2012).

I samband med det andra synsättet fokuserar läraren på att aktivera eleven genom att uppmuntra den till att både söka och utveckla kunskap i samspel med omgivningen (Carlström & Carlström Hagman, 2012). Lärarens uppgift är att väcka elevens nyfikenhet och lust att lära, uppmuntra eleven i sitt lärande samt stödja och stimulera elevens lärande. Att reflektera och att skapa sig förståelse genom diskussion och problemlösning är viktiga komponenter i undervisningen. Fokus ligger på elevens lärande och läraren förstår att han/hon också befinner sig under utveckling (Carlström & Carlström Hagman, 2012).

Beroende på vilket synsätt läraren har i klassrummet påverkar detta elevers tolkning av vilken sorts kunskap som är viktig och eleverna börjar anpassa sig efter det, vilket i sin tur leder till att skapa elever med olika inställningar till lärande och kunskap (Carlström & Carlström Hagman, 2012).

Forskningen har bidragit med många intressanta och värdefulla artiklar om vilka olika redskap och metoder som läraren ska använda i sin undervisning i syfte att förbättra den. Dock råder det brist på studier om både redskap som läraren väljer att

använda sig av och val av metoder som föredras i samband med just föreläsning. Det är mot denna bakgrund som denna forskningsstudie genomförs.

## **1.2 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med denna studie är att undersöka hur gymnasielärare skapar engagemang i samband med föreläsning. Syftet är också att ta reda på vilka metodologiska principer lärarna föredrar i syfte att engagera eleverna. Studiens syfte konkretiseras genom att besvara följande tre forskningsfrågor:

- i. Hur uppger lärarna att de upprätthåller elevernas uppmärksamhet under föreläsning?
- ii. Vilka metoder använder lärarna när de föreläser, huvudsakligen monologiska eller dialogiska?
- iii. Vilka fördelar respektive nackdelar ser lärarna med dessa metoder?

## **2. Bakgrund**

I detta kapitel presenteras den aktuella debatten om inkludering, de styrdokument som ligger till grund för denna studie samt hur lärarrollen har förändrats. Kapitlet avslutas med forskningslitteratur där sex studier presenteras.

### **2.1 Aktuell debatt om inkludering**

Den svenska skoldebatten har under den senaste tiden handlat mycket om inkludering. Denna term inbegriper inte bara en fysisk dimension som innebär att alla elever får tillåtelse att fysiskt befinna sig i klassrummet och därmed har rätt till kunskap. Inkludering inbegriper också en mental dimension som innebär att läraren i sin undervisning ska ta hänsyn till och utgå från varje enskild elevs behov (Wallenius i Larsson, 2019).

Samtidigt som inkludering implementeras i svensk skola har problem såsom stök i klassrummet dykt upp (Kornhall, 2019). Lösningar på hur läraren åter ska se till att skapa disciplin har börjat diskuteras. Detta har lett till förslag som till exempel att införa ordningsbetyg för att elever ska lyda läraren samt att använda metoder som till exempel ”endimensionell katederundervisning”, det vill säga envägskommunikation i undervisningen, från lärare till elev, för att kunna kontrollera elever (Kornhall, 2019). Inkludering innebär tvärtom att skolan ska satsa på att aktivera eleverna i stället för att tysta ner dem och få dem att lyda (Kornhall, 2019). Målet ska vara att lärarna ska satsa på att uppmuntra elever att tala, låta dem ta egna initiativ för att lära sig om ansvarstagande och demokratiskt tänkande och detta i syfte att eleverna lär sig hur man blir en bra medmänniska. Allt detta kan göras om man ser skolan som en del av samhället och satsar på ett samarbete sinsemellan (Kornhall, 2019). Detta resonemang leder till slutsatsen att läraren bör utgå från eleverna i syfte att kunna nå dem och därmed bädda för en meningsfull lektion genom att engagera dem.

## 2.2 Styrdokument - att skapa förutsättningar för elevers delaktighet i undervisningen

I skollagen (2010:80) kapitel 15 som handlar om *Allmänna bestämmelser om gymnasieskolan* står det att utbildningen ska främja social gemenskap samt att eleven ska utveckla sin förmåga att tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper både självständigt och tillsammans med andra: "Utbildningen ska utformas så att den främjar social gemenskap och utvecklar elevernas förmåga att självständigt och tillsammans med andra tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper" (Sveriges riksdag, 2010). Vidare står det i paragraf 9, kapitel 4 som handlar om *Kvalitet och inflytande* att eleverna ska ges inflytande över utbildningen samt att eleverna ständigt ska stimuleras för att de aktivt ska ta del av skolarbetet i syfte att bidra till utbildningens vidareutveckling: "Barn och elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen ..." (Sveriges riksdag, 2010).

I Skolverkets rapport *Motivation en viktig nyckel till elevers skolframgång* definieras motivation som "individens önskan att delta i lärandeprocesser" (Skolverket, 2019). Rapporten redovisar Thomsons och Werys resultat, två utbildningsforskare som skrivit artikeln *Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students*, som visar att elevernas motivation påverkas av olika faktorer (Thomson & Wery 2013 i Skolverket 2019). I artikeln påstår Thomson och Wery att motivation påverkas av både inre och yttre faktorer hos individen. Inre motivation definieras som "individens egen inneboende drivkraft och nyfikenhet", som kan exemplifieras med behovet av att veta något, medan yttre motivation innebär att individen belönas eller uppmuntras av till exempel lärare genom betyg, verbala beröm, etc. Thomson och Wery är ense om att elever som har en stark inre motivation inte behöver ha lika mycket yttre påverkan i form av exempelvis belöning. Dessutom befäster elever med stark inre motivation kunskaperna bättre och vågar prova på nya saker. Artikeln pekar på vikten av att jobba med att stärka elevers inre motivation då yttre motivation enligt forskarna hämmar elevens strävan att uppnå mål av egen vilja (Thomson & Wery 2013 i Skolverket 2019).

Vidare visar Thomson och Wery på faktorer som leder till att eleverna bättre kan bli motiverade i att lära sig (Thomson & Wery 2013 i Skolverket 2019). En av dessa är till exempel att läraren visar att han/hon tror på sina elevers förmågor och potential genom att bli medveten om att relationen samt attityden gentemot eleverna påverkar elevernas inställning till skolan. Andra faktorer som leder till elevers motivation är att läraren möter eleven där den befinner sig, individualiserar undervisningen genom att till exempel sätta upp realistiska mål för varje elev, involverar eleverna i skapandet av olika uppgifter, knyter de teoretiska kunskaperna till det verkliga livet, ger beröm i samband med elevers lyckade prestationer och uppnådda mål samt ger roliga, spännande och intressanta uppgifter (Thomson & Wery 2013 i Skolverket 2019).



I läroplanen för gymnasieskolan under kapitlet *Skolans värdegrund och uppgifter* står det att skolan ska sträva efter ”flexibla lösningar” när det gäller arbetsformer (Skolverket, 2019). För att skolan ska kvalitetssäkras krävs det att verksamheten utvärderas samt att olika metoder prövas, utvecklas och utvärderas: ”... skolan ska utvecklas kvalitativt ... detta kräver (att) verksamheten ständigt prövas och att resultaten följs upp och utvärderas samt att olika metoder prövas, utvecklas och utvärderas” (Skolverket, 2019).

På Skolinspektionens (2019) hemsida som handlar om undervisning står det att det finns nyckelfaktorer som är avgörande för undervisningens kvalitet. En av dessa är *god undervisning*. Med *god undervisning* menas bland annat att undervisningen är varierad och består av olika typer av uppgifter och elevaktiviteter. Läraren ska inte enbart använda sig av en metod i sin undervisning, som till exempel lärarledda genomgångar, utan han/hon ska variera undervisningsmetoderna i syfte att stimulera sina elever (Skolinspektionens, 2019).

### **2.3 De svenska läroplanerna och lärarrollen**

År 1842 bestämdes det enligt lag att den svenska skolan skulle bli obligatorisk (Carlström & Carlström Hagman, 2012). Trots att undervisning hade bedrivits länge fanns då inga dokument för hur lärarna skulle undervisa eleverna. År 1921 infördes enligt lag en obligatorisk sexårig skolgång som skulle bedrivas enligt 1919 års undervisningsplan, U 19, Sveriges första moderna läroplansdokument. I detta dokument beskrevs tydligt hur lärarens arbete skulle organiseras samt vad varje ämne skulle behandla och ha som mål (Carlström & Carlström Hagman, 2012).

Lärarrollen fick en ny innebörd år 1955 då undervisningsplanen U 55 började gälla (Carlström & Carlström Hagman, 2012). Skillnaden mot den tidigare undervisningsplanen var att läraren inte enbart skulle undervisa eleverna utan även fostra dem genom att utveckla deras personlighet och ansvarstagande som samhällsmedborgare. I syfte att lyckas med det nya uppdraget beskrevs det tydligt i U 55 både hur läraren skulle agera samt vilka arbetsuppgifter han/hon skulle ha.

År 1962 infördes en nioårig skolgång och åren därpå följdes av de två läroplanerna från åren 1962 och 1969 (Lgr 62 och Lgr 69) där skolarbetet beskrevs ännu tydligare och läraren fick ännu större ansvar för elevernas fostran (Carlström & Carlström Hagman, 2012). Både ämnesinnehållen och undervisningssätten fick en mer central plats i de nya läroplanerna. Störst betydelse vid inläring ansågs vara lärarens undervisning i klassrummet men också stoffets strukturering. Begreppet individualisering dök upp vilket ledde till att eleverna började testas, diagnostiseras och placeras i specialklasser. Lärarrollen fick en djupare betydelse då läraren fick större ansvar för elevernas fostran till demokrati och krav ställdes på objektivitet rörande värdegrundsfrågor. På mode blev det också att skolan skulle samverka med det omgivande samhället och ledordet ”en skola för alla” blev aktuellt. Olika samarbetsformer såsom elevvård och kollegialt lärande dök upp vilket ledde till att

läraren fick lov att bryta med det traditionella individualistiska agerandet i klassrummet (Carlström & Carlström Hagman, 2012).

Läroplanen 1980 (Lgr 80) fortsatte betona både samarbete och elevernas fostran till samhällsmedborgare men en ny komponent dök upp, nämligen den nya synen på lärande där eleven sågs som den aktiva människan som själv söker efter kunskap (Carlström & Carlström Hagman, 2012). Integrering blev ett centralt begrepp vilket ledde till att specialklasserna reducerades kraftigt och ersattes med andra grupperingar inom och mellan klasserna (Carlström & Carlström Hagman, 2012).

1990-årsläroplaner skiljer sig betydligt från tidigare läroplaner då de införde en mål- och resultatstyrning som innebar att eleverna skulle visa resultat som leder mot nationella mål (Carlström & Carlström Hagman, 2012). Den ökade globaliseringen under 1990-talet ledde till att olika länders skolsystem började jämföras med varandra och skolundervisningen krävdes på kvalitet i syfte att vara konkurrerande på undervisningsplanen. Mål och riktlinjer började anges med uppdrag att utforma ”Europas bästa skola”. Fokus fanns på kunskap och kunskapsformer som faktakunskap, förståelsekunskap, färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap. Läroplanerna Lpo/Lpf 94 som byggde på detta innehöll strävansmål samt uppnåendemål och angav färdriktning, ansvarsfördelning och mål för skolan. Kursplanerna angav det som eleverna skulle kunna efter avslutad kurs men det fanns varken undervisningsinnehåll eller -metod beskrivna. Dessa läroplaner ledde till en mål- och resultatstyrd skola där lärarens huvuduppgifter var att utbilda och att fostra eleverna. Konkretiserat betyder detta att läraren skulle framtidsbereda eleverna genom att stimulera kunskapsutvecklingen och förståelse för samhällets värdegrund samt utveckla elevernas kritiska förhållningssätt (Carlström & Carlström Hagman, 2012).

## **2.4 Forskningslitteratur**

I detta delkapitel presenteras tidigare forskning i området. Sex studier varav två böcker och fyra forskningsartiklar kommer att redovisas. Forskningslitteraturen kommer att redogöra för- och nackdelar med olika undervisningsmetoder bland annat monologisk och dialogisk undervisning i klassrummet.

### **2.4.1 Den enstämmiga och den flerstämmiga undervisningen**

Dysthe (1996) skriver om skillnaderna mellan en monologisk och en dialogisk undervisning. Medan den monologiska undervisningen kännetecknas av envägskommunikation, kännetecknas den dialogiska undervisningen av ett samspel, en dialog mellan lärare och elever och elever emellan. Den monologiska, eller *den enstämmiga undervisningen* som Dysthe också kallar den, förmedlar, reproducerar och mäter kunskap som till stor del är bestämd av lärare redan före lektionsstart. I den monologiska undervisningen utgår läraren från sina egna erfarenheter vilket leder till att eleverna har svårt att relatera till dessa. Trots att det är allmänt känt

bland pedagoger att den monologiska undervisningen inte gynnar inläringen, föredrar pedagogerna att använda sig av den, påpekar Dysthe. Detta tror Dysthe beror på ett behov av kontroll, speciellt när man undervisar i stora grupper. Vidare skriver Dysthe (1996) att inom högre utbildning är föreläsning en av de vanligaste formerna av monologisk undervisning. Den är vanlig i skolor överallt i världen och den går ut på att de som undervisas saknar kunskap och blir undervisade av de som har kunskap (Dysthe, 1996).

Med Bakhtin som utgångspunkt skriver Dysthe om *den flerstämmiga undervisningen* eller *den dialogiska undervisningen* där de många rösterna med deras skillnader och synpunkter är viktiga för förståelsen och för kunskapsutvecklingen (Dysthe, 1996). För att denna sorts undervisning ska fungera bör läraren se till att dels skapa en lämplig klassrumsmiljö där elever vågar uttala sig, dels vänja eleverna vid att använda klasskamraternas åsikter och referera till dem i syfte att utveckla sitt tänkande (Dysthe, 1996). Kunskap är dynamisk, enligt Dysthe, vilket innebär att kunskap inte går att överföra direkt från lärare till elev (Dysthe, 1996). Dysthes socialkonstruktivistiska synsätt i samband med lärande innebär att eleven interagerar med andra och tillägnar sig delar av andras kunskap för att sedan göra den till sin egen (Dysthe, 1996).

Enligt Dysthe varierar faktakunskap mycket från elev till elev (Dysthe, 1996). Till följd av det är det viktigt för läraren att ge varje enskild elev möjlighet att tänka och tycka om stoffet som undervisas i syfte att läraren tar reda på eventuella missförstånd om stoffet och rätta till dem (Dysthe, 1996). Dysthe förtydligar även att *tyst kunskap* oftast förknippas med praktiska uppgifter, men enligt Dysthe innebär *tyst kunskap* också sådan kunskap som elever har, utan att vara medvetna om det (Dysthe, 1996). Vidare skriver Dysthe att *tyst kunskap* är beroende av traditioner och kultur vilket innebär att i en homogen klass utgör elevernas *tysta kunskap* en gemensam plattform i undervisningen, till skillnad från elevernas *tysta kunskap* i en heterogen klass där elevernas förförståelse skiljer sig betydligt mer (Dysthe, 1996).

Dysthe skriver även om *den dialogiska föreläsningen* och hon redogör för olika arbetsmetoder som leder till en lyckad föreläsning (Dysthe, 1996). Exempelvis förbereds eleverna med hjälp av rollspel eller grupparbete i syfte att få en förförståelse för stoffet. Denna förberedelse leder till att eleverna under själva föreläsningen kan ha en dialog med föreläsaren vilket leder till att den nya informationen bearbetas utifrån de kunskaper och åsikter som skapades under förberedelsen (Dysthe, 1996).

#### **2.4.2 Det dialogiska klassrummet**

Liksom Dysthe (1996) resonerar Öhman (2017) kring det dialogiska klassrummet (Öhman, 2017). Med utgångspunkt i Bakhtins dialog tolkar Öhman (2017) såsom att läraren ska försöka trigga igång skillnader, uppmuntra till dialog och göra olika åsikter hörda. Samtidigt tycker Öhman (2017) att Dysthes tolkning av Bakhtins dialog

i klassrummet förblir ytlig om den bara begränsar sig till att läraren ska se till att tillämpa tekniker i undervisningen som leder till ett dialogiskt klassrum. Enligt Öhman (2017) riskerar detta att stoffet behandlas som något oproblematiskt. Öhman (2017) tolkar tvärtom Bakhtins dialog såsom att det viktigaste är lärarens inställning till stoffet som undervisas. Dialogen är aldrig bara en dubbel relation, ett samtal mellan lärare och elev, utan en trippel relation där stoffet representerar en lika viktig del. För att närma sig ett dialogiskt klassrum innebär detta att läraren har ett perspektiv på stoffet som undervisas (Öhman, 2017).

Genom att använda Bakhtins term *intonera*, påpekar Öhman (2017) vikten av att läraren *intonerar* hans/hennes undervisningsmaterial för att kunna inleda en dialog med eleverna (Öhman, 2017). Att försöka göra detta är mycket viktigt för att närma sig ett dialogiskt klassrum. Att *intonera* innebär att man har ett perspektiv på det som undervisas, att man gör stoffet till sitt eget i den meningen att man har värderat eller responderat på det. Det viktigaste en lärare kan göra för sina elever och som all undervisning i slutändan syftar till är att få elever att lära sig *intonera* kunskap och undervisningsinnehåll själva (Öhman, 2017).

Inläring innebär att man upprättar en relation, man skaffar sig ett perspektiv, man lägger märke till, man tar ställning och man blir medveten om olika typer av scenarier och människor som omger en, med andra ord, att man värderar och responderar på dem (Öhman, 2017). Av vikt är det att läraren först värderar sig själv för att sedan kunna värdera elever från deras olika och unika perspektiv. Behovet av värdering har konsekvenser för det sätt man ser på traditionell kunskap och för frågan om lärarens makt i klassrummet, påpekar Öhman. Om läraren enbart är en mediator av allmänt accepterad kunskap innebär detta att han/hon inte har antagit en oberoende attityd, vilket leder till att läraren bara blir en leverantör av information utan att kunna ha ett värderande perspektiv (Öhman, 2017).

### **2.4.3 Dialogisk undervisning med fokus på lärande**

Thompson och Kleine (2014), två professorer vid University of Arkansas, redogör för sin tvärvetenskapliga studie om att skriva och tala dialogiskt utan att föreläsa (Thompson & Kleine, 2014). Författarna tyckte att studenternas lärmiljöer var opersonliga och deras studie syftade till att förbättra studenternas lärmiljö i syfte att främja djupinläring. I studien får Paulo Freires verk *Pedagogy of the Oppressed* en betydande roll (Thompson & Kleine, 2014). Enligt författarna bekymrade sig Freire över de konventionella metoderna i skolan där läraren såg på kunskap som något statiskt som skulle bankas in i eleverna. Freire hävdar att dialog är ett sätt att kunna förstå något, då han anser att ny kunskap skapas och återskapas tillsammans med andra (Thompson & Kleine, 2014). Med hjälp av dialogen kan man tillsammans reflektera över vad man vet och inte vet och sedan tänka kritiskt för att ändra verkligheten (Thompson & Kleine, 2014).

I studien görs skillnad mellan *diskussion* och *dialog* (Thompson & Kleine, 2014). Enligt författarna innebär *diskussion* att det finns en ledare som har ett redan bestämt mål/syfte och därmed styr eleverna mot en viss riktning. *Dialog* ges större värde av författarna då de anser att den skapar en gemenskap där alla är inkluderade. Med hjälp av dialogen kan man både skapa och undersöka kunskap. Dessutom främjar dialog empati och bygger relationer och främjar djupkunskap (Thompson & Kleine, 2014).

Studiens resultat visar på en klar förbättring av studenternas tal och skrift i samspel med varandra (Thompson & Kleine, 2014). Författarna kunde tydligt se att dialogisk undervisning genererar relationer och inlärning och gör det lättare för studenterna att förstå empati, känna medlidande och bry sig om andra människor. Dessutom hjälper detta sätt läraren att bättre undervisa och lättare engagera sina studenter (Thompson & Kleine, 2014).

Enligt författarna öppnar den dialogiska undervisningen tre vägar, nämligen den intellektuella, den emotionella och den spirituella vägen som erbjuder alla de inblandade att utforska, att upptäcka och att skapa tillsammans (Thompson & Kleine, 2014). Ett dialogiskt tillvägagångssätt förstärker kärnförmågor såsom lyssnande och kritiskt tänkande och utöver detta skapar det en djup relation mellan lärare och studenter samt studenter sinsemellan (Thompson & Kleine, 2014). Thompson och Kleine (2014) påpekar att en bra undervisning inte bara kan begränsas till att läraren planerar kursen och bestämmer innehållet och ordningen i den (Thompson & Kleine, 2014). I planeringen ska läraren också ta hänsyn till att skapa ett dialogiskt klimat där man lyssnar på varandra med respekt, där de traditionella maktförhållandena i klassrummet rubbas och där både studenter och lärare drar nytta av varandras skillnader (Thompson & Kleine, 2014).

#### **2.4.4 Dialogiska diskussioner baserade på sokratisk metod**

Davies och Sinclair (2014) skriver om utfallet av att använda *Socratic questioning* (Sokratisk metod eller Sokratisk debatt) baserad på *Paideia Method* (Paideia-metoden) i undervisningen i syfte att tyda å ena sidan graden av interaktion i klassrum, å andra sidan elevernas kognitiva komplexitet i diskussioner. Denna jämförande studie som gjordes i Nya Zeeland inbegrep 24 klasser och sammanlagt 720 elever. I hälften av klasserna bads lärarna att tillämpa Paideia-metoden och i den andra hälften fick lärarna fortsätta med sin vanliga undervisning (Davies & Sinclair, 2014).

Paideia-metoden inbegriper tre undervisningsfaser, nämligen en didaktisk fas, ett coachingprojekt och ett Paideia-seminarium (Davies & Sinclair, 2014). Under den didaktiska fasen förberedde sig eleverna genom att sätta sig in i ämnet genom att till exempel läsa tidskrifter och forskningsartiklar, söka på internet, lyssna på gästföreläsningar, etc. Coachingprojektet bestod i att lärarna satte upp *online classroom* som skapade möjligheter för eleverna att kunna diskutera

frågeställningarna genom att använda *Socratic questioning*. Slutligen, under Paideia-seminariet, möttes eleverna i ett fysiskt klassrum för att diskutera frågeställningarna (Davies & Sinclair, 2014).

I studien sågs användningen av *Socratic questioning* inom Paideia-metoden som ett medel för att främja dialogen i klassrumsdiskussioner och ett sätt att leda till mer djupgående diskussioner (Davies & Sinclair, 2014). *Socratic questioning* innebär att eleverna är tvungna att motivera sina svar då de uttrycker sina åsikter. Centralt för *Socratic questioning* är att lära sig ställa tankeväckande och öppna frågor, vars svar leder till att idéer kan prövas. Det handlar inte om att komma fram till ett rätt svar utan det handlar om att få elever att utforska och fokusera på sina egna tankeprocesser. Exempel på sokratiska frågor var: "Vad menar du med ...? Kan du förklara anledningarna till att ...? Vad insinuerar du med det?" (Davies & Sinclair, 2014).

Studien presenterar flera avhandlingar som påpekar värdet av att använda *Socratic questioning* i syfte att utveckla kritiskt tänkande i dialog med sina jämlingar. Alexander (Alexander 2006 i Davies & Sinclair 2014) utgår från filosofen Sokrates i syfte att förklara begreppet *dialog*. Enligt honom var Sokrates emot skrivandet då han menade att tänkandet utvecklas i direkt samspel med andra. Det skrivna ordet skulle förstöra tänkandet då de talade orden rycks ur det sammanhang de har kommit till (Davies & Sinclair, 2014). Nystrand (Nystrand 2006 i Davies & Sinclair 2014) pekar på vikten av att läraren ställer frågor som spinner vidare på elevernas svar genom att inkludera elevernas svar i följdfrågorna. Dessa sorters samtal leder till att eleverna tvingas formulera väl underbyggda påståenden vilket i sin tur leder till att öka elevernas intellektuella frihet (Davies & Sinclair, 2014). Wells (Wells 2007 i Davies & Sinclair 2014) varnar för att begreppet kunskap är i offentliga debatter om skolan förstått som "vad som är känt", det vill säga som det som tas för att vara sant (Davies & Sinclair, 2014).

Studiens resultat visar på en ökning av interaktion elever emellan samt ökad komplexitet i diskussionerna med hjälp av dialogen (Davies & Sinclair, 2014). Paideia-metoden ändrade klassrumsdynamiken på det sätt att elever började kommunicera med elever som de aldrig hade kommunicerat med förut. *Socratic questioning* ledde till att eleverna lärde sig att svara och motivera sina svar. Metoden ledde också till att eleverna fick bekanta sig med andras åsikter och lära sig respektera och förstå dessa, även om de inte höll med (Davies & Sinclair, 2014).

Utforskande samtal är den mest effektiva typen av konversation för att lösa problem genom samarbete (Davies & Sinclair, 2014). Med hjälp av Paideia-metoden kunde läraren ge möjlighet till elever att öka deras aktiva medverkan genom att erbjuda dialogiska tillfällen. Att tillämpa denna metod i syfte att interagera på ett dialogiskt sätt i klassrum är inte lätt för varken lärare eller elever. För läraren innebär detta att den måste avstå från kontrollen av diskussioner i klassrum och vanan att utvärdera varje elevbidrag och i stället låta eleverna ta initiativ när de har något som de anser

vara relevant att bidra med. För elever betyder det att de måste behandla sina kamraters bidrag som värdiga och noggrant överväga alla bidrag samt att de tydliggör sina egna svar så mycket som möjligt (Davies & Sinclair, 2014).

#### **2.4.5 Dialogisk undervisning med fokus på språkanvändning**

Reznitskaya (2012) skriver i sin studie om betydelsen av dialogisk undervisning och vikten av att lärare omprövar den monologiska undervisningsmetoden *recitation* i klassrummet i samband med litteraturseminarier. Den monologiska metoden *recitation* innebär att läraren ställer frågor som enbart leder till att testa elever eller leda dem till svar som anses acceptabla av läraren (Reznitskaya 2012). Detta kritiseras i studien av några pedagogikforskare då de anser att denna metod hämmar elevers lärande, engagemang samt hindrar diskussioner på högre kognitiv nivå (Alexander 2008; Galton 2007; Nystrand 1997 i Reznitskaya 2012).

I studien redovisas många teoretiska (Burbules 1993; Mercer & Littleton 2007; Wells 1999 i Reznitskaya 2012) samt empiriska studier där dialogisk undervisning leder till att elever når lärandemål (Mercer & Littleton 2007; Reznitskaya et al. 2009; Soter et al. 2008 i Reznitskaya 2012). I dialogiska klassrum är lärare och elever varandras jämlikar och samarbetar kring olika tolkningar av texter (Burbules 1993 i Reznitskaya 2012) till skillnad från den monologiska metoden *recitation* där det enbart är läraren som äger rätten till dels ordets fördelning, dels textens tolkning (Bakhtin 1984 i Reznitskaya 2012).

Den monologiska metoden är den allmänt förekommande metoden som lärare använder i samband med gruppdiskussioner (Alexander 2008; Cazden 2001; Mehan 1998; Tharp & Gallimore 1991 i Reznitskaya 2012). Tidigare studier visar att elever sällan erfar dialogisk undervisning under sin skolgång (Alexander 2008 i Reznitskaya 2012). Trots att läraren inser vikten av att engagera elever i dialoger och ställa frågor som leder till reflekterande diskussioner är dialogisk undervisning väldigt sällsynt och svårt att uppnå i dagens skolor (National Board for Professional Teacher Standards, 2002 i Reznitskaya 2012). Anledningen till att läraren undviker den dialogiska undervisningen förklaras av allt från en stark undervisningstradition (Tyack & Tobin 1993 i Reznitskaya, 2012) till överfulla klassrum (Burbules 1993 i Reznitskaya 2012). Viktigt att notera är således att den dialogiska undervisningen inte är att förespråka i alla situationer med tanke på att det finns tillfällen där den monologiska metoden anses vara mer adekvat (Reznitskaya, 2012).

Den monologiska och den dialogiska undervisningen härrör från olika grundläggande teorier om undervisning och lärande. Å ena sidan en behavioristisk syn där den monologiska undervisningen som den traditionella västerländska skolan har anammat, innebär att lärare överför kunskap som eleverna sedan ska komma ihåg och återge genom en entydig användning av språket (Windschitl 2002 i Reznitskaya 2012). Eleverna förväntas passivt och allmänt kopiera och reproducera den överförda kunskapen i sin ursprungliga form. *Recitation*, under vilken elever rapporterar fasta

svar till en lärare som sedan utvärderar elevernas svar som antingen rätt eller fel, exemplifierar behavioristiska perspektiv. Den socialkonstruktivistiska synen, å andra sidan, där den dialogiska undervisningen återspeglar teorier om lärande innebär att eleverna är aktiva meningsskapare som utvecklas kognitivt genom interaktion med miljön (Piaget & Inhelder 1969; Vygotsky 1968 i Reznitskaya 2012).

Enligt några forskarstudier finns det sex stycken viktiga komponenter som är kännetecknande för den dialogiska undervisningen (Alexander 2008; Billings & Fitzgerald 2002; Mercer & Littleton 2007; Nystrand et al. 2003; Soter et al. 2008 i Reznitskaya 2012). Dessa redovisas i studien tillsammans med sina fördelar. Den första är *auktoriteten* som fördelas mellan deltagarna vilket leder till att diskussionens innehåll och dess process påverkas av alla de inblandade. En annan är att *frågorna* som ställs är öppna eller divergerande i syfte att eleverna ska komma fram till ny förståelse. Den tredje är *feedback*. Läraren ger meningsfull och specifik feedback på elevernas svar i syfte att de utvecklar sina svar för att de sedan ska konstruera ny förståelse. Den fjärde är att deltagarna engagerar sig i *metanivåreflektioner* som innebär att läraren länkar samman elevernas idéer. Läraren hjälper eleverna att fokusera på tankeprocessen och resonemangets kvalité i stället för att bara ge svar (Gregory 2007 i Reznitskaya 2012). Den femte är att eleverna kommer med *förklaringar* av sina sätt att tänka som stöds av exempel och bevis. Den sista och den sjätte är att eleverna *samarbetar* för att tillsammans konstruera kunskap. De lyssnar på varandra och responderar på varandras synpunkter i syfte att vidareutveckla gruppens resonemang. De ovannämnda komponenterna avviker väsentligt från de komponenter som kännetecknar den monologiska undervisningen (Reznitskaya, 2012).

Reznitskayas (2012) studie redogör även för språkets betydelse för lärande. Språket har en viktig roll i utvecklingen av högre tänkandeprocesser och för att utveckla det krävs klassrumstillfällen där eleverna uppmuntras till engagerade dialogiska diskussioner (Alexander 2008; Paul 1986; Vygotsky 1968 i Reznitskaya 2012). Språk ses inte bara som ett medium för att kommunicera idéer, utan också som ett primärt verktyg för att bilda nya sätt att tänka och veta (Vygotsky 1968 i Reznitskaya 2012). Detta innebär att i en dialogisk diskussion formulerar, försvarar och granskar eleverna varandras synpunkter (Reznitskaya, 2012). De observerar, provar, förhandlar och bygger nya betydelser och specifika språkliga färdigheter som de kan använda när de behöver lösa komplexa frågor (Reznitskaya, 2012).

#### **2.4.6 Lärarens självkänedom och god undervisning**

Palmer (2007) skriver om *god undervisning* i högre utbildning. Enligt författaren är det viktigt att läraren förstår att det som kännetecknar *god undervisning* alltid utgår från citatet: "we teach who we are" (Palmer, 2007, s. 1). Detta innebär att *god undervisning* kräver att lärare har god självkänedom med tanke på att lärare som undervisar projicerar sig själva på både sitt ämne och sina elever (Palmer, 2007).



Lärare som har god självkänedom kan undervisa elever på ett bra sätt i och med att lärare då kan bekanta sig med själva ämnet och se det på djupet för att bättre förstå det, annars är risken att ämnet undervisas på ett ytligt sätt i och med att det då kommer att arta sig abstrakt för läraren och vara långt från verkligheten (Palmer, 2007). Att ha en god självkänedom och att lära känna sig själv har, enligt Palmer, inte att göra med att vara självisk eller narcissistisk, utan ändamålet är att bättre kunna förstå dels ämnet, dels eleverna man undervisar (Palmer, 2007).

Lika viktigt att förstå är att reviderade läroplaner, omstrukturering av skolor och ekonomiska bidrag inte har någon stor betydelse om man inte förstår att källan till *god undervisning* är den mänskliga resursen, nämligen läraren, rättare sagt det mänskliga hjärtat (Palmer, 2007). Enligt Palmer lyckas lärare nå sina elever när han/hon styrs av sitt hjärta, den plats där intellekt och känslor möts (Palmer, 2007).

*God undervisning* beror på lärarens identitet och integritet (Palmer, 2007). Med detta menar Palmer att lärare ska ha mod att bli medveten om både sina goda och mindre goda sidor. Lika viktigt för läraren att bli varse om sina goda gärningar, sina styrkor och sin potential, är att bli varse om sina rädslor och sina begränsningar (Palmer, 2007). I och med att undervisning alltid står vid gränsen mellan de personliga och de offentliga mötena, leder detta till att läraren ibland blir sårbar och för att skydda sig väljer läraren att ta avstånd från både elever och ämne (Palmer, 2007).

Baserat på flera års undervisning, redovisar Palmer (2007) elevsvar om vad en *god lärare* är. Eleverna definierar det som lärares närvaro och entusiasm. Dessa *goda lärare* har, enligt Palmer, förmågan att nå sina elever genom att förena tre komponenter, nämligen sig själva, sitt ämne och sina elever (Palmer, 2007). Undervisningsmetoderna som dessa *goda lärare* använde var väldigt varierade, allt från monologiska till dialogiska (Palmer, 2007). Därmed drar Palmer (2007) slutsatsen att metoder som lärare tillämpar inte är lika viktiga i undervisningen som det faktum att lärare förenar sig med sitt ämne och med sina elever.

Vidare skriver Palmer (2007) att traditionell undervisning går ut på att lärare har all kunskap och att elever har lite eller ingen alls, att lärare ger och eleverna tar emot. Motsatsen till det är den undervisning där elever och inlärning anses vara mer värdefulla än läraren och själva undervisningen. Det är då elever kan ses som kunskapskällor och uppmuntras till att lära av varandra och ta ansvar för sitt lärande. Dessa två modeller, den lärarcentrerade och den elevcentrerade undervisningen, är varandras motsatta poler och problemet är att läraren tror att antingen den ena eller den andra måste väljas. Dock finns det, enligt Palmer, en tredje modell, nämligen den ämnescentrerade undervisningen. Denna modell väljer att centrera den tredje komponenten, nämligen själva ämnet och enligt författaren är det då den bästa undervisningen sker (Palmer, 2007).

### **3. Teoretiska perspektiv**

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkt, nämligen Vygotskijs sociokulturella perspektiv om lärande samt Bakhtins dialogbegrepp. Argumenten för dessa val är dels att förklara hur lärande är kopplat till den sociokulturella miljön eleven vistas i, dels dialogens betydelse för lärande.

### **3.1 Dialogen hos Vygotskij och Bakhtin**

Lev Vygotskij var samtida med Mikhail Bakhtin. Gemensamt för både Vygotskijs och Bakhtins teorier är den sociala, filosofiska och politiska miljön som de påverkades av (White, 2014). De levde båda två under den stalinistiska perioden där människans identitet var upplöst. Både Vygotskij och Bakhtin betonar erfarenhetens sociala karaktär i syfte att förklara historiska och kulturella sammanhang, vilket innebär att erfarenheten som individen skaffar sig i olika sociala situationer är viktig, men begränsas av tidens kulturella och historiska förutsättningar (White, 2014). Vygotskij beskriver detta i den sociokulturella teorin om lärande och Bakhtin i sin kronotop-teori, en teori som beskriver förhållandet mellan tiden och rummet. Vygotskij såsom Bakhtin intresserar sig för dialogen (Vygotskij, 2007). Både Vygotskij och Bakhtin betraktar dialogen som central för mänskligt medvetande (Brandist i White, 2014). Påverkade av den marxistiska filosofin erkänner både Vygotskij och Bakhtin dels betydelsen av tid och rum i nuet, dels språkets betydelse för tanken (White, 2014).

### **3.2 Vygotskijs sociokulturella teori om lärande**

Vygotskij studerade till en början konst och litteratur men senare började han ägna sig åt den psykologiska forskningen från vilken han senare utvecklade den kulturhistoriska teorin (Vygotskij, 2007). Denna teori, som också kallas för den sociokulturella teorin, innebär att man studerar människan i förhållande till konst och litteratur. Vygotskij framhåller att kulturen formar barnets kognitiva utveckling och att det är den som påverkar vad och hur barnet lär sig. Vygotskijs sociokulturella teori om lärande innebär att barnet lär sig i samspel med andra. Detta sociala samspel påverkar barnet men först och främst är detta samspel ursprunget till högre mentala processer som till exempel hur vi lär oss tänka, kommunicera, lösa problem. Lärande leder till utveckling och är en aktiv process som fungerar oberoende av andra processer (Vygotskij, 2007).

Vygotskij (2007) understryker att de mänskliga aktiviteterna äger rum i kulturella sammanhang och att de inte kan förstås utanför dessa. De högre mentala processerna skapar och konstruerar barnet tillsammans med andra och sedan *internaliserar* barnet dessa processer, det vill säga att dessa går från *det yttre* till *det inre* för att slutligen bli en del av barnets kognitiva utveckling (Vygotskij, 2007). Vygotskijs teori om den *närmaste utvecklingszonen* innebär att barnet uppmanas i sitt tänkande. Den *proximala utvecklingszonen* är det utrymme mellan barnets nuvarande utvecklingsnivå och den utvecklingsnivå som barnet skulle kunna nå om det får hjälp av en kunnigare person som till exempel en lärare (Vygotskij, 2007).

Dialog och mening är centrala i kunskapsprocessen, enligt Vygotskij. Dialogen mellan barnet och de vuxna leder till att barnet möter de vuxnas erfarenhet och tänkande genom språket. Språket är centralt för kognitiv utveckling och är det verktyg med vars hjälp barnet socialiserar sig. De högre mentala processerna *medieras* av, det vill säga uppnås med hjälp av, språket. Det är med hjälp av språket som mening och tänkesätt skapas (Vygotskij, 2007).

Vygotskij inspirerades i sina arbeten av bland annat Spinozas filosofi som innebär att man gör en tydlig skillnad mellan verklighet och fantasi och man premierar klarhet och säkerhet i strävan efter kunskap (White, 2014). Att nå kunskap genom att följa logiska resonemang kan åstadkommas med hjälp av dialektiken, enligt Vygotskij (Vygotskij, 2007). *Dialektik* innebär strävan efter enighet genom att använda logiken. Vygotskij vill med hjälp av dialektiken leda eleven till högre psykologiska tankeprocesser och hans teori bygger på tron att människan utvecklas i samspel med omgivningen (Vygotskij, 2007). Barnet utvecklas i och med att det befinner sig i ett dialektiskt förhållande till undervisningen och på det viset utmanas barnets närmaste utvecklingszon (Vygotskij, 2007).

Vygotskij (2007) delar upp begreppen i *vardagsbegrepp* och *vetenskapliga begrepp*. De förstnämnda tillägnar sig barnet själv genom att prova sig fram, alltså med hjälp av empiri, medan de andra är teoretiska begrepp som barnet tillägnar sig genom undervisning. Vygotskij anser att det inte är med hjälp av utantillinlärning som barnet lär sig vetenskapliga begrepp. Inlärning sker genom en komplicerad inre psykisk process. För att begreppen ska förankras hos barnet måste detta ske genom att barnet aktivt anstränger sig för att lära sig dem. Detta räcker dock inte om barnet inte får hjälp av läraren och dessutom genom ett systematiskt samarbete. Det är i skärpunkten mellan barnets vardagstänkande och det vetenskapliga tänkandet som läraren har en avgörande roll i att utmana barnets tänkande (Vygotskij, 2007).

### **3.3 Bakhtins dialogbegrepp**

*Dialog* är det nyckelord som styr allt Bakhtins arbete (Holquist, 2002). I alla hans anteckningsböcker, från tidig ungdom ända till hans död, dyker begreppet *dialog* upp och alla hans arbeten är präglade av detta grundbegrepp (Holquist, 2002). *Dialog* innebär ett samtal där fokus är på parternas uttalanden. Parterna ser varandra som resurser och varje givande och tagande som fälls av dem tolkas i syfte att få betydelse (Bakhtin i Holquist 2002). Bakhtin menar att all interaktion mellan människor baseras på dialog då dialogen är utmärkande för all verbal och icke-verbal kommunikation (Bachtin, 1991). Hela människans existens är byggd på en dialog mellan ett *jag* och *den andra* (Bachtin, 1991). Dialogen är viktig i alla sammanhang i livet (Holquist, 2002). Bakhtin använder begreppet *dialog* dels när han beskriver människans existens, dels när han talar om människans språk (Bachtin, 1991).

#### **3.3.1 Existens som dialog**

Bakhtins tankesätt styrs av begreppet *dialog* (Holquist, 2002). Dialogens syfte är att skapa en relation mellan två parter med hjälp av det som uttrycks mellan dem (Holquist, 2002). En relation är enligt Bakhtin alltid dynamisk, det vill säga att den befinner sig i en ständig process där den dels formas, dels kan upphävas (Bachtin, 1991). Bakhtin (1991) talar om att det i det verkliga livet finns *jaget* och *den andra* som två logiska komponenter. Interaktionen mellan dem hjälper dem att se skillnaden mellan varandra. Både *jaget* och *den andra* är aktiva deltagare i en dialog och båda två turas om med hjälp av dialogen att dels vara mottagare som upplever verkligheten, dels vara sändare som uppfattar den (Holquist, 2002). Det som de båda parterna uttrycker i en dialog finner de viktigt och detta tolkas annorlunda av var och en av dem, då Bakhtin menar att båda två tolkar det som sägs olika: ”de ser inombords någonting som den andra inte ser” (Holquist, 2002).

Enligt Bakhtin består dialogen av tre komponenter, nämligen ett yttrande, ett svar och en interaktion mellan de två parterna (Holquist, 2002). Den viktigaste delen av dessa tre är själva interaktionen då Bakhtin menar att både yttrandet och svaret skulle förbli isolerade utan själva interaktionen och därmed inte ha någon betydelse alls (Bachtin, 1991). Existensen uppfattas således av Bakhtin som ”adresserad till en” (Holquist, 2002). Bakhtin talar om en dialogisk värld där individen befinner sig i en konstant interaktion med sig själv eller med andra (Bachtin, 1991).

### **3.3.2 Språket som dialog**

Enligt Bakhtin har dialogen en central plats i all interaktion (Bachtin, 1991). Dialogen infinner sig i alla dialogiska utbyten på alla nivåer och på alla sätt, oavsett om det gäller mänskliga eller icke-mänskliga sådana (Bachtin, 1991). För att få en bra förståelse för det som sägs bör ord studeras i sitt sammanhang, alltså utifrån de enskilda parternas perspektiv (Holquist, 2002). Enligt Bakhtin finns det en dialogisk interaktion mellan *jaget* och *den andra* och när parterna interagerar med varandra pågår ett konstant, infinit flöde där de skapar och utbyter mening med varandra (Bachtin, 1991). Dessa utbyten förutsätter dock att båda parter är aktiva och reagerar på varandras yttranden, då Bakhtin menar att något bara finns om det betyder något och att ingenting betyder någonting förrän det får en reaktion (Bachtin, 1991).

I ett samtal skiljer sig de båda parterna från varandra då var och ens yttranden är annorlunda än den andres och *tid* och *rum* är viktigt i och med att varje part ockuperar just ett specifikt rum, i just en specifik tid (Bachtin, 1991). Livet betyder att man skapar mening och detta gäller på alla levnadsnivåer (Bachtin, 1991). Allt har potential att betyda något om det översätts till det som är känt och de saker som är okända för någon annan tolkas till det som är känt med hjälp av dialogen, då det som inte betyder något har möjlighet att få en betydelse (Bachtin, 1991).

I en kommunikationssituation är parterna inte som två isolerade enheter, utan de interagerar konstant med varandra genom ett givande och ett tagande (Bachtin, 1991). Genom samtalande som görs med hjälp av språket, utvecklas individens tanke

ständigt då individen samtalar dels med andra, det vill säga en yttre dialog, dels med sig själv, det vill säga en inre dialog (Holquist, 2002).

### **3.3.3 Talakt**

En talakt, även kallad för ett yttrande, är en del av ett utbyte som sker mellan två parter (Bakhtin, 1994). En talakt är dialogisk i och med att den både är ett givande och ett tagande i en kommunikationssituation. En talakt riktar sig alltid till någon och det är möjligt att ge respons på den (Bakhtin, 1994). Talakten som sker mellan parterna formas av dem och den påverkas av parternas skillnader som till exempel bakgrund, utbildning och värderingar (Holquist, 2002).

### **3.3.4 Monolog och dialog**

Bakhtin ger monologen en sekundär betydelse jämfört med dialogen då han menar att dialogen är verklig till skillnad från monologen som inte är det (Holquist, 2002). Monologen ses av Bakhtin som en *logisk konstruktion* som används enbart för att förstå hur dialogen fungerar (Dysthe, 1996). Dialogen existerar bara i samspel (Bakhtin, 1991). Att existera är ett dualistiskt tillstånd som byggs upp med hjälp av de yttranden som båda parterna bidrar med i en viss situation. Detta tillstånd kännetecknas av ett ständigt skapande och utbyten mellan parterna då varje yttrande kräver ett svar, en reaktion från den andra parten för att det ska finnas (Bakhtin, 1991). Enligt Bakhtin är livet en aktivitet och dialogen är knuten till just den platsen (rum) varje part befinner sig i just det ögonblicket (tid) (Bakhtin, 1991).

## **4. Metod**

I detta kapitel presenteras studiens forskningsansats, undersökningsmetod samt hur forskningsdata samlades in. Därefter beskrivs vilket urval och vilka avgränsningar som gjordes. Kapitlet avslutas med *Etiska överväganden* där de fyra forskningsetiska huvudkraven presenteras.

### **4.1 Metodologi**

När det gäller att analysera forskningsdata skiljer forskare mellan två grundläggande ansatser, nämligen induktion och deduktion (Fejes och Thornberg, 2015). I den induktiva ansatsen drar forskaren slutsatser utifrån det samlade forskningsdata medan forskaren i den deduktiva ansatsen utgår från exempelvis en viss teori i syfte att undersöka om den kan bekräftas av datamaterialet. Enligt Fejes och Thornberg (2015) finns det vid sidan av de två ovannämnda ansatserna, en tredje ansats, abduktion, som innebär att forskaren pendlar mellan den induktiva och den deduktiva ansatsen. I samband med denna ansats förhåller sig forskaren öppet och fördomsfullt gentemot datamaterialet medan han/hon välkomnar och använder teorier i syfte att upptäcka mönster och förklara (Fejes och Thornberg, 2015).

Studiens intervjufrågor förbereddes i förväg och var deduktiva till sin karaktär i och med att de utgick och utformades utifrån studiens syfte och teoretiska perspektiv. Forskningsdata samlades in på ett induktivt sätt i och med att informanterna fick följdfrågor i syfte att djupare förklara sina svar samt att de fritt fick fördjupa sig i det de tyckte var viktigt under intervjun.

I syfte att kunna analysera forskningsdata kodades och kategoriserades det på ett induktivt sätt vilket utmynnade i de respektive temana och kategorierna. Därefter analyserades resultatet deduktivt, det vill säga utifrån studiens teoretiska perspektiv och andra forskningsresultat som är redovisade i delkapitlet Forskningslitteratur.

## **4.2 Genomförande**

I syfte att samla in data för studien spelades varje intervju in med hjälp av programmet *Audacity*. Varje intervju tog cirka 45 minuter och en sal bokades för detta ändamål med hänsyn till att intervjupersonerna inte skulle störas av andra. Därefter transkriberades varje intervju för att sedan kodas genom att markera relevanta delar. Efteråt analyserades dessa intervjuer.

### **4.2.1 Datainsamlingsmetod**

Undersökningsmetoden som valdes var av kvalitativ art. Forskningsdata samlades in genom att använda semistrukturerade intervjuer. Semistrukturerade intervjuer innebär att forskaren inte håller sig strikt till de förberedda frågorna utan är flexibel både när det gäller frågeordningen och när det gäller att låta informanterna utveckla sina tankar i syfte att de ger mera detaljer kring forskningsfrågorna (Denscombe, 2016). Informanternas svar är öppna och betoningen ligger på att informanterna utvecklar sina synpunkter (Denscombe, 2016).

Sju frågor förbereddes i förväg och dessa utgjorde stommen i intervjun. Forskningsfrågorna var öppna för att informanterna skulle utveckla sina tankar och idéer och fritt berätta om dessa. Under intervjun ställdes följdfrågor i syfte att klargöra eventuella missförstånd samt för att kunna få mer detaljer om det undersökta. Anledningen till att semistrukturerade intervjuer valdes i samband med denna forskning var att dessa lämpar sig att använda i en kvalitativ forskning som görs i liten skala (Denscombe, 2016). Dessutom är de lämpliga att använda då man vill undersöka forskningsfrågorna mer i detalj (Denscombe, 2016).

### **4.2.2 Urval och avgränsningar**

Med tanke på uppsatsens omfattning valdes fem lärare för att intervjuas. Lärarna valdes utifrån följande kriterier: behörighet, lärarlegitimation, humaniora ämnen, undervisningsnivå samt om de fortfarande var verksamma eller inte. Av dessa fem lärare undervisade tre i svenska och två i SO-ämnena. Fyra av lärarna undervisade på gymnasienivå och en undervisade på grundskolenivå.

Lärarna valdes av bekvämlighetsskäl från en och samma skola som ligger i mellersta Sverige. Urvalet underlättades av det faktum att skolan bestod av cirka trettio lärare och pedagoger varav sju var svensklärare och tre var SO-lärare. Från början var ett av kraven att välja lärare som uteslutande undervisade i svenska och/eller svenska som andraspråk på gymnasienivå. Ett annat krav var att lärarna skulle vara behöriga och legitimerade i något av dessa ämnen och dessutom vara verksamma. Motiveringen i samband med det första kravet är att kunna underlätta att dra slutsatser om preferens angående föreläsningsslag och dess påverkan på elevers engagemang i just dessa två ämnen, svenska och/eller svenska som andraspråk, på gymnasiet.

Tabell 1 Matris över informanter

Informanter	Profession och skolämnen	År i yrket	Ämnesbehörig	Undervisar på: Gymn. /Grundskola
Lärare 1	*Gymnasielärare i svenska och samhällskunskap. *Speciallärare i svensk språkutveckling.	>20 år	Ja	Gymn.
Lärare 2	*Gymnasielärare i So-ämnen.	<10 år	Ja	Gymn.
Lärare 3	*Gymnasielärare i svenska, svenska som andraspråk, polska.	<12 år	Ja	Grundskola
Lärare 4	*Grundskollärare i svenska som andraspråk. *Gymnasielärare i svenska och historia.	>20 år	Ja	Gymn.
Lärare 5	*Grundskollärare i historia och samhällskunskap.*Gymnasielärare i svenska, filosofi, religion.	>40 år	Ja	Gymn.

### 4.3 Forskningsetiska överväganden

Det kunskapsstoff som skapas under forskningsintervjun är beroende av den sociala relationen mellan forskaren och intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2014). Således ska forskaren säkerställa en miljö där intervjupersonen känner sig fri och trygg att samtala med tanke på att stoffet spelas in och sedan publiceras offentligt. Att kunna uppnå en bra balans mellan att dels samla det kunskapsstoff som forskaren är intresserad av, dels visa etisk respekt för intervjupersonens integritet är komplicerat (Kvale & Brinkmann, 2014). Med hänsyn till detta har de fyra forskningsetiska huvudkraven följts.

Informationskravet innebär att de personer som deltar i forskning ska skyddas från skada och kränkning (Vetenskapsrådet, 2017). Således ska personerna informeras om forskningssyftet, deras uppgift i forskningen samt de villkor som gäller för deras deltagande. Personerna ska även informeras om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta det (Vetenskapsrådet, 2017).

Forskaren ska även ta hänsyn till samtyckeskravet vilket innebär att personerna ska ge sitt samtycke till att de deltar i forskningen och att de när som helst kan återkalla samtycket utan att detta medför negativa följder för dem (Vetenskapsrådet, 2017). Enligt Vetenskapsrådet (2017) ska samtycket helst ske skriftligt och ges i två steg, först vid inspelning av forskningsmaterialet och sedan i samband med analysen. Dessutom ska forskaren försäkra sig om att endast behöriga personer får tillgång till detta material (Vetenskapsrådet, 2017).

Informanterna tillfrågades först muntligt och samtliga samtyckte till att ställa upp på intervjun. Därefter skickades ett detaljerat mejl (se bilaga 6) med information om anledningen till intervjun samt en redogörelse för de fyra forskningsetiska huvudkraven. Mejlet skickades till informanterna en vecka före intervjun. Syftet med intervjun avslöjades bara delvis i mejlet och detta för att inte påverka informanternas svar och därmed studiens resultat.

Det tredje forskningsetiska huvudkravet är konfidentialitetskravet och innebär att forskaren varken ska sprida forskningsdata eller att obehöriga kan komma över det (Vetenskapsrådet, 2017). I samband med detta krav ska forskaren dessutom säkerställa att intervjupersonerna inte går att identifiera (Vetenskapsrådet, 2017). Slutligen i samband med det sista och fjärde forskningsetiska huvudkravet, nämligen nyttjandekravet, ska forskaren även se till att det samlade forskningsdata enbart får användas i vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet, 2017).

Informanterna upplystes enligt konfidentialitetskravet om att skolans namn inte kommer att avslöjas i studien samt att deras namn kommer att vara fingerade. Dessutom informerades dem om att materialet enbart kommer att hanteras av behöriga och att all data enbart kommer att nyttjas i vetenskapliga syften.

## **5. Resultat**

Här redovisas lärarnas svar i samband med de intervjuer som gjordes i syfte att besvara studiens forskningsfrågor. Dessa svar har strukturerats kring de tre forskningsfrågorna som studien avser att besvara och de har även sammanställs i syfte att kunna ge en mer överskådlig bild. Under varje forskningsfråga har sedan lärarnas svar strukturerats kring det centrala i varje tema och belysts med citat i syfte att förtydliga och styrka lärarnas beskrivningar och motiveringar kring studiens forskningsfrågor. Resultaten har sedan tolkats med hjälp av den redovisade forskningslitteraturen och studiens teoretiska perspektiv.

### **5.1. Lärarnas upprätthållande av elevernas uppmärksamhet under föreläsning**

I detta avsnitt redovisas de undervisningsredskap som de fem lärarna ansåg vara viktiga i syfte att engagera eleverna i föreläsning.



### 5.1.1. Synliggöra eleven

Att synliggöra alla elever är essentiellt enligt Lärare 5 som menade att ”man märker ... att vissa elever behöver mera att man ser dem, uppfattar att de är där och att man är intresserad av att de är där”. Lärare 1 delade hans åsikt och menade att elever som synliggörs i klassrummet är starkt motiverade inför nästa uppgift. Dessutom ansåg hon att det är av vikt att läraren ger eleverna mycket beröm vilket leder till att läraren skapar en trygg inlärningssituation som påverkar elevernas självkänsla positivt.

*... elever som har synliggjorts i klassrummet hela tiden är ju starkt motiverade inför nästa uppgift ... du synliggör alla elever för det är ... viktigt och ... berömmar dem, ge mycket beröm så att man skapar en trygg inlärningssituation och självkänslan ökar ju om eleven ser att den klarar av ... uppgiften, då bygger den uppgiften vidare på nästa uppgift.*

Lärare 1 ansåg att det även är betydelsefullt att uppmärksamma de ”duktiga” eleverna i syfte att de inte ska bli uttråkade.

*... då får man fånga upp de duktiga eleverna, de skulle kunna bli skoltrötta annars och strunta att gå till skolan om de inte får den uppmärksamheten.*

Lärare 3 formulerade sig enligt följande: ”... jag försöker fokusera på det positiva hos eleverna”, då hon ansåg att ett viktigt undervisningsredskap är att läraren fokuserar på det positiva hos eleverna.

### 5.1.2 Didaktisk kompetens

God didaktisk kompetens som till exempel att förklara tydligt, att förenkla, att ha en tydlig struktur och ett tydligt syfte med lektionen ansåg Lärare 2 vara av vikt för att kunna skapa engagemang hos eleverna.

*... didaktiska kompetenser, hur man undervisar, hur man planerar, hur man förenklar, förtydligar ... allt man gör ... alla dessa steg har stor betydelse ... när det gäller läraren, för mig gäller det att vara strukturerad ... jag har alltid en plan för varje lektion, för varje vecka och utifrån det försöker jag vara strukturerad, vara tydlig, försöker förklara tydligt vad vi har för syfte, mål ...*

Lärare 3 ansåg också att det är viktigt att tydliggöra syftet med varje lektion för att eleverna ska kunna se progression i sina arbeten. Genom att ange syftet med lektionspasset vet eleverna vad det är de ska sträva efter och blir därmed motiverade inför nästa uppgift.

*Jag ... strävar efter att motivera dem för varje undervisningspass egentligen och jag gör det först och främst genom att prata om syftet ... det ska finnas (ett) syfte med undervisningen, eftersom eleverna vill se progressionen, och då ligger det på mina axlar att motivera dem utifrån kunskapskraven, utifrån mål som de måste sträva mot, utifrån resultat ... då kan man visa eleverna små progressioner eller delmoment som de lyckas med...*

Lärare 4 talade i stället om vikten av att ange syftet i samband med olika uppgifter. Att ange syftet med uppgifterna ansåg hon är nödvändigt för att eleverna ska kunna motiveras att fortsätta arbeta och inte ge upp.

*... jag tänker att vi som lärare skapar ju ... motivation genom att man pratar om syftet med de här uppgifterna, så kan det härleda till varför man ska kunna det här. Många som inte förstår vad de ska använda uppgiften till och vad det är för mening med det här ... förstår de inte det, då tycker de ... "varför ska jag göra det här?" ... "det är ingen idé" ... så ger de upp ganska lätt ... hur man kan påverka sin egen situation om man (till exempel) har språket med sig ... att man ger dem ett mål, ett syfte ...*

Den ovannämnda lärarens åsikt delas också av Lärare 4 som ansåg att läraren ska uppmuntra eleven genom att visa att den klarar av sådant som den tidigare inte lyckats med. Detta uttryckte hon på följande sätt:

*... att få eleverna att växa som människor, det är väl det som man strävar efter när det gäller att motivera dem, visa att de kan klara det som de tyckte var omöjligt först ...*

Även Lärare 3 ansåg att det är viktigt att visa eleverna de resultat de har åstadkommit i syfte att stimulera eleverna inför nästa uppgift.

*... och sedan när ... de ser själva resultatet, att det här kan jag lära mig då kan man "fuska" lite och lägga lite svårare texter...*

Lärare 1 ansåg vikten av att eleverna gradvis ska stimuleras med svårare uppgifter i syfte att stärka deras motivation inför nästa uppgift.

*... man får ge små uppgifter, en lätt uppgift och sedan höjer vi svårighetsgraden för att man förstärker motivationen så att eleven ser att 'det här har jag lyckats med' och då får den också en större motivation till nästa uppgift, för då tänker eleven har jag klarat den uppgiften, då är den mer motiverad att kasta sig i en ny uppgift som är svårare och har stor chans att klara den uppgiften.*

Ännu ett betydelsefullt undervisningsredskap är att variera undervisningen genom att låta eleverna jobba i grupper och turas om att vara ledare i de olika konstellationerna. Detta ansåg Lärare 1 vara viktigt för att eleverna ska lära sig demokratiskt tänkande.

*... man får variera undervisningen, att de arbetar i grupper och turas om att vara ledare i gruppen så att man får en demokratisk ordning, för det är viktigt ...*

Lärare 2 ansåg att ännu ett centralt undervisningsredskap är att variera undervisningsmetoderna, något han gör dels för att nå alla elever, dels för att eleverna inte ska bli trötta.

*Jag brukar variera min undervisning ... så att de inte blir trötta ... de lär sig av olika metoder till exempel ... (jag) undervisar utifrån PowerPoint ... diskussion... titta på filmer ... bilder...*

Att möta eleven där den befinner sig genom att anpassa undervisningsnivån är något som både Lärare 3 och Lärare 1 ansåg vara viktigt. Lärare 1 uttryckte detta på följande sätt:

*... man får möta eleven där den befinner sig, för elever har olika med sig från olika skolor ... men sätter vi ribban för högt för eleven och eleven har inte nått den mognaden eller har inte med sig den kunskapen från förra skolan då tappar den motivationen ...*

Även Lärare 2 ansåg att det är viktigt att läraren tar reda på samt utgår från elevernas nivå i undervisningen och därmed anpassar både föreläsningssinnehållet och språket i syfte att kunna skapa engagemang.

*... att försöka ... planera undervisningen utifrån elevernas förståelsenivå, att läraren vet ... på vilken nivå de ligger ... att försöka anpassa till alla elever ... att prata lite mer allmänt så (alla) kan förstå ... anpassa både innehållet och uppgifterna till deras nivå ... elever som inte förstår en fråga har ingen motivation ...*

Att läraren kan lära ut är centralt enligt Lärare 5, men enligt honom lyckas läraren med detta enbart om eleven vill lära sig: ”... man måste kunna lära ut men bara för den som är beredd att lära in, så ser jag på det... ”.

Enligt Lärare 3 är det också av vikt att lära känna eleverna i syfte att ta reda på dels elevernas tidigare skolkunskaper, ”hur de presterar, på vilken nivå ... (de är) ... både i språket och ... (i den) ... kognitiva utvecklingen”, dels elevernas skolbakgrund, ”eftersom vi har ju elever som saknar skolbakgrund, precis nyanlända som kommer från ett helt annat skolsystem... ”.

Elevernas tidigare skolbakgrund lyftes också fram av Lärare 1. Vidare ansåg hon att även elevernas tidigare upplevelser om skola är viktigt att ha kännedom om i syfte att kunna skapa engagemang hos eleven.

*Jag har ... tagit emot elever som har kommit från olika delar av världen utan att veta ett dugg om var eleven befinner sig ... om eleven kan skriva eller ... hur många år den har gått i skolan i sitt hemland ... var det roligt, var det bra erfarenheter, var det uppehåll på flera år ... vissa har glömt ganska mycket, det ser olika ut ... man ska se eleven som ett oskrivet blad för man vet ju inte hur bra den trivdes på den skolan eller i klassen ... det är bra om vi har en viss förinformation, det är viktigt men samtidigt måste du också höra på eleven hur den har upplevt skolan ...*

Såsom Lärare 1 och Lärare 3 ansåg även Lärare 4 att det är viktigt att lära känna eleverna. Hon ansåg att läraren ska lära känna eleverna redan i ett tidigt skede och ta reda på vad de har för tidigare utbildning: ”... man kanske lär känna dem från början ... man får kartlägga dem lite”. Lärare 4 ansåg att även vetskapen om elevernas mål för framtiden är av vikt: ”... försöka på olika sätt att nå dem ... ta reda på vad de kan tänkas ha som mål.”

Även Lärare 5 delar de ovannämnda lärarnas åsikt om att lära känna eleven, men talar också om svårigheten som kan uppstå: ”... man har en stor klass ... på 30 elever

så har man nästan inte en chans att lära känna eleverna så bra så att man ... (kan) ... se vad som behövs ... man får göra så gott man kan. ”

Knyta teorin till det verkliga livet genom att till exempel diskutera utifrån relevanta händelser i samhället är ännu ett betydande redskap, enligt Lärare 2. För att få elevernas uppmärksamhet brukar Lärare 2 även knyta undervisningen till det som händer i klassrummet.

*(...) ibland om det händer saker i klassen då tar jag det som exempel, hur kan ... det här ha betydelse till exempel om jag diskuterar digitalisering ... påverkan på samhället ... både positiva och negativa konsekvenserna ... ”så ni som tittar i mobilen och inte fokuserar på lektionen ... är det positivt eller negativt ... kan ni ta två minuter och berätta ... kan ni ta exempel på om man pratar ... vad det är för möjligheter, vad det är för risker”. Lärare 4 ansåg också att det är viktigt att ange syftet med uppgifterna och att läraren kopplar teorin till elevernas kommande arbetsliv.*

Att koppla undervisningen till elevens utbildning är något som både Lärare 1 och Lärare 4 ansåg vara viktigt. Lärare 1 uttryckte detta genom att säga att ”... eleven får prova på praktiskt tillämpning i teori och då kan det bli spännande för eleven ... att se vad som händer ... med det eleven har läst ...”. Lärare 4 ansåg dessutom att det är viktigt att läraren kopplar undervisningen till elevernas kommande arbetsliv. Hon formulerade sig på följande sätt:

*... att man behärskar argumentation, då kan man klara av tuffa uppgifter i arbetslivet, man kan välja nästan i vilket yrke som helst ... så då kommer man in på en förklaring, hur jag använder det här i praktiken med olika tal och olika exempel i verkligheten... då kan vi få en ökad motivation.*

### **5.1.3 Relation lärare-ämne-elev samt läraren och eleven som resurs**

Lärare 2 ansåg att relationen mellan lärare, ämne och elev är väsentlig. Enligt honom har lärarens förhållningssätt till eleverna en betydande roll, med andra ord, om läraren är tillgänglig och öppen, påverkar det eleverna positivt och får dem att känna sig trygga.

*... relationen mellan lärare, innehåll och elev, dessa tre ... att relatera till sina elever och sociala relationen ... att försöka vara tillgänglig, öppen mot sina elever och försöka ... påverka dem positivt ... (att eleven) känner sig trygg hos dig, den här trygghetskänslan har stor betydelse ...*

Att skapa en bra relation lärare-ämne-elev ansåg även Lärare 3 vara viktigt, men enligt henne är det lika viktigt att skapa en bra lärare-elev och elev-elev relation: ”... jag tänker ... på relation till eleverna och eleverna sinsemellan, så klart också ...”. Vidare lyfte hon fram även relationen lärare-ämne och menade att denna relation särskilt påverkar eleverna då läraren visar att han/hon ”älskar” sitt ämne och har ett positivt förhållningssätt till både undervisning och ämne.

*(...) jag tänker också på att motivation är någonting som ska ligga hos lärarna i klassrummet eftersom om man är motiverad själv, om man gillar sitt ämne och man gillar eleverna, då lyckas man ... då ser eleverna att hon/han (till exempel) läser också ... inte bara ”Varsågod och läs nu!” ... och så sitter läraren och gör någonting annat ... att man verkligen är inne i sitt ämne och älskar det*

*man gör ... då brinner eleverna för det, dels för sitt ämne dels för lärarens förhållningssätt i klassrummet, så det handlar mycket om att gilla det ... man gör.*

Enligt Lärare 5 är det också betydelsefullt att läraren inser att han/hon är en viktig resurs i undervisningen och att det är viktigt att läraren berikar sina föreläsningar med autentiska exempel från sitt liv.

*... jag själv är ju en resurs med mina egna upplevelser med mina egna saker som jag har i mitt förråd ... läraren har en massa teoretiska kunskaper med sig och sedan så vartefter ... (den) ... lever så kommer ... (den) ... att skaffa ... (sig) ... ett skafferi med upplevelser som ... (den) ... själv har varit med om och kanske när ... (den) ... reser så kanske ... (den) ... samlar på ... (sig) ... föremål som ... (den) ... kan använda i undervisningen ... så fort man börjar berätta om någonting man har varit med om och illustrerar någonting, då lyssnar eleverna på ett annat sätt, det kommer som en autentisk berättelse och det där skafferiet ... man (har) väldigt nytta av som lärare ... och det växer vartefter man tar till sig erfarenheter ...*

Vidare ansåg Lärare 5 också vara av vikt att läraren inte överlåter undervisningen till eleven utan att läraren undervisar "ordentligt" och försöker få eleverna intresserade av undervisningen.

*... (men) det gäller för lärare att så gott det går att få elever att bli benägna att ta emot det som finns i undervisningen, men det kräver att man också undervisar ordentligt, det går inte att överlåta det till eleverna ... det fanns under en lång tid en tendens att tro att lärare kunde vara handledare bara eller i stort sätt och eleverna skulle söka kunskap och att man skulle vara expert på att få eleverna att söka kunskap ... det är klart att eleverna måste söka kunskap, men alltså det räcker inte.*

Ännu ett väsentligt undervisningsredskap är, enligt både Lärare 2 och Lärare 5, att ställa frågor till eleverna under föreläsningen. Lärare 2 använder detta redskap i syfte att "involvera" eleverna "i diskussioner", medan Lärare 5 ansåg att läraren ska ställa frågor i syfte att utgå från det som är relevant och intressant för eleverna.

*... när jag börjar en kurs ... då försöker jag utgå ifrån och få eleverna att känna att det är deras frågor ... men om man inte börjar med frågorna, så kommer de aldrig att vara intresserade av vilka svar det finns ... jag vill att de ska känna att ämnet, det jag försöker ge dem är relevant ur deras synpunkt att förstå det, att intressera sig för det ...*

Lärare 4 ansåg också att det är av vikt att läraren utgår från elevens eget intresse. Vidare ansåg hon att det också är viktigt att låta eleven berätta om sådant som den anser sig vara expert på och som läraren vet lite eller inget alls om.

*... prata med eleverna och försöka ta reda på så mycket som möjligt, om deras intressen... eller de får redovisa muntligt kanske om något intresse de har som jag inte vet någonting om ... Ge eleverna möjlighet att berätta om något som de vet mer än jag vet ... något dataspel som de kan väldigt mycket om till exempel som de kan ha sin muntliga presentation om ...*

Även Lärare 3 ansåg att läraren ska utgå från det som eleverna är intresserade av och dessutom ska läraren utgå från elevernas tidigare bakgrund och erfarenheter.

*... utgår från deras tidigare erfarenheter, tidigare bakgrund ... hitta de sakerna som de gillar och utgå från det, om de gillar fotboll, kan man hitta texter som handlar om det, gillar eleverna mode, så kan man plocka några texter som handlar om det ... och så fort man har fångat eleverna då kan man utveckla vidare ...*

## **5.2 Lärarnas val av monologisk eller dialogisk metod i samband med föreläsning**

I detta avsnitt redovisas de val av monologisk och dialogisk metod som de fem lärarna ansåg vara viktiga i syfte att engagera eleverna.

### **5.2.1 Monologisk metod föredras av Lärare 1 och dialogisk metod föredras av Lärare 4 och Lärare 5**

Lärare 1 föreläser huvudsakligen monologiskt och efter föreläsningen för hon en dialog med eleverna.

*... när jag leder undervisningen så blir det katederundervisning, går igenom avsnittet som eleverna ska arbeta med och när jag har gått igenom vad eleverna ska göra då ser jag helst att eleverna ska ha dialog ...*

Till skillnad från ovanstående lärare föreläser Lärare 4 och Lärare 5 huvudsakligen dialogiskt. Lärare 4 försöker ha en dialog med eleverna i syfte att ta reda på elevernas förkunskaper.

*Jag vill ha en dialog... jag försöker ju jobba med en dialog med eleven hela tiden ... (jag) frågar ... vad kan ni om det här ... jag försöker lite grann ta reda på vad de har för förkunskaper, förförståelse.*

Lärare 5 ansåg att det är viktigt att läraren redan i början av lektionspasset ser till att få eleverna intresserade i syfte att de blir delaktiga. När läraren väl har lyckats med det, då kan läraren, enligt honom, ha några korta monologiska föreläsningsinslag.

*... Nej, inte en föreläsning utan skulle försöka på något enklare sätt få dem att intressera sig för varför kan det vara viktigt att se skillnaden, sedan om de väl ha kommit på det, att det är något viktigt för mig att se skillnaden då kanske man skulle kunna börja föreläsa, ha något föreläsningsinslag eller några exempel ... eleverna ska vara delaktiga och särskilt i utgångspunkten, är de tillräckligt öppna har de upptäckt en fråga som är viktig, då kommer de också att lyssna när jag står och föreläser för dem, om de tycker det känns intressant att höra mera om hur man kan se på den saken, då är det motiverat...*

Lärare 5 motiverade sitt val av metod genom att påstå att: ”det är i hög grad som lärare svarar på frågor som inte har ställts ... jag önskar att man kunde göra så mer relevant för eleverna, så gott man kan.”

### **5.2.2 Monologisk och dialogisk metod föredras av Lärare 2 och Lärare 3**

Både Lärare 2 och Lärare 3 använder en kombination av de två metoderna när de föreläser. Lärare 2 börjar själva föreläsningen monologiskt genom att förklara mål, syfte och begrepp för att sedan skifta till dialogiskt genom att ställa frågor i syfte att försöka involvera eleverna.

*Jag brukar använda en komplettering av de två, så inte bara en av dem, ibland ... blandar jag de två nästan alltid till exempel när jag börjar en lektion för att motivera eleverna, brukar jag inte själv diskutera utan ... jag börjar med begreppen, syftet, målet och sedan ... brukar jag fråga om de förstår det här, om de har hört det här, vad de kan, sedan börjar jag diskutera frågan ... jag försöker involvera dem i diskussionen hela tiden ...*

Lärare 3 ansåg att: ”Det är svårt att hålla sig till en metod”. Hon använder oftast den monologiska metoden när hon föreläser medan hon använder den dialogiska metoden i samband med två moment, nämligen litteraturläsning och grammatik. När hon använder den dialogiska metoden i samband med litteraturläsning brukar hon ha en dialog med eleverna i syfte att inventera elevernas kunskaper inför momentet.

*Jag ... använder monologisk när man har genomgångar och ... (man) måste presentera något för eleverna, tillsammans med det att man kopplar till kunskapskraven, syfte och mål ... om vi pratar om litteraturläsning då försöker jag skapa förkunskaper, varför skriver man den här texten ... öppna frågor och sedan kommer både detaljer och faktafrågor och sedan resonemang ... hur kan de tycka och tänka och hur menar du med det här, har du läst något liknande förut så att man kopplar texterna till (det) ... som de har varit med om förut ... när vi pratar om litteraturläsning så brukar jag fråga ... läser ni ... vad är det ni läser ... för att skapa förkunskaper och då blir det en del av föreläsningen ... men innan själva föreläsningen så måste man bygga en sorts grund, hur pass mycket eleverna kan och på vilken nivå eleverna befinner sig så att man inte pratar om samma sak som de redan vet och att man bygger vidare ...*

Även i samband med grammatik försöker Lärare 3 föreläsa dialogiskt men om innehållet är helt nytt för eleverna blir det monologisk föreläsning.

*... (om det är något grammatiskt moment) ... det blir att man har en text eller meningar och då ställer man frågor, var finns adjektiv här... varför tror du att de här är adjektiv ... varför böjer de sig efter det här ... hur tänker du då, hur är det singular eller plural ... om det är något nytt, verkligen nytt ... för dem, då lyssnar dem, men om det är någonting som de har kunskaper om ... oftast försöker jag att fånga det de har, kanske på sitt modersmål eller engelska, då kopplar jag ... så här är det i engelska, så här är det i svenska, då är eleverna med också.*

### **5.3 Lärarnas redogörelser om fördelar och nackdelar med de två metoderna**

I detta avsnitt redovisas fördelarna och nackdelarna som de fem lärarna ansåg känneteckna respektive metod.

#### **5.3.1 Fördelar med den monologiska metoden**

Lärare 1 ansåg att några fördelar med den monologiska metoden är att läraren dels kan försäkra sig om att alla elever får med sig grundinnehållet i föreläsningen, dels kan lägga upp en grundstruktur vilket leder till att eleverna sedan kan jobba vidare.

*... alla måste ju lära sig så att alla elever ska hänga med ... om jag tar upp till exempel familjeekonomi i samhällskunskap så kan eleven ju inte veta exakt vad det (momentet) omfattar, där måste jag som lärare ge strukturen, innehållet ... ett skelett att bygga kring ... sedan vet eleverna vad de ska jobba med ...*

Även Lärare 3 ansåg att fördelen med den monologiska metoden är att eleverna får med sig den grundkunskap som de behöver i syfte att bygga undervisning vidare: "... då ... vet (jag) att "basic" kunskap sitter hos eleverna."

Andra fördelar med den monologiska metoden är enligt Lärare 4 att föreläsningarna är effektiva i och med att genomgångarna är kortare och läraren riskerar inte att tappa tråden.

*Det är att jag snabbt kan säga det jag vill ... och det är kortare genomgångar och ... då tappar man inte tråden utan då har man ju flyt.*

Även Lärare 1 ansåg att fördelen med denna metod är att läraren lättare kan hålla tiden. Såsom Lärare 4 ansåg Lärare 5 att läraren lättare kan kontrollera föreläsningen i och med att läraren själv har ordet. Med tanke på att läraren själv har ordet samt att han/hon detaljerat kan lägga upp undervisningen och strukturera den enligt eget tycke drar Lärare 5 slutsatsen att denna metod är enklast.

*... en modell som är enklast ... att (man) själv har kontrollen över ordet, jag lägger upp min undervisning, jag har nästan detaljerat vad jag ska säga, sedan så sätter jag igång och strukturerar upp det på tavlan och sedan ska de behandla det ...*

### **5.3.2 Nackdelar med den monologiska metoden**

Lärare 1 ansåg att det finns två nackdelar med den monologiska metoden, för det första att läraren begränsar elevernas talutrymme, för det andra att man missar elevernas kunskaper och erfarenheter.

*... då jag har ... katederundervisning, minskar jag utrymmet för eleverna att ställa frågor ... eleverna kan bjuda på mycket egna kunskaper ... och erfarenheter också ... och det ser jag som väldigt positivt när eleverna är med själva också, vi får en levande klassrumsmiljö på det sättet ...*

Några andra nackdelar med denna metod ansåg Lärare 3 vara att den är "tråkig" i och med att läraren inte kan diskutera föreläsningens innehåll med eleverna och dessutom kan läraren inte ta reda på om eleverna förstår det.

*... ibland funkar inte den monologiska i längden, det blir för tråkigt, och det förstår vi vuxna också ... jag vill prata med eleverna, jag vill diskutera, jag vill veta hur mycket de förstår vad jag säger, hur många frågor har de, om de förstår rätt överhuvudtaget ...*

Ännu en nackdel med den monologiska metoden fann Lärare 4 vara att eleverna är passiva, något som inverkar på lärandet.



*... när det är monolog så säger jag att det inte är jag som ska stå här och prata och skriva hela lektionen utan det är (ni) som ska vara med och prata och skriva ... för att det är eleverna som ska ta plats och lära sig, det är de som ska vara aktiva det är inte jag som ska svettas framme vid tavlan för det är väldigt fel.*

Lärare 5 fann andra nackdelar med den monologiska metoden, nämligen att eleverna ges svar på frågor som de inte ställt vilket leder till att eleverna inte förstår syftet med föreläsningen och finner den ointressant.

*Det är i hög grad som lärare svarar på frågor som inte har ställts... varför ska eleverna behandla det? ... vad är det intressant för dem i det? ... jo, de har förstått att det tillhör kursen, de har förstått det, men de måste motiveras ytterligare på något sätt för att det här ska vara intressant ...*

### **5.3.3 Fördelar med den dialogiska metoden**

Lärare 3 fann att en fördel med den dialogiska metoden är att både lärare och elever lär sig av varandra genom att de delar med sig av sina egna erfarenheter och utvecklar därmed sina kunskaper.

*... flerstämmighet i klassrummet, eleverna delar med sig olika erfarenheter och talar med ... kompisar i klassen eller läraren ... (läraren) lär sig tillsammans med både elever och eleven lär sig också när de talar med varandra ... kunskaperna är ingenting som man har inom sig själv, det är någonting som man tar till sig från de andra ... (och) utvecklar från det ...*

Ännu en fördel med denna metod ansåg Lärare 4 vara att läraren kan ha en dialog med eleverna för att bland annat försäkra sig om att de förstår föreläsningens innehåll. En annan fördel fann Lärare 4 vara att läraren kan ta reda på hur mycket eleverna vet om det som föreläses i syfte att läraren ska kunna utgå från elevernas livserfarenheter, vilket i sin tur leder till att eleverna blir engagerade i föreläsningen.

*Jag vill ha en dialog (...) jag säger ju, sitter ni tysta då vet inte jag om ni ens förstår vad jag säger ... så bygger det ju på att kolla hela tiden, om de förstår vad jag pratar om, om jag använder ord som de förstår eller begrepp som de förstår, man försöker ju utgå från elevernas egna erfarenheter och då måste man hålla en dialog hela tiden. De kanske kan mycket mer än vad jag tror och då ger man de en möjlighet att säga någonting själva och kanske kolla upp lite (...) vad de vet om det här ...*

Även Lärare 5 ansåg att en av fördelarna med denna metod är att läraren kan engagera eleverna i föreläsningen. Detta gör han genom att ställa frågor till dem vilket i sin tur leder till att läraren dessutom kan utgå från elevernas verklighet och det som eleverna anser vara meningsfullt och intressant för dem.

*... (jag) har tänkt att det är meningslöst att komma med svar på frågor som eleverna inte har ställt, utan man måste utgå ifrån det som är gemensamt för alla ... elever ... därför har jag alltid försökt att när jag börjar en kurs ... utgå ifrån och få eleverna att känna att det är deras frågor ... men om man inte börjar med frågorna, så kommer de aldrig att vara intresserade av vilka svar det finns ... så man måste alltid börja med frågorna [...] eleverna ska vara delaktiga och särskilt i utgångspunkten ... är de tillräckligt öppna har de upptäckt en fråga som är viktigt då kommer de också att lyssna när jag står och föreläser för dem, om de tycker det känns intressant att höra mera om hur man kan se på den saken, då är det motiverat... man utgår från verkligheten och sedan försöker man se vilka*

*strukturer man kan hitta i den där verkligheten ... man måste utgå från sina elever och de frågeställningar de har i huvudet ... sedan kan man på något sätt se, vad det är gemensamt ... och då kan man börja strukturera och teoretisera kring det, men en sådan framställning blir ju "up in the blue" liksom, om inte eleverna ... (vet) ... vilken fråga är det svar på ...*

Lärare 3 ansåg att fördelen med den dialogiska metoden är att eleverna får ställa frågor på det som föreläses vilket leder till olika diskussioner och reflektioner över det som eleverna anser vara viktigt. Dessutom kopplas de teoretiska kunskaperna från klassrummet till det verkliga livet och eleverna får reflektera över sitt lärande vilket i sin tur leder till att de utvecklar den metakognitiva förmågan.

*... när jag har föreläsningar, så pausar jag ibland, för eleverna har frågor... och då ser jag att, nu är de med ... så jag säger att nu är det viktigt det här för eleverna ... så stoppar vi det här och så fortsätter vi med att utveckla någon fråga eller område och då diskuterar vi och det kan komma olika frågor... så skapar jag också det där synsättet ... att eleverna kan reflektera helt enkelt att de reflekterar över sitt lärande och det är metakognitivt och de kopplar kunskaperna i klassrummet till något som är utanför och det är viktigt för mig för de lär sig mest och bäst.*

Även Lärare 4 tolkade det faktum att eleverna ställer frågor under föreläsningen som en fördel och ansåg därmed att det blir roligt för läraren att föreläsa med hjälp av denna metod.

*... jag tycker absolut att det är bäst att ha dialog, det är roligt när eleverna ställer frågor, det är inte roligt att stå där och ha en monolog ...*

Lärare 2 ansåg att den dialogiska metoden leder till att läraren får mer undervisningsutrymme: " ... det är toppen ... man kan göra allt på den lektionen." En annan fördel med den dialogiska metoden ansåg Lärare 5 vara att de tysta eleverna lär sig mycket av andra elever.

*... ibland kan man tro att det inte händer någonting om eleverna är alldeles tysta och inte säger något och då har jag kommit på ibland att det händer rätt mycket när de lyssnar på vad andra elever säger ...*

### **5.3.4 Nackdelar med den dialogiska metoden**

Lärare 2 ansåg att en nackdel med den dialogiska metoden är att elever avstår från att delta i föreläsningen vilket leder till att läraren tvingas hålla i föreläsningen själv: "Jag brukar ställa frågor ... jag försöker involvera dem i diskussioner... ibland blir (det) inget svar på frågan, så man börjar... berätta själv...". Även Lärare 4 ansåg att en nackdel med denna metod är att det enbart är några få elever som bidrar till föreläsningen i och med att de flesta eleverna inte vågar eller vill prata inför andra: "... ett fåtal som det går att få att prata inför gruppen ... (elever) som ... (inte) känner varann riktigt och vågar inte eller vill inte prata inför gruppen."

En annan nackdel med den dialogiska metoden fann Lärare 4 vara elever som "pratar i mun på varandra" och stör dels andra klasskamrater, dels läraren.

*... om man har grupper där eleverna vill gärna prata allihop, helst på en gång, och då har det blivit för störigt så att det inte funkar ... om det är (en) väldigt stor grupp också och stör ... varann och alla ska prata på en gång, så var det förra året ... för det blev så hög ljudnivå ... alla kan inte prata på en gång, utan försöka att ta en i taget för man kan komma av sig väldigt, om det blir många på en gång ... då tappar man tråden och man får nästan börja om.*

Lärare 2 ansåg att en nackdel med den dialogiska metoden är att den bara passar de elever som är motiverade, har studievana och bra förkunskaper och tror på sig själva.

*... jag pratar ... tydligt, jag förklarar mer till dem och försöker ... att de inte blir jättetrötta beroende på deras nivå, kanske diskuterar det ... två, tre gånger vid två tillfällen ... efter en lång diskussion kan de vara jättetrötta beroende på om de har särskilt stöd... de har inte motivationen, men ... elever som är motiverade och har bra självbild och bra självförtroende ... det är toppen ... man kan göra allt på den lektionen ... om eleven ... har koll på vad som händer på lektionen, tar med sig material, antecknar på lektionen.*

En annan nackdel med den dialogiska metoden fann Lärare 3 vara att den är tidskrävande och ibland leder till att läraren inte kan hålla planeringen: ” ... och det är det som är problemet, när jag har föreläsningar så pausar jag ibland... och ibland så hinner inte vi med hela momentet ...”

## **5.4 Resultatsammanställning**

Här sammanställs lärarnas svar utifrån de tre forskningsfrågor som studien avser att besvara. För att kunna ge en mer överskådlig bild av lärarnas svar presenteras resultatet dessutom i en tabell i samband med varje forskningsfråga.

### **5.4.1 Undervisningsredskap under föreläsning**

Undervisningsredskapen som lärarna använde sig av i syfte att upprätthålla elevernas uppmärksamhet under föreläsningen har sammanställts i detta delkapitel utifrån antal lärare som angav att de använde dessa. I slutet av detta delkapitel har lärarnas enskilda svar även sammanställts i en tabell för att kunna ge en mer åskådlig bild.

#### **5.4.1.1 Undervisningsredskap som uppmärksammades av störst antal lärare**

De undervisningsredskap som uppmärksammades av störst antal lärare (fyra av fem) är: knyta teorin till det verkliga livet, med sina underkategorier (diskutera relevanta händelser, knyta undervisningen till elevens utbildning och kommande yrke, knyta undervisningen till det som händer i klassrummet), lära känna eleven (ta reda på elevens tidigare skolkunskaper och tidigare skolbakgrund) och didaktisk kompetens (förtydliga, förenkla, strukturera, tydliggöra syftet, kunna lära ut, få eleven intresserad).

#### **5.4.1.2 Undervisningsredskap som uppmärksammades av näst störst antal lärare**

De undervisningsredskap som uppmärksammades av näst störst antal lärare (tre av fem) är: anpassa undervisningsnivån, visa progression/stimulera med svårare uppgifter och utgå från elevens intressen.

#### **5.4.1.3 Undervisningsredskap som uppmärksammades av näst minst antal lärare**

De undervisningsredskap som uppmärksammades som viktiga av näst minst antal lärare (två av fem) är: synliggöra, skapa trygghet, ställa frågor till eleverna, påverka positivt (öka självkänslan), variera undervisningen och undervisningsmetoderna, relation lärare-elev-ämne (lärare-elev, lärare-ämne, elev-elev), lärarens förhållningssätt (tillgänglig och öppen), lärarens engagemang och positiva förhållningssätt dels till elever, dels till ämne.

#### **5.4.1.4 Undervisningsredskap som uppmärksammades av minst antal lärare**

De undervisningsredskap som uppmärksammades av minst antal lärare (en av fem) är: att ge beröm, eleven som expert, engagera eleven, uppmärksamma de ”duktiga” eleverna, utgå från elevens tidigare bakgrund och erfarenheter, ta reda på elevens tidigare skolupplevelser, elever turas om att vara ledare i gruppen (demokratiskt tänkande), eleven som vill lära sig, fokusera på det positiva hos eleven, ta reda på elevens mål för framtiden, läraren som resurs (autentiska exempel från läraren), tar ansvar för undervisningen (inte överlåta undervisningen till eleverna).

#### **5.4.1.5 Sammanställning av lärarnas undervisningsredskap i tabellform**

Lärarnas undervisningsredskap har numrerats och blev tjugotre till antalet. Viktigt att påpeka är att de undervisningsredskap som betyder samma sak har förts ihop under ett och samma undervisningsredskap.

Tabell 2 Matris över lärarnas undervisningsredskap

<b>Undervisningsredskap (Ur.)/Lärare (L.)</b>	<b>L. 1</b>	<b>L. 2</b>	<b>L. 3</b>	<b>L. 4</b>	<b>L. 5</b>
Ur. 1 – synliggöra	X				X
Ur. 2 – ge beröm	X				
Ur. 3 – skapa trygghet	X	X			
Ur. 4 – påverka positivt (öka självkänslan)	X	X			
Ur. 5 – variera undervisningen och undervisningsmetoderna	X	X			
Ur. 6 – knyta teorin till det verkliga livet (diskutera relevanta händelser, knyta undervisningen till elevens utbildning och kommande yrke, knyta undervisningen till det som händer i klassrummet)	X	X		X	X
Ur. 7 – elever turas om att vara ledare i gruppen (demokratiskt tänkande)	X				

Ur. 8 – eleven som expert				X	
Ur. 9 - anpassa undervisningsnivån	X	X	X		
Ur. 10 – visa progression och stimulera med svårare uppgifter	X		X	X	
Ur. 11 – lära känna eleven (ta reda på elevens tidigare skolkunskaper och tidigare skolbakgrund)	X		X	X	X
Ur. 12 – ta reda på elevens tidigare skolupplevelser	X				
Ur 13 – engagera eleven		X			
Ur. 14 - utgå från elevens tidigare bakgrund och erfarenheter			X		
Ur. 15 - uppmärksamma de ”duktiga” eleverna	X				
Ur. 16 – didaktisk kompetens (förtydliga, förenkla, strukturera, tydliggöra syftet, kunna lära ut - få eleven intresserad)		X	X	X	X
Ur. 17 – eleven som vill lära sig					X
Ur. 18 - ställa frågor till eleven		X			X
Ur. 19 - utgå från elevens intressen			X	X	X
Ur. 20 – fokusera på det positiva hos eleven			X		
Ur. 21 – ta reda på elevens mål för framtiden				X	
Ur. 22 - relation lärare-elev-ämne, lärare-elev, lärare-ämne, elev-elev (lärarens förhållningssätt: tillgänglig och öppen, lärarens engagemang och positiva förhållningssätt dels till elever, dels till ämne)		X	X		
Ur. 23 - läraren som resurs - autentiska exempel från läraren, tar ansvar för undervisningen (inte överlåta undervisningen till eleverna)					X

### 5.4.2 Monologisk och dialogisk metod i samband med föreläsning

I detta delkapitel har de föredragna metoderna som lärarna huvudsakligen använde när de föreläste sammanställts. I slutet av detta delkapitel har lärarnas föredragna metoder även sammanställts i en tabell i syfte att ge en mer åskådlig bild.

#### 5.4.2.1 Monologisk metod föredras av Lärare 1

Lärare 1 använder huvudsakligen den monologiska metoden när hon föreläser.

#### 5.2.2.2 Monologisk och dialogisk metod föredras av Lärare 2 och Lärare 3

Både Lärare 2 och Lärare 3 använder en kombination av de två metoderna när de föreläser.

#### 5.4.2.3 Dialogisk metod föredras av Lärare 4 och Lärare 5

Lärare 4 och Lärare 5 använder huvudsakligen den dialogiska metoden när de föreläser.

#### 5.4.2.4 Sammanställning av monologisk och dialogisk metod i tabellform

Tabell 3 Matris över monologisk och dialogisk metod

Metoder/ Lärare	Monologisk	Dialogisk
Lärare 1	X	
Lärare 2	X	X
Lärare 3	X	X
Lärare 4		X
Lärare 5		X

#### 5.4.3 Fördelar och nackdelar med de två metoderna

Här sammanställs de fördelar och nackdelar som lärarna ansåg ha samband med respektive metod. I slutet av detta delkapitel har lärarnas för- och nackdelar med de två metoderna även sammanställts i en tabell i syfte att ge en mer åskådlig bild.

##### 5.4.3.1 Fördelar med den monologiska metoden

En fördel med den monologiska metoden är enligt Lärare 1 och Lärare 3 att läraren kan försäkra sig om att alla elever får med sig grundinnehållet i föreläsningen i syfte att kunna bygga undervisning vidare.

Andra fördelar med denna metod är enligt Lärare 4 och Lärare 1 att läraren kan hålla tiden och föreläsningarna blir därmed kortare och mer effektiva.

Lärare 4 och Lärare 5 ansåg att andra fördelar med den monologiska metoden är att läraren lättare kan kontrollera föreläsningen med tanke på att han/hon själv har ordet och riskerar därmed inte att tappa tråden.

Andra fördelar med denna metod är enligt Lärare 1 och Lärare 5 att den är enkel i och med att läraren dels kan lägga upp en grundstruktur för föreläsningssstoffet, dels kan lägga upp undervisningen på ett detaljerat sätt.

##### 5.4.3.2 Nackdelar med den monologiska metoden

Det finns två nackdelar med den monologiska metoden, enligt Lärare 1, för det första att läraren begränsar elevernas talutrymme, för det andra att man missar elevernas kunskaper och erfarenheter.

Några andra nackdelar med denna metod ansåg Lärare 3 vara att den är ”tråkig” i och med att läraren inte kan diskutera föreläsningens innehåll med eleverna i syfte att exempelvis ta reda på om eleverna förstår det.

Ännu en nackdel med den monologiska metoden ansåg Lärare 4 vara att eleverna är passiva, något som inverkar på deras lärande.

Lärare 5 ansåg att fler nackdelar med den monologiska metoden är att eleverna ges svar på frågor som de inte ställt vilket leder till att de inte förstår syftet med föreläsningen och finner den ointressant.

#### **5.4.3.3 Fördelar med den dialogiska metoden**

En fördel med den dialogiska metoden är enligt Lärare 3 att både lärare och elever lär sig av varandra. Genom att både läraren och eleverna delar med sig av sina egna erfarenheter utvecklar dem sina kunskaper.

Andra fördelar med denna metod ansåg Lärare 4 vara att läraren dels kan försäkra sig om att eleverna förstår föreläsningens innehåll, dels kan ta reda på hur mycket eleverna vet om det som föreläses.

Enligt Lärare 4 och Lärare 5 har denna metod också de fördelarna att läraren kan utgå från elevernas verklighet och livserfarenheter och därmed från det eleverna anser vara meningsfullt och intressant för dem.

Ännu en fördel med denna metod är att läraren kan engagera eleverna i föreläsningen, enligt både Lärare 4 och Lärare 5.

Lärare 3 ansåg att fler fördelar är att eleverna får reflektera över både sitt lärande och det de anser är viktigt vilket leder till att de dels kan koppla de teoretiska kunskaperna från klassrummet till det verkliga livet, dels utvecklar den metakognitiva förmågan.

Ännu en fördel enligt Lärare 4 är att det är roligt för läraren att föreläsa med hjälp av denna metod. En annan fördel ansåg Lärare 2 vara att läraren får mer undervisningsutrymme och Lärare 5 ansåg att ännu en fördel är att de tysta eleverna lär sig mycket av andra elever.

#### **5.4.3.4 Nackdelar med den dialogiska metoden**

En nackdel med den dialogiska metoden är att det enbart är några få elever som bidrar till föreläsningen i och med att de flesta elever inte vågar eller vill prata inför andra, enligt Lärare 4. En annan nackdel, enligt Lärare 2, är att eleverna helt kan avstå från att bidra till föreläsningen vilket leder till att läraren tvingas hålla i föreläsningen själv.

Ännu en nackdel är att eleverna pratar samtidigt och stör därmed både andra klasskamrater och läraren, enligt Lärare 4.

Lärare 2 ansåg att ännu en nackdel med den dialogiska metoden är att den bara passar de elever som är motiverade i och med att dessa elever för det första har studievana, för det andra har bra förkunskaper och för det tredje tror på sig själva.

Ännu en nackdel ansåg Lärare 3 vara att denna metod är tidskrävande och leder ibland till att läraren inte kan hålla planeringen.

### 5.4.3.5 Sammanställning av fördelar och nackdelar med de två metoderna i tabellform

Tabell 4 Matris över för- och nackdelar med de två metoderna

	Monologisk metod		Dialogisk metod	
	Fördelar	Nackdelar	Fördelar	Nackdelar
<b>L. 1</b>	<p>1. Alla elever får med sig undervisningsinnehållet.</p> <p>2. Lättare att ha en tydlig struktur i samband med varje moment.</p> <p>3. Håller tiden.</p>	<p>1. Elevernas talutrymme begränsas.</p> <p>2. Elevernas kunskaper och erfarenheter missas.</p>		
<b>L. 2</b>			<p>1. Läraren får mer undervisningsutrymme i lektionspasset.</p>	<p>1. Elever avstår från att delta i föreläsningen.</p> <p>2. Passar bara för de elever som är motiverade.</p>
<b>L. 3</b>	<p>1. Den ger den grundkunskap som behövs för att kunna bygga undervisningen vidare.</p>	<p>1. Den är "tråkig".</p> <p>2. Läraren kan inte diskutera föreläsningens innehåll med eleverna.</p> <p>3. Läraren kan inte ta reda på om eleverna förstått rätt.</p>	<p>1. Både läraren och eleverna lär sig av varandra genom att de delar med sig av sina egna erfarenheter i syfte att utveckla sina kunskaper.</p> <p>2. Eleven som ställer frågor.</p> <p>3. Eleverna får reflektera över det de tycker är viktigt.</p> <p>4. Eleverna kan koppla de teoretiska kunskaperna till det verkliga livet.</p> <p>5. Eleverna reflekterar över sitt lärande och utvecklar den metakognitiva förmågan.</p>	<p>1. Den är tidskrävande och leder ibland till att läraren inte kan hålla planeringen.</p>
<b>L. 4</b>	<p>1. Läraren kan ha kortare och mer effektiva föreläsningar.</p> <p>2. Läraren riskerar inte att tappa tråden under föreläsningen.</p>	<p>1. Eleverna är passiva vilket inverkar på lärandet.</p>	<p>1. Läraren försäkras om att eleverna förstår föreläsningens innehåll.</p> <p>2. Läraren kan ta reda på elevernas förkunskaper.</p> <p>3. Läraren kan utgå från elevernas livserfarenheter.</p>	<p>1. I vissa undervisningsgrupper finns det bara några få elever som vågar eller vill prata inför andra.</p> <p>2. Elever som "pratar i mun på varandra" och stör dels andra klasskamrater, dels läraren.</p>



			<p>4. Läraren engagerar eleverna i föreläsningen.</p> <p>5. Eleven som ställer frågor.</p> <p>6. Det är roligare för läraren att föreläsa.</p>	
<b>L. 5</b>	<p>1. Den är enkel.</p> <p>2. Läraren har själva ordet och kan lättare kontrollera undervisningen.</p>	<p>1. Elever ges svar på frågor som de inte ställt.</p> <p>2. Elever förstår inte syftet med föreläsningen och finner föreläsningen ointressant.</p>	<p>1. Eleverna engageras i föreläsningen.</p> <p>2. Läraren kan utgå från något eleverna anser vara meningsfullt och intressant, något som de kan knyta till det verkliga livet.</p> <p>3. De tysta eleverna lär sig mycket av andra elever.</p>	

## 5.5 Tolkning av resultat

Detta kapitel delas in i tre delkapitel och har strukturerats kring studiens tre forskningsfrågor. Resultatet av det insamlade forskningsdata har här tolkats med hjälp av studiens teoretiska perspektiv och den redovisade forskningslitteraturen.

### 5.5.1 Undervisningsredskapen *Synliggöra*, *Didaktisk kompetens*, *Relationer/lärarens inställning*, *Läraren som resurs* och *Eleven som resurs* föredras

För att lättare kunna tolka resultatet har forskningsdata grupperats i fem kategorier. Varje kategori har getts ett kodord som är den gemensamma nämnaren för de undervisningsredskap som liknar varandra och därmed inbegrips i respektive kategori. De fem kategorier är: *Synliggöra*, *Didaktisk kompetens*, *Relationer/lärarens inställning*, *Läraren som resurs* och *Eleven som resurs*. Nedan presenteras varje kategori var för sig med sina respektive undervisningsredskap samt en tabellsammanställning för att kunna få en tydligare överblick.

#### 5.5.1.1 De fem kategorierna: *Synliggöra*, *Didaktisk kompetens*, *Relationer/lärarens inställning*, *Läraren som resurs* och *Eleven som resurs*

**Kategori 1: Synliggöra:** synliggöra, ge beröm, påverka positivt (öka självkänslan), uppmärksamma de duktiga eleverna, eleven som vill lära sig, fokusera på det positiva hos eleven.

**Kategori 2: Didaktisk kompetens:** god didaktisk kompetens, variera undervisningen, förtydliga, förenkla, strukturera, tydliggöra/ange syftet, variera undervisningsmetoderna, nivåanpassning, visa progression, stimulera med svårare arbetsuppgifter, engagera eleven, knyta teori till praktik, diskutera/utgå från

relevanta händelser, knyta undervisningen till elevens utbildning och kommande yrke, knyta undervisningen till det som händer i klassrummet, lära känna eleven, ta reda på elevens tidigare skolupplevelser, ta reda på elevens tidigare skolkunskaper och skolbakgrund, ta reda på elevens mål för framtid, kunna lära ut, få eleven intresserad.

**Kategori 3: Relationer/lärarens inställning:** relation lärare-elev-ämne, relation lärare-elev, relation lärare-ämne, relation elev-elev, lärarens förhållningssätt (tillgänglig och öppen), lärarens engagemang och positiva förhållningssätt dels till elever, dels till ämnet, elever turas om att vara ledare i gruppen, skapa trygghet.

**Kategori 4: Läraren som resurs:** läraren som resurs (autentiska exempel från läraren), läraren tar ansvar för undervisningen (läraren ska inte överlåta undervisningen till eleverna).

**Kategori 5: Eleven som resurs:** eleven som expert, ställa frågor till eleven, utgå från elevens intressen, utgå från elevens tidigare bakgrund och erfarenheter.

### 5.5.1.2 Sammanställning av de fem kategorierna i tabellform

Tabell 5 Matris över de fem kategorierna

Kategorier/Lärare	L. 1	L. 2	L. 3	L. 4	L. 5
Synliggöra	X	X	X		X
Didaktisk kompetens	X	X	X	X	X
Relationer/lärarens inställning	X	X	X		
Läraren som resurs					X
Eleven som resurs		X	X	X	X

### 5.5.1.3 Tolkning av de föredragna undervisningsredskapen

Översikten i tabellen ovan visar att de viktigaste undervisningsredskapen påvisar flest samband med kategorin *Didaktisk kompetens*. Alla de fem informanterna angav minst tre undervisningsredskap som faller under denna kategori. Didaktisk kompetens innebar enligt informanterna att läraren ska lära känna eleven genom att ta reda på elevens tidigare skolkunskaper, tidigare skolbakgrund och skolupplevelser i syfte att kunna anpassa undervisningen genom att till exempel förtydliga och förenkla. När läraren vet på vilken nivå eleven befinner sig, kan läraren strukturera undervisningen genom att skraddars tydliga mål och utmana eleven med svårare

uppgifter i syfte att få eleven att nå högre nivåer. Läraren ska dessutom visa på progression i syfte att eleven får reda på vad han/hon har klarat av och kan som följd av det sikta på nästa kunskapsnivå. Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen innebär just att eleven ska uppmanas till utveckling från den nivå eleven befinner sig på mot en högre nivå med hjälp av en kunnigare person som till exempel läraren (Vygotskij, 2007).

Enligt informanterna var det också av vikt att läraren kan lära ut i syfte att få eleverna intresserade. Därför ska läraren knyta teori till praktik genom att dels diskutera utifrån relevanta händelser för eleverna, dels knyta undervisningen till antingen elevernas utbildning och kommande yrken eller till det som händer i klassrummet. Vygotskij (2007) betonar vikten av att all undervisning har en social karaktär, det vill säga att den är beroende av verkligheten kring eleven och elevens egna erfarenheter. Didaktisk kompetens innebar också att läraren varierade undervisningsmetoderna. Detta får också stöd i forskningen då Reznitskaya (2012) skriver att det finns undervisningsmetoder som är mer effektiva framför andra när det gäller elevers engagemang och lärande i undervisningen. Trots det är det viktigt att läraren varierar metod beroende på undervisningssituation (Reznitskaya, 2012).

De näst viktigaste undervisningsredskapen påvisade samband med bland annat kategorin *Eleven som resurs*. Fyra av fem informanter fann att läraren bör dra nytta av eleverna och använda dem som resurser i undervisningen. Detta innebär att läraren ska ställa frågor till eleverna, tillåta dem att vara experter i klassrummet och utgå från deras egna intressen, tidigare bakgrund och erfarenheter. I skollagen (2010:80) står det att utbildningen ska främja social gemenskap och eleverna ska både självständigt och tillsammans med andra utveckla sin förmåga att tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper (Sveriges riksdag, 2010). Nystrand (Davies & Sinclair, 2014) visar på vikten av att läraren ställer frågor som spinner vidare på elevernas svar genom att inkludera elevernas svar i följdfrågorna. Detta leder i sin tur till att kamraterna drar slutsatsen att kamraternas bidrag i undervisningen är lika värddiga att ta hänsyn till (Davies & Sinclair, 2014). Även Dysthe (1996) skriver om vikten av att eleverna vänjer sig att använda klasskamraternas åsikter i syfte att utveckla tänkandet. Elevernas många olika åsikter och skillnaden mellan dem hjälper eleverna att lättare förstå undervisningen, vilket i sin tur bäddar för elevernas kunskapsutveckling (Dysthe, 1996).

Lika viktigt som kategorin *Eleven som resurs* var, enligt informanterna, att *Synliggöra* eleven. Fyra av de fem informanterna ansåg att det var viktigt att synliggöra eleven genom att läraren ger eleven beröm, uppmärksammar den positivt och fokuserar på det positiva hos eleven vilket leder till att eleverna blir mer engagerade i undervisningen. Skolverket (2019) redovisar Thomsons och Werys rapportresultat som visar att elevernas motivation påverkas av både inre och yttre faktorer (Thomson & Wery 2013 i Skolverket, 2019). Enligt Thomson och Wery (2013) kan eleverna bli bättre motiverade att lära sig mer, om till exempel läraren visar att den tror på sina elevers förmågor och potential. Dock är det, enligt

forskarna, viktigt att jobba med att stärka elevers inre motivation, då yttre motivation hämmar elevens strävan att uppnå mål av egen vilja.

*Relationer/lärarens inställning* var nästan lika viktig som *Eleven som resurs* och *Synliggöra*, enligt de tre informanterna. Lärarens engagemang, tillgänglighet och öppenhet samt lärarens positiva förhållningssätt gentemot eleverna och ämnet skapar trygghet i klassrummet och leder därmed till goda relationer. Palmer (2007) redovisar många studier där elever ansåg att en *god lärare* definierades av dess närvaro och entusiasm. Enligt Palmer (2007) måste lärare ha god självkänedom för att kunna undervisa elever på ett bra sätt vilket i sin tur leder till att läraren då bättre förstår dels ämnet, dels eleverna man undervisar. Öhman (2017) finner också att det är viktigt att läraren har en positiv inställning till sitt ämne. Relationen lärare-elev är mycket viktig, enligt Öhman, men han betonar såsom Palmer att den bästa kombinationen för en bra undervisning är relationen lärare-elev-ämne som enligt Öhman ska representera lika stora delar (Öhman, 2017). Denna studie visar även att relationen elev-elev var viktig, enligt en informant. Detta får stöd hos Davies & Sinclair (2014) som skriver om vikten av att använda sig av den sokratiska frågeställningen i syfte att få eleverna att engagera sig i undervisningen och därmed bekanta sig med och lära sig respektera kamraternas åsikter.

En annan viktig faktor under kategorin *Relationer/lärarens inställning* var att elever turas om att vara ledare i gruppen. Thompson och Kleine (2014) skriver om skillnaden mellan diskussion och dialog och redovisar studier som visar att ett dialogiskt klimat rubbar det traditionella maktförhållandet i klassrummet. Bakhtin (Bachtin, 1991) ger också dialog betydelse då han anser att det som utbyts i en dialog är viktigt i och med att det tolkas olika av de inblandade och detta leder därmed till möjligheten att få fram en betydelse (Bachtin, 1991).

Kategorin *Läraren som resurs* fick stöd av endast en informant. Informanten ansåg att det är viktigt att läraren bidrar med autentiska exempel till sin undervisning. Palmer (2007) skriver om *god undervisning* som härleds från läraren, den mänskliga resursen, rättare sagt från lärarens hjärta. Enligt Palmer lyckas lärare nå sina elever när han/hon styrs av sitt hjärta, den plats där intellekt och känslor möts (Palmer, 2007). Informanten ansåg även att det var viktigt att läraren tar ansvar för undervisningen genom att inte överlåta den till eleverna. Detta har inte stöd i den redovisade forskningen då studierna förespråkar många fördelar med att läraren överlåter undervisningen till eleverna. Dysthe (1996) förespråkar den flerstämmiga undervisningen där de många rösterna är värdefulla för en lyckad undervisning. Även Öhman (2017) trycker på vikten av att uppmuntra till dialog i syfte att eleverna lär sig respondera på stoffet vilket i sin tur leder till inläring. Thompson och Kleine (2014) påpekar vikten av att eleverna jobbar dialogiskt i syfte att förbättra lärmiljön och främja djupinläring. Davies och Sinclair (2014) skriver om vikten av att använda den sokratiska frågeställningen för att öka graden av interaktion i klassrummet och därmed öka elevernas kognitiva komplexitet i diskussioner. Reznitskaya (2012) betonar också vikten av att använda en dialogisk undervisningsmetod i samband med

litteraturseminarier i syfte att uppmuntra elevers lärande och engagemang. Palmer (2007) är mot traditionell undervisning och förespråkar, såsom Öhman (2017) en ämnescentrerad undervisning där ämnet ses som viktigast.

### **5.5.2 Dialogisk framför monologisk metod**

Informanterna använde sig av både den monologiska och den dialogiska metoden när de föreläste. Den monologiska metoden användes av tre informanter varav två av dem även använde den dialogiska metoden. Den dialogiska metoden användes av fyra informanter varav två av informanterna även använde den monologiska metoden.

### **5.5.3 Både fördelar och nackdelar med de två metoderna**

Informanterna fann fördelar med den monologiska metoden. En av dem var att läraren kan försäkra sig om att alla elever får med sig undervisningsinnehållet och att läraren kan lägga upp en kunskapsbas, en grund som den sedan kan utgå ifrån i undervisningen. Andra fördelar med den monologiska metoden var, enligt informanterna, att den är enklare i och med att den är lättare att strukturera och mer effektiv i och med att den kan tidsbegränsas. Läraren har ordet och kan därmed bättre kontrollera undervisningen i och med att läraren inte riskerar att tappa tråden. Reznitskaya (2012) påpekar vikten av att förstå att den monologiska metoden är att föredra i vissa situationer då den är mer adekvat. Hon framhåller att lärarna fortfarande föredrar den monologiska metoden med tanke på den starka undervisningstraditionen och dess effektivitet när det gäller elevantal (Reznitskaya, 2012). Vidare skriver hon att den monologiska metoden är tidseffektiv i och med att eleverna inte behöver motivera sina påståenden eller ifrågasätta andras (Reznitskaya, 2012).

Den dialogiska metoden hade vissa fördelar, enligt några informanter. Några fördelar var att läraren kan utgå från elevernas livserfarenheter och det som eleverna anser vara meningsfullt och intressant. Fler fördelar med den dialogiska metoden var att både lärare och elever lär sig av varandra genom att de delar med sig av sina egna erfarenheter i syfte att utveckla sina kunskaper. Dessutom får eleverna reflektera över dels sitt lärande vilket leder till att de utvecklar den metakognitiva förmågan, dels det som de tycker är viktigt och kopplar därmed de teoretiska kunskaperna till det verkliga livet. Bakhtins (1991) forskning stödjer informanternas uttalanden då Bakhtin (1991) skriver om dialogens betydelse vars syfte är att skapa en relation mellan två parter. Enligt Bakhtin (1991) finns i det verkliga livet *jaget* och *den andra* som två logiska komponenter. Parterna ser varandra som resurser och varje yttrande som fälls av dem tolkas i syfte att få någon betydelse (Bakhtin i Holquist, 2002). Båda två turas de om att med hjälp av dialogen uppleva samt uppfatta verkligheten (Holquist, 2002). Thomson och Kleine (2014) lägger såsom Bakhtin (Bakhtin, 1991) stor vikt vid dialogen i klassrummet med vars hjälp kunskap både kan skapas och

undersökas. Det dialogiska klimatet i klassrummet leder till att alla aktörer drar nytta av varandras skillnader (Thomson & Kleine, 2014).

Informanterna uppgav flera fördelar med den dialogiska metoden, nämligen att det är roligare för läraren att föreläsa eftersom elever ställer frågor och läraren får därmed mer undervisningsutrymme under lektionspasset. Denna metod utmynnar också i att läraren kan engagera eleverna och kan försäkra sig om att eleverna hänger med. Flera studier visar att dialogisk undervisning leder till att eleverna når lärandemålen (Reznitskaya, 2012). Den dialogiska metoden erbjuder eleverna dels talutrymme, dels tolkningsmöjligheter till skillnad från den monologiska metoden där det är läraren som fördelar ordet och har tolkningsföreträde när det gäller undervisningsstoffet (Reznitskaya, 2012).

Informanterna fann ännu en fördel med den dialogiska metoden, nämligen att de tysta eleverna i gruppen lär sig mycket av de andra eleverna. Palmer (2007) skriver om den traditionella undervisningen som utgår från att läraren har all kunskap och eleverna har lite eller ingen alls. Enligt Palmer (2007) är det av vikt att läraren ser sina elever som kunskapskällor och därmed drar nytta av deras kunskaper i undervisningen samt uppmuntrar dem att lära av varandra.

Informanterna ansåg också att det fanns nackdelar med den monologiska metoden. Dessa var att läraren ger färdiga svar på sådant som eleverna inte frågar om och på grund av det kan läraren inte engagera dem i föreläsningen i och med att eleverna inte förstår syftet med föreläsningen och finner det ointressant. Enligt Dysthe (1996) gynnar den monologiska undervisningen inte inläringen eftersom den förmedlar, reproducerar och mäter kunskap som till stor del är bestämd av lärare redan före lektionsstart. I den monologiska undervisningen utgår läraren från sina egna erfarenheter vilket leder till att eleverna får svårt att relatera till dessa (Dysthe, 1996).

Nackdelarna med den dialogiska metoden var enligt informanterna att den är tidskrävande och ibland leder till att läraren inte kan hålla planeringen. Detta har stöd i Dysthes (1996) forskning där det presenteras att lärare föredrar att använda sig av den monologiska undervisningen då de behöver kontrollera undervisningen speciellt när man undervisar i stora grupper. Även Reznitskayas (Burbules 1993 i Reznitskaya, 2012) studier påpekar att läraren undviker den dialogiska undervisningen till följd av överfulla klassrum. Informanterna ansåg att ännu en nackdel med den dialogiska metoden var att denna metod bara passar för de elever som är motiverade. Dessutom finns det elever som avstår från att delta i föreläsningen på grund av att de till exempel inte vågar prata inför andra samt att det finns elever som ”pratar i mun på varandra” och stör föreläsningen.

## **6. Diskussion**

Detta kapitel innefattar tre delkapitel, nämligen *Resultatdiskussion*, *Metoddiskussion* samt *Fortsatt forskning*. I det första delkapitlet kommer det insamlade data

diskuteras genom att kompareras med både studiens forskningslitteratur och teoretiska perspektiv. I det andra delkapitlet diskuteras studiens styrkor och svagheter i samband med metodvalet. Kapitlet avslutas med en diskussion om fortsatt forskning.

## **6.1 Resultatdiskussion**

I detta kapitel diskuteras vilka undervisningsredskap lärarna använder sig av i syfte att engagera sina elever i samband med föreläsning. Vidare kommer det att diskuteras vilken av de två metoderna, den monologiska eller den dialogiska metoden som lärarna föredrog att använda samt vilka fördelar respektive nackdelar de fann med de två metoderna.

### **6.1.1 Undervisningsredskap som påverkar elevers uppmärksamhet under föreläsning**

Att upprätthålla elevernas uppmärksamhet under föreläsning är en utmaning för varje lärare. Ett av syftena med denna studie var att ta reda på vilka undervisningsredskap informanterna använde sig av för att upprätthålla elevernas uppmärksamhet i samband med föreläsning. Resultatet visar på ett stort antal olika undervisningsredskap och utgör därmed ett referensvärde för vidare forskning. Dock bör studiens resultat tolkas med försiktighet i och med att det finns andra faktorer som påverkar utfallet under föreläsningstillfällena, nämligen tid på dygnet för föreläsningen, varje enskild elevs behov, etc. Med detta i åtanke ska dessa undervisningsredskap ses som indikatorer som kan påverka utfallet positivt i en föreläsning.

De undervisningsredskap som utmärkte sig mest tillhör kategorin *Didaktisk kompetens*. Undervisningsredskapen *att kunna lära ut, variera undervisningen, förtydliga, förenkla, strukturera, tydliggöra/ange syftet, nivåanpassa, visa progression, stimulera med svårare arbetsuppgifter, engagera eleven* har stöd i tidigare forskning. Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen innebär just att eleven ska uppmanas utvecklas från den nivå eleven befinner sig på mot en högre nivå med hjälp av en kunnigare person som till exempel läraren (Vygotskij, 2007). Skolinspektionen (2019) instämmer i Vygotskijs forskning och påpekar att god undervisning, som definieras genom bland annat variation i undervisningen, god struktur, tydligt syfte samt att läraren hjälper och leder eleven framåt i sin kunskapsutveckling genom att tydliggöra och förklara, är ett nyckelområde som är avgörande för undervisningens kvalitet.

Även följande undervisningsredskap såsom *att knyta teori till praktik, diskutera/utgå från relevanta händelser, knyta undervisningen till dels elevens utbildning och kommande yrke, dels det som händer i klassrummet, få eleven intresserad, lära känna eleven, ta reda på elevens tidigare skolkunskaper, skolbakgrund och skolupplevelse* samt *mål för framtiden* får stöd i Vygotskijs (2007)

forskning. Vygotskij (2007) betonar vikten av att all undervisning har en social karaktär, det vill säga att den är beroende av verkligheten kring eleven och elevens egna erfarenheter. Även undervisningsredskapet *att variera undervisningsmetoderna* får stöd i forskningen då Reznitskaya (2012) pekar på vikten av att läraren varierar metod beroende på undervisningssituation. Även Skolinspektionen (2019) förespråkar att läraren inte enbart ska använda sig av en metod i sin undervisning utan den ska variera undervisningsmetoderna i syfte att kunna stimulera sina elever.

Nästan lika mycket som de ovannämnda undervisningsredskapen utmärkte sig de undervisningsredskap som tillhör kategorierna *Eleven som resurs* som inkluderar *eleven som expert, ställa frågor till eleverna* samt *utgå från elevens intressen och tidigare bakgrund och erfarenheter* och *Synliggöra*, som inbegriper undervisningsredskapen, *ge beröm, påverka positivt (öka självkänslan), uppmärksamma "de duktiga eleverna"*, *eleven som vill lära sig, fokusera på det positiva hos eleven*. Att använda eleverna som resurs i föreläsningar är förankrat i forskningen hos både Dysthe (1996) och Bakhtin (1991). Dysthe (1996) anser att det är viktigt att eleverna använder klasskamraternas åsikter i syfte att underlätta förståelsen för eleverna samt att utveckla deras tänkande. Bakhtin anser också att individens tanke utvecklas genom samtalande då det är med hjälp av dialogen som parterna turas om att både uppleva och uppfatta verkligheten (Holquist, 2002). Även i skollagen (2010:80) är det tydligt att utbildningen ska främja social gemenskap och eleverna ska både självständigt och tillsammans med andra utveckla sin förmåga att tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper (Sveriges riksdag, 2010).

Under kategorin *Synliggöra* faller undervisningsredskapet *att uppmärksamma "de duktiga eleverna"* som en informant ansåg var viktigt att nämna. Detta är särskilt intressant att iaktta då informantens fokus var på just "de duktiga eleverna". I den redovisade forskningslitteraturen nämns inte något om "de duktiga eleverna". Den enda studien som fokuserar på elevuppmärksamhet är Dysthes (1996) forskning, men fokus är i stället riktad på att uppmärksamma de elever som har missförstått undervisningsstoffet i syfte att rätta till eventuella missförstånd (Dysthe, 1996). Skollagen (2010:80) riktar i stället fokus på själva utbildningen som ska främja social gemenskap och som ska vidareutvecklas genom att eleverna ständigt ska stimuleras för att de aktivt ska ta del av skolarbetet (Sveriges riksdag, 2010).

*Att ge beröm och påverka positivt (öka självkänslan)* faller också under samma kategori och var viktiga undervisningsredskapen, enligt en informant. Detta stöds dock inte av Thomsons och Werys (2013) forskning som visar på att yttre motivation i form av betyg och verbala beröm hämmar elevens strävan att uppnå mål av egen vilja (Thomson & Wery 2013 i Skolverket, 2019). Vidare påpekar en informant att *eleven som vill lära sig* är ett viktigt undervisningsredskap och detta får stöd i Vygotskijs (2007) forskning som trycker på vikten av att kunskap förankras hos barnet då det aktivt anstränger sig för att lära sig den.



De undervisningsredskap som tillhör kategorin *Relationer/lärarens inställning*, nämligen *relation lärare-elev-ämne, lärare-elev, lärare-ämne, elev-elev, lärarens förhållningssätt (tillgänglig och öppen), lärarens engagemang och positiva förhållningssätt till elever och till ämnet*, får stöd i Palmers (2007) forskning. Informanterna lyfte fram det faktum att läraren når ut till sina elever då den är positivt inställd till både sitt ämne och sina elever samt att lärarens närvaro och entusiasm är en viktig utgångspunkt för att kunna bygga en bra relation. Thomson & Wery (2013) poängterar även de, vikten av att läraren är medveten om att relationen samt attityden gentemot eleverna påverkar elevernas inställning till skolan (Thomson & Wery 2013 i Skolverket, 2019).

*Att elever turas om att vara ledare i gruppen och att skapa trygghet* var också viktigt enligt informanterna. Thompson och Kleine (2014) framhåller att det dialogiska klimatet i klassrummet rubbar det traditionella maktförhållandet och leder därmed till både intellektuella och emotionella framsteg. Thomson & Wery (2013) redovisar också att en viktig faktor som leder till att eleverna bättre kan bli motiverade i att lära sig är att läraren visar att den tror på sina elevers förmågor och potential (Thomson & Wery 2013 i Skolverket, 2019).

De mest lågfrekventa undervisningsredskapen tillhör kategorin *Läraren som resurs* och inbegriper *läraren som resurs (autentiska exempel från läraren)* och *läraren tar ansvar för undervisningen (läraren ska inte överlåta undervisningen till eleverna)*. Dessa undervisningsredskap har trots låg frekvens samband med elevers engagemang i föreläsningar. Palmer (2007) menar att källan till god undervisning är den mänskliga resursen, nämligen läraren som lyckas nå sina elever när han/hon styrs av sitt hjärta.

Informanten påpekade att ett viktigt undervisningsredskap var att *läraren tar ansvar för undervisningen och inte överlåter den till eleverna*. Enligt honom fanns det under en lång tid en tendens bland lärarna att tro att läraren helt eller delvis kunde agera handledare och därmed vara expert på att få eleverna att till exempel söka kunskap. Detta ansåg han var fel i och med att läraren, enligt honom, ska ”undervisa ordentligt” och inte agera handledare genom att lägga ansvaret för undervisningen på eleven. Att läraren överlåter undervisningen till eleverna kan tolkas som att han/hon gör det antingen för att göra det lätt för sig eller för att läraren inte behärskar undervisningsmomentet tillräckligt bra. Utifrån Palmers (2007) forskning är det viktigt att läraren blir medveten om de styrkor och den potential den har, men lika viktigt är det att läraren också blir medveten om de rädslor och de begränsningar den har, då risken annars är att läraren blir sårbar under undervisningstillfället och för att skydda sig kopplar läraren loss från både elever, ämne och sig själv.

### **6.1.2 Monologisk eller dialogisk metod under föreläsning**

Studien visar att både den monologiska och den dialogiska metoden användes nästan lika mycket. Det är enbart en lärare som uteslutande använde den monologiska metoden, två av lärarna använde sig av båda metoderna lika mycket medan två lärare uteslutande använde den dialogiska metoden. Detta innebär att fyra av fem lärare använde den dialogiska metoden medan det enbart var tre av fem som använde den monologiska metoden. Deras val av metod får inte stöd i Dysthes (1996) forskning. Dysthe (1996) skriver att inom högre utbildning är monologisk föreläsning en av de vanligaste formerna av undervisning och denna metod är vanlig i skolor överallt i världen (Dysthe, 1996). Detta kan förklaras med att Dysthes forskning inte är så aktuell med tanke på att de redovisade studierna gjordes för mer än tjugofyra år sedan.

Två av de fem lärarna använde sig av båda metoderna lika mycket. Reznitskaya (2012) skriver att den dialogiska metoden inte alltid är att föredra då det enligt henne finns situationer där den monologiska är mer passande (Reznitskaya, 2012). Att dra slutsatsen att undervisningsmetoder har betydelse för utfallet i undervisningen är något som Palmer (2007) inte håller med om (Palmer, 2007). Palmer (2007) redovisar många studier som visar att eleverna nåddes av läraren oavsett metoder som lärarna använde och han drar därmed slutsatsen att det inte var valet av metod som avgör undervisningens kvalitet.

Denna studie visar att det fanns ett visst samband mellan föreläsningsslag och undervisningsredskap i syfte att upprätthålla elevernas uppmärksamhet. Läraren som använde sig av enbart den monologiska metoden använde undervisningsredskap som inbegrips i kategorierna *Synliggöra*, *Didaktisk kompetens* och *Relationer/lärarens inställning*. Lärarna som använde sig av både den monologiska och den dialogiska metoden angav undervisningsredskap som faller under fyra kategorier, de tre ovannämnda och dessutom kategorin *Eleven som resurs*, medan den dialogiska metoden förknippas med undervisningsredskap som inkluderas av alla de fem kategorierna. Det som kan iakttas är att lärarna som föreläste dialogiskt använde sig av undervisningsredskap som inkluderas av alla de fem kategorierna, medan den informant som föreläste monologiskt använde sig av undervisningsredskap som enbart inkluderas av tre kategorier. De lärare som använde både monologisk och dialogisk metod använde fler undervisningsredskap än läraren som föreläste monologiskt och färre är de lärare som använde dialogisk metod.

### **6.1.3 Fördelar och nackdelar med den monologiska och den dialogiska metoden**

Studien visar på både fördelar och nackdelar i samband med de två föreläsningsslag. Enligt informanterna är den monologiska metoden att föredra då läraren anser att med hjälp av denna metod kan läraren lägga en grund i undervisningen för alla elever. Reznitskayas (2012) studier visar att metoden är att föredra i vissa situationer då den är mer adekvat (Reznitskaya, 2012). Informanterna

fann också att metoden är enklare, lättare att strukturera och mer tidseffektiv. Dessutom fann dem att läraren har ordet, kan lättare kontrollera undervisningen och riskerar inte att tappa tråden. Dysthe (1996) skriver att pedagoger finner en fördel med den monologiska metoden i och med pedagogernas behov av kontroll, speciellt när undervisningen sker i stora grupper (Dysthe, 1996). Även Reznitskaya (2012) redogör för fördelar i samband med denna metod som lärarna fortfarande föredrar tack vare dess effektivitet när det gäller elevantal (Reznitskaya, 2012).

Informanterna fann även några nackdelar med den monologiska metoden såsom att eleverna ges svar på frågor som de inte ställt och förstår därmed inte syftet med föreläsningen vilket leder till att eleverna finner föreläsningen ointressant. Vidare ansåg informanterna att metoden är "tråkig" i och med att läraren inte kan diskutera föreläsningens innehåll med eleverna och därmed inte kan ta reda på om eleverna förstått innehållet rätt. Fler nackdelar med denna metod är att eleverna är passiva vilket inverkar på deras lärande, dessutom begränsas elevernas talutrymme och deras kunskaper och erfarenheter missas.

Fördelarna med den dialogiska metoden är att både lärare och elever drar nytta av varandra i och med att de delar med sig av sina egna livserfarenheter och utvecklar därmed sina kunskaper. Ännu en fördel med denna metod är att de tysta eleverna i gruppen lär sig mycket av de andra eleverna. Palmer (2007) skriver att det är viktigt att läraren ser sina elever som kunskapskällor och drar nytta av deras kunskaper samt uppmuntrar eleverna att lära av varandra (Palmer, 2007). Dysthe (1996) påpekar att den dialogiska metoden främjar både kunskapsutveckling och förståelse och att kunskap inte kan överföras direkt från lärare till elev utan den konstrueras i samspel med andra (Dysthe, 1996).

Ännu en fördel med den dialogiska metoden är att eleverna engageras i föreläsning genom att de tillåts att ställa frågor. Detta leder till att eleverna får reflektera över det de tycker är viktigt och kan koppla de teoretiska kunskaperna till det verkliga livet vilket enligt informanterna påverkar lärandet. Bakhtin skriver att med hjälp av dialogen kan något som är okänt tolkas till det som är känt, vilket leder till att individens tanke utvecklas (Holquist, 2002). Reznitskaya (2012) redogör för flera studier som visar att dialogisk undervisning leder till att eleverna når lärandemålen då den erbjuder eleverna dels talutrymme, dels tolkningsmöjligheter (Reznitskaya, 2012).

Fler fördelar med den dialogiska metoden är att den är roligare i och med att läraren kan ställa frågor och får därmed mer undervisningsutrymme i lektionspasset. Genom att ställa frågor kan läraren dels försäkra sig om att eleverna förstår föreläsningens innehåll, dels utgå från elevernas verklighet, livserfarenheter samt det som är intressant och meningsfullt för dem. Davies och Sinclair (2014) påpekar vikten av att läraren ställer frågor i syfte att få eleverna att lära sig att motivera sina svar och att lära sig formulera logiska påståenden som liknade det vetenskapliga tänkandet och som ledde till mer djup i diskussionerna (Davies & Sinclair, 2014).

Vygotskij (2007) skriver att all undervisning är beroende av verkligheten kring eleven och elevens egna erfarenheter (Vygotskij, 2007).

Nackdelarna med den dialogiska metoden var, enligt informanterna, att den bara passar de motiverade eleverna och de elever som både vågar och vill prata under föreläsningen. Fler nackdelar är att eleverna stör föreläsningen genom att ”prata i mun på varandra” samt att den är tidskrävande och ibland leder till att läraren inte kan hålla planeringen.

#### **6.1.4 Allmän resultatdiskussion**

Studiens resultat ska ses som indikatorer som stöds av forskningen vad gäller vissa undervisningsredskap samt för- och nackdelar med de två metoderna. De undervisningsredskap som de flesta informanterna ansåg är viktiga föll under kategorin *Didaktisk kompetens* och är mer specifikt att *knyta teorin till det verkliga livet (diskutera relevanta händelser, knyta undervisningen till elevens utbildning och kommande yrke, knyta undervisningen till det som händer i klassrummet), lära känna eleven (ta reda på elevens tidigare skolkunskaper och tidigare skolbakgrund) samt didaktisk kompetens (förtydliga, förenkla, strukturera, tydliggöra syftet, kunna lära ut, få eleven intresserad).*

Vidare är det möjligt att resonera att den dialogiska metoden skulle vara mer passande att tillämpa med tanke på att fördelarna överväger nackdelarna. Dessa undervisningsredskap samt val av metod skulle kunna tänkas representera en utgångspunkt i samband med varje lektion, dock måste hänsyn tas till att undervisningsredskap samt undervisningsmetoder är beroende av andra faktorer som samspekar och påverkar varandra.

#### **6.1.5 Slutsats**

Sammanfattningsvis visar studien att informanterna använde sig av olika undervisningsredskap i syfte att engagera eleverna i samband med föreläsning. Studien visar också att det finns några undervisningsredskap som är gemensamma för alla informanter. Vidare visar studien också på en något jämn fördelning när det gäller val av metod i samband med föreläsning trots att fler informanter föredrog den dialogiska metoden framför den monologiska. Viktigt att påpeka är också att oavsett val av föreläsningsmetod ansågs den didaktiska kompetensen vara det viktigaste undervisningsredskapet i samband med föreläsning. När det gäller för- och nackdelar i samband med de två metoderna fann informanterna att det överlag finns fler fördelar med den dialogiska metoden än med den monologiska.

### **6.2 Metoddiskussion**

Syftet med studien var att undersöka informanternas svar kvalitativt och därför ansågs intervjuer vara lämpliga. En svårighet med intervjuerna var att genomföra

liknande intervjuer med alla informanter då alla informanter inte fick lika många följdfrågor. De första fyra informanterna fick fler följdfrågor under intervjutillfällena jämfört med den sista informanten som knappt fick några. Den sista informanten fick berätta mer fritt i och med att jag då visste vilka sorts svar jag kunde förvänta mig. Detta kan ha berott på att jag var mycket mer angelägen att i början ta reda på så många detaljer som möjligt kring studiens frågeställning.

Analysen av informanternas svar upplyser endast deras uppfattning om dels hur elever engageras i samband med föreläsning dels vilken föreläsningsmetod lärarna väljer, men påvisar inget om hur lärarna faktiskt går tillväga i klassrummet. Till följd av detta skulle studien kunna kompletteras med en observation i syfte att bekräfta det sagda hos informanterna. Denscombe (2016) skriver att informanternas svar delvis är sanningsenliga på grund av att de tror att intervjuaren vill ha särskilda svar.

### **6.2.1 Trovärdighet och pålitlighet**

I en kvalitativ forskning används kvalitetsbegrepp som trovärdighet och pålitlighet i syfte att verifiera forskningens kvalitet (Fejes & Thornberg, 2015). Trovärdighet handlar om att forskaren ska kunna redovisa att argumenten är rimliga när det gäller val av perspektiv, urval, datainsamling och analys samt att resultaten är tydliga, övertygande och väl förankrade i data (Fejes & Thornberg, 2015). Pålitlighet handlar om möjligheten att kunna upprepa forskningen och komma fram till samma resultat och slutsatser (Denscombe, 2016). De två ovannämnda kvalitetsbegreppen är svåra att verifiera (Denscombe, 2016).

Svårigheten med detta har två förklaringar. För det första etablerar forskaren en personlig relation med intervjupersonerna vilket påverkar både insamlingen och analysen av data. För det andra är det omöjligt att upprepa forskningen genom att hitta motsvarande intervjupersoner och därmed konstruera samma sociala miljö (Denscombe, 2016). Ett relevant påpekande i samband med kvalitativ forskning är om resultaten går att generalisera utifrån en studie där bara några få deltagare ingår och om man kan dra några generella slutsatser baserade på det (Carlström & Carlström Hagman, 2012).

Denna studie eftersträvade svar på fem lärares uppfattningar om elevers engagemang i samband med föreläsning samt för- och nackdelar med de valda föreläsningsmetoderna. Min studie presenterar resultaten av just de fem informanternas uppfattningar om det undersökta och den skulle inte ge ett liknande resultat med andra informanter eller en annan intervjuare.

Studiens pålitlighet är delvis säkerställd. Alla moment i forskningsprocessen har tydligt redogjorts för, dock är det svårt att veta hur pålitlig min slutsats är med tanke på att det inte finns mycket tidigare forskning i just att föreläsa monologiskt och dialogiskt. Detta leder till att studiens slutsats är svår att styrka.

### **6.3 Fortsatt forskning**

Denna studie ska endast ses som ett försök till att påvisa potentiella undervisningsredskap i samband med föreläsning samt för- och nackdelar med monologisk respektive dialogisk metod. Några möjliga framtida forskningsfrågor skulle vara att ta reda på elevernas uppfattning om vilka undervisningsredskap de anser påverkar deras engagemang under föreläsning samt vilken föreläsningsslagmetod de föredrar och varför.

Vidare skulle detta kunna undersökas ännu mer på djupet då man skulle kunna mäta elevernas engagemang under föreläsningen med hjälp av klassobservationer samt mäta elevernas kunskaper i samband med föreläsningsslagmetod direkt efter respektive föreläsning med hjälp av någon slags examination. Även observationer skulle vara av intresse för att se hur informanternas utsagor stämmer överens med de faktiska undervisningsredskapen de uppgav samt det faktiska valet av föreläsningsslagmetod.

## Referenser

- Bakhtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet* (2:a upplagan). Anthropos.
- Carlström, I. & Carlström Hagman, L. (2012). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering* (5:e upplagan). Studentlitteratur.
- Davies, M. & Sinclair, A. (2014). Socratic questioning in the Paideia Method to encourage dialogical discussions. *Research Papers in Education*, 29, 20-43.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3:e upplagan). Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2:a upplagan). Liber.
- Findahl, O. & Davidsson, P. (2015). Svenska karna och internet: 2015 års undersökning av svenska folkets internetvanor. Hämtad 6 juni 2019 från <https://2015.svenskarnaochinternet.se/barn-och-ungdomar>
- Holquist, M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and his world*. Taylor and Francis.
- Kornhall, P. (2019). Inkludering la grunden för mirakelskolan. Skolvärlden. Hämtad 5 juni 2019 från <https://skolvarlden.se/bloggar/kornhall>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e upplagan). Studentlitteratur.
- Larsson, Å. (2018). Efter debatten: "Alla elever ska vara inkluderade". Skolvärlden. Hämtad 5 juni 2019 från <https://skolvarlden.se/artiklar/efter-debatten-alla-elever-ska-vara-inkluderade>
- Palmer, P. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life* (10:e upplagan). Jossey-Bass.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65, 446-456.
- Skolinspektionen. (2018). *Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen*. Hämtad 21 januari 2019 från [https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2018/delaktighet/delaktighet-i-undervisningen\\_2018-05-29.pdf](https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2018/delaktighet/delaktighet-i-undervisningen_2018-05-29.pdf)

- Skolverket. (2019). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad 24 augusti 2019 från [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fcurriculum.htm%3Ftos%3Dgy&sv.url=12.6011fe501629fd150a2714f#anchor\\_2](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fcurriculum.htm%3Ftos%3Dgy&sv.url=12.6011fe501629fd150a2714f#anchor_2)
- Skolverket. (2019). *Motivation en viktig nyckel till elevers skolframgång*. Hämtad 24 augusti 2019 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/MOTIVATION-en-viktig-nyckel-till-elevers-skolframgang>
- Sveriges Riksdag. (2010). *Skollag (2010:800)*. Hämtad 24 augusti 2019 från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Thompson, C. & Kleine, M. (2015). An Interdisciplinary Dialog About Teaching and Learning Dialogically. *Innovative Higher Education*, 40, 173-185.
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningsred. Hämtad 15 juni 2020 från [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf)
- Vygotskij, L. (2007). *Tänkande och språk* (3:e upplagan). Daidalos.
- White, E. J. (2014). Bakhtinian Dialogic and Vygotskian Dialectic: Compatibilities and contradictions in the classroom? *Educational Philosophy and Theory*, 46, 220-236.
- Öhman, A. (2017). The Dialogic Classroom: Bakhtin and the Valuating Perspective. *LIRjournal*, 8, 10-21.



### Missivbrev

*Hej underbara kollegor!*

*År 2015 började jag Masterprogrammet i didaktik (120 p) vid Mälardalens högskola. Syftet med det var dels en strävan efter att bli en ännu bättre lärare dels en strävan efter att hålla sig a jour med nya didaktiska metoder i undervisningen. För att hinna med min tjänst på 100 % valde jag att studera på kvartsfart.*

*Nu tre år senare har jag äntligen kommit halvvägs i min utbildning vilket innebär att jag nu håller på att skriva min magisteruppsats på 15 p. För att kunna genomföra detta behöver jag intervjua fem behöriga gymnasielärare i ämnena SO och svenska.*

*Jag undrar om ni skulle kunna ställa upp på en timmes intervju under vecka 45. Nedan kan ni se intervjufrågorna som jag kommer att ställa till er i fall det blir aktuellt med en intervju. Intervjuerna kommer att spelas in.*

*Hänsyn till de fyra huvudkraven i samband med forskningen, nämligen informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, kommer givetvis att tas. Era svar kommer att transkriberas och intervjupersonerna kommer att avidentifieras. När uppsatsen blir godkänd kommer ni att få ta del av resultatet.*

#### **Intervjufrågor:**

- 1. Hur tänker du kring begreppet motivation?*
- 2. Hur viktigt är det att motivera dina elever i syfte att lyckas med undervisningen?*
- 3. Hur motiverar du dina elever?*
- 4. Vilken metod föredrar du i undervisningen? Monologisk (lärare till elev) eller dialogisk? Vilken av de två metoderna brukar du använda?*
- 5. Varför föredrar du den ena metoden framför den andra?*

*Tacksam för snabbt svar! Trevlig kväll!*

*Med vänlig hälsning, Dana Larsson*

### Intervjufrågorna

#### Intervjufrågor

1. Vilken utbildning har du?
2. Är du behörig i de ämnen du undervisar i? Har du legitimation? Jobbar du som lärare nu? Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Hur tänker du kring begreppet motivation?
4. Hur viktigt är det att motivera dina elever i syfte att lyckas med undervisningen?
5. Hur motiverar du dina elever?
6. Vilken metod föredrar du i undervisningen? Monologisk (lärare till elev) eller dialogisk? Vilken av de två metoderna brukar du använda?
7. Varför föredrar du den ena metoden framför den andra?