

**Examensarbete i fördjupningsämnet
Svenska och Modersmål
15 högskolepoäng, avancerad nivå**

Dialog i språkundervisning i helklass

En kvalitativ studie med fokus på mellanmänskliga dimensioner

Dialogue in the classroom in language teaching

A qualitative research with focus on interpersonal dimensions

Sima Asteafo
Gabriella Zejneli

Examen och poäng: Kompletterande pedagogisk
utbildning, 90 hp
Datum för slutseminarium: 2019-01-16

Examinator: El Mostafa Oubejji
Handledare: Dean Cadhamn

Förord

Detta examensarbete är en del av utbildningen Kompletterande pedagogisk utbildning (90 hp) som ges vid Malmö Universitet. Föreliggande studie är ett samarbete mellan Sima Asteafo och Gabriella Zejneli. Samarbetet utgjordes av täta kontakter i alla delar av arbetet. Eventuellt en uppdelning som kan vara värt att nämna är att Sima ansvarat för Vygotskijs sociokulturella teori och Gabriella för Martin Bubers dialogfilosofi och Scheffs teori om sociala band, men all text har skrivits tillsammans i Google drive. Båda forskare hade ansvar för att koda sina egna intervjuer och därefter kontrollerades denna kodning emot den andres material. Tolkningar och analyser genomfördes tillsammans. Tidigare forskning lästes av båda forskarna och sammanfattades individuellt. Därefter kontrollerades sammanfattningarna och den slutliga texten skrev tillsammans i Google drive. Samarbetet har varit givande för båda parter och bidragit till en fördjupad förståelse av problemområdet. Ett slutligt tack sänds till handledare Dean Cadhamn som väglett forskarna genom hela arbetet.

Sammanfattning

Syftet med föreliggande studie var att få en djupare förståelse för några elevers upplevelser och reflektioner av dialog i helklass i språkundervisning. Urvalet bestod av åtta språkstudierande gymnasieelever i åldern 16–20 år. En semistrukturerad intervjuform användes med efterföljande fenomenologisk tolkning. Martin Bubers dialogfilosofi användes som dominerande teori och stöttades av Vygotskijs sociokulturella teori och Scheffs teori om sociala band. Resultatet i föreliggande studie visar att det inte är helt enkelt att ge en tydlig bild av vad som underlättar eller hindrar elever att delta mer i dialog, eller vilka metoder som underlättar eller hindrar dialog, däremot har eleverna många individuella tankar. En av de huvudsakliga slutsatserna som ändå går att framhålla, handlar om läraren. Eleverna i studien anser att läraren utgör en mycket viktig aspekt och att relationerna i klassrummet har en avgörande roll för att eleverna ska vilja delta i dialog eller inte.

Nyckelord: dialog, elev, klassrumsklimat, lärare, mellanmänniska relationer, språkundervisning.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	1
1.2 Avgränsning och klargörande.....	1
2. Teoretiska perspektiv.....	2
2.1 Dialog och Bubers dialogfilosofi.....	2
2.2 Scheffs teori om sociala band.....	3
2.3 Vygotskijs sociokulturella teori.....	4
3. Tidigare forskning	6
3.1 Bakgrund med fokus på styrdokument.....	6
3.2 Forskning med fokus på dialog	7
3.3 Forskning med fokus på relationell pedagogik.....	9
4. Metod.....	12
4.1 Metodansats.....	12
4.2 Urval.....	13
4.3 Genomförande.....	13
4.4 Bearbetning.....	14
4.5 Etiska riktlinjer.....	15
4.6 Kvalité	16
5.Resultat.....	17
5.1 Läraren.....	17
5.2 Klassen.....	19
5.3 Eleven.....	20
5.4 Sammanfattning av resultat.....	21

6. Diskussion.....	23
6.1 Resultatdiskussion.....	23
6.2 Metoddiskussion.....	27
6.3 Framtida forskning.....	28
7.Referenser.....	29
8.Bilagor	
8.1 Bilaga 1	
8.2 Bilaga 2	
8.3 Bilaga 3	

1. Inledning

I skolan talas det allmänt om hur viktigt det är med en dialogisk undervisning, men det är inte oproblematiskt att stimulera elever till att vilja delta i dialog. Det är oroande, menar Bergström (1995) att många elever slutar skolan utan tillräckliga kunskaper i muntligt språkande på målspråket. Människor talar ofta förbi varandra, enligt Bubers dialogfilosofi (citerad i Aspelin, 2010) och detta är således inte att vara i dialog. Vid genomläsning av relevant forskning (se t.ex. Dysthe, 1996, 2003; Palmér, 2008; Ask, 2012, Aspelin, 2010; Nordström-Lytz, 2017) framstår det att dialog har stor betydelse i lärandet och de relationella aspekterna påverkar dialog. En dialogiskt organiserad undervisning visar sig också vara mer fruktbar ur ett språk- och identitetsutvecklingsperspektiv (Dysthe, 1996; Palmér, 2008; Kullenberg & Eksath, 2017). Med ovan forskning som belyser dialog ur olika aspekter, vore det intressant att få en djupare förståelse för vad som eventuellt kan underlätta eller hindra dialog, och vilka metoder som kan gynna eller hindra dialog. För alla blivande och verksamma lärare, kan studien bidra till fördjupad förståelse i problemområdet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är således att få en djupare förståelse för några elevers upplevelser och reflektioner av dialog i helklass i språkundervisning. De specifika frågeställningarna är:

- a) Vilka omständigheter kan underlätta för en elev att delta i dialog i helklass?
- b) Vilka omständigheter kan hindra en elev att delta i dialog i helklass?
- c) Vilka förslag har elever på metoder som kan uppmuntra dem till dialog i helklass?

1.2 Avgränsning och klargörande

I denna studie framhålls språkundervisning generellt med fokus på modersmålsundervisning och svenskämnet på gymnasiet, då syftet med dessa ämnen inte är att tillägna sig ett nytt språk. Båda ämnena kommer att benämnas med ett gemensamt begrepp som härnäst kommer att vara *språkundervisning*. Studien kommer inte att beröra språkinläring som exempelvis sker i moderna språk, där syftet är att lära sig ett nytt språk. I kursplanen i moderna språk, framhåller Bergström (1995), är det förmågan att kunna göra sig förstådd och att förstå som betonas, där frasen och strukturen är det viktiga. För elever som däremot använder och lär sig sitt modersmål, är innehållet och inte vad som sägs, det viktigaste. Vidare görs en avgränsning med fokus på helklassamtal i klassrumsundervisning.

2. Teoretiska perspektiv

Under denna rubrik kommer studiens teorier och filosofiska idéer att presenteras, varvid olika begreppsdefinitioner samtidigt belyses. Huvudfokus kommer att ligga på Martin Bubers dialogfilosofi, som i sin tur stöts av Vygotskijs sociokulturella teori och Scheffs teori om sociala band. Valet av teorier grundar sig på att de tillsammans kan belysa problemområdet och ge en nyanserad bild av detta.

2.1 Dialog och Bubers dialogfilosofi

En definition av begreppet dialog ges av Buber (citerad i Aspelin, 2010) som menar att dialog kommer från det grekiska ordet *dialogos* som är uppbyggt av orden *dia* (genom, mellan, över) och *logos* (ord eller tal). Ordet dialog kan finnas i många sammanhang och kan betecknas med olika uttryck, till exempel kommunikation, småprat, diskussion med flera. Sandström (citerad i Kullenberg & Eksath, 2017) framhåller att dialog kan ses ur olika aspekter. Dialog som ett *redskap* för att lösa olika slags problem i skolan, dialog som *verktyg* för demokratiuppfostran, och som *metod* för användning vid bedömning och betygssättning. En mer essentiell syn på dialog ger Bakhtin (citerad i Kullenberg & Eksath, 2017) som menar att dialog är icke instrumentell till sin karaktär, och omfattar uppriktiga och personliga röster som möts. Här är det viktiga inte att nå ett samförstånd, alltså att helt och fullt förstå varandra, utan att mötas på ett dynamiskt sätt. Dialog är röster som möts och vågar utmana varandra på ett respektfullt sätt och överraska varandra. Det finns en tydlig likhet till Bubers (1990) dialogfilosofi, som belyser det äkta i mötet mellan människor. Dialogen, framhåller Bakhtin (citerad i Kullenberg & Eksath, 2017) ska förstås som att det skapar mening i sig själv, det ska vara äkta, inte påtvingade. Det handlar alltså inte om att reducera dialog till enbart en språklig konversation.

Dialogfilosofin (Buber, 1994) är inte enbart formulerad med det pedagogiska arbetet i fokus utan handlar om just mellanmänskliga möten generellt. Den dialogiska principen har sin grund i människans dubbla uppfattning av omvärlden. Det lilla barnet har en sund uppfattning till omvärlden som ett Jag-Det, där världen utgör ett Det. När barnet växer ombildas denna uppfattning till att också innefatta ett Jag-Du förhållningssätt, där Du exempelvis kan innefatta andra människor omkring barnet, olika subjekt. En stor del av skoltiden innebär att vidga Det-världen. Det-världen står för begriplighet och ordning, där faktakunskap kan sägas höra hit. Att möta Du-världen har en innebörd att möta andra i äkthet och öppenhet, där mötet med den andra är just beroende på hur närvarande man kan vara. Du-världen belyser lyhördhet och lyssnande.

Om äkthet ska finnas i mötet mellan människor menar Buber (1990) att man behöver möta den andra som just sådan han/hon är, som ett subjekt inte som ett objekt, man behöver göra den andra verkligt närvarande för sig själv. Vidare menar Buber (1990) att närvaro inte ska förväxlas med en halvhjärtad uppmärksamhet, utan en äkta närvaro. Enligt Buber (1990) litar en pedagog som finns i den mellanmännsliga sfären, på att den växande individen endast behöver hjälp av ett personligt möte då och då. För att förstå vad det vill säga att vara människa, måste man acceptera att människan inte existerar i isolering, utan att människan existerar tillsammans i relation med andra människor. Buber (1990) framhåller att det mellanmännsliga är något som finns mellan människor där ömsesidighet finns eller kan etableras, men bägge parter delaktighet är ett krav.

Pedagogens huvudsakliga mål är, enligt Bubers (1994) dialogfilosofi, inte att endast utvidga elevens Det-värld, utan att även möta eleven i Du-världen. Men dialogen, samtalet, är en möjlighet som människan kan antingen förkasta eller acceptera. Buber (citerad i Aspelin 2010) menar att ofta talar människor *förbi* varandra, inte *till* eller *med* varandra. Vidare framhåller Buber (citerad i Aspelin, 2010) att lärare och elever som talar till varandra utan att lyssna, inte befinner sig i dialog. Att leva i dialog med andra är att leva *med* andra och inte *bredvid* andra. Ett äkta samtal, enligt Buber (1990), sker genom att man gör den andra verkligt närvarande för sig själv och atmosfären ska präglas av tillitsfullhet. Vidare diskuterar Buber (1990) att de mellanmännsliga samtalen sker mellan två personer men kan även uppkomma i flerstämmiga samtal.

2.2 Scheffs teori om sociala band

Sociala band spelar en stor roll i undervisningen, menar Scheff (citerad i Aspelin, 2010). Aspelin (2010) argumenterar för att begreppet sociala band kan omnämnas som fenomen som håller samman människor. Scheffs (citerad i Aspelin, 2010) teori om sociala band lägger vikten vid detaljer i vårt sociala samspel. Sociala band kan inte med lätthet urskiljas men antas finnas som en upplevelse mellan människor, med andra ord att människor kan känna av de sociala banden även om människor inte direkt reflekterar över de sociala bandens existens. Viktigt är att framhålla att banden inte är statiska utan kan gå i från stabilitet till instabilitet. Scheff (citerad i Aspelin, 2010) poängterar att människans välmående beror på hur pass stabila banden är och människan har ett grundläggande behov av att bygga sociala band. Utsätts banden ständigt för hot eller klipps av, förfaller människan.

Sociala band enligt Scheff (citerad i Aspelin, 2010) byggs i och genom kommunikation och karaktären på de sociala banden avgörs framför allt på hur något kommuniceras ut. Scheff (citerad i Aspelin, 2010) framhåller vidare att sociala band påverkas av graden av närhet och distans som i sin tur ger individen en känsla av skam eller stolthet beroende på hur pass differentierad relationen är. Stolthet uppkommer då banden är stabila och det finns en väl avvägd distans i relationen, detta ger personen en positiv självbild och gynnar öppenhet och gemenskap. Både för nära och för stort avstånd ger bräckliga band och kan upplevas med skam. Individen kan agera med att skapa avstånd. En lärare ska således vara nära sina elever men också tillräckligt långt ifrån. Scheff (citerad i Aspelin, 2010) belyser vidare att graden eller typen av respekt, tillsammans med skam och stolthetskänslor, i sin tur bygger upp respektsystemet. Det är ett informellt system som får individen att agera i enlighet med omgivningens förväntningar. Människan agerar i enlighet med omgivningens förväntningar för att undvika skamkänslor, uppleva stolthet och därmed bibehålla de livsviktiga stabila banden till andra.

2.3 Vygotskijs sociokulturella teori

Vygotskijs (citerad i Forssell, 2011) sociokulturella teori menar att människan formas i samspel med sin omgivning. Mediering är ett grundläggande begrepp i teorin och kan förklaras som att människan använder hjälpmedel (redskap) när hon varseblir sin omgivning. Psykologiska redskap är sådant som vi använder för att tänka och kommunicera med. Det viktigaste psykologiska redskapet är språket, menar Vygotskij (citerad i Forssell, 2011). Det speciella med språket är att det fungerar som ett redskap för kommunikation både *inom* människan (tankar) och *mellan* människor (dialog). Språket är länken mellan samhället och individen.

Vygotskij (1999) menar att när människor inbegripna i samtal tänker tillsammans, så utvecklas även den enskilda individen. Utforskande samtal är ett sådant kollektivt tänkande och borde bidra till att utveckla enskilda elevers intellekt, framhåller Vygotskij (1999). Språket är ett medel för social samvaro, belyser Vygotskij (1999) vidare, och språket fyller en social funktion genom dialogen med andra människor, genom andra lär man känna sig själv. I dialogen skapas betydelse.

Vygotskij (citerad i Dysthe, 2003) menar att undervisning är en form av kommunikativ miljö där elevens vardagliga begrepp möter skolans vetenskapliga språk. En av Vygotskijs (1999) mest kända begrepp är den om den närmaste utvecklingszonen. Det är avståndet mellan det eleven redan kan på egen hand och det eleven klarar av med stöd från andra. Genom

undervisning ska exempelvis elevernas erfarenheter möta andras kunskap och begrepp i skolan och det är lärarens uppgift att hjälpa eleven i detta. Vygotskij (citerad i Lundgren, Säljö & Liberg, 2017) framhåller att det krävs större stöd att lyckas om en uppgift ligger långt ifrån elevens befintliga kunskap. Vygotskij (citerad i Forssell, 2011) diskuterar att en lärare ska ha förförståelse för sina elevers bakgrund och förkunskaper för att eleven ska kunna nå en högre utvecklingszon. Vygotskij (citerad i Lindqvist, 1999) lyfter fram att läraren är en nyckelperson för att lärandeprocessen ska lyckas och läraren ska organisera den sociala miljön kring eleverna. Om läraren uppträder som någon som bara fyller eleverna med kunskap kan hen lika gärna ersättas av en lärobok, menar Vygotskij (citerad i Lindqvist, 1999) vidare. Det krävs att läraren är inspirerande.

Sammantaget kan dessa tre teorier användas för att belysa problemområdet då de har en gemensam nämnare i dialogen och kan komplettera varandra. Scheffs aspekter på att sociala band stärks genom dialog ger tillsammans med Vygotskijs mer teoretiska förståelse om språket, en relevant stöttning till Bubers dialogfilosofi och vikten av att mötas i äkta samtal.

3. Tidigare forskning

Under denna rubrik kommer bakgrund med fokus på styrdokument att belysas och därefter tidigare forskning med fokus på dialog och relationell pedagogik. Dessa kommer tillsammans att ge en djupare förståelse för problemområdet. Kapitlet delas in i tre områden:

1. Bakgrund med fokus på styrdokument
2. Forskning med fokus på dialog
3. Forskning med fokus på relationell pedagogik

3.1 Bakgrund med fokus på styrdokument

Kursplaner och ämnesplaner är juridiska dokument, menar Ask (2012) och dessa ska säkerställa att alla elever i landet får en likvärdig utbildning. Det finns en frihet i att tolka dessa dokument, men det kan också vara svårt. Ask (2012) belyser att Lgy11 framhåller vissa krav på kunskaper och det är just detta som tydliggör nyare kursplaner emot äldre kursplaner. Med avseende på muntliga kunskaper menar Bergström (1995) att många elever slutar skolan utan tillräckliga kunskaper i att uttrycka sig muntligt på sitt målspråk. I kursen svenska i Lgy11 (Skolverket, 2011) finns fokus på *förmåga att kommunicera* i tal. I syftet nämns att undervisningen ska *stimulera elevens lust att tala* och att *bygga tillit till den egna språkförmågan*. Det framhålls att undervisningen ska *ge eleven rikliga tillfällen att tala*. Det finns också fokus på *förberedda* muntliga framställningar. I det centrala innehållet och kunskapskraven, anges det muntliga i form av muntlig *presentation*, således går det att tolka detta som någon form av *förberedd presentation*. I kunskapskrav E finns bland annat omnämnt att eleven ska kunna förmedla tankar i *förberedda* samtal och diskussioner. Eleven ska kunna *reflektera* över texter och kunna *återge* innehåll. Att reflektera och återge skulle kunna tolkas som att det både kan göras oförberett och förberett. I syftet finns fokus på fri dialog som verkar träda tillbaka något vid närläsning av det centrala innehållet som mestadels fokuserar på förberedd dialog, vilket också Ask (2012) poängterar. Normans (2018) studie belyser i linje med ovan, att för exempelvis tysta och blyga elever, kan det vara svårt att nå målen i svenska vad gäller det muntliga. Däremot problematiserar hon att det behövs mer forskning för att kunna dra några generella slutsatser vad gäller det muntliga och måluppfyllnad i exempelvis svenskämnet.

I kursen Modersmål i Lgy11 (Skolverket, 2011) står det bland annat att eleven ska utveckla färdigheter i att tala, och genom tal utveckla ett rikt språk som ger självförtroende och bygger

upp identiteten. Språket ska utvecklas i samspel med andra. Vid en granskning av kursens centrala innehåll framkommer det muntliga i den del som omtalar egen språkproduktion i tal och språkriktighet i talade texter. I kunskapskrav E finns bland annat omnämnt kring det muntliga att eleven ska förstå modersmålet muntligt, kunna diskutera innehåll och uttrycka sina tankar och känslor muntligt.

Kommunikation på modersmålet, framhålls av EU (EUO, 2006), som en av de åtta nyckelkompetenserna som alla unionsmedborgare bör inneha. Denna kommunikativa kompetens innebär bland annat att människan bör ha en positiv attityd till kommunikation, genom att kritiskt och konstruktivt föra dialog, och att det bör finnas ett intresse till samverkan med andra. Det bör finnas ett behov av att använda språket på ett socialt sätt.

De didaktiska frågorna vem-vad-hur-varför är viktiga grundstenar i all undervisning, menar Paulin (1993). Ask (2012) framhåller en definition av didaktik som *läran om undervisning* eller *konsten att undervisa*. Didaktik svarar även på frågorna när, med vem, genom vad (ska man lära sig), för vad (ska man lära sig), och var ska man lära sig. Just ämnesdidaktik avser ett särskilt ämnes didaktiska förutsättningar. Larsson (2007) framhåller att didaktiska övervägande är komplexa och vill med hjälp av sin studie formulera en deliberativ didaktik som en dimension av didaktik. Det handlar då om ett reflekterande förhållningssätt där eleverna bjuds in av läraren att tillsammans fundera över innehåll (vad), arbetssätt (hur), samtalsklimat och klassrumsklimat (var). Larssons (2007) tankar om en deliberativ didaktik, där lärare tillsammans med eleven utformar undervisningen, kan relateras till Dysthes (2003) idéer om att lärande har med relationer att göra.

3.2 Forskning med fokus på dialog

Samspel och kommunikation är grundläggande aspekter i lärprocessen och det är också lättare att tillägna sig teoretiska kunskaper via dialog, poängterar Göransson (2011). Fokus på faktakunskaper i undervisningen, tycks enligt Palmérs (2008) studie kunna vara en orsak som leder till sämre förutsättningar för utveckling av resonemang och därmed sämre förutsättningar för språkutveckling. Att inte få vara delaktig i fördjupade resonemang kan påverka elevens identitetsutveckling, poängterar Kullenberg och Eksath (2017) vidare genom sin analys av en granskning som skolinspektionen har gjort. Dysthe (1996) framhåller i likhet med Palmérs (2008) studie att en dialogiskt organiserad undervisning är mer fruktbar ur ett språkutvecklingsperspektiv.

Trots att lärare försöker tillämpa vissa typer av dialoger i undervisningen, till exempel sokratiska samtal och deliberativa dialoger, som anses kunskapsbildande, diskuterar Pihlgren (2012) kritiskt att undervisningen ofta faller tillbaka på traditionella samtals- och frågemönster. Dysthe (2003) benämner dessa frågemönster som IRF-struktur (initiering, respons, feedback/uppföljning), som innebär att läraren frågar, eleven svarar, läraren ger feedback/utvärderar. Dysthe (2003) diskuterar det faktum att forskare är eniga om att lärare har ordet i klassrummet ungefär 2/3 av tiden, även om det självfallet finns undantag. Forskning (Ask, 2012; Dysthe, 2003; Kullenberg & Eksath, 2017) belyser att det kunskapskontrollerande samtalet är det mest vanliga i undervisningen.

Det lärarledda helklassamtalet kan dock förändras, menar Palmér (2012) så att elevernas talutrymme blir större. I linje med dessa antaganden framhåller Lee (2016) i sitt resultat att genom att utbilda läraren, kan man skapa en mer dialogisk undervisning. Palmér (2012) belyser vidare att ett dialogiskt helklassamtal kan inledas med att läraren ställer autentiska frågor, där autentiska frågor är frågor utan ett givet svar. Dysthe (2003) poängterar att det ofta handlar om att läraren ger frågor för att styra elevernas uppmärksamhet och elevens svar blir ett svar som läraren inbjuder till, det vill säga det finns ett "rätt" svar enligt läraren. Nystrand (citerad i Dysthe, 2003) framhåller att IRF-strukturen hindrar eleven från självständigt tänkande. Å andra sidan bygger Nassaji och Wells (citerad i Dysthe, 2003) vidare på IRF-strukturen enligt Vygotskijs närmaste utvecklingszon. De menar att man kan se IRF-strukturen som en form av överordnat samtal som kan utgöra redskap för lärande, att kunskapen kan konstrueras av både elever och lärare tillsammans och bygga på varandra. Fokus här ligger på lärares uppföljning av elevens svar där läraren kan involvera elevens svar i det kommande samtalet.

Det finns även aspekter av att samtal i smågrupper är gynnsamt, vilket Ask (2012) framhåller. Småprat mellan elever när uppgiften är svår, poängterar Ask (2012), är bra för lärandet, eftersom språk och tanke då samarbetar. I enlighet med detta belyser Palmér (2012) att här får eleven en god möjlighet att utveckla sin språkliga och sociala förmåga. Elever som är ovilliga att delta i helklassamtal kan med fördel ges tillfälle att delta i smågruppssamtal. Vidare understryker Karlsson (2018) i sin studie att det behövs tydliga riktlinjer för hur samtalet ska gå till och dessa riktlinjer ger eleverna möjlighet att utveckla sin resonemangsförmåga och skapar mer engagemang hos eleven. Karlssons (2018) resultat visar att elever som trivs i sina klasser ändå kan ha talängslan som beror på rädsla för att göra bort sig. Dock visar Normans (2018) studie att kunskapen hos lärare, om hur man stöttar och uppmuntrar tysta elever till att vilja tala i klassrummet, är bristfällig.

3.3 Forskning med fokus på relationell pedagogik

I sin analys framhåller Nordström-Lytz (2017) att pedagogisk verksamheten innefattar relationer av olika slag, där relationen mellan lärare-elev och elev-elev är några. Hon diskuterar att lärarens arbete löper risk att urholkas då kunskap mäts genom sådant som är mätbart, och sådant som de relationella aspekterna av lärarens uppdrag riskerar att glömmas bort. Hennes analys visar på att läraren som kan förväntas vara aktivt närvarande med sina elever, främjar elevernas vilja och förmåga till närvaro. Eleven ska lära sig både kunskaper och färdigheter men även lära sig att leva med andra individer. Hon hävdar, med stöd i Martin Bubers dialogfilosofi att lärarens uppdrag på så vis är ett dubbelt uppdrag. Läraren ska främja kunskap hos eleven, en Jag-Det relation men samtidigt också främja en Jag-Du relation, där Jag-Du relationen blir ett sätt att förstå relationell pedagogik. Vidare lyfter Nordström-Lytz (2017) fram att tillit behövs för att kunna mötas och lyssna på varandra, men det behövs tid till det viktiga arbetet med att skapa tillit.

Det finns fler utmaningar än just arbetet med att skapa tillit, och Biesta (citerad i Kullenberg & Eksath, 2017) menar att en utmaning i dagens skola är att bibehålla ett demokratiskt förhållningssätt. Han betonar en postmodern utbildningsidé där skolan verkar drivas av en skendemokratisk diskurs, med ett stort behov av att kontrollera och mäta och skolan kan på detta sätt liknas vid ett maskineri. Denna postmoderna utbildningsdiskurs vilar på en missuppfattning om vad utbildning går ut på, menar Biesta (citerad i Kullenberg & Eksath, 2017). Pedagogik ska istället ses som att vara människa tillsammans med andra människor, belyser Nordström-Lytz (2017) i sin analys. Kullenberg och Eksath (2017) framhåller i linje med ovanstående att en dialogicitet i enlighet med Bubers idéer, tycks saknas och deras studie visar att elever uttrycker en vilja att få diskutera mer på djupet än de får tillfällen till. Samtal där elever tas på allvar och möts i en mellanmänsklig sfär, som subjekt, menar Kullenberg och Eksath (2017) är sällsynt enligt deras studie.

Intressant nog kan aspekten av ett tyst klassrum ses på olika sätt, menar Nordström-Lytz (2017) som i sin analys framhåller att ett tyst klassrum kan ses som hotfull, tungsint eller oengagerat men samtidigt kan tystnaden också ha en inbjudande och vilsam karaktär, vilket även stöts av Ask (2012). Det behövs lugn och ro för att kunna tänka och i tystnad hörs också andras röster, menar både Ask (2012) och Norman (2018). Tystnad kan också bero på motstånd och frustration, betonar Ask (2012), då tiggande innebär en viss kontroll. Normans (2018) litteraturstudie visar att det är tydligt att det finns många olika anledningar till tystnad i klassrummet. Det finns inte några enkla korta svar, utan anledningarna varierar mellan olika

elever. Väsentligt är dock att varje elevs tystnad bör hanteras utifrån individens specifika behov och situation. Några aspekter som belyses är att tystnaden kan röra sig om blyghet, ointresse och tidspress, där tidspress till exempel handlar om att eleven inte hinner tänka ut ett svar på ställda frågor. En stor rädsla hos tysta elever handlar om rädsla för att bli bedömd och elever vittnar om hårda attityder mellan klasskamraterna. Prestationsångest är något som Karlsson (2018) betonar, och detta kan göra att elever känner nervositet inför andra. Eleverna i Karlssons (2018) studie framhåller dock att rädsla att prata inför andra ofta beror på en rädsla för att göra bort sig.

Ett bra klassrumsklimat kräver goda relationer mellan alla som deltar, menar både Larsson (2007) och Karlsson (2018) som i sina studier belyser att det också bör finnas trygghet, respekt och tillit. I linje med detta, poängterar Pihlgren (2012) att läraren måste arbeta aktivt med klassrumsklimatet. Liknande idéer belyses av Paulin och Almgard (1993) då de framhåller att elever som vistas i samma rum samtidigt, inte automatiskt blir en grupp. För att skapa en grupp känsla krävs ett intensivt arbete. Eleverna i Larssons (2007) studie anser att dialog inte fungerar om det inte finns bra relationer i klassen. Aspekter av att man kan arbeta tillsammans om situationen kräver det framhålls, men samtidigt menar eleverna att det inte utvecklas några närmare relationer. Enligt Pihlgren (2012) lär sig elever genom relationsarbete med andra vad mänskligt socialt samspel går ut på. Att behandla elevernas relationer till varandra som något som inte tillhör undervisningen, är enligt Pihlgren (2012) inte framgångsrikt. I en ny grupps första fas handlar det mycket om att lära känna varandra, detta övergår i fas två till att handla om att utforska sin position och bli mer självständig gentemot den formella ledaren. Gruppen är fortfarande otrygg och behöver få hjälp med att exempelvis uttrycka sig. Denna fas tar mest tid och kan innehålla konfrontationer. Fas tre, lyfter Pihlgren (2012) fram är där gruppen hittat en stabilitet och energin kan riktas till att lösa givna uppgifter. Det krävs struktur, budskap och att kommunicera förväntningar för att gruppen ska ta sig igenom faserna.

Eleverna i Larssons (2007) studie menar vidare att läraren har en avgörande roll för ett gott klimat i klassrummet. Att läraren har en emotionell lyhördhet och närvaro och går i dialog med eleverna är väsentligt, menar Bredmar (2017). En *vilja* till att uppleva mellanmänskliga möten och insikt i mötenas betydelse är en aspekt som leder till ett förändrat pedagogiskt arbetssätt. När läraren är emotionellt närvarande kan läraren uppmärksamma de mellanmänskliga dimensionerna i sitt arbete. I emotionell närvaro riktar både eleven och läraren sitt fokus på det som känns viktigt. Att läraren är emotionellt närvarande och visar öppenhet i pedagogiska situationer, motverkar en allt mer instrumentell och mekanisk syn på undervisning och lärande.

Föreliggande studie är relevant i ovanstående sammanhang då den vill bidra med en djupare förståelse för problemområdet och avser belysa elevers perspektiv på dialog i språkundervisning i helklass. Viktigt i sammanhanget är att även modersmåselever i denna studie får en röst, vilket är en lucka i detta arbetets tidigare forskning. Studien vill också bidra med att ge lärare en större förståelse för dialog i klassrummet, och hur de relationella aspekterna påverkar dialog i klassrummet.

4. Metod

Under denna rubrik kommer en detaljerad beskrivning göras gällande metodansats, urval, genomförande, bearbetning, etiska riktlinjer och kvalitet.

4.1 Metodansats

Syftet med föreliggande studie är att få en djupare förståelse för några elevers upplevelser och reflektioner av dialog i helklass i språkundervisning, genom att använda intervjuer som är en kvalitativ ansats. Intervjuer kan, enligt Bryman (2016, 2018), göra det möjligt för forskaren att nå intervjupersonernas upplevelser och erfarenheter, i denna metod läggs vikt vid ord och inte kvantifiering. För att forskaren ska få möjlighet att röra sig fritt i olika riktningar är just semistrukturerade intervjuer att föredra, anser både Kvale och Brinkmann (2014), och det är forskarens omdöme och känslighet som avgör hur strikt intervjuguiden följs. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) ska intervjufrågorna vara korta och enkla, och öppna frågor ger mer uttömmande svar. Vidare ger intervjun forskaren ett unikt tillträde till intervjupersonernas vardagsvärld, framhåller Kvale och Brinkmann (2014). Frågorna i denna studie utformades med tanke på ovanstående aspekter (se bilaga 1). Då intervjuerna var semistrukturerade kunde forskarna välja att ställa passande följdfrågor utöver dem som fanns uppskrivna på intervjuguiden. Svårigheterna med intervjufrågorna var att begränsa dem så att inte intervjuerna med eleverna skulle ta för mycket tid i anspråk. Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades omedelbart, vilket är en förutsättning för en bra analys, framhåller Bryman (2018).

Bearbetning och analys av material utgick ifrån den fenomenologiska metodologin. Enligt Brinkkjær och Høyen (2013) förutsätter en fenomenologisk ansats att forskaren går in med ett jag-perspektiv. Den fungerar för att betona det subjektiva, själva upplevelsen av ett fenomen. Upplevelse här och nu är viktig samt att forskaren ska närma sig fördomsfritt till det som undersöks. Forskaren ska också kunna reflektera inåt för att komma fram till svar. Fejes och Thornberg (2009) poängterar, att det är inga vedertagna sanningar, utan beskrivningar av individers upplevelser som fokuseras i en liten fenomenologisk studie. Forskarna i föreliggande studie valde den fenomenologiska metodologin, då den kunde erbjuda ett strukturerat tillvägagångssätt i analysen av materialet, samt erbjuda ett sätt att analysera materialet med betoning på själva upplevelse av det fenomen som undersöks.

De teoretiska referensramarna utgörs i huvudsak av Bubers dialogfilosofi, som stöttas av Vygotskijs sociokulturella teori och Scheffs teori om sociala band. Valet av teorier grundar sig på att de tillsammans kan belysa problemområdet på ett nyanserat sätt.

4.2 Urval

Urvalet bestod av totalt åtta språkstudierande gymnasieelever, i åldern 16–20 år och utgjordes av två pojkar och sex flickor. I denna studie användes ett självselektionsurval, vilket enligt Larsen (2009) innebär att eleverna deltar av fri vilja, vilket deltagarna i studien gjorde. Forskarna arbetade parallellt med att samla in urvalet. En forskare tog kontakt med en gymnasieskola i mellersta Sverige där möte med rektor gav forskaren tillåtelse att utföra intervjuer på skolan. Forskaren tog sedan kontakt med aktuell språklärare och presenterades sedan för en språkklass. Forskaren presenterade syftet med studien och eleverna fick frivilligt anmäla sig på plats eller senare via mail. Forskaren var okänd för eleverna. Två elever anmälde sig vid presentationen, ytterligare två elever anmälde sig några dagar senare till språkläraren, som i sin tur kontaktade forskaren. Den andra forskaren hade via sin utbildning kontakt med en gymnasieskola i södra Sverige. Rektorn gav där sitt samtycke och forskaren presenterade syftet med studien för elever i en språkklass. Eleverna fick själva skriva upp sig på en lista om de ville medverka. Forskaren var känd för eleverna. Tio elever skrev upp sig på listan varav sex elever avböjde att medverka när forskaren skulle boka in intervjuerna, fyra elever deltog i intervju. Båda forskarna var medvetna om att studiens syfte, det vill säga att belysa dialog och därmed i vissa avseende avsaknad av dialog i klassrummet, kunde vara ett hinder för eleverna att ställa upp.

4.3 Genomförande

De åtta eleverna kontaktades via telefon för att boka in tid för intervjun. Tidpunkt för samtliga intervjuer var under skoltid på elevernas skola. Eleverna bestämde tidpunkt utefter när de hade håltimme eller rast. Intervjuerna genomfördes i ett studierum som var avskilt från andra elever då detta innebar en trygghet för eleverna att avslappnat kunna samtala med forskaren. Kvale och Brinkmann (2014) framhåller att intervjusituationen bör vara en miljö där deltagaren uppmuntras till att delge sina tankar. Kontakten mellan intervjupersonerna och forskaren är avgörande. Forskaren bör lyssna uppmärksamt och med förståelse. Samtliga elever fick läsa igenom intervjufrågorna för att bilda sig en uppfattning om vad intervjun skulle röra sig om och

de ombads att tänka på sin språkundervisning när de besvarade frågorna. Efter godkännande av eleverna spelades alla intervjuerna in med mobiltelefon och sparades omedelbart på Malmö Universitets säkra server. Därefter raderades intervjun från mobiltelefonen. Varje intervju tog cirka 40 minuter och räknas, enligt Bryman (2016) som lång. Risker med långa intervjuer är att transkribering och analys blir mer omfattande.

4.4 Bearbetning

De inspelade intervjuerna avlyssnades två gånger innan de transkriberades och forskarna lyssnade också på varandras intervjuer. Forskarna hade ansvar för transkribering av fyra intervjuer var, men läste också varandras transkriberingar. Fejes och Thornberg (2009) belyser bearbetning inom fenomenologisk metodologi med Giorgis analysmetod (citerad i Fejes & Thornberg, 2009) som innefattar sex steg. Se tabell 1 för detaljerad beskrivning av steg två till fem. Steg ett innebär en översiktlig genomgång av materialet, med syfte att få en uppfattning om det huvudsakliga innehållet, vilket gjordes av forskarna genom att läsa genom materialet flera gånger. Steg två innebär att bryta ner större enheter till mindre delar, där syftet är att upptäcka skiftningar i meningsinnehåll. Därefter omvandlades texten från en första personsform till en tredjepersonsform, vilket också Fejes och Thornberg (2009) belyser. I steg tre gjordes en detaljerad analys av det meningsbärande enheterna, här gavs vardagliga beskrivningar en tolkning. I steg fyra menar Fejes och Thornberg (2009) ska de meningsbärande enheterna återigen fogas samman till en enhetlig beskrivning av den utforskade upplevelsen. I steg fem identifierades centrala tema och underkategorier: *lärare* (egenskaper, relationer, metoder), *klass* (klassrumsklimat) och *elev* (egenskaper). Steg sex som utgörs av en slutlig verifiering av essensen kunde inte genomföras på grund av den korta tid som forskarna hade till sitt förfogande.

Tabell 1

Citat	Steg 2	Steg 3	Steg 4	Steg 5
För jag måste vara väldigt säker...så mycket som jag vill tro [att jag är modig] så är jag rädd ibland för att säga fel, jag vågar inte göra det, jag vill tänka 'ej jag bryr mig inte, jag kan säga vad jag vill' men det är inte sant /.../ jag fruktar mer att kanske prata i en större klass.	Eleven måste vara säker. Så mycket som den vill tro att den är modig så är eleven rädd för att ibland säga fel. Hen vågar inte göra det. Hen vill tänka att den inte bryr sig, att den kan säga vad den vill, men det är inte sant. Eleven fruktar mer att kanske prata i större klass.	Eleven talar om rädsla för att prata i större klass. Eleven har självinsikt att den inte är så modig som den vill tro. Eleven, rädsla, modig, fruktan.	Eleven talar om sina personliga egenskaper i förhållande till dialog i helklass.	Huvudtema: Eleven Underkategori till tema: Elevens egenskaper.

4.5 Etiska riktlinjer

I föreliggande studie var några av de intervjuade eleverna under 18 år. Forskning med barn ställer vissa krav på de etiska aspekterna. Enligt CODEX regler och riktlinjer för forskning (2018) är det ur ett etiskt perspektiv problematiskt om barn är omyndiga eftersom det är svårare att erhålla ett adekvat informerat samtycke från barn, då deras förmåga att bedöma risker och överblicka konsekvenser är begränsad, och de lättare kan låta sig påverkas av andra. Vid intervju med barn, framhåller Kvale och Brinkman (2014) att trovärdigheten i utsagorna är avgörande. En aspekt av att komma undan avståndet mellan barnet och forskaren kan vara att intervjuerna sker i en känd miljö, i detta fall i elevernas skolmiljö.

Bryman (2018) framhåller fyra viktiga etiska principer. Informationskravet och samtyckeskravet innebär att deltagarna ska få information om studiens syfte och att deltagandet är frivilligt och att minderåriga behöver vårdnadshavares godkännande. Deltagarna och deras vårdnadshavare fick all information via ett missivbrev (se bilaga 2) och en samtyckesblankett (se bilaga 3). Konfidentialitetskravet innebär enligt Bryman (2018) att deltagarnas identitet ska behandlas på ett konfidentiellt sätt. I intervjuerna togs personnamn och ortnamn bort vid transkribering. De inspelade intervjuerna sparades inte längre än nödvändigt. Nyttjandekravet, enligt Bryman (2018) är att uppgifter som samlats in endast får användas för studiens syfte, vilket också har tagits hänsyn till. Vidare var eleverna medvetna om att undersökningen kan komma att publiceras på en plattform som är öppen för allmänheten. Vidare gällande personuppgiftslagen (GDPR), går Malmö Universitet (2018) ut med information som handlar om hantering av enskilda individers personuppgifter (Dataskyddsinspektionen, 2018). Elevernas uppgifter inklusive inspelning av röster hanterades enligt GDPR.

4.6 Kvalité

Att fokusera på trovärdighet och tillförlitlighet, menar Fejes och Thornberg (2009) är lämpligt för att belysa kvalitén i en kvalitativ studie. Dessa begrepp handlar om noggrannhet och systemati i studien och hur trovärdiga och tillförlitliga resultaten är. I studien kan dessa aspekter ha påverkats av hur data samlats in och hur analys utförs. Två forskare har arbetat parallellt med datainsamling vilket kan ge vissa skillnader i själva datainsamlingen, till exempel på grund av forskarnas olika följdfrågor. Studien kommer därför inte att kunna göras om med syfte att tillhandahålla samma svar. En aspekt i datainsamling är att förhålla sig till huruvida deltagarna har svarat sanningsenligt på frågorna, vilket också Kvale och Brinkmann (2014) belyser. I studien var den ena forskaren känd för eleverna och den andra var okänd och detta kan påverka elevernas utsagor. Avseende analys av data, har forskarna arbetat först enskilt och sedan tillsammans för att nå en gemensam slutsats, som också Bryman (2018) förespråkar är en bra metod vid analys. Forskarna i studie kunde stötta varandra i att vara kritiska då exempelvis tolkningar som gjorts enskilt ifrågasattes av den andre.

Tillgången på informanter diskuterar Fejes och Thornberg (2009) som viktigt för studiens resultat och i denna studie deltog åtta elever varav sju var bekväma med att prata i helklass. Med fokus på generalisering av resultatet, kan framhållas att ett litet deltagande inte kan räknas som representativt. Fejes och Thornberg (2009) menar dock att kvalitativ forskning producerar tolkningar och beskrivningar av processer snarare än en större generaliserbarhet. Däremot kan studien tillhandahålla ett heuristiskt- och pragmatiskt värde. Enligt Fejes och Thornberg (2009) betyder detta att studien kan få läsaren att se verkligheten på ett nytt sätt och att studien innebär ett värde för praktiken.

5. Resultat

Syftet med studien är att få en djupare förståelse för några elevers upplevelser och reflektioner av dialog i helklass i språkundervisning. I metodkapitlet framkom det att bearbetningen av intervjumaterialet gav tre teman som genomsyrar hela intervjumaterialet: *läraren*, *klassen*, *elev*. Materialet redovisas därmed utefter dessa tre teman eftersom det ger en tydligare bild av problemområdet. Temat *läraren* belyses genom underkategorierna *egenskaper*, *relationer* och *metoder* (didaktik). Temat *klassen* belyses med underkategorin *klassrumsklimat*. Temat *elev* belyses med underkategorin *elevens personliga egenskaper*. Slutligen ges en kort sammanfattning.

5.1 Läraren

Ett av tematen som utgjorde en omfattande del av intervjuerna var temat *läraren* och hur denna kan underlätta eller hindra dialog i helklass. Lärares personliga egenskaper var något som samtliga elever framhöll som betydelsefullt för att skapa mer dialog i klassen. En lärare som främjar dialog beskrivs av olika elever som ”snäll”, ”uppmuntrande” och ”rolig”. Läraren ska uppmärksamma eleverna. Det är viktigt att läraren är positiv och engagerad i sin undervisning för att det ska kännas mer tillåtande att delta i dialog menar eleverna: ”...positiv är ju extremt viktigt och det borde eleverna också vara tycker jag, men just att läraren är det.”

Eleverna nämnde flera olika aspekter vad gäller lärarens egenskaper som kan vara ett hinder för dialog. Dessa var bland annat om läraren förväntar sig respekt per automatik eller är ”arg” och ”sprider nervositet”. Lärares sätt att bedöma elevens svar var något som några elever framhöll och detta kan ge läraren ett överläge. En elev menade: ”om han sa ’fel’ på ett finare sätt [så skulle det gynna mer dialog].”

Majoriteten av eleverna talade om läraren som någon som ska vara ”mänsklig” för att underlätta dialog. Flera av eleverna talade om aspekter av att skolan känns som ”militären” och ”fabriken”, men menade samtidigt att det kanske är svårt att skapa en mer mänsklig atmosfär i skolan. Öppna dialoger mellan lärare och elev kanske skapar mer identitet hos läraren menade eleverna. Samtliga elever framhöll självklarheten med att relationer lärare-elev kan påverka dialog i helklass. Samtliga elever var överens om att läraren ska arbeta för en bra relation med eleverna och majoriteten av eleverna menade att relationen med läraren har störst betydelse när det kommer till att främja dialog i helklass. Eleverna nämnde sådant som att läraren ska vara

vänskaplig, ”nära”, le och ha ögonkontakt. En elev uttryckte att det kan vara skönt med ”en klapp på axeln...det är nog inte många som får det ser det ut som.”

Vad som även framkom under temat läraren, var lärarens didaktiska val. Samtliga elever diskuterade att lärarens metoder i språkundervisning kan leda till tystnad i klassrummet och således inte främja dialog. Samtliga elever var överens om att lärarens frågor under lektionerna används som avstämning. Majoriteten av eleverna anser att lärarens ”löjliga frågor” och ledande frågor gör dem ovilliga till att räcka upp handen. Att räcka upp handen är enligt majoriteten av eleverna komplext, några menar att det är svårt att bryta tystnaden som råder i klassrummet. Några av eleverna ansåg också att om många räcker upp handen så påverkas man själv till att vilja räcka upp handen. Däremot kan lärarens frågor också hjälpa eleven att bekräfta att det eleven antecknat och förstått är korrekt. Några elever menar att lärarens frågor i till exempel språkundervisning, ger dem möjlighet att tänka själva och djupare och inte bara sitta och lyssna.

Samtliga elever menar att sådant som att läraren är tydlig, förklarar och varierar sina metoder är viktigt för att främja dialog i helklass.

Om läraren börjar från 'basic' [från början] inte från mitten då hänger jag mer med. Om läraren ska förklara ett begrepp så vissa känner inte till begreppet så om läraren förklarar från början sen går till det han vill säga kan detta hjälpa.
Om läraren tänker att 'nej detta kan eleverna redan' och inte identifierar begreppen, så fattar jag inte så mycket.

Att läraren inte går för snabbt fram i till exempel språkundervisningen var det några elever som poängterar som viktigt och eleverna menar att de ibland inte hinner svara på lärarens frågor och att det bara är läraren som pratar. Eleverna nämner sådant som att språkundervisningen är innehållsrik och att läraren bör ge sig tid till innehållet. Några elever belyser att de inte vågar fråga av rädsla för att bli utpekade som den som inte förstår. En elev framhöll att den inte vill avbryta läraren när den föreläser som en aspekt av att visa respekt.

Ytterligare ett sätt i lärarens metodval som kom att diskuteras av eleverna, var valet av grupparbete och huruvida detta kan främja eller hindra dialog. Majoriteten menar att om grupperna är mindre så ger detta en bättre förutsättning till dialog eftersom eleverna har färre ögon som betraktar dem och att de är mer avslappnade i en liten grupp. Diskussionsfrågorna i gruppen måste dock vara intressanta. De flesta eleverna menar att för att få mer diskussioner i språkundervisning i helklass krävs mer tillfällen till diskussion och här menar fyra elever att de

har färre tillfällen till dialog i språkundervisningen än i andra ämnen, detta för att de bara läser och svara på frågor. Lika många menar i motsats till ovan att språkundervisning jämfört med andra ämnen ger fler tillfällen till dialog.

5.2 Klassen

Ett av de teman som utkristalliserades i intervjuerna, berörde klassen och relationer elev-elev och hur relationerna kan underlätta eller hindra dialog i helklass. Samtliga elever som intervjuades var överens om att relationer med klasskompisar är viktigt för att de ska känna sig trygga och bekväma i klassen och våga uttrycka sig. En elev uttryckte det på följande sätt:

”till och med om jag säger något fel säger de bravo [namn]! Försök! Du kan det.” Majoriteten av eleverna framhöll komplexiteten med att arbeta tillsammans med klasskamraterna. Större delen av eleverna ansåg att det gynnar dialog om de arbetar i en mindre grupp där många känner varandra. En av eleverna ansåg att hen blir mer engagerad om det finns distans till klasskamraterna. Flertalet anser att deras motivation till att prata höjs om kompisarna uppmuntrar dem. Övervägande delen av eleverna talar om tystnaden i klassrummet och de framhåller synpunkter på att det ofta är tyst och att det då blir en konstig, dömande och tråkig atmosfär. En elev belyser detta: *”Klassen är uppdelad i olika grupper vi har några killgrupper och några tjejgrupper fast om vi sitter i ett klassrum allihopa så är det oftast väldigt tyst.”*

Samtliga intervjupersoner ansåg att klassrumsklimatet spelar en avgörande roll när det kommer till dialogen. Majoriteten av eleverna menar att de har ett bra klassrumsklimat i sin språkundervisning. En elev framhöll detta med orden: *”Klassrumsklimatet i mitt klassrum är bekvämt. Jag känner inte att jag inte kan prata eller att någon ska mobba mig.”* Flera elever talar om att antal elever i klassen påverkar dialogen i viss mån och att ett för stort antal elever kan leda till tystnad. Eleverna menar att antal elever i en klass också kan göra det svårt att bygga relationer. Om man inte känner klasskamraterna kan man inte heller avgöra hur de kommer att reagera på något man säger, framhåller en elev.

Flera elever talade också om aspekten av att man lyssnar på varandra som viktig för att underlätta dialog. Att titta i sin mobiltelefon och att föra oväsen var några av synpunkterna som framhölls som kunde hindra dialog. När ovidkommande saker pågår på lektionen, menar eleverna att detta får dem att bli omotiverade till att vilja delta i dialog. Åldersvariationer i klassrummet var en annan aspekt som några av eleverna framhöll, som kunde påverka dialog i helklass. En elev menade att: *”när man är i samma ålder så tror jag man har lättare att kommunicera för jag kan översätta /.../ att jag kan liksom ´jo men hen menar så här´.”* En

annan elev menar att åldern inte spelar någon roll för att delta i dialog eller inte, så länge eleven känner ett intresse.

5.3 Eleven

Ett tema som fanns i intervjuerna var temat *eleven* och här diskuterar eleverna kring sig själva med fokus på att vilja delta i dialog i helklass i språkundervisning. Eleverna framhåller synpunkter av att tycka om eller inte tycka om att delta i dialog. Majoriteten av eleverna anser att de tycker om att delta i dialog i helklass men det framkommer många olika aspekter som påverkar om de vill delta eller inte. Eleverna framhåller att de kan tycka om att prata men välja att inte delta. Dessa orsaker kan handla om saker som finns nämnt i de ovanstående temana *läraren* och *klassen*. Eleverna i studien lyfter fram några personliga egenskaper som exempelvis ”lat”, ”blyg” eller ”modig” som påverkar om de vill delta i dialog eller inte. Om lathet menar några att man inte orkar delta eller hoppas på att någon annan ska delta. Rädslan för att delta i dialog kan handla om att blotta sig och att bryta tystnaden och flera elever menade att de egentligen vet att ingen skulle bry sig om de säger fel, men att de själva bryr sig. En elev menade att:

För jag måste vara väldigt säker...så mycket som jag vill tro [att jag är modig] så är jag rädd ibland för att säga fel, jag vågar inte göra det, jag vill tänka 'ej jag bryr mig inte, jag kan säga vad jag vill' men det är inte sant/.../jag fruktar mer att kanske prata i en större klass.

Det finns aspekter av att det kan vara problematiskt att vara modig och att delta i dialog. Några elever framhåller detta, varav en elev menar att klasskompisarna tänker att man vill visa upp sig och en annan elev menar att det kan vara jobbigt att vara ”för” duktig.

Majoriteten av eleverna menar att det egna engagemanget är viktigt men många anser och återkommer ofta till att det är lärarens ansvar att engagera eleven. Eleverna talar om sådant som att ”*plugga mera*” och ”*komma i tid*”. En elev menade att anteckningar hjälper eleven att komma ihåg vad hen ska säga och underlättar på så vis dialog. Om engagemang säger en elev: ”*jag tror att ens engagemang är extremt viktigt, jag tror att man måste vilja göra någonting för att man ska kunna göra det alls.*” En annan elev belyser aspekten av att det är ett gemensamt ansvar, att alla borde delta i dialog. Vidare talar majoriteten av eleverna om, som tidigare finns nämnt i

temat *klassen*, att klasskompisarnas engagemang har stor betydelse för om man vill delta i dialog eller ej.

Eleverna talar om sådant som ligger utanför dem själva och talar även om att viljan till dialog påverkas av bland annat intresset och förkunskaper i ämnet. Samtliga elever menar att diskussioner blir mer givande om eleverna har kunskap i ämnet. En elev framhöll exempelvis att man gärna lyssnar på en klasskompis eller lärare som man vet är duktig i ämnet och att man har en känsla av att andra också lyssnar om man kan saker i ett ämne. Några elever menade att de lär sig av att lyssna på andras tankar och åsikter. Vad gäller just valet av diskussionsämne säger två elever att: *”Vet inte riktigt men det är väl just om det finns fler saker att diskutera /.../olika tankar och då är det mycket roligare att diskutera.”* och *”personligen gillar jag att diskutera och rationalisera, gå på djupet”*.

5.4 Sammanfattning av resultat

Sammantaget visar resultatet i den här studien på att eleverna har många olika tankar och reflektioner på hur lärarens egenskaper både kan underlätta och hindra dialog i helklass. Samtliga elever var överens om att lärarens egenskaper påverkar dialogmöjligheterna. En lärare som främjar dialog beskrivs av eleverna som bland annat snäll, uppmuntrande, rolig, positiv och engagerad. Några egenskaper som kan utgöra hinder för dialog menar eleverna är om läraren är arg och sprider nervositet. För vissa av eleverna finns läraren enbart som en bedömare. Samtliga elever framhöll självklarheten med att mellanmännsliga relationer påverkar dialog i helklass och majoriteten talade om läraren som någon som bör vara mänsklig i sitt arbete med eleverna. Hur undervisningen ska kunna kännas mer mänsklig belyses av flera elever med bland annat saker som, ha ögonkontakt, vara nära, le och ha fler öppna dialoger. Lärarens didaktiska val har också betydelse för hur gärna man deltar i dialog i helklass menar eleverna. Samtliga elever talade om de frågor som läraren ställer under lektionerna. Alla elever i studien var överens om att frågorna handlar om att stämna av att eleverna hänger med men att *”löjliga”* frågor gör eleverna omotiverade att svara. Några menar dock att lärarens frågor, löjliga eller inte gör att eleven bekräftar att den förstått rätt och att det ger dem tillfälle till djupare reflektion. Intressant nog framhöll en elev att det känns fel att delta i dialog ibland eftersom man inte vill avbryta någon som pratar. De flesta menar dock att för att främja mer dialog i helklass behövs fler *tillfällen* till dialog. I språkundervisning verkar det, enligt eleverna, finnas delade meningar om hur mycket tillfällen som ges till dialog.

När det kommer till klasskamraterna framhåller samtliga elever att mellanmänskliga relationer mellan klasskompisar påverkar dialog i helklass. Känner man sig trygg och bekväm kan man lättare uttrycka sig och en elev framhåller att utan att känna klasskamraterna kan man inte heller avgöra hur de reagerar på saker man säger. Majoriteten anser att deras egen motivation till att delta i dialog höjs om kompisarna uppmuntrar dem eller själva deltar. Flera elever nämner tystnaden i klassrummet och samtliga menar att klassrumsklimatet har en avgörande roll när det kommer till dialog i helklass. Majoriteten framhåller dock att i deras klass är klimatet bra.

Reflektioner som eleverna gör om sig själva däremot är lite svåra att komma åt, då eleverna ofta under intervjuerna återkommer till saker som ligger utanför dem själva som till exempel läraren och klasskompisarna. Majoriteten av eleverna anser att de tycker om att delta i dialog men att de aktivt kan välja att delta eller inte delta. Personliga egenskaper som dock framhölls som kan påverka huruvida man deltar i dialog eller inte handlar om, om man är blyg eller modig. Men det kan finnas aspekter av att en modig elev inte vill delta för att inte verka alltför duktig. Det egna engagemanget framhålls av majoriteten som viktigt även om många återkommer till att det är lärarens ansvar att faktiskt engagera dem. Intresse eller förkunskap i ett ämne har också betydelse huruvida man deltar i dialog i helklass eller ej och samtliga elever menar att förkunskaper i ämnet gör en diskussion mer givande.

6. Diskussion

Under denna rubrik kommer teori, forskning och studiens resultat att sammanfogas till en problematiserande helhet. Syftet med studien var att få en djupare förståelse för några elevers upplevelser och reflektioner av dialog i helklass i språkundervisning. De specifika frågeställningarna är:

- a) Vilka omständigheter kan underlätta för en elev att delta i dialog i helklass?
- b) Vilka omständigheter kan hindra en elev att delta i dialog i helklass?
- c) Vilka förslag har elever på metoder som kan uppmuntra dem till dialog i helklass?

Resultatet i föreliggande studie ger inget enhetligt svar på frågeställningarna, dock har eleverna många individuella tankar omkring vad som underlättar och hindrar dialog, och vilka metoder som underlättar eller hindrar. Många aspekter som eleverna framhåller i frågeställning 'a' utgör i många fall en motsatsbeskrivning till frågeställning 'b', vilket gör att dessa frågeställningar diskuteras parallellt. Frågeställning 'c' går även denna in i de båda andra frågeställningarna, således kommer även frågeställning 'c' att diskuteras parallellt. Diskussionen inleds med en övergripande problematisering, för att därefter besvara frågeställningarna.

6.1 Resultatdiskussion

Resultatet i denna studie visar att hälften av eleverna menar att deras språkundervisning inte omfattas nämnvärt av dialog, vilket också problematiseras av Bergström (1995) som menar att det är oroande att många elever slutar skolan utan tillräckliga kunskaper vad gäller muntligt språkande på målspråket. Lärare behöver förhålla sig till styrdokument i sin undervisning och detta har aspekter av att säkerställa att alla elever får en likvärdig utbildning, vilket Ask (2012) betonar. Friheten att tolka styrdokument kan dock vara svår, framhåller hon vidare. Resultatet i denna studie visar på att det enligt eleverna, är läraren som har ordet mest tid i klassrummet, vilket också stöds av forskning (Ask, 2012; Dysthe, 1996; Kullenberg & Eksath, 2017). Vidare skulle en problematisering kunna göras utifrån EUs (EUO, 2006) krav på kommunikativ kompetens. En tolkning av föreliggande studies resultat är att språkundervisningen inte riktigt levererar den kommunikativa kompetensen som enligt EU (EUO, 2006) alla unionsmedborgare bör ha. Som en eventuell förklaring på ovan problematisering, menar Norman (2018) i sin studie, att lärare har bristande kunskap om hur man stöttar och uppmuntrar tysta elever till att

vilja tala i klassrummet. Eleverna i föreliggande studie framhåller att just deras personliga egenskaper kan påverka deras deltagande i dialog. Dock är det inte helt lätt att få en tydlig bild av hur elevens personlighet påverkar dialogmöjligheterna.

Vad som underlättar, hindrar och vilka metoder som påverkar dialog i språkundervisning i helklass är som ovan nämnt, en komplex fråga. Men det går att konstatera, att resultatet visar att de flesta eleverna menar att fler tillfällen till dialog krävs för att öka omfattningen av dialog i språkundervisning. Samtliga elever i föreliggande studie menar att sådant som att läraren är tydlig, förklarar och varierar sina metoder är viktigt för att främja dialog i helklass, samt att läraren inte går för snabbt fram. Samtliga elever diskuterade att lärarens sätt att undervisa i språkundervisning kan leda till tystnad i klassrummet och således inte främja dialog. Forskning (Dysthe, 1996; Palmér, 2008) framhåller att en dialogiskt organiserad undervisning är mer fruktbar ur ett språkutvecklingsperspektiv och Göransson (2011) betonar att teoretiska kunskaper lättare tillägnas via dialog. Med ovan belysta resultat och forskning går det att resonera kring att lärare bör vara medvetna om sina didaktiska val så att språkundervisningen kan främja elevernas tillägnade av teoretiska kunskaper och ge eleverna tillfällen till språkutveckling. Alla elever som deltog i studien hade många tankar om de frågor som läraren ställer under lektionerna och det fanns olika aspekter som utgjorde hinder för eleverna att delta i dialog, till exempel om frågorna kändes onödiga eller löjliga. Detta resultat stöds av Ask (2012) som belyser att tystnad också kan bero på motstånd, eleverna väljer helt enkelt att inte svara. I enlighet med Vygotskijs (citerad i Forssell, 2011) begrepp om mediering, så går det att problematisera resultatet i studien, då det går att framhålla att läraren eventuellt kan använda sina frågor, det vill säga språket, på ett annorlunda sätt så att eleverna inkluderas mer i dialogen. Läraren kan alltså använda språket som ett medierande redskap. Vidare framhåller forskning (se tex. Wells, 1993, 1996; Nassaji & Wells, 2000 citerad i Dysthe, 2003) att den traditionella IRF-strukturen kan bygga vidare på Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen. Frågemönstret som eleverna talar om i föreliggande studie kan således förändras genom att läraren mer medvetet involverar elevens svar i sin uppföljning. På detta sätt blir kunskapen konstruerad och uppbyggd av både elever och lärare.

En intressant aspekt i denna studie, som majoriteten av eleverna framhåller, är att de anser att dialogen underlättas om det är färre deltagare i en grupp. I linje med detta belyser Ask (2012) att småprat är bra för att lösa svåra uppgifter och Palmér (2012) menar att en elev som deltar i smågruppssamtal också får en möjlighet att utveckla sin sociala och inte bara sin språkliga förmåga. I denna undersökning går det att spekulera om det är så att avsaknaden av läraren i smågrupper, är det som gör att eleverna vågar gå i dialog med varandra i språkundervisning. I

den här studien har inte forskning belysts, som rent konkret talar för att dialog i helklass är att föredra, däremot problematiserar forskning (Dysthe, 1996, 2003; Palmér, 2012; Pihlgren, 2012; Larsson, 2007; Karlsson, 2018) hur det går att förbättra dialogen i helklass, då det trots allt är så undervisningen i svenska skolan ser ut. Vygotskij (1999) belyser som ett svar på ovan, att medverka tillsammans i dialog är att tänka tillsammans och i detta utvecklas den enskilda individens intellekt. I enlighet med detta lyfter Karlsson (2018) och Kullenberg och Eksath (2017) fram, att även individens identitet utvecklas vid deltagande i fördjupade resonemang. Däremot problematiseras inte hur många som bör vara inbegripna i sådant samtal. Några elever i föreliggande undersökning framhåller i enlighet med Vygotskij (1999) och hans teori om den närmaste utvecklingszonen, att de lär sig genom att lyssna på andras tankar och någon elev nämnde att man gärna lyssnar på en klasskompis eller lärare som man vet är duktig. Enligt Vygotskij (citerad i Lindqvist, 1999) framhålls läraren som nyckelperson och majoriteten av de intervjuade eleverna menar att läraren är viktigast för deras engagemang och kan underlätta eller hindra deltagande i dialog i helklass. Det egna engagemanget framhålls av majoriteten som viktigt men många återkommer under intervjuerna om att det är lärarens ansvar att engagera dem.

Vad gäller de mellanmänniska relationerna som finns i klassrummet, framkommer i föreliggande studie att samtliga elever betonar självklarheten med att relationen till läraren och klasskamraterna kan påverka dialog i helklass i språkundervisning, till exempel menar eleverna att det är viktigt att känna sig bekväm för att våga uttrycka sig. Enligt majoriteten av eleverna, visar resultatet i denna studie, att det är viktigt att läraren är mänsklig för att underlätta dialog. Några elever i föreliggande studie belyser i enlighet med Biesta (citerad i Kullenberg & Eksath, 2017) att skolan verkar falla tillbaka på att behandlas alltför maskinellt och eleverna använder ord som ”*militär*” och ”*fabrik*”. Nordström-Lytz (2017) poängterar i linje med ovan och via Bubers dialogfilosofi att läraren ska främja kunskap hos eleven, således en Jag-Det relation, men även främja en Jag-Du relation. Jag-Du relationen blir ett sätt att förstå relationell pedagogik. Samtliga elever var överens om att läraren ska arbeta för en bra relation med eleverna och majoriteten av eleverna menade att relationen med läraren har störst betydelse när det kommer till att underlätta dialog i helklass, vilket stöds av Larsson (2007). Ovan förda resonemang om relationen mellan elev och lärare går att tolka, som att eleverna talar om de sociala banden som är kännbara men inte synliga, vilket också Scheff (citerad i Aspelin, 2010) framhåller. En lärare som främjar dialog, beskrivs av de intervjuade eleverna med ord som snäll, uppmuntrande och rolig. Det kan antydast att dessa egenskaper eventuellt genomsyras i det sätt

som läraren kommunicerar på med eleverna, vilket i sin tur kan antas leda till stabila band, detta i enlighet med teorin om sociala band.

Några elever beskriver hur en lärare kan hindra dialog genom att vara arg, sprida nervositet eller förvänta sig respekt per automatik. En lärare som uppträder på liknande sätt i sin undervisning, kan antydast skapa ostabila band, som i sin tur hindrar dialog och därmed i viss mån förhindrar språk- och identitetsutveckling hos eleven. Det går att problematisera huruvida en dialog i Bubers (citerad i Aspelin, 2010) anda finns närvarande i ett klassrum där ostabila band råder. Forskning (Nordström-Lytz, 2017; Aspelin, 2010) menar att lärarbetet utgör en mellanmänsklig aktivitet som kräver närvaro. Eleven ska lära sig både kunskaper och färdigheter men även lära sig att leva med andra individer. Flera elever i föreliggande studie menade att dialogen i helklass underlättas om alla lyssnar och exempelvis inte tittar ner i sina mobiltelefoner, vilket kan antydast relatera till vad Buber framhåller om att tala förbi varandra, vilket inte anses vara dialog. Liksom Buber (1994) menar, så har människan en möjlighet att acceptera eller förkasta dialogen. Det går att tolka att resultatet i studien visar på att eleverna förkastar möjligheten till dialog genom att vara 'mentalt' bortvända i från läraren och varandra. En aspekt som framkommer i föreliggande studie handlar om att man inte kan avgöra hur andra reagerar på saker man säger i klassrummet om man inte känner varandra. Det går eventuellt att spekulera i om eleverna möjligtvis förkastar möjligheten till dialog eftersom de inte känner varandra tillräckligt väl. Majoriteten menar dock att de har ett bra klimat i klassen, men ändå var det flera av dem som pratade om ett tyst klassrum. Både Larsson (2007) och Karlsson (2018) framhåller att ett bra klassrumsklimat kräver goda relationer mellan alla som deltar. Paulin och Almgard (1993) menar att en gruppkänsla inte uppstår automatiskt och Nordström-Lytz (2017) belyser att tillit behövs för att kunna mötas och lyssna på varandra men tillit kräver tid som inte alltid finns. Rent spekulativt kan man tolka det som att klassen kan välja att vara tyst oberoende av klimatet. Majoriteten menar att deras vilja till att delta i dialog i språkundervisning påverkas om fler klasskompisar deltar. Det går att antydast att eleverna eventuellt betar sig på ett visst sätt, utefter de förväntningar som finns i klassrummet, till exempel låter bli att räcka upp handen eftersom så få gör det, och ingen förväntar sig att någon ska göra det. Scheffs respektsystem (citerad i Aspelin, 2010) belyser i linje med ovan hur individen agerar i enlighet med omgivningens förväntningar för att inte känna skam och förlora de viktiga sociala banden till de andra.

Sammantaget visar resultatet att det inte är helt enkelt att ge en tydlig bild av vad som underlättar eller hindrar elever att delta mer i dialog, eller vilka metoder som främjar eller hindrar dialog. Detta ligger i linje med vad Norman (2018) fann i sin studie. Däremot har

eleverna många individuella tankar som har belysts ovan. Eleverna återkommer under intervjuerna fler gånger till omständigheter som ligger utanför dem själva. En anledning till detta kan vara deras relativt unga ålder och att en större självinsikt ännu inte har utvecklats hos dem. Vad som ändock går att framhålla som en huvudådra i denna studie, är att eleverna anser att läraren utgör en viktig aspekt och att relationerna i klassrummet har en avgörande roll för att vilja delta i dialog eller inte.

6.2 Metoddiskussion

Syftet med denna studie var att få en djupare förståelse för några elevers upplevelser och reflektioner av dialog i helklass i språkundervisning. Detta gjordes med hjälp av semistrukturerade intervjuer och en bearbetning av materialet som utgick ifrån en fenomenologisk metodologi. Enligt Bryman (2016, 2018) är semistrukturerade intervjuer en lämplig metod för att nå elevers upplevelser och erfarenheter vilket också rymmer väl tillsammans med den fenomenologiska metodologin, som Brinkkjaer och Høyen (2013) lyfter fram. Svårigheterna med intervjuerna var att begränsa dem så att materialet inte skulle bli för omfattande. Att intervjua barn är en aspekt att vara observant på. I föreliggande studie var endast en elev myndig, vilket innebar att de andra sju behövde målsmans samtycke, vilket också inkom från alla elever. En annan metod som kunde ha använts är anonyma frågeformulär, då detta eventuellt kunde leda till att eleverna skulle svara på ett annat sätt. Mer tillbakadragna elever kanske hade velat medverka via ett frågeformulär istället för i en intervju.

Teorivalet grundade sig på att dessa tre teorier tillsammans kunde ge en möjlighet för forskarna att analysera materialet utifrån en nyanserad bild som enbart användandet av en teori inte kunde tillgodose. Risken med flera teorier kan bli att resultatet bara skrapar på teorins yta, vilket eventuellt kan vara fallet med den här studien. Självselektionsurval var problematiskt i denna studie med avseende på att det var ett begränsat antal elever som ville delta. En risk med detta urval är att det blir för snävt. De elever som medverkade var alla relativt bekväma med att prata i klassrummet och eventuellt hade ett annat resultat uppnåtts om även elever med uppenbar talrädsla hade medverkat.

En aspekt i datainsamling är att förhålla sig till huruvida deltagarna svarar sanningsenligt på frågorna, vilket också Kvale och Brinkmann (2014) belyser. I föreliggande studie uppfattas eleverna ha svarat sanningsenligt men till vilken grad är omöjligt att veta. Eleverna ombads ha sin språkundervisning i åtanke när de besvarade intervjufrågorna. Det kan dock vara svårt att

veta om elevens svar enbart återger språkundervisning eller om där finns tankar och minnen hos eleven som avser andra lektioner.

Det är i tolkningsprocessen svårt att gå in helt fördomsfritt men forskarna kunde dra nytta av att de var två, och leda varandra bort i från förutfattade tolkningar. Forskarna reflekterade inåt genom att enskilt fundera ut mönster och underliggande tolkningar för att sedan tillsammans bearbeta dessa tankar. Resultatet kan dock påverkas av forskarnas förkunskaper och det faktum att forskarna läst in sig på området.

Denna studie anses ha ett heuristiskt och pragmatiskt värde. Detta dels för att studien tillhandahåller ett elevperspektiv och dels belyses av flera teorier och tidigare forskning. Vad avser studiens generaliserbarhet kan inte ett deltagande på åtta elever räknas som representativt för några övergripande generaliseringar. Resultatet kan också påverkas av det faktum att en av forskarna var känd och den andra okänd. Här går det att problematisera huruvida eleven faktiskt vågar vara ärlig mot någon som den känner men även mot någon som den inte känner. Ett etiskt problem som eventuellt kan uppstå i studien är att deltagarna känner sig missförstådda när de får tillgång till det färdiga materialet.

6.3 Framtida forskning

Vad som skulle vara intressant för framtida forskning vore att undersöka huruvida eleven med hjälp av läraren och undervisningen kan skapa sig en större förståelse för sitt eget deltagande och därigenom eventuellt nå en större dialogicitet. Intressant vore även att undersöka styrdokumentet i förhållande till EU:s krav på kommunikation. I föreliggande studie deltog elever som själva ansåg sig tycka om att prata i klassrummet och här hade det varit intressant att även intervjua elever som anser sig vara mer tystlåtna.

7. Referenser

- Ask, Sofia. (2012). *Språkämnet svenska: Ämnesdidaktik för svensklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, Jonas. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Bergström, Inger. (1995). Rundsnack eller kommunikation? Funderingar kring träning och bedömning av muntliga färdigheter. *Nya erfarenheter i språkundervisningen. Tolv artiklar om forskning och klassrumserfarenheter*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Bredmar, Anna-Carin. (2017). Emotionell närvaro i pedagogiskt arbete: En filosofisk analys med fokus på det mellanmännsligas mötets betydelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol 22, Nr 3-4.
- Brinkkjaer, Ulf. & Høyen, Marianne. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, Alan. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. [2 rev uppl.] Malmö: Liber.
- Bryman, Alan. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Buber, Martin. (1990). *Det mellanmännsliga*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- Buber, Martin. (1994). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis Förlag AB.
- CODEX regler och riktlinjer för forskning. (2018). *Forskning som involverar barn*. Hämtad 2018-11-30 från: <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>
- Dataskyddinspektionen. (2018). *Dataskyddsförordningen (GDPR)*. Hämtad: 2018-11-05 från: <https://www.datainspektionen.se/lagar--regler/dataskyddsförordningen/>
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (Red.), (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- EUO (2006) = Europeiska unionens officiella tidning 30.12.2006. S. L394. Hämtad: 2018-11-02 från: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.SWE&toc=OJ:L:2006:394:TOC
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert. (Red.), (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Forssell, Anna. (2011). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.

Göransson, Anna-Lena. (2011). Att riva en brandvägg: Ett yrkesdidaktiskt exempel som tydliggör vikten av dialog, mediering och stöttning i mötet mellan teori och praktik. Ingår i: *Ämnesdidaktik - dåtid, nutid och framtid: Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26-27 maj 2010* / [ed] Bengt-Göran Martinsson, Parmenius Swärd, Linköping: Linköpings universitet, 2011, s. 13-24. Hämtad 2018-10-21 från: <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A504128&dswid=9126>.

Karlsson, Susanne. (2018). *Kommunikation och samspel* (Ykesexamen). Stockholm: Lärarutbildningen, Södertörns Högskola. Hämtad 2018-10-04 från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1215229/FULLTEXT01.pdf>

Kullenberg, Tina & Eksath, Martin. (2017). Pedagogisk samexistens – en problematisering av undervisningsdialogens natur. *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol 22, Nr 3-4.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsen, Ann Kristin. (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.

Larsson, Kent. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet – överväganden kring en deliberativ didaktik*. (Akademisk avhandling). Hämtad: 2018-11-30 från: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:135307/FULLTEXT01>.

Lee, Rachel. (2016). Implementing dialogic teaching in a Singapore English language classroom. *RELC Journal* vol 47, Nr 3. Hämtad: 2018-09-01 från: <http://journals.sagepub.com.proxy.mau.se/doi/abs/10.1177/0033688216631171>

Lindqvist, Gunilla. (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, Ulf P, Säljö, Roger & Liberg, Caroline. (Red.), (2017). *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Malmö Universitetet. (2018). *Guide till ett GDPR-korrekt examensarbete*. Hämtad: 2018-11-05 från: [https://www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Institutioner/BUS/Guide%20till%20ett%20GDPR-korrekt%20ex-arbete%20\(003\).pdf](https://www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Institutioner/BUS/Guide%20till%20ett%20GDPR-korrekt%20ex-arbete%20(003).pdf)

Nordström-Lytz, Rita. (2017). Relationell pedagogik som närvaro. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol 22,Nr 3-4.

Norman, Johanna. (2018). *Tyst i klassen: En systematisk litteraturstudie om tysta och blyga elevers klassrumsarbete* (Ykesexamen). Falun: Akademin humaniora och medier, Svenska språket, Högskolan Dalarna. Hämtad: 2018.09.27 från: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1242683&dswid=-3700>.

Palmér, Anne. (2008). Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan. *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet* 74. 218 pp. ISSN 00834661, ISBN 978-91-506-1993-5. Hämtad:2018-10-31 från: http://uu.divaportal.org/smash/resultList.jsf?dswid=_new&language=sv&searchType=SIMPLE&query=samspel+och+solost%C3%A4mmor&af=%5B%5D&aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&aqe=%5B%5D&noOfRows=50&sortOrder=author_sort_asc&sortOrder2=title_sort_asc&onlyFullText=false&sf=all

Palmér, Anne. (2012). *Muntligt i klassrummet: Om tal, samtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.

Paulin, Arja. (1993). Hemspråk i den svenska skolan. I A. Paulin (Red.), *Mer än ett modersmål: Hemspråksdidaktik* (s. 9-14). Stockholm: HLS Förlag.

Paulin, Arja & Almgard, Pirjo Huuhtanen. (1993). Hemspråksundervisning i grundskolan. I A. Paulin (Red.), *Mer än ett modersmål: Hemspråksdidaktik* (s. 72-79). Stockholm: HLS Förlag.

Pihlgren, Ann S. (2012). *Demokratiska arbetsformer- värdegrundsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad 2017-10-05 från https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705

Vygotskij, Lev S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

8. Bilagor

8.1 Bilaga 1

Intervjuguide:

Eleven ombeds att tänka på sin språkundervisning när de besvarar frågorna.

1. Hur upplever du det är att gå i skolan just nu?

2. Beskriv din klass. (Hur är klassrumsklimatet i din klass?)

3. Är du en person som tycker om att vara med och prata/diskutera på lektionerna?

Möjlig följdfråga: Berätta vad som gör att du gillar att vara med och diskutera på lektionerna.

Möjlig följdfråga: Berätta vad som gör att du inte gillar att diskutera på lektionerna.

Möjlig följdfråga: Hur känns det att stå inför klassen och prata?

Möjlig följdfråga: Hur känns det att räkna upp handen?

4. Kan du beskriva hur du är hemma tex jämfört med i skolan när det handlar om hur mkt/hur gärna du pratar.

5. På vilket sätt påverkar dina klasskompisar hur gärna du deltar i samtal på lektionen?

Möjlig följdfråga: positiv eller negativ påverkan?

6. Hur viktigt är ditt eget engagemang tror du? FÖLJDFRÅGA: Vad kan du göra själv för att delta mer på diskussionerna?

7. Vilka egenskaper, hos en lärare tycker du hjälper till så att elever vågar prata?

Möjlig följdfråga - Vilka egenskaper hos läraren gör det svårt att prata på lektionen?

8. Vilka metoder, strategier hos en lärare tycker du hjälper till så att elever vågar prata?

Möjlig följdfråga - Vilka metoder, strategier hos läraren gör det svårt att prata på lektionen?

9. Varför tror du att lärare ställer frågor till eleverna under lektionen? (inte provtillfällen utan vanliga lektioner)

10. Om man jämför språkundervisning med andra skolämnen, vad ser du för skillnader i samtalen på lektionen. Blir det fler eller färre tillfällen till samtal eller har du andra tankar?

11. Hur önskar du att lektionerna skulle vara om du fick bestämma. (mer/mindre samtal/diskussioner, smågrupper, två och två, enskilt arbete etc)

Möjlig följdfråga tex: varför tycker du så?

8.2 Bilaga 2



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
INSTITUTION

Datum 2018-11-20

Missivbrev (Information om studentprojekt)

Hej!

Vi är två studenter från Malmö Universitet, som läser Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU). Vi studerar vår sista termin nu och skriver vårt examensarbete. Vårt valda ämne är **dialog och samtal i klassrummet**.

Syftet med detta arbete är att få en djupare förståelse för några elevers upplevelse av att samtala i helklass i språkundervisning.

Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur i det aktuella ämnet, men har också för avsikt att intervjua några elever på skolan. Intervjuerna kommer att ge oss en förståelse för hur den enskilda individen upplever olika situationer.

Intervjun kommer att bestå av frågor som handlar om samtal i undervisningssituationer i skolan. Exempel på sådant som intervjun kommer att beröra är tex. hur man känner inför att prata inför klasskompisar, eller vad man har för erfarenhet av samtal på lektionstid. Intervjun kommer att genomföras på skoltid, i skolan och tar ca 30-40 min. Intervjun kommer att ljudinspelas, i syfte att lättare komma ihåg vad som sades. Personliga uppgifter såsom namn, skola etc. kommer inte att synas i den slutliga versionen utan behandlas helt anonymt.

Studien kommer att genomföras enligt **Vetenskapsrådets forskningsetiska principer**. Detta innebär b.la. att det inspelade materialet kommer att förstöras när studien är avslutad. Det innebär också att deltagandet är **frivilligt** och intervjun går att avbryta när som helst, om man önskar. Det går även bra att avbryta sin medverkan efter att intervjun är utförd om man inte önskar medverka längre. Detta kommer inte att medföra några negativa konsekvenser för barnet.

Resultatet kommer att publiceras i en uppsats som läggs ut på Malmö Universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>). Vad ert barn har sagt kommer att vara anonymt men barnets "ord", kommer att synas i uppsatsen. Resultatet kan komma att användas i andra forskningsändamål.

På lärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).

Om ni har några frågor är ni välkomna att kontakta oss eller vår handledare för mer information.

Vi hoppas att ditt barn får medverka i vår studie om samtal i klassrummet. Formuläret nedan behöver skrivas under av båda vårdnadshavarna för att ditt barn ska få medverka i en intervju.

Med Vänliga Hälsningar
Gabriella och Sima

Kontaktuppgifter:

Gabriella Zejneli
0763-224364
gabriella.zejneli@gmail.com

Sima Asteafo
0736-693229
sima.asteafo@jarfalla.se

Handledare Malmö Universitet:

Dean Cadhamn
dean.cadhamn@mau.se

Malmö Universitet är personuppgiftsansvarig för behandlingen. Samtycket som lämnas i samband med denna blankett kan när som helst återkallas och uppgifterna kommer då inte längre att behandlas utan annan rättslig grund. Du kan ta del av det som har samlats in genom att kontakta [kontaktuppgift till den som är ansvarig för behandlingen] och har du frågor eller synpunkter som rör behandlingen av personuppgifter kan dessa ställas till universitetets dataskyddsombud (dataskyddsombud@mau.se). Klagomål som inte kan lösas tillsammans med universitetet kan lämnas till Datainspektionen.

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mah.se
040-665 70 00



**MALMÖ
UNIVERSITET**

LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
INSTITUTION

Information om Malmö Universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Dataskyddsbud	dataskyddsbud@mau.se
Typ av personuppgifter	Ljudinspelning av intervju, samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets KPU-utbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för KPU vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.

8.3 Bilaga 3



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
INSTITUTION

Förälders samtycke till elevs medverkan i studentprojekt. Intervju om samtal i klassrummet.

Jag som vårdnadshavare:

- *har läst och godkänt informationen om studien som finns ovan.
- *har haft möjlighet att ställa frågor om studien.
- *har fått tillräckligt med tid på mig för att tänka igenom mitt svar så att jag på goda grunder kan samtycka till att mitt barn deltar i en intervju.
- *är medveten om att resultatet (vad mitt barn sagt) kommer att behandlas konfidentiellt.
- *är medveten om att resultatet (vad mitt barn sagt) kan komma att citeras i annan forskning.
- *är medveten om att barnet, utan skäl, när som helst kan lämna studien utan några konsekvenser.
- *överlämnar upphovsrätten av materialet, till Gabriella Zejneli och Sima Asteafo.
- *är medveten om att intervjun inte kommer att användas, om barnet väljer att lämna studien.

Härmed intygar jag/vi att vårt barn _____ (barnets namn) får medverka i en intervju enligt den information som tilldelats mig/oss ovan samt att vi som vårdnadshavare har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter.

Samtycke:

Underskrift av vårdnadshavare
.....

Ort och datum
.....

Underskrift av vårdnadshavare
.....

Ort och datum
.....



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
INSTITUTION

Samtycke

Elev som fyllt 18 år: Samtycke till medverkan i studentprojekt. Intervju om samtal i klassrummet.

Jag som elev:

- *har läst och godkänt informationen om studien som finns i båda dokumenten som tilldelats mig.
- *har haft möjlighet att ställa frågor om studien.
- *har fått tillräckligt med tid på mig för att tänka igenom mitt svar så att jag på goda grunder kan samtycka till att jag vill delta i en intervju.
- *är medveten om att resultatet (vad jag sagt) kommer att behandlas konfidentiellt.
- *är medveten om att resultatet (vad jag sagt) kan komma att citeras i annan forskning.
- *är medveten om att jag, utan skäl, när som helst kan lämna studien utan några konsekvenser.
- *överlämnar upphovsrätten av materialet, till Gabriella Zejneli och Sima Asteafo.
- * är medveten om att intervjun inte kommer att användas, om jag väljer att lämna studien.

Härmed intygar jag att jag på frivilliga grunder, vill medverka i en intervju enligt den information som tilldelats mig i de båda dokumenten samt att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter.

Elevens underskrift

.....

Jag som elev intygar härmed att jag fyllt 18 år

Elevens underskrift

.....

Ort och datum

.....



**MALMÖ
UNIVERSITET**

LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
INSTITUTION

Samtycke

Elev under 18 år: Samtycke till medverkan i studentprojekt.

Intervju om samtal i klassrummet. *(Denna blankett hör ihop med blankett för förälders samtycke)*

Jag som elev:

- *har läst och godkänt informationen om studien som finns i båda dokumenten som tilldelats mig.
- *har haft möjlighet att ställa frågor om studien.
- *har fått tillräckligt med tid på mig för att tänka igenom mitt svar så att jag på goda grunder kan samtycka till att jag vill delta i en intervju.
- *är medveten om att resultatet (vad jag sagt) kommer att behandlas konfidentiellt.
- *är medveten om att resultatet (vad jag sagt) kan komma att citeras i annan forskning.
- *är medveten om att jag, utan skäl, när som helst kan lämna studien utan några konsekvenser.
- *överlämnar upphovsrätten av materialet, till Gabriella Zejneli och Sima Asteafo.
- * är medveten om att intervjun inte kommer att användas, om jag väljer att lämna studien.

Härmed intygar jag att jag på frivilliga grunder, vill medverka i en intervju enligt den information som tilldelats mig i de båda dokumenten samt att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter.

Elevens underskrift

.....

Ort och datum

.....