

Kommunikativt arbetssätt

- En studie om lärares syn på kommunikativt arbetssätt

Maria Antemar

Examensarbete 10 poäng
i Lärarutbildningen
Vårterminen 2006

Handledare: Joakim Krantz
Examinator: Stefan Sellbjer

SAMMANFATTNING

Maria Antemar

Kommunikativt arbetssätt

En studie om lärares syn på kommunikativt arbetssätt

Communicative working procedure

- a study about teachers sight of communicative working procedure.

Antal sidor: 37

Syftet med studien är att beskriva och tolka hur lärare uppfattar kommunikativt arbetssätt, med fokus på hur de planerar, genomför och vad de vill uppnå med ett kommunikativt arbetssätt. För att uppnå syftet har jag genomfört en kvalitativ undersökning, där jag har intervjuat fyra stycken lärare samt observerat två stycken lärare i en klassrumsmiljö. Den teoretiska grunden för studien ligger i att inledningsvis förklara, kommunikation, kommunikation i grupp för att sedan gå över till läraren i sammanhanget av kommunikativt arbetssätt. Resultatet av min undersökning visar att delaktighet är av stor vikt i kommunikativt arbetssätt. Vidare framkommer det att eleverna har stor inverkan på arbetssättets innehåll och att sociala mål vid kommunikativt arbetssätt är viktiga. Jag ser genom min studie bland annat att lärare som accepterar olika elevers intressen skapar förutsättning för delaktighet inom kommunikativt arbetssätt. Innehållet av planeringen inför kommunikativt arbetssätt pendlar mellan lärarstyrt och elevstyrt. Jag kan utifrån min studie se att lärare skjuter begreppet makt i kommunikativt arbetssätt till att handla om fördelning av ansvar.

Sökord: delaktighet, kommunikation, makt, planering, sociala mål

Postadress	Gatuadress	Telefon	E-post
Växjö universitet	Universitetsplatsen	0470-70 80 00	lub@lub.vxu.se
351 95 Växjö			

Förord

Valet av ämne till denna uppsats finner jag ett intresse för, eftersom det är människor jag kommer arbeta med och där kommunikation är grunden. Denna studie har berikat mig med värdefull kunskap, som jag kommer ta med mig som framtida lärare. Under arbetets gång med uppsatsen har jag bollat idéer med ett par personer som jag vill tacka. Ett särskilt stort tack till min handledare som givit mig bra synpunkter och visat ett engagemang för mitt ämne. Jag vill även tacka mina opponenter som under seminarierna bistått med bra synpunkter. Till sist vill jag även tacka min familj som ställt upp med en del kloka råd och givit mig utrymme till att genomföra uppsatsen.

Maria Antemar, sommaren 2006
maqlb02@student.vxu.se

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.2 Problemdiskussion	2
1.3 Syfte och frågeställningar	3
2. METOD	4
2.1 Val av metod	4
2.2 Urval av intervjuobjekt	4
2.3 Planering inför intervjuerna	4
2.4 Intervjutillfället	5
2.5 Observation	5
2.6 Registrering och analys av det empiriska materialet	5
2.7 Forskningsetik	6
2.8 Avgränsning	6
2.9 Presentation av lärare	7
3. TEORI	8
3.1 Inledning	8
3.2 Vad är kommunikation?	9
3.3 Vad är kommunikation i grupp?	10
3.4 Lärares roll i kommunikativt arbetssätt	10
3.5 Lärares planering inför kommunikativt arbetssätt	13
3.6 Lärares makt	14
3.7 Att förstå det kommunikativa handlandet	14
3.8 Definition	15
4. RESULTAT	16
4.1 Vad innebär ett kommunikativt arbetssätt?	16
4.2 Hur lärare planerar inför ett kommunikativt arbetssätt	16
4.2.1 Lärares planering	16
4.2.2 Lärares organisering	16
4.2.3 Lärares strategi för vilka som skall arbeta med vilka	17
4.3 Hur ser lärare på genomförande av kommunikativt arbetssätt	18
4.3.1 Lärares roll	18
4.3.2 Makt	19
4.3.3 Kommunikativt arbetssätt - möjligheter och hinder	20
4.4 Vad vill lärare uppnå med kommunikativt arbetssätt?	21
4.5 Observation i undervisningsmiljö	23
4.6 Resultatsammanfattning	24
4.7 Kommentarer av resultat och metod	24
5. ANALYS	26
5.1 Vad innebär ett kommunikativt arbetssätt?	26
5.2 Hur planerar lärare inför kommunikativt arbetssätt?	26
5.3 Hur ser lärare på genomförande av kommunikativt arbetssätt?	27
5.4 Vad vill lärare uppnå med kommunikativt arbetssätt?	29
6. SLUTDISKUSSION	31
6.1 Generaliserbarheten av min studie	33
6.2 Förslag på fortsatt forskning	34
7. REFERENSLISTA	35
BILAGA 1	37

1. Inledning

Under min utbildningstid vid Växjö universitet har ett groende frö gällande samspel mellan människor vuxit ut till ett intresse att studera kommunikation. Som blivande lärare kan jag känna ett stort ansvar inför uppgiften att stimulera, utveckla och få mina framtida elever att växa som människor, såväl rent kunskapsmässigt som mänskliga. När jag träder in i denna studie har jag som mål att ge er en bild av hur olika lärare ser på kommunikativt arbetssätt inom undervisning. Genom grundläggande demokratiska värderingar och utifrån läroplanen vill jag framhäva att som lärare måste man lyfta fram varje enskild elev i klassrumsmiljön. Detta är frågan en lärare utifrån min förförståelse bör ta i begrundande vid kommunikativa arbetssätt.

I läroplanen (Lpo94:5) står det att,;

“Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 §)”.

Min förförståelse och min erfarenhet från praktik, säger mig att kommunikativa arbetssätt, som grupparbete inom undervisning kan vara både ett bra och/eller mindre bra arbetssätt för att motivera elever till att delta aktivt i undervisning. Utifrån min VFU (verksamhetsförlagd utbildning) har jag erfarenhet av en lärare som med stort engagemang inledde sina lektioner med små berättelser, som vanligtvis kretsade kring ämnet och nära elevernas värld. Denna lärare berättade ofta att hon ansåg att hennes engagemang hade stor inverkan på elevernas motivation, eftersom hon genom sitt engagemang kunde se sig som en god förebild. Lärarens engagemang är en viktig del i Jenners (2004:37ff) uppfattning av motivationsbegreppet. Jenner lyfter fram tre faktorer av avgörande betydelse för motivationsprocessen. De är *drivkraft*, *målsträvan* samt en *växelverkan mellan drivkraft och målsträvan*. Lärarens roll enligt Jenner innebär bland annat att arbeta tillsammans med eleverna för att bestämma mål och sträva efter vad som är möjligt för de olika individerna att uppnå.

I denna studie kommer jag att studera hur lärare ser på kommunikativt arbetssätt. Detta är värdefullt i min kommande roll som lärare, för att se hur lärare planerar, genomför och vad lärare vill uppnå med kommunikativt arbetssätt. Vidare finns intresse i att se vad lärare eventuellt lägger tonvikt vid, som till exempel sociala mål eller om fokus ligger vid att eleverna skall uppnå specifika kunskapsmål.

En anledning till att studera kommunikativt arbetssätt är att studera hur lärare tänker kring just arbetssätt med kommunikation, i många fall genom grupparbete. Grupparbete är i sig ett begrepp som lätt går att vidga. Utifrån definitionen av “grupp” (se sid. 10) krävs det två eller fler individer, som bland annat har gemensamma mål. Utifrån definitionen grupp kan en hel klass som diskuterar, ses som ett grupparbete, eller elever som i par löser en matematikuppgift, som ett grupparbete. Jag väljer att inte fokusera på termen grupparbete eftersom jag inte *enbart* vill fokusera på en eventuell uppfattning kring ett grupparbete, som innebär en mindre grupp som har fått till uppgift att lösa ett problem eller att arbeta med ett tema. Jag vill därför lyfta fram kommunikativt arbetssätt eftersom jag anser att det ger en bättre bild av vad jag vill studera. Detta motiveras genom att studera hur lärare uppfattar och motiverar arbetsmetoder där elever kommunicerar med varandra, kommunikation kommer i större utsträckning fram i ljuset.

1.2 Problemdiskussion

När det gäller kommunikation och kommunikativt arbetssätt intresserar mig särskilt kring lärarrollen och lärares strategier. Hur tänker lärare vid sin planering inför kommunikativt arbetssätt och vad är det lärare vill uppnå? Är det att eleverna skall lära sig att samarbeta? En metod för att eleverna skall tillägna sig kunskaper? Eller är de kommunikativa arbetssätten något varje elev skall lära sig för att bygga upp social fostran och livserfarenhet? I läroplanen (Lpo94:7) står det att, *“Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper“*... *“Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till nästa”*. Jag kommer senare i studien att skriva om Cohens teori om sociala och intellektuella mål vid grupparbete. Sätter lärare något av dessa moment framför det andra, eller innebär ett kommunikativt arbetssätt för en lärare att det sociala och intellektuella skall gemensamt och tillsammans uppnås?

Jag ser gruppen i en klassrumsmiljö som något dynamiskt och ser som Wirtberg och Petit (1981) gruppen som, ett drama där olika sociala skeenden håller igång. En lärare som organiserar olika kommunikativa arbetssätt för att skapa lärande måste bemästra konflikthantering, bemöta maktstrukturer, fundera över demokratiska värden och så vidare.

Wirtberg och Petit (1981:22) beskriver här nedan kortfattat hur ett deltagande i en grupp kan te sig:

“ I gruppens sammanhang ställs individen hela tiden i relation till andra, även om det är en tyst relation, och ledaren kan direkt se hur hon påverkar de andre eller påverkas av dem. Gruppen är med andra ord som ett ständigt verklighetsdrama, hela tiden öppet för inspektion och påverkan.”

En erfarenhet jag tagit med mig från VFU är vad en av mina handledare berättade, nämligen att lärarens roll är lite som en skådespelerska. Hon berättade att hennes roll i flera kommunikativa sammanhang handlade om att skratta och bjuda på sig själv. Detta menade hon på grund av att eleverna inte alltid skulle se undervisningen så tung och dramatisk.

Författaren och läraren Runesson (1995:88) återger vad hon har för ledord för att kunna vara ett stöd i gruppprocesser inom undervisningen. Hon hävdar att en lärare bör *observera*, därefter *lyssna* för att sedan ifall det krävs *agera* i sina elevers gruppprocess. Ifall jag tittar närmare på det sistnämnda, nämligen *agera*, finns flera aspekter på en lärares roll. En lärare besitter en maktposition och kommer genom sitt agerande påverka eleverna, inte minst i deras kommunikativa samspel. Får alla elever tala och får de i sådana fall tala till punkt? Tillåts vissa elever dominera inom gruppen? Relationen makt och när och hur läraren agerar i elevernas kommunikativa samspel är intressant.

Runesson (1995:89) framhäver att det ställs en hel del krav på läraren för att få till stånd ett fungerande grupparbete. För att uppnå ett gott lärande bland de inblandade krävs gemensamt sökande efter lösningar på olika problem och dessutom skall det finnas möjlighet att föra en reflektion för att utveckla sina tankebanor. Detta ställer krav på läraren att finna en balans i det sociala samspelet. Får varje enskild individ utrymme i samspelet? Finns möjlighet för eleverna att tänka och föra ett eget resonemang, som sedan kan framföras genom kommunikation med andra? Som ett led i detta resonemang vill jag framhålla Deweys (1997:41f) farhågor kring den formella utbildningen. Han såg en risk i att utbildningsväsendet tillgodoser ett lärande där elevers vanliga

livserfarenhet inte förmår att växa i en meningsfull roll. Han menar att en av utbildningens viktigaste uppgifter är att hitta en metod för att hålla rätt balans mellan de avsiktliga och de tillfälliga formerna för undervisning. Detta kan skapa en förutsättning för att elever växer i insikt genom att de omedvetet vet något därför att de absorberat det när deras personliga utveckling formas i kommunikation med andra.

Carlgren beskriver (1999:104f) skolans språkspel och hur olika "fråga - svarsmonster" kan se ut. Lärares metoder, så kallade recitationsmonster, varierar men grunden beskrivs som att läraren ställer en fråga, inväntar svar, någon svarar, läraren utvecklar. Kritik mot detta mönster har varit betydande menar författaren och grundats på att det inte är ett naturligt skeende i vardagen. För att möta denna kritik lyfter Carlgren fram framgångsrika program där skillnaden mellan formell och informell skolning går åt en riktning där gränsen suddas ut. Detta går ut på att man närmar sig hur kognitivt arbete utanför skolan går till, som i sammanhanget betyder; reflektion, analys, resonering och diskussion.

Möjligtvis är det denna väg som en lärare kan närma sig för att berika lärande och kunskapsinhämtning för elever. Genom att bryta mot ett traditionellt recitationsmönster och uppmana till ett större samspel elever emellan för att få svar på frågor eller att lösa en uppgift. Kan en lärare berika kunskapsinhämtning genom att närma sig elevernas livsvärld, det vill säga att föga in elevernas intresse i undervisningen? En ökad delaktighet bland eleverna i planering av innehåll och upplägg inför kommunikativa arbeten? Min strävan är att söka svar på hur lärare uppfattar kommunikativt arbetssätt. Detta kommer att ske genom att jag kommer att lägga fokus på intellektuella kontra sociala mål, lärares förhållande till makt i kommunikativt arbetssätt, samt hur mening uppnås - meningsfullhet i kommunikativt arbetssätt.

1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att beskriva och tolka hur lärare uppfattar kommunikativt arbetssätt, med fokus på hur de planerar, genomför och vad de vill uppnå med kommunikativt arbetssätt.

För att uppnå syftet har jag ställt följande frågor:

- Vad innebär ett kommunikativt arbetssätt för lärare i undervisning?
- Hur planerar lärare inför kommunikativt arbetssätt?
- Hur ser lärare på genomförande av kommunikativt arbetssätt?
- Vad vill lärare uppnå med kommunikativt arbetssätt?

2. Metod

Under detta kapitel redogörs för den metod som ligger till grund för min studie. Urval av intervjupersoner samt hur intervjufrågor vuxit fram, genomförts och analyserats redogörs även här. Här presenteras också forskningsetiska principer, vilket är vägledande för min forskning.

2.1 Val av metod

För att ta reda på och genom min tolkning återge hur lärare ser på och använder kommunikativt arbetssätt har jag använt intervjuer och observation som forskningsmetod. Genom min studie har jag skapat en djupare förståelse av det problem jag studerar, vilket Andersen (1998:31) framhåller som det centrala vid kvalitativa metoder. Holme och Solvang (1991:85) lyfter fram forskarens uppfattning och dess tolkning av information som något som står i förgrunden vid en kvalitativ forskningsmetodik. I min forskningsprocess har min tolkning av datainsamlingen varit central, vidare såg intervjuerna olika ut, varav jag ser ett kvalitativt metodval att arbeta efter vara motiverat.

2.2 Urval av intervjuobjekt

När jag ställdes inför urvalsprocessen av intervjuobjekt bedömde jag att ett icke-slumpmässigt urval var det mest lämpliga för min studie. I första hand inriktade jag mig på skolor jag har en kännedom om, vilket innebar skolor där jag har haft VFU eller där jag gjort tidigare mindre studier. Således blev utfallet genom en geografisk begränsning. Tidsaspekten hade också en inverkan på urvalsprocessen, vilket även motiverar en geografisk begränsning. Den faktiska populationen jag valde ur var skolor i två olika kommuner. Andersen (1998:206) kännetecknar icke-slumpmässigt urval vid att sannolikheten att bli utvald inte är känd, populationsparametrar är okända och att ingen urvalsram är tillgänglig. Min urvalsmetod ligger närmast vad Andersen (1998:214) beskriver som lämplighetssampling. Mitt urval uppfyller kraven för en lämplighetssampling genom att jag engagerat intervjuobjekt vartefter de blivit tillgängliga och tills dess att jag erhöll en i förväg bestämd storlek på antalet intervjuobjekt. I än mer konkreta ordalag ringde jag runt till fyra olika skolor i populationen och frågade skolans rektor ifall intresse fanns för lärare att delta i mitt examensarbete inom lärarutbildningen. När jag hade fått klartecken från fyra olika lärare, bestämde jag mig för att avsluta urvalet, eftersom jag då ansåg att det var tillräckligt och tidsaspekten kom in.

2.3 Planering inför intervjuerna

Kvale (1997:119) poängterar att det betyder mycket för utgången av studien ifall forskaren har förberett sig väl. En väl tilltagen del av undersökningen bör ha ägt rum innan den faktiska intervjusituationen, menar Kvale. För att skapa mig en så god förberedelse som möjligt inför mina intervjuer skapade jag en intervjuguide (se bilaga 1), som fungerade som mall under intervjun. När jag skapade denna intervjuguide, ägnade jag mycket tid till att reflektera *vad* det var i problemet jag skulle studera som väckte mina frågor och min nyfikenhet. Jag vill dock poängtera att jag inte följde den i ordningsföljd eller till punkt och pricka när det under intervjusituationen dök upp andra idéer eller uppfattningar (se Holme & Solvang 1991:111). För att testa min intervjuguide, men framförallt för att öva min egen förmåga som intervjuare genomförde jag en *vad* Kvale (1997:137) beskriver som pilotintervju. Som ett resultat av denna intervju gjorde jag några mindre justeringar i min intervjuguide och i min profil som intervjuare.

2.4 Intervjutillfället

Holme och Solvang (1991:115f) trycker särskilt på *tillit* under en intervjusituation. För mig som forskare ser jag det som en viktig förutsättning för att försöka skapa en så god bild som möjligt utifrån mitt syfte. Jag byggde tillit i intervjusituationen genom de forskningsetiska principer som presenteras längre ned i metodkapitlet. Vidare fick individerna jag intervjuade inför intervjutillfället en presentation av mig och syftet med min studie. Jag förklarade dessutom för mina respondenter vad jag kommer att göra med datamaterialet som jag samlat in och hur den kommer att användas/presenteras.

2.5 Observation

Jag genomförde två observationer i denna studie. Andersen (1998:155) skriver att en kvalitativ observation kan vara mycket givande för en studie, eftersom forskaren med egna ögon kan studera ett fenomen i dess sociala sammanhang. Genom observationer avsåg jag att uppnå en känsla för kommunikativt arbetssätt inom ett sammanhang (klassrum/grupparbete). Jag genomförde en öppen observation. Detta kräver enligt Holme och Solvang (1991:128) att jag som forskare är accepterad av den grupp som skall studeras. För att ett sådant förtroende skulle vara möjligt, säkerställde jag innan planerad intervju med en lärare, att jag även har möjlighet att genomföra en observation i dennes klass. I denna studie genomfördes två observationer, där lärarna bestämde tillfälle. Dessa lektioner ansåg lärarna var kommunikativt. Min avsikt under observationstillfället var att inträda i en passiv roll som observatör. Detta ställningstagande motiveras med att jag inte ville riskera att hämma eventuell kommunikation. Jag är dock medveten om att som aktiv observatör även kan stimulera eleverna inom sammanhanget, vilket skulle kunnat berika min studie, men jag avstod dock den möjligheten (Holme & Solvang 1991:126f). Som passiv observatör kan jag även ha ett vidare perspektiv över vad som sker i klassrummet, vilket kan komma till gagn ifall elever är grupperade i mindre grupper.

2.6 Registrering och analys av det empiriska materialet

Jag använde bandspelare under intervjuerna. Som en del av de forskningsetiska principerna tillfrågade jag respondenterna innan intervjun ifall de accepterar att bli bandade. Som ett komplement till bandspelaren har jag även antecknat en del för egen hand. Genom att även föra vissa anteckningar ser jag att processen med att tolka datamaterialet underlättades. Vid intervjuanalyserna strukturerade jag materialet genom meningskoncentrering. Detta innebar att jag formulerade meningar utifrån vad mina respondenter sade mer kortfattat genom att jag lyfte fram det väsentligaste i kortare uttalanden (Kvale, 1997:172ff). Inför meningskoncentreringen skrev jag först ned materialet från bandspelaren till pappersform. Processen med tematisering av materialet underlättades av mina skrivna anteckningar under intervjutillfället. Detta genomförde jag genom att noga läsa igenom materialet, för att därefter fastställa meningarna så som de uttrycktes utav respondenterna. Därefter tematiserade jag materialet för att avslutningsvis knyta samman det i en för intervjun central utsaga. Teman bygger på det material jag fick fram utifrån empirin och min teoretiska referensram. De olika teman har sedan kopplats ihop tillsammans med mina frågeställningar. Det betyder således att jag har kategoriserat resultatet enligt följande; *Frågeställning 1* är en empirisk fråga över vad kommunikativt arbetssätt innebär för lärare i undervisning.

Frågeställning 2 involverar dessa teman - lärares planering, lärares organisering och lärares strategi för vilka som skall arbeta med vilka.

Frågeställning 3 involverar dessa teman - lärares roll, makt och kommunikativt arbetssätt - möjligheter och hinder.

Frågeställning 4 är en empirisk fråga över vad lärare vill uppnå med kommunikativt arbetssätt. Vad de vill uppnå med kommunikativt arbetssätt är kopplat till intellektuella- respektive sociala mål, men utifrån hur jag bestämde frågans form till vad de vill uppnå med kommunikativt arbetssätt låter jag respondenten styra innehållet i vad de vill uppnå.

Därefter presenterar jag resultatet av mina två observationer. Avslutningsvis följer en sammanfattning av resultatet samt kommentarer av resultatet.

2.7 Forskningsetik

Holme och Solvang (1991:42) hävdar att *“Var och en som utför en samhällsvetenskaplig undersökning måste vara klar över det ansvar man påtar sig för de människor som på olika sätt blir indragna i undersökningen.”* Jag har under min forskning varit tydlig mot mina respondenter genom att jag preciserat hur jag följer och vad de forskningsetiska principerna betyder rent konkret för dem. Jag har fokuserat på att följa de fyra allmänna huvudkrav på forskningen som framställs i *“Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning”*. Det har konkret inneburit att jag utifrån de fyra kraven har:

1. Informationskravet: Jag har varit tydlig mot mina respondenter med att förklara min studies syfte och att jag skriver ett examensarbete vid Växjö universitet.
2. Samtyckeskravet: Jag har berättat för mina respondenter att ifall de har velat avbryta sin medverkan så har de full rätt att göra det. Vidare ställdes jag genom min observation inför ett samtyckeskrav där jag gjorde en bedömning att min medverkan inte var av någon känslig natur för de klasser jag observerade. Jag gjorde i fallet vid mina observationer att det var tillräckligt med att klassens företrädare, dess lärare, gav sitt godkännande för min observation. Mitt argument till att jag inte anser att jag behövde informera elevernas föräldrar var att fokus på min observation låg på läraren och dess roll och agerande.
3. Konfidentialitetskravet: Jag har framfört för mina respondenter och deras elever i respektive klass att inget av det de säger kommer att framföras och publiceras genom att deras personuppgifter framkommer.
4. Nyttjandekravet: Informationen jag har samlat in för denna studie har jag enbart använt för denna studies forskningsändamål och den kommer således inte heller att utlånas till andra icke-vetenskapliga syften. Detta har jag framfört för mina respondenter.

2.8 Avgränsning

Jag har intervjuat fyra lärare till denna forskning. Dessa fyra olika lärare är verksamma på två skolor inom samma kommun. Jag har inte omfattat regionala skillnader i min studie. Därav valde jag intervjupersoner av bekvämlighetsskäl ur ett sådant perspektiv. Jag har ej heller haft någon avsikt att göra någon skillnad mellan en lärare som har varit verksam länge och eventuell samlat på sig mer erfarenhet kring yrket mot en lärare med kortare verksamhetstid inom yrket. Därav har inte ålder eller anställningsår varit en variabel jag har tagit hänsyn till inför min forskning. Kön har ej heller varit någon variabel jag har tagit i beaktande i denna studie.

2.9 Presentation av lärare

Jag har anonymiserat såväl mina intervjupersoners namn som deras skola de är verksamma vid. I kapitel "Resultat" kommer de att presenteras som:

Lärare 1 = L1

Lärare 2 = L2

Lärare 3 = L3

Lärare 4 = L4

Lärare 1 är utbildad som mellanstadielärare i årskurs 4. Lärare 2 och 3 är utbildade mellanstadielärare i årskurs 6. Lärare 4 är utbildad lågstadielärare i årskurs 2.

Observation har genomförts i skola A, där lärare 1 och 2 är verksamma. Ingen observation har genomförts på skola B, där lärare 3 och 4 är verksamma.

3. Teori

I detta kapitel kommer ni att få ta del av den teoretiska referensram jag har för denna studie. Varje del av teorin inleds med en kortare motivering varför jag finner detta intressant för studien. Kapitlet avslutas med min definition av begreppet "kommunikativt arbetssätt".

3.1 Inledning

Elever vistas dagligen i en social miljö som förhoppningsvis utvecklar elevers sociala förmåga. Inledningen av teorikapitlet kommer att handla om interaktion, det elever gör tillsammans/intersubjektivt och vilken betydelse det får för elever. Ett klassrum kräver kommunikation mellan både lärare och elev och elev-elev. Hur tänker lärare om kommunikation och olika förutsättningar och behov som kan finnas bland elever? Det intressanta här är olika kommunikationsteorier och dess potential i undervisning. Vad är det lärare i min studie strävar efter/har som mål med elevernas kommunikation/samspel?

"Interaktionismen" eller den symboliska interaktionismen är en forskningsinriktning inom socialpsykologin. En av grundtankarna i interaktionismen är att individen lika lite kan beskrivas som något invändigt som samhället som något utvändigt. Vilket kan beskrivas genom att individen är således inget från omgivningen åtskilt fenomen och samhället är i sin tur inget som existerar oberoende av individer. Istället skall all slags mänskligt beteende förstås i termer av interaktion, en handling mellan individen och dess sociala omgivning. (Aspelin 2003:19)

Von Wright (2000:48ff) lyfter fram Mead som en av centralgestalterna inom pragmatismen. En av pragmatikernas viktigaste poänger är tanken kring människan som i grunden en social och kommunikativ varelse. Lärandet ur pragmatismens synvinkel omfattar skapande av mening, där ny kunskap leder till att en ny mening konstrueras och som en process i detta omskapas individens själv. Lärandet förstås enligt von Wright i sitt kontext och skall uppfattas som ett förlopp i interaktion mellan människor. I läro- och/eller kommunikationsprocesser utgörs och förändras människans själv och dess förmågor som krävs för att finna sig rätt i livet. Detta leder enligt författaren till att man inte kan förstå bildandet av kunskap begränsad till varje människas enskilda medvetande. Kunskap skall ses som ett fenomen som verkar i en social process, vad von Wright vill framhålla som intersubjektivitet. Intersubjektivitet som von Wright (2000:75) förklarar som "*Intersubjektiviteten omfattar det som sker i den gemensamma världen, i den väv av relationer i vilka individer med sina enskilda subjektiviteter ingår.*"

Intersubjektivitet kan i ett interaktivt och kommunikativt perspektiv förstås som en, "*samling av subjektiviteter som ger deltagarna möjligheter att förstå och planera den pågående interaktionen*". (Lars-Christer Hydén, ur von Wright, 2000:50)

Von Wright (2000:202) lyfter fram en rad ställningstagande utifrån, intersubjektiviteten, som får "pedagogiska konsekvenser". En aspekt jag här finner särskilt intressant är att Mead menar att undervisningen inte kan bestämmas och överrensstämmas med lärarens intentioner, utan att eleverna bidrar till hur det blir. Olika möten som till exempel pedagogiska kan bjuda på olika överraskningar och det oväntade. Jag kan utifrån detta se att en lärare inte med säkerhet kan bestämma hur det kommer att bli, som till exempel hur en planerad lektion kommer att utfalla.

Dysthe (1996:63) lyfter fram och citerar Bakhtins (1981) dialogbegrepp; "*Livet är dialogisk till sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara, komma*

överens”. Bakhtin uppfattning kring *jaget* kretsade kring att det enbart existerade genom sitt förhållande till andra. Genom Bakhtins syn kan vi således enbart uppfatta oss själva som en helhet genom att relatera oss till den andra. Insikten av oss själva får vi genom kommunikation. Utifrån Bakhtins syn på “jag och den andre” hävdar Dysthe (1996:64) att begreppet *själv tillit* blir centralt i en undervisningssituation i skolan. Detta motiverar författaren genom att en individs egna själv tillit blir nödvändig för att individen skall kunna gå in i en dialog. Mead hävdar (von Wright, 2000) att ett själv enbart kan existera i relation till andra själv, vilket är likt Bakhtin syn. Genom att tillägna sig den tankegången för det in oss på vikten av existerande miljöer där individer erbjuds interagera och kommunicera med andra. En individs själv som kan växa genom kommunikativt arbetssätt.

Vad är det som skapar lärandet vid kommunikativt arbetssätt? Hamar Chirac och Hempel (2005:24) skriver att vissa skolforskare hävdar att det är själva interaktionen mellan elever som skapar lärandet. Författarna lyfter fram Piaget (1972) som beskriver att studerande möter i grupparbete, genom kommunikation, nya erfarenheter och måste då förändra sina tidigare antaganden. Enligt detta synsätt kan inte ny kunskap utvecklas hos gruppens medlemmar om inte samarbetet dem emellan innefattar några moment av olikheter eller nya fakta. Detta motiverar enligt mig, vikten av ett kommunikativt arbetssätt som skall skapa mening, såväl ur social som intellektuell mening, konstrueras så att eleverna får ta del av nya erfarenheter.

3.2 Vad är kommunikation?

Säljö (2000:115) skriver att det utifrån ett sociokulturellt perspektiv läggs stor vikt vid den nära relationen mellan tänkande och kommunikation. Författaren menar att det är genom ett deltagande i kommunikation som individen möter och kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla. Dewey (1997:38) ser kommunikation som något som samhället fortlever igenom. Han menar att människor lever i ett samhälle på grund av det de har gemensamt och att det är genom kommunikation som de får något gemensamt.

”Det är inte bara så att socialt liv är detsamma som kommunikation, utan all kommunikation (och därmed allt verkligt socialt liv) är bildande. Att kommunicera med sin omgivning innebär att man får en utvidgad och förändrad erfarenhet.” (Dewey, 1997:39)

Maltén (1998:11f) beskriver kommunikation utifrån tre modeller som förklarar “kommunikation”.

1. *Kommunikation är utbyte av kunskap.*

Detta är en **linjär modell**, med en direktförbindelse mellan kommunikatorerna.

2. *Kommunikation där budskapet kodas och avkodas - kommunikation med feedback.*

I denna modell inkluderas faktorer som påverkar det som sändaren respektive mottagaren tar till sig i kommunikationen och som avspeglas i kommunikationen. Dessa faktorer kan vara individens personlighet, dess sinnesstämning, attityder, fördomar och erfarenheter med mera.

En god kommunikation förutsätter att man kommunicerar på samma våglängd.

Detta förklarar författaren genom att kommunikatorerna använder återkopplingsrepliker för att försäkra sig om att man uppfattar varandra rätt. Detta skapar en **utbytesmodell**.

3. *Kommunikationsprocessen i kontextuellt sammanhang.*

I denna modell förklarar författaren att det är viktigt att beakta att kommunikationen

sker i ett sammanhang. Författaren lyfter fram tre olika kontexter; fysisk-, social-/emotionell- och kulturell kontext. Detta skapar en **kontextmodell**.

Mead (von Wright, 2000:130ff) beskriver att mening skapas genom kommunikation. I en social situation med kommunikation skapas en möjlighet att bli medveten om en mening. Dock, hävdar Mead att *“mening kommer inte till oss”* ur den sociala situationen, utan mening konstrueras tillsammans och gemensamt i en interaktion, gemensam handling. Detta innebär att alla deltagare bidrar till en meningsskapande process. Jag tolkar detta som att samtliga elever som ingår i en grupp, måste visa förståelse och lyssna och ta till sig det som övriga säger inom gruppen eftersom gruppen gemensamt skapar mening.

3.3 Vad är kommunikation i grupp?

Innan vi kommer in på vad kommunikation inom grupp innefattar så följer två grundläggande meningar kring vad som kännetecknar en grupp. Dimpleby och Burton (1997:239) lyfter fram vad de kallar för en allmän betäckning av grupp och beskriver det som: *“en samling människor som interagerar på ett visst sätt och delar vissa gemensamma mål eller intressen”*. Maltén (1992:19f) skriver om villkor som krävs för att en samling människor kan uppleva sig som en grupp. De är: *“gemensamma mål, gemensamma normer, regelbundna och systematiska träffar, känna samhörighet, kunna kommunicera inbördes”*. Genom att sammanlänka dessa två olika förklaringar kan jag se att villkor, gemensamma mål och att kommunikation/interaktion är centrala för en grupp.

När vi skall analysera hur grupper kommunicerar är det enligt Dimpleby och Burton (1997:240f) tre aspekter vi skall lägga fokus på;

Grupprocesser - hur medlemmarna interagerar och kommunicerar med varandra.

Uppgiftsutförande - hur grupper bildas för att målen skall förverkligas.

Gruppnormer - hur medlemmar intar roller, hur grupper struktureras.

Varje gruppmedlem har sina behov och motivationer, deras kommunikation med andra påverkas av individens självuppfattning, attityder, värderingar och tidigare erfarenheter. En individ utvecklar sin egen kommunikationsstil, vilket omfattar specifika strategier (verbala och icke verbala). En individ i en grupp måste anpassa sin personlighet och karaktär till andra medlemmars personlighet och karaktär ifall gruppen skall fungera.

Dimpleby och Burton (1997:263f) menar vidare att delaktighet bland alla gruppens medlemmar är viktigt för att gruppen skall fungera effektivt och kvaliteten på den verbala och icke verbala kommunikationen har stort inflytande på gruppens styrka. Författarna trycker på den icke verbala kommunikationen, hur goda lyssnare vi är, som en viktig faktor för hur pass öppen och stödjande en grupp är. En utveckling av ett sådant klimat är en bestämmande faktor för gruppens normer, det vill säga gruppstrukturen och rollfördelning. Kommunikation som sker i en grupp medför till skillnad från kommunikation en till en att gruppens dynamik, sociala relationer och mål skapar en medvetenhet om gruppen och att individerna spelar en roll.

3.4 Lärarens roll i kommunikativt arbetssätt

Min studie fokuserar på lärare och deras syn på sin roll med dess planering, tankesätt och bemötandet gentemot sina elever. En lärare besitter olika roller och bör ha en förmåga att vara flexibel, både i undervisning och i sin roll. En intressant aspekt är vilken roll lärare i min studie tilldelar sig och vilken betydelse det får för eleverna. En lärare som bygger sin roll med

engagemang och intresse och som bygger på ett förhållningssätt där ramarna för undervisningen är öppna för elevernas delaktighet, innebär att lärare och elever tillsammans kan uppnå mening i undervisning/klassrumsmiljön. Därmed presenteras teori kring olika faktorer som får betydelse för lärarrollen i kommunikativt arbetssätt.

Hammar Chirac och Hempel (2005:154) lyfter fram olika faktorer som kan underlätta kommunikationen mellan elever i grupper. Enligt författaren handlar det om från lärarens sida ett tydligt och enkelt bemötande. Ett exempel som författaren nämner är feedback, vilket kan innebära att läraren bryter in i elevernas diskussion genom att exempelvis säga "Förstod jag dig rätt om du sade så här...". För att öka interaktionen och förbättra dialogen i en grupp, bör man enligt författaren låta alla få tillfälle att uttrycka sig. Detta kan enligt författaren ske genom att läraren strukturerar upp diskussionen så att alla gruppmedlemmarna i tur och ordning får uttrycka sig.

En annan metod en lärare kan använda sig av för att göra elever aktiva i kommunikation är vad Dysthe (1996:232) beskriver som "uppföljning". Det innebär att läraren införlivar elevers svar i den fortsatta diskussionen eller i följande fråga. Genom denna metod skapa läraren en förutsättning för att elever kan fortsätta att reflektera och vara delaktiga i kommunikationen som sker i undervisningen.

En utvidgning av uppföljning i kommunikation är "positiv bedömning", vilket kretsar kring att läraren låter det eleverna säger styra samtals förlopp. Dysthe (1996:234) framhåller att när lärare låter samtal byggas vidare på det som eleverna säger, sänder hon/han en stark signal till eleverna att deras idéer är värdefulla.

Detta kan också ses utifrån hur väl samspelet fungerar mellan lärare och elever, då jag finner det viktigt att det finns ett näraliggande samspel mellan lärare och elever för att eleverna skall kunna utvecklas genom ett kommunikativt arbetssätt eleverna emellan. Just utvidgning och uppföljning är två metoder som skapar en god förutsättning för ett lärande genom kommunikation där alla elever har möjligheten att känna delaktighet.

Williams m fl. (2000:78f) påpekar att alltför många studier gällande att barns kognitiva utveckling främjas av samarbete, har gjorts utan att ta hänsyn till kulturella och sociala faktorer. Författarna lyfter fram Ellis och Gauvain (1992) som har forskat kring hur sociala och kulturella influenser påverkar samspelet mellan barn som samarbetar. De menar att samarbetet mellan barn påverkas av faktorer som kön, kulturell bakgrund, vänskap, ålder och expertis. De poängterar att det blir bättre förutsättningar för ett grupparbete ifall deras åsikter varken ligger för långt ifrån varandra eller för nära. Detta innebär således enligt författarna att bara gruppera elever på olika sätt på intet sätt är en garanti för ett konstruktivt samarbete. En lärare ställs således inför uppgiften att skapa en väl sammansatt gruppering inför olika uppgifter, vilket visar hur viktig en lärares planering kan vara inför olika arbeten. Gruppering bör utfalla olika under kommunikativt arbetssätt, beroende på eventuella uppsatta mål, vad elever och lärare vill uppnå och hur de bedömer att de skall kunna uppnå detta på bästa sätt.

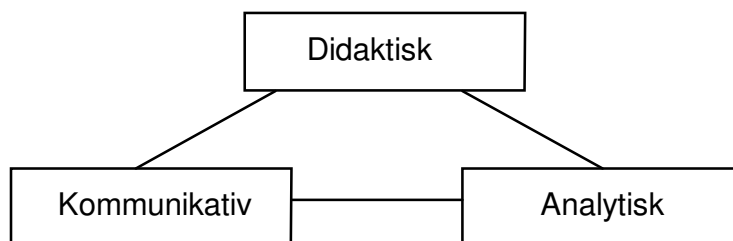
Mead (von Wright, 2000:178) talar om olika perspektiv när det gäller vart en lärare skall rikta sin uppmärksamhet, det *punktuella perspektivet* samt det *relationella perspektivet*. Det punktuella beskriver von Wright som ett individuellt behov, där en enskild elevs behov hanteras. Detta behov är tidsbegränsat eftersom det upphör när det är tillfredsställt. I det relationella perspektivet kan vi enligt von Wright förstå behovet i situationen. Behoven är knutna till sammanhang, vilket förklarar att elevers behov är föränderliga och gemensamma. Detta skapar en angelägenhet för till exempel alla elever i en klass. Mead lyfter fram ett relationellt angreppssätt på behov, genom att

läraren bör rikta sin uppmärksamhet mot behoven. Detta leder till att en lärare kan komma närmare relationer och handlingar. Som ett exempel på detta lyfter von Wright fram att läraren kan sträva efter att öka delaktigheten bland elever (på grund av ett föreliggande behov av att elever vill bli sedda), eller att tankemässigt sätta sig in i elevers perspektiv, för att förstå varje elevs förutsättningar. (von Wright 2000:178ff)

I det dialogiska klassrummet är utvecklingen av en stödstruktur av stor betydelse, vilket kan ge nya infallsvinklar, idéer som man inte klarar av på egen hand. Utifrån ett interaktivt och socialt synsätt är det viktigt att stödet är dialogiskt och sker genom samarbete. Som ett exempel lyfter Dysthe (1996:243) fram att läraren måste ta reda på vad eleven förstår och sedan bygga vidare på dennes starka sidor. När läraren har en stödgivande roll kan hon genom positiv respons skapa nya utmaningar för eleven genom dialogiskt samspel. Stödstrukturen kräver dock en viss planering vilket Dysthe (1996:243) uttrycker genom att *“fylla fasta ramar med ett öppet innehåll”*. Ramarna är av läraren förplanerade inlärningssekvenser och innehållet kännetecknas av att eleverna har ett stort inflytande på detta.

När det gäller en lärares roll i undervisningen har Fuglestad (1999:108ff) lyft fram tre dimensioner för vad han beskriver som centrala uppgifter för en pedagogisk ledare. Som grund för dessa dimensioner lyfter han fram en metafor för undervisning; *ett rum för förmedling och samtal*. Detta förklarar han (1999:106) som *“ett rum där det yttre samtalet mellan lärare och elev, mellan elev och elev, ger impulser till det inre samtal som försiggår inne i huvudet på var och en.”*

I modellen nedan ser vi Fuglestads (1999:109) modell för “dimensioner i den pedagogiska ledningen”.



Dessa dimensioner skall enligt författaren förstås utifrån den pedagogiska ledningen genom olika sidor av lärarens yrkeskunskap. Vilket innebär en bred kompetens såväl kunskapsmässiga som sociala aspekter. En lärare bör således ha en god kunskapsgrund att stå på och en förmåga att hantera denna utifrån ett lärandeperspektiv. Vidare bör läraren integrera sociala aspekter i undervisning, som till exempel vikten av demokrati, fostran och elevernas egna ansvar.

Därigenom kan en lärare skapa en undervisning där eleverna fångar in såväl intellektuella som sociala mål, eftersom läraren har en förmåga att ge eleverna båda delarna, integrerat som separat, eftersom vissa moment i undervisningen kan ha specifika mål.

Den didaktiska dimensionen, handlar om att utifrån sina fackkunskaper planera lärosituationer, som till exempel vilka teoretiska redskap skall användas i undervisningen. Dimensionen inrymmer också att läraren skall tillgodose eleverna arbetsätt som främjar lärande.

Den analytiska dimensionen, handlar om att en lärare skall kunna ha förmåga att analysera och förstå situationer som uppkommer i klassrummen. Vidare skall läraren ta lärdom och utveckla sin kompetens av de erfarenheter han/hon gör.

Den kommunikativa dimensionen, låter oss förstå att läraren skall kommunicera på ett sätt som förstås utifrån olika elevers förutsättningar och att kunna inkludera och bygga vidare på deras inlägg och frågor i en dialogisk kommunikation. Inom dimensionen trycker Fuglestad extra på den dialogiska undervisningen, där läraren införlivar och lägger ett stort värde vid elevers inlägg i undervisningen. En skicklig lärare har enligt författaren en förmåga att integrera skolans kunskapsvärld med elevernas livsvärld.

3.5 Lärarens planering inför kommunikativt arbetssätt

En lärare ställs dagligen inför en rad olika beslut som måste tas, säkerheten i dessa beslut kan enligt Stensmo (1997:47) ses som ett mått på en lärares professionalism. Mängden beslut i ett klassrum som fattas av läraren kan minskas ifall läraren gör en väl genomarbetad förplanering. Kveli (1994:87) framhåller att planer leder till att skapa en större medvetenhet kring de val som görs i undervisningen. Det ger en bättre beredskap inför oförutsedda händelser och så är det ett underlag för utvärderingsarbetet, genom att man utifrån planen kan jämföra med vad som faktiskt sker. Författaren menar att en lärare utvidgar sin pedagogiska kompetens, genom ett väl utvecklat samspel mellan planer, praktiskt genomförande och utvärdering, vilket författaren beskriver som erfarenhetsinläring.

Dysthe (1996:236f) lyfter fram samspelet mellan samtal och skrivande i undervisningen och hävdar att det är en av de viktigaste strategierna för att uppnå ett dialogiskt klassrum. Hon framhåller att läraren genom att utveckla ett sådant samspel skapar en förutsättning för ett ökat elevdeltagande och en flerstämmighet i klassrummet. Hon lyfter bland annat upp exempel på att läraren kan använda elevers texter i undervisningen, genom att texter kommenteras och eller diskuteras eller att elever själva får läsa ut sina texter inför andra elever.

“Genom att systematiskt planera ett samspel mellan det muntliga och det skriftliga sättet att använda språket kan läraren skapa optimala inläringsmiljöer för olika elever”. (Dysthe, 1996:238)

En planering bör enligt Stensmo vara så pass flexibel att den kan anpassas till individers behov och händelser som inträffar i klassrummet. En viktig del vid planering inför interaktion mellan elever är gruppbildning. Stensmo (1997:153) beskriver flera olika förhållningssätt en lärare kan hålla sig till inför gruppbildning. Författaren poängterar dock att en lärare bör undvika slentrianmässiga principer, då de tenderar till att bli samma gruppkonstellationen vid varje tillfälle. Stensmo (1997:153f) lyfter fram Cohen (1986), som förespråkar gruppindelning utifrån sociala mål framför intellektuella resultat, då grupparbete i första hand enligt Cohen syftar till utvecklandet av samarbete, interpersonella relationer och social fostran. Därav förstås innebörden enligt Cohen av att elever i en klass måste arbeta med olika elever vid olika gruppkonstellationer. Dimpleby och Burton (1997:242) skriver om en “hemlig dagordning” inför mål med grupparbete. Detta innefattar utöver ett uttalat mål, som till exempel att lära sig mer om andra världskriget, en social aspekt, de sociala relationerna och ömsesidig tillit, vilket innebär att de intellektuella målen uttalat kan vara primära, fast de sociala inkluderas. Detta kan ställas mot Cohens teori som ställer de sociala målen framför de intellektuella.

Inför en gruppuppgift bör läraren enligt Cohen tänka igenom sociala och intellektuella mål som uppgiften medför. Därigenom kan läraren placera olika resurspersoner i grupperna, som står i relation till målen. Detta medverkar enligt Stensmo till att grupper inte består av elever som är varandra lika, när det gäller till exempel språklig kompetens, eller någon ämnesspecifik kunskap.

Dysthe (1996:227f) presenterar Bakhtins olika aspekter på det dialogiska klassrummet. Det mest grundläggande enligt Dysthe (1996:228) är att *“all förståelse är aktiv och social, vi hittar meningen tillsammans”*. En annan aspekt är förhållande mellan jag och den andre, det vill säga att vi ser oss själva genom andras ögon och röster. En ytterligare aspekt och en jag vill framhålla särskilt för denna studie är att dialogen består av många röster och att själva skillnaden mellan rösterna utgör en potential för inläring. Dysthe poängterar här att flerstämmigheten medvetet måste utnyttjas. Vilket jag ser att läraren har ett stort ansvar eftersom elever inte alltid har förmågan eller maktposition att fördela röster i undervisningen.

3.6 Lärarens makt

En av den praktiska pedagogikens essenser utgörs, av *“mänskliga möten”*, där kommunikation och social interaktion ingår. Här utspelar sig relationerna inom en professionell ram, där eleverna skall få hjälp, stöd och kunskap. Inom pedagogik står lärande och socialisation i fokus genom utveckling av kunskap, värderingar och kompetens. Croona och Jenner (2001) använder sig av begreppsparet symmetri - asymmetri, som beteckningar för att förklara maktförhållanden. Genom dessa kan de olika förhållanden som finns mellan lärare och elev, beskrivas och förklaras. Begreppsparet representerar ansvar och intar en central betydelse. Professionella relationer är ofta asymmetriska, vilket exempelvis relationen lärare - elev vanligtvis är. Croona & Jenner hävdar dock att asymmetrisk maktförhållande inte behöver vara ett problem i lägen då den har sin grund i reell kompetens och professionell förmåga, för att ta ett generellt ansvar över processen. Utifrån resonemanget, *“professionella relationer är asymmetriska, men för den skull behöver de inte vara ojämlika”*, vill Croona & Jenner visa på att begreppet asymmetri är riktad mot olikhet/maktobalans som professionella relationer definitivt är förknippade med. I professionella relationer finns en inbyggd maktobalans. Hur hanterar lärare i min studie detta? Läraren har till skillnad från eleven, både en formell som informell maktposition, där eleven hamnar i en beroendeposition i förhållande till läraren. I skolan är jämlikhet ett centralt begrepp, som handlar om bemötande, valfrihet och delaktighet. I (Lpo94:15), står det att, *“de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever”*. Det viktiga här är hur makten eller ansvaret bedrivs, eftersom det är avgörande för om relationen upplevs vara jämlik och demokratisk eller inte. Utifrån detta anser jag att en intressant aspekt i min studie är vilken form av ansvar som läggs på eleverna respektive på lärare inom ett kommunikativt arbetssätt?

Utifrån *elevernas ansvar och inflytande* i läroplanen (Lpo94:15) står det att; *“De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (1 kap. 2§)”*.

3.7 Att förstå det kommunikativa handlandet

Nedan följer en bild om vad det kommunikativa handlandet kan vara.

Lena Fritzén (1998:65f) lyfter fram Habermas kommunikativa handlingsteori, där *“mening”* utgör en central innebörd. Det Habermas menar här, är att en individs handlande endast kan förstås genom att tolka avsikten med handlingen hos individen, vilket betyder, *“att vi förstår intentionen bakom själva handlingen”*. Enligt Habermas finns det tre huvudtyper av handlande att utgå ifrån, vilka benämns som, *instrumentellt, strategiskt* och ett *kommunikativt handlande*.

Ett instrumentellt handlande kännetecknas av att det inte är socialt, utan av ett handlande mellan individen och naturen, *subjekt - objekt*, där mellanmänniskliga relationer inte ingår. Det strategiska handlandet kan även beskrivas som en *subjekt - objekt* relation, men som är socialt till sin karaktär, till skillnad från det instrumentella. Ett strategiskt handlande innebär således att individer använder sina medmänniskor som ett medel för att uppsatta mål skall uppnås, vilket bidrar till att en individs privata intressen står i fokus. Det kommunikativa handlandet beskrivs som en relation mellan, *subjekt - subjekt*, där samförstånd och ömsesidighet är vägledande. Genom kommunikativa handlingar upprätthålls mänskliga relationer. När elever prövar omvändbarheten i sina egna och andra elevers perspektiv och synsätt, kan en ökad förståelse om sig själva och det sammanhang som eleverna lever i uppnås.

I den ideala kommunikationen råder enligt Habermas respekt och ömsesidighet. Deltagande är frivilligt och alla inblandade har samma rätt att framföra en åsikt. Strävan är ett konsensus som är rationellt motiverad, vilket kan förklaras genom en enighet som grundats på att argument som förts fram för en ståndpunkt har skärskådats och samstämmt befunnits vara lämpligast. (Fritzén, 1998: 70).

Att uppnå ett konsensus där alla argument skärskådats och skapat enighet är just ideala situationer, eller om det verkligen är en ideal process? En elev som har en förmåga att byta perspektiv och/eller kan resonera utifrån andra inblandade elevers ståndpunkter, kan det kommunikativa handlandet ses mera som en procedur (Fritzén 1998:72). Ett lärande kan ses som mer dynamiskt när elever har olika åsikter och står eller tror på sin sak. En strävan efter att till exempel överbevisa en klasskamrat kan vara en anledning för en elev att söka ny kunskap, som sedan förs in i vidare diskussion. En förmåga att kunna byta perspektiv är betydelsefullt, inte minst för respekten för andras åsikter om en elev vill försöka förstå en kamrats åsikt. Däremot behöver inte konsensus vara vägvinnande för elevers lärande ifall man ser på ett individperspektiv.

3.8 Definition

Min definition innebär språklig kommunikation under arbetssätt med grupper om minst två individer där ömsesidighet råder.

Utifrån min definition av begreppet har jag försökt att kort precisera kärnan av vad jag anser kommunikativt arbetssätt vara. Först och främst kommer kommunikationen som främst är verbal eller skriftlig, det vill säga språklig. Ett krav för ett kommunikativt arbetssätt är att det är minst två individer som deltar. Detta kan sedan ske i såväl ett grupparbete om två elever eller i ett klassrumssamtal med läraren och alla klassens elever. Jag vill även poängtera ömsesidighet i min definition eftersom elever i en klass närvarar beroende på flera gemensamma mål, som till exempel skapa mening, personlig utveckling, utveckla sociala förmågan med mera.

4. Resultat

I detta kapitel kommer ni att få ta del av en sammanfattning av intervjuerna. Jag inleder kapitlet med att presentera vad ett kommunikativt arbetssätt innebär för mina respondenter. Därefter presenterar jag resultatet genom mina resterande tre frågeställningar. Under bearbetningen av datamaterialet kategoriserade jag materialet genom olika teman. Dessa teman är de underrubriker som följer under respektive frågeställning. Därefter presenterar jag resultatet av mina två observationer. Avslutningsvis följer en sammanfattning av resultatet samt kommentarer av resultatet.

4.1 Vad innebär ett kommunikativt arbetssätt?

Lärare 1: Att alla elever i klassen blir hörda och sedda. Läraren poängterar att *demokrati* är viktigt inom ett kommunikativt arbetssätt och läraren diskuterar tillsammans med sina elever hur viktigt det är att, *“bry sig om vad vi tycker”*.

Lärare 2: Undervisning där eleverna arbetar tillsammans med någon annan, genom detta får läraren in mycket kommunikation i undervisningen.

Lärare 3: Innebär *“att mina elever är enormt delaktiga i det”*. Läraren betonar att alla elever får sin röst hörd med lika plats för alla. Kommunikativa arbetssätt är ett unikt redskap som gagnar framförallt läs- och skrivsvaga elever.

Lärare 4: Att kommunicera är grunden genom att man skall kommunicera med sina elever, i vilket ämne det än är. *“Det mesta är ett kommunikativt arbetssätt”*

4.2 Hur lärare planerar inför ett kommunikativt arbetssätt

4.2.1 Lärares planering

Samtliga lärare anser att villkoren för ett kommunikativt arbetssätt är förutsättningarna i elevgruppen, samt att alla elever är delaktiga.

När det gäller lärares planering inför kommunikativa arbetssätt berättar L1 att mycket av hennes planering sker genom att hon först diskuterar med eleverna. Inledningsvis frågar läraren, *“Vad kan vi nu?”* och sedan funderar eleverna och diskuterar. Detta mynnar sedan ut i att eleverna får tala om vad de vill kunna, vilket sedan förankras av läraren.

En av L2s grunder för kommunikativa arbetssätt är att eleverna får arbeta med olika individer, detta avspeglar sig i hennes planering inför olika lektioner. Här berättar L2 att hon vanligtvis brukar lotta gruppindelning, eftersom hon anser att eleverna skall kunna arbeta med olika personer.

L3 berättar att hon är väldigt spontan vid sin planering och lägger mycket ansvar på eleverna, vilket enligt henne innebär att hon inte behöver lägga ner så mycket energi på det.

Inför temaarbete eller gruppuppgifter brukar L4 i god tid innan låta eleverna få ta del av aktuellt tema, så att de tillsammans kan fundera kring vad de tycker är intressant. L4 lägger en del av sin planering genom att se efter att hennes elever vet om vad de skall göra. Det handlar om att eleverna skall ta ansvar, kunna se vad som är relevant, vad som är bra fakta att veta, samt att de vet om kriterier för att skriva arbeten.

“Den egna drivkraften, att önska kunskap, är så viktig att de har det med sig. Det är viktigt att vi på skolan serverar det, ger eleverna det men att de måste anstränga sig också och komma med sina idéer.” -L4

4.2.2 Lärares organisering

“För en del av eleverna är det viktigt med tydliga ramar, där det för läraren handlar om att skapa rutiner för arbetet i skolan. Många barn mår bra av struktur.” -L1

L1 organiserar ett kommunikativt arbetsätt ofta genom att be eleverna fundera kring och ställer frågor som, -”*vad vill ni lära er?*”. Läraren roll här är att styra lite kring ämnet, genom att eleverna får en grundkurs i ämnet av läraren, där x berättar att, “*det här behöver vi kunna*”. Sedan är det viktigt att eleverna blir delaktiga, vilket sker genom att läraren frågar, “*Vill du fördjupa dig i det, vad känner du?*”. L1 pendlar mellan lärarstyrd och elevstyrd undervisning. L2 använder sig i stor utsträckning av elevstyrd undervisning när det gäller kommunikativa arbetsätt. Eleverna får tillsammans förbereda, diskutera och redovisa inför klassen. L3 ser att alla olika ämnen är lämpat för kommunikativt arbetsätt och då gärna problemlösning i kunskapshomogena grupper, vilket utvecklar alla, även de svaga. En viktig faktor enligt L3 är också att alla elever ges möjlighet till att presentera sina tankar och funderingar kring exempelvis vad undervisningen skall innehålla och på vilket, vilket sedan läraren fortsätter och bygger vidare på.

L4 framhåller att när det gäller organisering av arbetsätt är vissa saker lärarstyrda och andra är elevstyrda. En del av den lärarstyrda verksamheten handlar om genomgångar, fostran och att ge eleverna rätt redskap för att bli mer självständiga och kunna ta mer ansvar. Exempel på elevstyrt arbetsätt, är elevernas egna mål, utöver utvecklingsmålen i svenska och matematik. Dessa egna mål, styr inte läraren mer än att föra en diskussion med varje elev, om vad de vill lära sig och vilka möjligheter det finns att genomföra målen. Det viktiga är att varje elev lär sig något nytt och att läraren stimulerar eleverna till att tycka det är roligt att gå i skolan.

“I matematiken vet jag vad jag vill lära dem, matte är logiskt, men i andra saker som temaarbete kan de vara mer kreativa eller kommunikativa, men där är jag inte inne och påverkar så mycket.” -L4

L4 lyfter fram matematiken som mer lärarstyrd, genom att hon tränar eleverna på att ta eget ansvar, mogna och tycka det är roligt att lära sig.

4.2.3 Lärares strategi för vilka som skall arbeta med vilka

L1 använder olika gruppindelningar, dels är hela klassen indelade i två grupper med blandning av både tjejer och killar. Läraren har fokuserat på vilka som inte bör arbeta tillsammans. Dels lyssnar L1 på sina elever och deras åsikter om vilka de skulle vilja arbeta med, där L1 betonar att det är viktigt att möta sina elever och inte köra över.

Såväl L2 som L3 framhåller att det är viktigt med nivåanpassning där villkoret är placering av grupper utifrån deras behov.

“De som behöver samtala högre placerar man på ett ställe och de som behöver en lugn arbetsmiljö har rätt att få det. Att det är en god lärandemiljö, som är bra för olika.” -L2

I somliga fall kan det vara viktigt att jobba med någon som är på lika nivå, medan det i andra fall kan det vara bra att hjälpa varandra genom att eleverna har sina styrkor och svagheter, framhåller L2. Inom matematiken sitter eleverna ofta två och två och förhör varandra på tabeller. De elever som behöver färdighetsträna får sitta vid datorn och träna och där kommer inte kommunikationen in.

L3s elever arbetar i de grupper de tillhör, det är dock beroende på uppgift. Inom exempelvis matematiken nivåanpassas grupperna om det är problemlösning, som kräver praktiskt tänkande och logik. När det gäller matematiska färdigheter blir gruppen efter hur de sitter.

L4 berättar att det inte brukar vara några problem att sätta ihop elever när de skall arbeta tillsammans. I flera fall väljer dock eleverna själva, berättar L4. När eleverna har temaarbete gör de val utifrån gemensamma intressen.

4.3 Hur ser lärare på genomförande av kommunikativt arbetssätt

4.3.1 Lärares roll

L1 berättar att hennes roll är att hålla samman det hela och stå och berätta framme vid tavlan. Därefter är det viktigt att släppa det fritt, där L1 låter eleverna söka och granska kunskap själva. Här intar L1 en observant roll, där hon vet vilka som det fungerar bra för. Fokus ligger på att eleverna skall våga fråga, att våga inför helkass och fråga om det man inte förstår. Sedan handlar rollen om att pusha, *“att de skall våga“*, där L1 framhåller *“det är viktigt att alla ställer upp på alla“*. Lärarens förhållningssätt handlar om att alla blir sedda och att eleverna kan lita på läraren, vilket bidrar till att eleverna känner sig lugna. Först och främst är det viktiga att varje elev känner att de har ett värde, säger L1.

L2 säger att hennes roll är att försöka få alla aktiva i ett grupparbete genom att pusha på, ge tips och hjälpa eleverna med vissa moment, till exempel att använda olika källor. Ibland går hon bara runt och tittar, men vanligtvis pushar hon på och hjälper eleverna. Vid grupparbeten får läraren många gånger hämta material åt eleverna och kopiera.

L3 säger att, *“jag är inspiratören för mina elever“*, där hennes roll fokuserar på att se till att alla är aktiva och får lika stor plats, samt se till att det sociala samspelet i gruppen fungerar. Är det en enskild elev som inte klarar av arbetsformen, kan denna elev från början få lösa den på egen hand, där läraren framhåller att alla inte har mognaden från början.

L3 lyfter fram att, *“man måste lära sig som elev att vara lyhörd för övrigas synpunkter“*, vilket kan vara svårt för många. Lärarens förhållningssätt bygger mycket på trygghet, där L3 förmedlar trygghet.

“Det är viktigt att gruppen känner sig trygg.” - L3

L4 berättar att hon intar rollen som ledare, samlar ihop eleverna, hjälper dem vidare och lägger sig i en del genom att ställa många frågor, till exempel om vad som menas med detta, men väljer inte åt eleverna vid temaarbete. Detta anser läraren är viktigt för att kunna veta att eleverna vet vad de håller på med.

Något som läraren framhåller som otroligt viktigt, när det gäller förhållningssätt är att *“man skall*

ha klart för sig att skolan är till för barnen, det är deras skola och läraren är deras handledare“. L4 berättar att hon vill att eleverna skall känna att det finns mycket intressant att lära sig och så mycket roligt man kan göra, där man inte behöver vara rädd att göra fel, vilket L4 har diskuterat med sina elever.

“Om man säger fel, ja vadå, det är bättre att man säger något och att man är med och är aktiv, sen att det blir fel, de kan ju inte veta allting” - L4

Härigenom bygger L4 sitt förhållningssätt genom att få sina elever att våga säga och tycka vad de vill. Här berättar L4 att man måste bemöta eleverna med respekt och tänka på att eleverna är barn och de gör fel och tänker tokigt, vilket L4 menar att man måste förstå.

4.3.2 Makt

“man får inte vara rädd att man är ledare”. -L1

För läraren handlar det mycket om att eleverna skall känna att L1 är någon de kan luta sig mot. När det gäller ansvar inom ett kommunikativt arbetssätt, berättar L1 att det är viktigt att eleverna måste lära sig att lyssna, tala och låta andra få utrymme.

“att det finns respekt mot varandra” -L1

L1 anser att det vilar ett stort ansvar på läraren att tala om hur ett visst arbete är tänkt innan eleverna börjar arbeta, där läraren är tydlig med strukturen för att sedan kunna släppa det fritt. Detta är särskilt viktigt för elever som har svårigheter, säger L1.

L2 anser att maktpositionen inte är lika stor idag som förr, utan att det mer handlar om att man idag har en viss tid på sig, där vissa moment skall hinnas med enligt målen utifrån läroplanen. Eleverna är delaktiga och är med och bestämmer mål. L2 diskuterar tillsammans med sina elever frågor som, *“hur lång tid skall vi lägga på detta eller vad vill vi arbeta mest med“*, utifrån deras egna intressen.

Läraren använder maktpositionen till att få det att fungera, dels hålla ordningen så att eleverna inte stör varandra och till förmedling av kunskaper, där L2 betonar...,

“...att vi har rätt mycket kunskap med oss som vuxna också och livskunskap, där kan man använda den också”. -L2

För L2 handlar ansvaret om att eleverna skall lära sig, utveckla varandra, lära sig samarbeta och visa hänsyn till varandra, där L2 lyfter fram sitt ansvar att målen uppfylls. L2 menar att man måste ha flera arbetssätt för att nå målen, eftersom alla elever har olika sätt att lära.

L3 ser inte att hon har någon makt, där L3 säger att det är fel ord och negativt. Läraren agerar om någon elev är dominant, där läraren låter denna elev backa. Detta är något man får vara vaksam på, framhåller läraren. Det viktiga är att alla är delaktiga, når resultat och kan tala om vad de har kommit fram till. L3 berättar att det är,

“viktigt att de fördelar arbetet sinsemellan och ger varandra plats, där eleverna är lyhörda för varandra“. -L3

L4 ser inte maktpositionen som makt, ser det mer som en yrkesroll. Det är mitt uppdrag att vara en handledare för barnen, säger L4. Läraren ser makt som något negativt, där hon inte njuter av att vara den som bestämmer och vill helst inte bestämma. I pedagogiskt syfte vill läraren att eleverna skall bestämma, där man måste träna dem, de är inte födda med den demokratiska synen utan det är något man får lära sig med åren.

4.3.3 Kommunikativt arbetssätt - möjligheter och hinder

När det gäller eleverna och grupparbete som arbetsform, anser L1 att det är en process som får ta sin tid, där det för henne handlar om att eleverna skall kunna arbeta med vem som helst. Här framhåller L1 sociala mål som viktiga, där eleverna måste kunna arbeta tillsammans med alla. L1 anser att det är viktigt att eleverna skall kunna ge feedback till varandra, vilket L1 låter sina elever öva på. I ett grupparbete är det viktigt att alla elever blir hörda och att dela upp ansvarsområden. Till en början hjälper L1 till med vilka som skall arbeta med vad inom gruppen, detta beroende på att hon inte vill att någon skall bli för dominant.

I Samhällsorienterade ämnen arbetar L2 mycket med pargrupper, där eleverna tillsammans får förbereda, diskutera och redovisa inför klassen.

Generellt arbetar L2 mycket med undervisning där eleverna arbetar tillsammans med någon annan. L2 motiverar grupparbeten genom att man där kan få in olika arbetssätt och sedan anpassa innehåll beroende på vad eleverna vill. Det var ett önskemål från eleverna, som lyfte fram att de är bra på olika saker. Möjligheterna är att eleverna får välja själva, där vissa vill jobba med bild och kan utveckla arbetet där, andra är duktiga läsare och kan läsa in mycket text och på sätt kan eleverna ha nytta av varandra. Hinder som L2 lyfter fram är att eleverna inte är så glada att arbeta i grupp alltid eftersom det kan bli stimmigt.

L3 kan inför en lektion inledningsvis lyfta fram ett problem. Läraren tar då fram ett papper till sina elever och säger till dem att lösa problemet. Detta blir sociala övningar som till exempel så kallade värderingsövningar. Exempel på problemlösning kan vara medias påverkan på ungdomar, där eleverna får diskutera i grupper kring det som är positivt och negativt. Problem kan även vara vardagliga, som att göra ett schema för en tre dagars skolresa, där eleverna skall diskutera i gruppen om busstider, mattider och annat praktiskt. Detta skall sedan eleverna organisera sinsemellan i gruppen för att problemet skall kunna lösas.

L3 berättar att inför kommunikativa arbetssätt som problemlösning finns hinder ifall eleverna är vana vid att arbeta i en liten grupp. Läraren använder annars ibland större grupper inför arbeten, max 6-8 elever, betonar dock läraren, eftersom alla skall ha goda möjligheter att komma till tals. L3 berättar vidare att hon brukar vara vaksam vid kommunikativa arbeten för att se ifall det är elever som mest sitter och lyssnar, i sådana fall brukar hon ingripa och sätter eleverna tillsammans istället och ger dem inledningsvis en större stöttning. L3 vill genom grupparbete med problemlösning att sina elever skall uppnå mognad, ansvar, intellektuell utveckling och social mognad.

L4 använder sig av kommunikation genom att arbeta med teman. Dessa inleds med en upptakt, där eleverna får information, därefter berättar eleverna vad de vet om temat och ställer frågor om vad de skulle vilja veta. Utifrån detta lägger sedan L4 upp arbetet, varav eleverna sedan får tränga

in i ämnet och bli "specialister" på vissa områden, som de själva har valt. Det är vanligt förekommande att flera elever är intresserade av samma områden och då jobbar eleverna tillsammans och även när de redovisar. Inför redovisningen har eleverna fått lyssna på varandra för att skapa en god förberedelse, i många fall har vissa elever överarbetat genom för mycket information och då är det bra att de får träna på varandra innan redovisningen. Eleverna får också ställa frågor till varandra efter redovisningen, ge varandra konstruktiv kritik och uppföra sig väl under redovisningen, vilket är ett viktigt inslag, enligt L4.

L4 framhåller att det är viktigt att eleverna ser att det blir något av sitt arbete.

"man skall lära sig något, det är det man har för ögonen, det är viktigt att man lär sig nya saker" -L4

L4 ser temaarbete som en nödvändighet, där hon blir stimulerad av att sina elever vill veta och där hon själv lär sig nya saker hela tiden.

"Det vore lite tjatigt att vara lärare om man inte tog tillvara på det som eleverna är intresserade av och det ändrar sig" -L4

Det som barnen är intresserade av idag var de ju inte för 10 år sedan. Inriktningen ändrar sig, vilket, läraren anser är "jättespännande".

När det gäller ämnen som inte är lämpligt att arbeta med andra och kommunikation, berättar L4 att hon har frågat eleverna vad de tycker om att arbeta tillsammans och ifall det finns ämnen eller tillfällen då de föredrar att arbeta ensamma. Elevernas svar på detta var att de föredrar att arbeta ensamma i vissa fall inom matematiken och vid läsning, eftersom de vill vara koncentrerade och ha det tyst. Även L2 framhöll matematiken som ett ämne där kommunikativa arbetsätt inte alltid är lämpligt. Där behöver, anser L2, eleverna stundom färdighetsträna i lugn och ro för sig själva. Hon lyfter dock fram att det alltid skall finnas möjlighet för eleverna att fråga varandra, men att de ändå behöver någon form av arbetsro i vissa avseenden.

"...att man får viss lugn och ro för att tänka efter själv, finns i varje ämne." -L2

Hinder med temaarbete som L4 lyfter kan vara när hon inte har helkoll på allt, men som hon samtidigt inte anser man skall ha. Med detta menar hon att om man skall kunna utveckla barnen, kan hon inte vara en "kontrollant", som ser att de skriver korrekt, ställer alla bokstäver på rad, mellanrum mellan bokstäverna, stor bokstav och punkt. Det sker istället vid lärarstyrd undervisning, där eleverna vid detta tillfälle själva vet om att det skall skrivas snyggt, prydligt och ordentligt utan stavfel för att bli en "läslig skrivare". Men det brukar smitta av sig vid temaarbete men sen att barnen disponerar det de skriver på ett sätt som man kanske kunde göra på ett annat sätt, som hade varit lättare, sånt man får man ta efterhand, säger L4.

4.4 Vad vill lärare uppnå med kommunikativt arbetsätt?

"Mycket av det kommunikativa handlar om förhållningssätt, dels om hur man förhåller sig till barnen och till kunskap" -L4

L1 betonar att det som måste fungera i en klass är det sociala. Det handlar om att eleverna skall våga prata och vara sig själva. Här nämner läraren att det är viktigt att vi pratar och kan prata. Vilket hon menar är särskilt viktigt eftersom vi lever i ett datoriserat samhälle idag.

L1 lyfter fram att hon är noggrann med sin dokumentation och ständigt reflekterar över undervisningen. Det innebär att vrida och vända på det mesta, där L1 tänker, att imorgon skall jag göra så.

L2 förklarar sina reflektioner kring frågor hon ställer sig, efter ett arbetssätt.

- Vad hade vi kunnat göra annorlunda?
- Kunde det ha blivit bättre?
- Vad var bra?
- Vad tyckte eleverna var bra?
- Vad lärde sig eleverna?
- Hur kan vi tänka inför nästa gång?

Inom SO, berättar L2 att de för tillfället arbetar mycket med arbetssätt som är utformat efter elevernas önskemål. Detta ägnar L2 mycket tid till att reflektera över, hon funderar kring om alla får något med sig av det? Hur kommer det att bli? Får eleverna ut något av undervisningen under arbetets gång, eller kommer det först under redovisningen?

L2 förklarar vidare att hon strävar efter arbetssätt där alla får ut något. Elever kan få använda kommunikation på olika sätt. En lässvag elev kan möjligtvis få se en film inför en redovisning. L2 betonar dock att det är viktigt att man får in eleven i gruppen och i arbetssätten som "de andra" arbetar efter.

"Det finns fler sociala mål än intellektuella, egentligen." - L2

L2 anser att det är viktigt att man är lagom med allt, dessutom är de olika målen beroende på vilken grupp läraren har och vilket ämne.

"Variation är jätteviktigt i skolan, inte det ena eller det andra, utan att man blandar" - L2

L3 anser att hon inte reflekterar så mycket som hon borde. Under processen där elever arbetar med problemlösning i grupp, studerar L3 enskilda individers prestationer. Det kan då handla om enligt läraren att hon studerar vem som tar ansvaret? Vem är passiv? Tar någon ansvar för att alla är delaktiga? Vem styr?

"Sociala mål är jätteviktiga. Man får alltid några som inte förstår vad det här har gått ut på. Istället för lekar kan man locka med lite kunskaper hela tiden, locka med att det är roligt att veta och kunna, vad står det i böckerna? Vad finns det här?" -L4

L4 resonerar kring olika värden som är viktiga. Hon framhåller demokrati, vikten av en demokratisk fostran. Vidare lyfter hon fram kunskapsuget, att skolan är bra på att leverera kunskaper som är intressanta och att man tar tillvara på olika intressen från eleverna. Det är av stor vikt att varje elev kan känna att det den har åstadkommit är viktigt och värdefullt. Mängden är inte primärt, utan att eleverna lyssnar på varandra, en tillåtande stämning. *"Var och en har rätt*

till sin skola”, anser L4.

“Skolan är inte bara till för att fostra, det får inte bli så, det är viktigt att visa vad det är vi kan erbjuda dig här som du kan ha nytta av här som är roligt för dig.” -L4

4.5 Observation i undervisningsmiljö

Lärare 1

Lektionen börjar med att eleverna kommer in, efter att ha haft idrott. Det är lite småroligt och pratigt mellan vissa av eleverna. Läraren tystar ner klassen och börjar sedan med att gå igenom sagor, som eleverna håller på att arbeta med. Här börjar läraren med att ställa en öppen fråga, - ”Vad finns det för olika sagor?” Eleverna räcker upp handen och svarar och där läraren sedan spinner vidare på det som en del av eleverna har sagt. Till exempel svarar en elev “konstsaga” och här fortsätter läraren att fråga om x kan en “konstsaga” och där läraren svarar med “helt rätt” (som en bedömning) efter att eleven har svarat. Sedan fortsätter eleverna att räkna upp handen och kommer med fler exempel på sagor. Läraren står framme vid tavlan och pratar och skriver upp det eleverna har svarat.

Därefter fortsätter lektionen med att läraren frågar om ingredienserna för att det skall bli en saga. Här ställer läraren således en öppen fråga igen, där eleverna får ge sina svar och läraren fortsätter att skriva upp, till exempel “det var en gång“, “trollkarl“, “feer“, “magi” och så vidare.

En elev pratar rätt ut i klassrummet och läraren ber då att elev x måste räkna upp handen. Innan eleverna skall börja skriva på sina berättelser skall de göra en tankekarta. Även här är läraren tydlig, genom att rita upp en karta på tavlan och skriver sedan ut elevernas svar på tavlan. Innan läraren låter eleverna börja arbeta med sina sagor, skriver läraren upp på tavlan i ordning vad som skall göras under lektionen, *tankekarta, skriv utkastet/kladden, visa läraren, renskriv och skriv en annan*. Detta visar att läraren är noga med att få med en tydlig struktur för vad som skall gälla. Därefter säger läraren att, “*då sätter vi igång med sagorna!*” och eleverna börjar arbeta. Under tiden sätter läraren på klassisk musik i bakgrunden och eleverna arbetar på och det är en bra stämning i gruppen. Samtliga verkar veta vad de skall göra. Eleverna är grupperade i 2-grupper och 4-grupper. Läraren går runt och hjälper eleverna och rättar. I slutet av lektionen ser några av eleverna trötta ut och vissa har svårt att sitta still. Lektionen avslutas med massage och belysningen släcks ner. Eleverna plockar undan och läraren indelar klassen i grupper, om två och två. Eleverna börjar ge varandra massage vilket även läraren gör genom att gå runt och ge varje elev massage. Efter en stund är det byte, så att varje elev en gång får ta emot massage och en gång ge massage. Lektionen avslutas med att alla ställer sig vid sina bänkar och ställer upp stolarna. Läraren säger, “*tack för idag, vi ses på torsdag*”.

Lärare 2

Eleverna kommer in i klassrummet efter att ha haft gymnastiklektion. Läraren väntar en stund tills alla elever är samlade och talar då om att de skall arbeta med SO. Eleverna arbetar för tillfället med världsdelar. Här har eleverna fått välja område själva att arbeta med, samt valt om de vill arbeta individuellt eller i grupp. En grupp har till exempel valt att arbeta med Indonesien och har således själva indelat sig i grupp. Eleverna har själva bestämt arbetsområden inom gruppen, vad var och en skall göra.

Innan arbetet börjar frågar läraren samtliga i klassen om hur långt de har kommit och hur det går, vilket jag ser som ett sätt för lärare att säkerställa så att alla elever vet vad de skall göra och kan börja arbeta vidare. Eleverna har en god uppfattning om vad de skall göra och placerar sig i

grupper, där det är en bra stämning. Under arbetets gång går läraren runt i klassen och hjälper de som vill ha hjälp. Det kan gälla förklaringar av svåra ord, som till exempel "BNP". Här förklarar läraren på ett tydligt sätt med hjälp av ett lexikon. Efter en stund går läraren ut ur klassrummet för att hämta fler böcker om Indien och Japan och det är en lika lugn och bra stämning i gruppen (min närvaro, om än passiv kan ha påverkat detta.). En grupp finns placerad utanför klassrummet och de får hjälp av läraren med ett för eleverna svårt ord. Här berättar läraren att hon bryter vid redovisningar, när svårare ord förekommer och förklarar, till exempel "kaster". När läraren märker att någon elev inte arbetar på, går läraren fram till eleven och säger, "du, vad var det du skulle göra nu". I slutet av lektionen går läraren och hämtar elevgruppen som sitter utanför klassrummet och samlar eleverna. Efterhand de har plockat ihop, går alla till matsalen.

4.6 Resultatsammanfattning

När jag frågade om *innebörden* av ett "kommunikativt arbetssätt" kom svaren att kretsa kring, delaktighet, arbete tillsammans med någon, demokrati och att man skall kommunicera med någon.

Inför lärares *planering* av kommunikativa arbeten framhåller flera lärare att de anser att delaktighet är viktigt, att eleverna får ta ett eget ansvar.

Vid *organisering* framkommer det att lärarna pendlar mellan lärarstyrd och elevstyrd undervisning.

När det gäller lärarens *strategi* för vilka som skall arbeta med vilka, visar det sig att nivåanpassning av grupperna är vanligt. Behovsanpassning är också förekommande, vilket utmynnar genom till exempel gruppering efter intressen, eller önskad arbetsmiljö för eleverna.

Vid lärarens *roll* lyfter mina respondenter fram rollen som inspiratör och att läraren pushar sina elever. Det är viktigt att få eleverna att våga inför andra.

Upplevelsen kring sin *maktposition* uppfattas olika och ett par lärare ser makt som något negativt laddat. I övrigt framhålls bland annat, förmedling av kunskap, lärarens roll som handledare och vikten av en struktur och vägledning för exempelvis att eleverna skall kunna nå uppsatta mål.

Vid *möjligheter och hinder* för kommunikativa arbetssätt kretsar lärarnas svar kring gruppstorlek, elevens lika eller olika intressen, att de kan ge varandra feedback och konstruktiv kritik.

När jag bad lärarna resonera hur de reflekterar och hur de ser på sociala och intellektuella mål framkommer det att lärarna generellt reflekterar över undervisningen, mer eller mindre organiserat. Vikten av sociala mål framkom med tydlighet och att det är viktigt att eleverna fungerar i sociala sammanhang.

4.7 Kommentarer av resultat och metod

Sammanfattningsvis anser jag efter att ha intervjuat fyra stycken lärare och observerat vid två tillfällen fått fram ett innehållsrikt material. Ett problem jag har mött när jag har hanterat materialet har varit urval av mitt "råmaterial". Min ambition har varit att lyfta fram det väsentliga mina respondenter har framfört under intervjuerna. Men genom hanteringen av och mängden på materialet finns en risk att jag missat något av vikt.

Jag intervjuade en lågstadielärare och tre mellanstadielärare. Att utfallet blev så kan ses som slumpen, det var inget medvetet val att fördelningen skulle bli så. Men jag har till åsikt att hur det faktiska urvalet blev inte har någon generell inverkan på min studie eftersom det intressanta, oavsett årskurs, ser jag som vad läraren ser hos "kommunikativt arbetssätt". Det går tydligt att se skillnader i lärares svar, vilka inte nödvändigtvis härrör till att den ena är lågstadielärare och den andra är mellanstadielärare. Men som exempel kan vi se att L4 berättar att en del av den lärarstyrda verksamheten handlar om fostran och att ge eleverna rätt redskap för att bli mer självständiga, vilket jag förstår är en väsentlig del av en lågstadielärares roll och just det skapar en viss skillnad mellan en lågstadielärare och en mellanstadielärare.

Som läsare kan man ta del av att lärarna lyfter fram delaktighet i olika sammanhang. Jag vill föra fram att det är viktigt att se till vad de är delaktiga i. En tydlig skillnad i vad delaktigheten ligger i kan jag se under "makt". L2 framhöll delaktighet genom att eleverna skall vara med och bestämma mål för undervisningen. L3 framhöll delaktighet genom att eleverna skall vara det genom att nå resultatet, under arbetets gång. Jag menar inte att den ena delaktigheten behöver utesluta den andra, men jag ser det som en intressant aspekt på hur mina respondenter lyfte fram vikten av att eleverna skall vara delaktiga.

Jag vill här tydliggöra om två begrepp i denna studie som återkommer flera gånger. Det är kunskapsmål och intellektuella mål, i såväl inledning, teori, resultat och analys framkommer dessa två begrepp. Jag vill tydliggöra att jag inte gör någon skillnad på dessa begrepp i min studie. Jag ser dem som likvärdiga och utifrån teorin och under intervjuerna förekom båda begreppen, i sammanhang som jag ser de två begreppen som likvärdiga.

Under resultatkapitlets olika teman är omfånget på texten utifrån de olika lärarna olika stor. Detta beror i stor utsträckning på svaren jag fick under intervjun. Jag har generellt när jag hanterat mitt datamaterial resonerat så att jag har lyft fram det väsentliga ur det varje respondent har svarat. Detta har inneburit att omfattningen har skilts åt mellan olika lärare. I ett annat fall har eventuella små eller smala resultat från någon enskild lärare under något tema även kunnat bero på att läraren inte under intervjun lyft fram det jag har undersökt. Jag har vid ett sådant tillfälle inte i någon större utsträckning gått in för att påverka intervjun, eftersom en eventuell ledande fråga skulle kunna "ge mig" de svar jag vill ha, vilket jag inte har eftersträvat i min undersökning.

5. Analys

I analysen kommer jag att göra mina tolkningar utifrån mitt forskningsresultat och den teoretiska referensram jag har för studien. Strukturen på detta kapitel bygger på uppsatsens frågeställningar.

5.1 Vad innebär ett kommunikativt arbetssätt?

Ett par av lärarna lyfter fram delaktighet som någon essentiellt vid kommunikativt arbete. Att göra något tillsammans med andra för att få in kommunikation i undervisning. Vikten av delaktighet och kommunikation kan förstås genom att lyfta fram Mead (von Wright, 2000), att mening skapas och förstås i en social situation genom kommunikation. Jag ser att kommunikation kan vara värdefullt i sig, efter exempelvis vad en lärare framhöll att alla elever i klassen blir sedda och hörda, vilket är något jag ser ställer stora krav på läraren och eleverna, eftersom alla inblandade för att uppnå detta måste kunna se, lyssna och prata med varandra. Blir alla elever sedda och hörda innebär det att eleverna och läraren berikar sina kunskaper av det som sägs. Det blir en stor inlärningspotential, eftersom många elevers olika röster förs fram (se Dysthe, 1996). Jag tolkar det som viktigt att ett sätt att se på något kan skilja sig från en annans individs synvinkel och att det då är viktigt att lyssna och ta till sig det som var och en säger. Vad som sedan blir mening för var och en av eleverna och läraren bör sannolikt vara individuellt. Men då jag relaterar till Bakhtin (1981) som säger att insikt om oss själva får vi genom kommunikation vill jag framhålla delaktighet som något viktigt, eftersom en individ som skall få insikt måste kommunicera. (jfr Mead ur von Wright, 2000). Utifrån ovanstående resonemang vill jag framhålla vikten av delaktighet eftersom en passiv elev, utan deltagande riskerar att missa möjligheten till att tillsammans skapa och ta till sig mening.

5.2 Hur planerar lärare inför kommunikativt arbetssätt?

Dysthe (1996) betonar vikten av en stödstruktur, att *“fylla fasta ramar med ett öppet innehåll”*. Eleverna får således stor inverkan på undervisningens innehåll, men läraren skall ha en väl utarbetad förplanering. Genom min undersökning framkom det att lärare gärna uppmuntrar eleverna till ansvar över vad undervisningen skall innehålla och hur det skall ske. Jag ser att det är viktigt att läraren inför kommunikativa arbetssätt diskuterar med eleverna hur de vill att undervisningen skall genomföras. Grunden skall dock vara kring att läraren har en bakomliggande tanke, men som är förankrad utifrån elevernas (o)lika intressen.

En viktig faktor som framkom i min undersökning var hur ansvar pendlar mellan läraren och eleverna, lärarstyrd undervisning kontra elevstyrd. Ett par av lärarna jag intervjuade lade stor vikt vid elevstyrning, när det gäller kommunikativa arbetssätt. Eleverna får själva ta ansvar för hur de exempelvis vill organisera sin redovisning. Det framkom även att lärare diskuterar med eleverna vad de vill att undervisningen skall innehålla, exempelvis, *“Vad vill ni lära er?”*. Det innebär enligt mig att eleverna får en stor del av ansvaret, trots att planeringen *“på ytan”* verkar synas som att läraren håller i planeringen. Lärare jag intervjuade framhöll att de lägger stor tonvikt vid vad eleverna säger när de skall planera. Detta visar sammantagningsvis att innehållet av planeringen inför kommunikativt arbetssätt pendlar mellan lärarstyrd och elevstyrd.

Stensmo (1997) resonerar kring att planer skall vara flexibla och kunna anpassas till elevers behov. Behov lyfts fram genom bland annat gruppbildning, där lärare inför gruppuppgifter ställer elever med olika kompetenser med varandra. Även Ellis och Gouvain (Williams m fl, 2000) resonerar kring förutsättningar för grupparbete. De menar att läraren skall skapa en gruppering

inför olika uppgifter, vilket enligt mig även innebär att behov kommer in. Olika former av kommunikativa arbeten kräver olika kompetenser hos eleverna. Lärarna jag intervjuade framhöll nästan unisont att det är viktigt att nivåanpassa grupperna vid kommunikativa arbetssätt. En lärare framhöll också intressen som en viktig faktor som påverkar grupperna. Vikten av behovet av rätt lärandemiljöer för eleverna framkom också. Elevernas olika behov ställer enligt mig stora krav på läraren att ha förmåga att lyssna på sina elever. Vad har de för behov, vilka elever har gemensamma intressen, kan de arbeta tillsammans? En planering av ett kommunikativt arbetssätt kan innebära efter vad jag har förstått av denna studie att läraren har förmåga att fylla sina ramar, läroplanens mål med elevernas önskemål. Dessa önskemål visar min undersökning kommer fram genom att lärare samtalar med eleverna inför nya moment i undervisningen.

Under en av mina intervjuer berättade en lärare att hennes elever generellt arbetar mycket tillsammans med andra, vilket är ett önskemål från hennes elever. Eleverna lyfte fram att de är bra på olika saker, vilket kan kopplas till Dimbleby och Burton (1997) som framhåller sociala mål och tillit, utöver uttalade mål, som till exempel ett intellektuellt mål. Tilliten blir i detta hänseende viktigt eftersom elever själva känner lärarens förtroende, samtidigt som de inom gruppen ger tillit till någon som till exempel är duktig på att söka information eller någon annan som är bra på att sammanställa information. Detta leder till att gruppen får olika "resurspersoner" (jfr. Stensmo, 1997). Här ser jag förvisso att man måste vara vaken som lärare, eftersom jag kan se att elever som vill arbeta med varandra möjligtvis gör det på grund av andra premisser än att de ser varandra som resurspersoner i skolarbetet. Det kan vara så att goda vänner vill arbeta med varandra, just för att de är sådana bra vänner. Dessa två kan givetvis också känna "tillit" men möjligen mer utifrån ett kompisperspektiv än utifrån ett perspektiv då de skall skapa mening utifrån det aktuella arbetet.

5.3 Hur ser lärare på genomförande av kommunikativt arbetssätt?

Meads (von Wright, 2000) perspektiv på vad lärare skall rikta sin uppmärksamhet (Punktuella och relationella) är viktigt utifrån aspekten hur lärare skall bemöta sina elever. Det relationella perspektivet växer fram ur lärarnas svar under hur de ser sin roll i kommunikativt arbetssätt. Lärare betonar hur viktigt de anser det är med delaktighet inom ett kommunikativt arbetssätt. En av lärarna framhöll vikten av att eleverna känner trygghet och andra lärare ser sin roll som att pusha på eleverna, "att de skall våga". Det relationella perspektivet är enligt min mening viktigt i kommunikativa arbetssätt. Lärare kan utifrån det relationella perspektivet förstå behov i olika situationer. Dessa behov kan vara knutna till ett specifikt sammanhang, som till exempel att några elever i en klass behöver extra stöttning av läraren för att våga gå fram och tala inför klassen. Lärare skall i det relationella perspektivet försöka förstå varje elevs förutsättningar, vilket en av lärarna jag intervjuade lyfte fram genom att hon strävade efter att se att det sociala samspelet i grupperna fungerar, att alla är aktiva och får plats. Någon elev som har svårt för något moment kan i början på egen hand få arbeta sig in i momentet, vilket jag utifrån ett kommunikativt arbetssätt kopplar till en relationell syn. Jag ser dock en risk med att vissa elever får arbeta i en annan form än övriga elever, för att sedan successivt föra in dem bland de andra i ett kommunikativt arbetssätt. Dels ser jag en risk i att elever kan känna sig utanför, dels en potentiell risk genom att elever som har arbetat ett tag med någon uppgift har fått inarbetade roller, vilket kan göra det svårt för en nytillkommen medlem.

Det går tydligt se att mina respondenter till viss del tog avstånd mot begreppet makt och hur de upplever sin maktposition i kommunikativa arbetssätt. En av lärarna lyfte fram sin maktposition

mer som en yrkesroll, vilket jag tolkar som den riktning Croona och Jenner (2001) vill presentera för asymmetrisk maktförhållande, eftersom det inte är något problem då det bygger på reell kompetens och profession. Utifrån intervjuerna med lärarna ser jag att de vill skjuta maktbegreppet i riktning mot ansvar vilket jag tolkar går i linje med (Lpo94:15) de demokratiska principerna. Ett par av lärarna tydliggjorde sin roll att se till att målen blir uppfyllda. En av lärarna framhöll att man måste ha flera arbetsätt för att nå målen, eftersom elever har olika sätt att lära. Detta visar enligt mig tydligt hur läraren kan använda sin yrkesroll och genom att ställa ansvar på eleverna ge dem frihet att anpassa moment för att de skall kunna nå målen. Eleverna kan vara delaktiga, fast på olika sätt. Elever befinner sig i, vilket Croona och Jenner, framhåller i en beroendesituation, det är en asymmetrisk maktsituation, men kan läraren se till de olika elevernas behov och som L3 framhåller i min undersökning se till att eleverna "... fördelar arbetet sinsemellan och ger varandra plats, där eleverna är lyhörda för varandra". skapas enligt min mening en god förutsättning för att kommunikativa arbetsätt skall utmynna i att läraren kan ge ansvar till eleverna.

En av mina respondenters förhållningssätt till makt skiljer sig en del jämfört med övriga lärare. Hon framhöll bland annat att makt kommer in genom förmedling av kunskap. Jag ser detta som en god insikt i sin lärarroll utifrån ett maktperspektiv, vilket jag knyter an till en medvetenhet av Croona och Jenners (2001), asymmetriska maktförhållande. Jag anser att mina respondenter använder sig av makt i kommunikativa arbetsätt, även om de inte valde att uttrycka sig med begreppet makt. Detta motiverar jag med att jag ser att lärare använder makt när de ger eleverna ansvar och även vid exempel som att läraren ser till att målen blir uppfyllda. Således kan man se begreppet makt som en självklarhet för en lärare, däremot är makt något somliga lärare känner som negativt laddat.

Vikten av att se till att alla elever är delaktiga i någon form framhölls av samtliga lärare. En av mina respondenter berättade att hon har ett förhållningssätt som bygger på att alla skall bli sedda, en annan lärare poängterade att hon har en viktig roll i att få alla aktiva. Detta ser jag som en god grund för vad Hammar Chirac och Hempel (2005) hävdar är goda grunder för att underlätta kommunikation mellan elever. Genom att en lärare försöker få alla elever att bli sedda kan hon/han till exempel strukturera upp en diskussion, det vill säga att alla elever skall få möjlighet att framföra sina åsikter. Andra faktorer som också påverkar kommunikationen mellan elever är att lärarens bemötande är tydligt och enkelt samt att läraren ger "feedback", vilket jag ser som viktigt i en lärares roll genom att eleverna får möjligheten att framföra sin åsikt och får respons på den. En av mina respondenter framhöll vikten av trygghet och en annan betonade vikten av att det är viktigt att eleverna inte är rädda för att göra fel. Jag ser "feedback" som ett bra instrument under kommunikativt arbete för att eleverna skall känna trygghet och våga säga sin mening. Genom lärarens uppmärksamhet på de enskilda individerna i genomförande av kommunikativt arbetsätt, ser jag att möjligheten till elevernas delaktighet ökar.

Jag uppfattade genom mina observationer att lärare använder sig av teknik som Dysthe (1996) förklarar som "uppföljning". Att införliva elevernas svar i diskussioner ser jag som något som håller elever vakna, vilket jag uppmärksammade under observationen. Jag kunde dock se att läraren i vissa fall gick mot bedömning i elevers svar och i andra fall agerade genom uppföljning, detta är säkert ett naturligt agerande beroende på frågans form, men samtidigt vill jag framhäva att utifrån det flerstämmiga klassrummet (se Dysthe, 1996), är det viktigt att alla elevers svar införlivas när tillfälle till det ges, utifrån frågan eller svarets form. Vidare ser jag att det utifrån ett

perspektiv av ett flerstämmigt lärande är viktigt att en lärare ingriper ifall elever tar för stor plats genom oljud eller tar över lektionen genom reflektioner utan att visa hänsyn till andra elever. För att uppnå en inlärningspotential som utgår från att olika röster hörs ser jag att lärare måste motverka vissa elevers oljud eller att lyfta fram flera elevers stämmor.

I min undersökning kom ämnet matematik fram i olika sammanhang. Vad som var speciellt här är att några av lärarna framhöll matematik som ett ämne som inte var lämpat för kommunikativt arbetssätt. Bakgrunden till att eleverna arbetar själva inom vissa moment av matematiken kan vara självvalt men även utifrån ett led av en lärares kunskapsmål för eleverna. Matematiken går att applicera på Habermas kommunikativa handlingsteori (Fritzén, 1998). Utifrån mitt resultat har jag förstått att elever genom matematiken har olika tillvägagångssätt under olika tillfällen. Elever som behöver sitta för sig själv och koncentrerat blir ett instrumentellt handlande. Det strategiska handlandet kan kännetecknas av att en elev som sitter och frågar sin klasskamrat bredvid om hjälp för att lösa en uppgift. Det kommunikativa handlandet i matematiken ses i situationer där elever exempelvis tillsammans hjälps åt för att lära sig tabeller.

5.4 Vad vill lärare uppnå med kommunikativt arbetssätt?

Mina respondenter uppgav att de reflekterar över undervisningen, i grad och på vilket sätt varierar, vilket rimligtvis så är fallet ute bland lärare på skolorna. Lyfter jag fram reflektion över kommunikativt arbetssätt ser jag utifrån min undersökning att lärarna framhåller sociala värden som ett viktigt mål för undervisning. En av lärarna framhöll att läraren skall kunna locka eleverna att det är roligt att lära sig. Det framkom även att en lärare studerar över hur maktförhållande ser ut i gruppen, om någon är passiv och om alla är delaktiga. Läraren står inför olika ställningstagande utifrån sin yrkeskompetens. De kunskapsmässiga och/eller de sociala aspekterna - som att vägleda eleverna genom att lära dem ta hänsyn och förstå demokratiska värden. Lärarna jag intervjuade fokuserar mycket på det sociala ur kommunikativa arbetssätt, hur detta avspeglade sig skiljer sig åt.

Fuglestad (1999) dimensioner för en pedagogisk ledare visar enligt mig hur mångfacetterad lärares yrkeskunskaper behöver vara. En av lärarna framhöll att *“mycket av det kommunikativa handlar om förhållningssätt, dels om hur man förhåller sig till barnen och till kunskap”*. Detta ställer krav på lärares omdöme, vad anser lärare är viktigt? Vad vill lärare uppnå med ett kommunikativt arbetssätt? En lärare står inför frågorna i såväl planering, genomförande som vad de vill uppnå. Men vad läraren vill uppnå, har jag förstått utifrån min undersökning, att det även är viktigt att förankra bland eleverna. Detta skapar ett demokratiskt värde, där eleverna är med och påverkar i undervisningen och utformar ett kommunikativt arbetssätt. En av lärarna framhöll vikten av en demokratisk fostran, vilket jag ser som ett socialt mål, vidare framhöll samma lärare vikten av att skolan kan leverera kunskaper som är intressant för eleverna. Jag ser att de olika dimensionerna följer varandra, den didaktiska planeringen, den analytiska genom bland annat den form av reflektion en lärare framhöll, en form av utvärdering, där läraren ställer sig frågor. Den kommunikativa dimensionen kommer bland annat in genom att lärare jag intervjuade framhöll att de sänder ut frågor till eleverna som de sedan lägger till grund för sin planering. Läraren skall kunna skapa delaktighet genom att anpassa undervisningen utifrån elevers olika behov. En av lärarna poängterade vikten av att eleverna känner att det de presterar upplevs värdefullt för dem, en annan lärare framhöll att elever kan få använda kommunikation på olika sätt. Fuglestad hävdar att en skicklig lärare har en förmåga att integrera skolans kunskapsvärld med elevernas livsvärld. Omvänt kan detta förstås genom vad en lärare berättar, att *“Skolan är inte bara till för att fostra,*

det får inte bli så, det är viktigt att visa vad det är vi kan erbjuda dig här som du kan ha nytta av här som är roligt för dig". En lärare måste ge elever kunskap och tydligt visa att detta är något som de kan ha nytta av. Detta kan ske genom att acceptera olika elevers intressen, skapa förutsättning för delaktighet.

Utifrån vad lärare vill uppnå med kommunikativt arbetssätt ställer jag mig frågan ifall det går att upprätthålla någon skillnad mellan kunskapsmål och sociala mål?

Jag har genom min studie funnit kommunikativa arbetssätt som är mer inriktade mot kunskapsmål, som exempel har vi eleverna som sitter i par och räknar tabeller inom matematik. Jag har även funnit kommunikativt arbetssätt som jag tolkar innehar mer av sociala mål, som exempel arbeten där eleverna får ta ett större ansvar för upplägget och genomförandet. Detta motiveras genom att elevernas gemensamma ansvar och hur de arbetar tillsammans utifrån deras planering avgörs i stor utsträckning genom sociala faktorer. Dessa arbetssätt, kan för en lärare utgöra mål, dels utifrån Dimbleby och Burtons (1997) "hemliga dagordning" eller i riktning mot Cohen (Stensmo, 1997), där de sociala målen uttalat och i större utsträckning förs fram. Mellan ovanstående två exempel ser jag två olika arbetssätt där det föreligger en klar skillnad i uttalade mål, även om de både faktiskt innefattar moment av kunskaps- och sociala mål.

Det har framkommit av min studie att lärare är olika i hur de reflekterar. En av lärarna framhöll till exempel, genom reflektion hur hon skall göra imorgon, en annan ställde sig frågor, som en form av utvärdering. Oavsett metod ser jag att läraren måste ha en medvetenhet kring elevernas inverkan på lärarens intentioner av hur undervisningen skall se ut (se Meads pedagogiska konsekvenser, von Wright, 2000). Vidare ser jag vikten av att reflektera över det oförutsägbara genom att se hur en av lärarna reflekterade kring SO undervisningen, som byggde på elevernas önskemål. Läraren kände en viss osäkerhet inför resultatet, då hon funderade på när och hur eleverna lär sig under arbetets gång. Detta vill jag även koppla till frågan om sociala och kunskapsmål i undervisningen. För även om läraren inser att eleverna kanske inte uppnått de kunskapsmässiga målen har de utvecklats med sociala mål. Vilket kan vara en såväl medveten strategi från läraren som en omedveten. (se Dimbleby & Burton)

6. Slutdiskussion

I detta kapitel kommer en avslutande diskussion över vad jag har fått fram genom min studie. Jag kommer att föra en kort diskussion om min forsknings generaliserbarhet. Avslutningsvis följer mina förslag på fortsatt forskning.

Vad innebär ett kommunikativt arbetssätt?

Vad jag genom min studie har kommit fram till är att lärare ser det som viktigt med *delaktighet* i ett kommunikativt arbetssätt. Detta är således det mest grundläggande utifrån vad jag har kommit fram till vad gäller innebörden av ett kommunikativt arbetssätt för lärare. När det gäller delaktighet, vill jag dock påpeka att just delaktighet är en subjektiv uppfattning. Delaktigheten i sig är inget absolut för framgång i ett kommunikativt arbetssätt, utan hur man gör med den, detta är något jag inte har studerat i denna studie, men ser som intressant i fortsatt forskning. Det skulle kunna ske genom att man studerar hur olika roller uppfattas och eller innebär för ett kommunikativt arbetssätt.

Hur planerar lärare inför kommunikativt arbetssätt?

Vid planering inför kommunikativt arbetssätt har jag utifrån min studie förstått att en lärares planering ofta är öppen för elevernas medverkan. Detta innebär att läraren ofta är lyhörd för elevernas önskemål, vilket gör det möjligt att se att även ett planeringstillfälle kan ses som ett kommunikativt arbetssätt. Dock finns en potentiell risk vid detta då det möjligen kan vara så att elever inte har samma insyn i läroplanen, vilket innebär att det inte får bli något självändamål att lyssna på eleverna inför planering av lektioner och projekt.

Vid planering av kommunikativa arbeten framkommer det att ansvar för arbetets innehåll ofta pendlar mellan lärare och elev. Detta ser jag som en dynamisk process som om den flyter på kan vara positivt för såväl lärare som elever. När eleverna får ta mer ansvar skapas en möjlighet att de växer med uppgiften samtidigt som läraren kan skjuta fokus på något annat än att driva undervisningen framåt, som till exempel att läraren går runt och observerar och uppmuntrar eleverna istället och ser hur de arbetar.

Vid planering inför kommunikativt arbete visar min undersökning att det kan vara viktigt att nivåanpassa grupperna. Dessa bygger ofta på elevers olika behov eller intressen, vilket förutsätter att läraren har förmåga att lyssna på sina elever eller att se deras behov. Som pedagog ser jag vikten av variation när det gäller gruppernas sammansättning och hur läraren planerar inför arbeten. Detta beroende på den omställning en elev får göra när den arbetar med nya klasskamrater. Detta kan i många fall vara positivt för utvecklingen, både på ett socialt plan som kunskapsmässigt eftersom kommunikationen gruppmedlemmarna emellan kan vara olik en annan sammansättning. En fara som kan uppstå när elever ständigt arbetar med samma personer är att det skapas inarbetade roller som inte leder till en större utveckling i samma utsträckning som ett mer variationsfyllt arbetssätt.

En viktig aspekt som jag kommer att ta med mig i min framtida roll som lärare är vikten av tillit. Jag resonerade kring detta i analysen och ser att det är viktigt att läraren och elever samt eleverna emellan kan ge varandra tillit. Detta kan skapas genom att man lyssnar på varandras önskemål och ger varandra utrymme utifrån ett arbete i grupp.

Hur ser lärare på genomförande av kommunikativt arbetsätt?

Ett kommunikativt arbetsätt som framkom i min undersökning var värderingsövningar. Detta genom att eleverna gemensamt skall diskutera något problem och komma fram till ett gemensamt ställningstagande.

Under ett kommunikativt arbete ser jag att en lärares roll bland annat går ut på att "pusha" eleverna. Denna stöttning kan handla om att eleverna skall våga, vilket är ett led i vikten av delaktighet inom kommunikativt arbete. Delaktighet har vuxit fram som en mycket viktig aspekt i det kommunikativa arbetsättet. Vad som upplevs som delaktighet är troligtvis olika bland elever och även hur lärare ser det. Därför ser jag att gränser med vad som verkligen är delaktighet som subjektiv, men uppfattar en elev att hon är delaktighet kan det ses som något positivt. Däremot skulle det kunna vara utifrån ett elevperspektiv farligare ifall en lärare uppfattar att alla elever är delaktiga, vilket troligtvis inte alltid är fallet. En sådan uppfattning skulle leda till att en elev som inte är delaktig går miste om eventuell pushning från läraren som skulle kunna underlätta för eleven att vara delaktig. Detta är något jag inte har studerat i min uppsats men som jag finner vara intressant i en fortsatt forskning. Vilket mer konkret skulle kunna vara hur lärare respektive elever har för uppfattning kring vad som är delaktighet vid till exempel grupparbete, eller hur en lärare arbetar för att säkerställa att alla elever är delaktiga i undervisningen.

En lärares roll i kommunikativt arbete handlar också om att se och förstå behov, detta väljer jag att se som en relationell syn.

När lärare resonerade kring "makt" visade det sig att de i stor utsträckning var negativa till det, eftersom de inte förknippade sin lärarroll med makt. Istället riktades fokus mer mot fördelning av ansvar under kommunikativa arbeten. Det var intressant att ta del av mina respondenters syn på makt, generellt ser jag att begreppets innebörd är subjektivt och betyder olika beroende hur man ser på begreppet i sin profession. Begreppen makt och ansvar ser jag som något som går in i varandra, eftersom makt kan innebära rätten till att fördela ansvar, samtidigt som makt kan innebära att en individ har ansvaret att genomföra något, vilket kan ses som makt över sin handling för att uppnå målet.

Vid genomförande av kommunikativt arbete har jag förstått vikten av att eleverna är delaktiga. Hur detta kan ske har jag utifrån min undersökning förstått handlar om att lärare försöker sträva efter att eleverna blir sedda. För att skapa denna förutsättning bör lärare rikta sin uppmärksamhet på de enskilda individerna i genomförande av kommunikativt arbetsätt. Detta kan ske genom att lärare strukturerar ett kommunikativt arbetsätt samt att lärare använder sig av feedback. Under mina observationer såg jag hur lärare mötte elevers svar på olika sätt, detta berodde i flera fall på frågans form, vissa frågor kan vara sådana att de inte går från lärares håll svara med mer än rätt eller fel. Men vad jag har förstått utifrån såväl observation som teoretisk studie är att för att uppnå ett flerstämmigt klassrum är det viktigt att lärare har förmågan att låta alla elever få sina svar uppföljda, så att det skapas ett klassrum där allas röster blir hörda. Detta är säkerligen inte så enkelt i praktiken men ifall en lärare har en medvetenhet kring detta och påminner sig själv om vikten av att alla elever skall kunna känna att de har en möjlighet att vara aktiva bör en god förutsättning vara skapad.

Matematik är ett ämne som i vissa fall inte är lämpat för kommunikativt arbetsätt. Detta beroende på att vissa moment inom matematiken behöver eleverna koncentrera sig enskilt och i

lugn och ro. Kommunikativt arbetssätt kommer även in i matematiken visade min undersökning, dock så är det viktigt att undervisningen tillåts vara flexibel och att en lärare kan lyssna på elevernas behov, som kan vara en önskan på att arbeta tillsammans eller i par med andra under vissa moment av matematiken.

Vad vill lärare uppnå med kommunikativt arbetssätt?

I min undersökning framkom det att lärare framhöll sociala mål som viktigt att uppnå genom kommunikativt arbetssätt. Dessa nås genom att eleverna förstår demokratiska värden och att de visar varandra hänsyn. Ser man till begreppet "sociala mål" är det mångfacetterat och har flera bottenar. Det sociala i ett klassrum kan vara många olika saker, men det var intressant att ta del av vad mina respondenter framhöll, vilket till stor del var att visa hänsyn.

Jag har förstått att lärare genom kommunikativt arbetssätt vill skapa förutsättningar för delaktighet. Detta uppnås bland annat genom att eleverna är med och påverkar undervisningen, vilket jag utifrån min studie ser som en demokratisk princip. Dessutom har jag tagit till mig att lärare kan uppnå mål med sin undervisningen genom att låta olika elevers olika behov ha en inverkan på hur ett kommunikativt arbetssätt genomförs.

Jag har funnit att lärare använder kommunikativa arbetssätt som har olika mål. Såväl kommunikativt arbetssätt som är inriktat mot kunskapsmål, som till exempel vissa moment inom matematik. Jag har även tagit del av kommunikativt arbetssätt där läraren lyfter fram sociala mål i stor utsträckning. Detta har jag förstått utifrån de många former av kommunikativa arbetssätt som läraren ger eleverna, med stort inflytande och ansvar under arbetets gång och när de arbetar tillsammans. Jag har en ökad förståelse kring begreppen sociala- respektive kunskapsmål (intellektuella mål). Detta motiveras genom att jag ser att de båda begreppen i stor utsträckning vandrar gemensamt. Vid särskilda fall kan det ena ligga före det andra målet, men många gånger ger det ena det andra, som i till exempel ett grupparbete där elever tillsammans skall planera, genomföra och redovisa ett arbete. De har då förhoppningsvis tillägnat sig nya fakta (kunskapsmål) och under arbetets gång har de lärt sig något ur samarbetet med varandra (sociala mål).

Lärare är olika när det gäller hur de reflekterar avseende kommunikativt arbetssätt. Jag valde i min analys att rikta fokus på att lärare skall förstå vikten av elevernas inflytande på arbetets gång och vad lärare vill uppnå.

6.1 Generaliserbarheten av min studie

Generaliserbarheten av min studie kan en läsare inte dra för stora slutsatser utav. Detta motiveras med att mitt urval har varit icke-slumpmässigt, det vill säga att chansen har inte varit lika stor för alla lärare att delta i min undersökning. Min strävan har huvudsakligen inte varit att producera en generell kunskap, där en läsare kan ta del av en representativ bild utav hur lärare uppfattar kommunikativt arbetssätt. Jag har istället haft för avsikt att se hur lärare kan tänka kring begreppet kommunikativt arbetssätt och hur en lärare kan använda sig och förbereda sig och klassen inför det.

6.2 Förslag på fortsatt forskning

Genom min slutdiskussion och utifrån tankar som har väckts under arbetets gång ser jag intressanta fortsatta studier inom området. Några av dem benämns tidigare i detta kapitel, övriga två förslag är följande:

En koppling som jag ser som intressant är att studera ifall det finns och hur skillnader ser ut i hur lärare ser på “kommunikativt arbetssätt” mellan olika stadier. Ex. Finns det skillnader mellan en lågstadielärares syn och en mellanstadielärares?

En annan tanke som vuxit fram hos mig är hur “Montessoripedagogiken” arbetar med “kommunikativt arbetssätt”?

7. Referenslista

Litteratur:

Andersen, Ib. 1998. *Den uppenbara verkligheten - Val av samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur, Lund.

Aspelin, Jonas. 2003. *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan - En interaktionistisk analys*. Studentlitteratur, Lund.

Carlgren, Ingrid (red.). 1999. *Miljöer för lärande*. Studentlitteratur, Lund.

Dewey, John. 1997. *Demokrati och utbildning*. Bokförlaget Daidalos AB, Uddevalla.

Dimbleby, Richard & Burton, Graeme. 1997. *Oss emellan - Mellanmänsklig kommunikation*. Studentlitteratur, Lund.

Dysthe, Olga. 1996. *Det flerstämmiga klassrummet - Att skriva och samtala för att lära*. Studentlitteratur, Lund.

Fritzén, Lena. 1998. *Den pedagogiska praktikens janusansikte - Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*, Lund University Press, Lund.

Fuglestad, Otto Laurits. 1999. *Pedagogiska processer*. Studentlitteratur, Lund.

Hammar Chiriac, Eva & Hempel, Anders (red.). 2005. *Handbok för grupparbete - att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. Studentlitteratur, Lund.

Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn. 1991. *Forskningsmetodik - Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur, Lund.

Kvale, Steinar. 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund.

Kveli, Anne-Marie. 1994. *Att vara lärare*. Studentlitteratur, Lund.

Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla (red.). 1995. *Vägar till elevers lärande*. Studentlitteratur, Lund.

Maltén, Arne. 1992. *Grupputveckling - inom skola och andra arbetsplatser*. Studentlitteratur, Lund.

Maltén, Arne. 1998. *Kommunikation och konflikthantering - en introduktion*. Studentlitteratur, Lund.

Stensmo, Christer. 1997. *Ledarskap i klassrummet*. Studentlitteratur, Lund.

Säljö, Roger. 2000. *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma, Stockholm.

Williams, Pia & Sheridan, Sonja & Pramling- Samuelsson, Ingrid. 2000. *Barns samlärande - en forskningsöversikt*. Skolverket, Stockholm.

Wirtberg, Ingegerd & Petit, Bill. 1981. *Handbok i grupparbete*. Natur och kultur, Malmö.

Von Wright, Moira. 2000. *Vad eller vem? - En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos. Uddevalla.

Övrigt:

Croona, Gill & Jenner, Håkan. 2001. *Om makt och jämlikhet i professionella relationer*. Tidskrift för socialpedagogik nr 7.

Jenner, Håkan. 2004. *Motivation och motivationsarbete - i skola och behandling*. Forskning i fokus nr 19. Liber, Stockholm. www.skolutveckling.se

Utbildningsdepartementet. 1998. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket/Fritzes, Stockholm.

Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm.

Intervjuguide

1. Vad innebär ett kommunikativt arbetssätt utifrån din syn?
2. Några specifika former av kommunikativa arbetssätt, som du föredrar i din undervisning?
 - Ser du något innehåll som är särskilt lämpat för kommunikativa arbetssätt?
 - Ser du något innehåll som inte är lämpat för kommunikativa arbetssätt?
3. Hur planerar du inför ett kommunikativt arbetssätt/undervisningsform?
4. Hur organiserar du arbetssättet? Fritt/styrt (lärarstyrt resp. elevstyrt)?
5. Vilka är villkoren för dig, för att arbetssättet skall överensstämja med din planering?
6. Vilka strategier har du för vilka som skall arbeta med vilka?
7. Vilken roll intar du, som "arrangör" av arbetssättet?
8. Vilket förhållningssätt visar du mot eleverna, inom ett kommunikativt arbetssätt?
9. Hur upplever du din maktposition, när det gäller ett kommunikativt arbetssätt mellan elever?
 - På vilka grunder agerar du och på vilket sätt? (ex tidsaspekt, lära sig mer)
 - I vilken utsträckning tillåts elever arbeta självständigt i kommunikativa arbetssätt?
 - Ge exempel på tillfällen när du använder din maktposition när elever arbetar med kommunikativt arbete?
 - Vilken form av ansvar läggs på elever resp. dig som lärare under kommunikativt arbete?
10. Hur motiverar du en viss arbetsform?
 - Vilka möjligheter ser du med det aktuella arbetssättet?
 - Vilka hinder ser du med det aktuella arbetssättet?
11. Varför skulle eleverna klara av det arbetssättet?
 - Varför skulle de inte klara av det arbetssättet?
12. Vad vill du uppnå i innehållsmässig mening?
13. Reflekterar du något efter genomförda kommunikativa arbetssätt?
 - Kring din roll?
 - Processen under arbetets gång?
14. Vilka värden ser du som betydelsefulla inför kommunikativa arbetssätt?
 - Hur ser du på sociala mål kontra intellektuella mål?