

Den viktiga klassrumsdialogen

Karin Forslund

Institutionen för beteendevetenskap och lärande,
Pedagogik och didaktik, Linköpings universitet

När elever gör grupparbeten diskuterar de främst hur arbetet i gruppen ska genomföras i stället för att diskutera uppgiften. Läraren kunde emellertid stödja elevernas diskussioner genom att ställa elaborerande frågor. Det framkommer i en nyligen genomförd studie om grupparbete.

Eleverna på bilden har inget med artikeln att göra.

Hur klassrumsdialogen utformas mellan lärare och elever samt eleverna emellan är viktigt för vilket lärande som har möjlighet att utvecklas. Välutvecklade resonemang och diskussioner med och mellan elever med syfte till lärande strävar troligtvis de flesta lärare efter i sin undervisning. Inte sällan upplever dock både lärare och elever att detta är svårt.

Grupparbete som arbetsmetod i undervisningen

Grupparbete är en av flera arbetsmetoder som lärare använder i sin undervisning och som därför är välkänd för flertalet av er läsare. Metoden är ju egentligen inte en utan spänner över en mängd olika sätt att arbeta tillsammans med en gemensam uppgift i grupp. Uppgiften kan skifta i tid, omfång och innehåll. Gruppen kan ha olika sammansättning och antalet elever kan växla liksom deras intresse, förmåga och behov. Arbetet kan dessutom innehålla inslag av att vara både individuellt och gemensamt. Sammantaget så kan sägas att mångfald kännetecknar arbetsmetoden.

Rätt genomförd har grupparbete möjlighet att stödja elevernas lärande av både sociala förmågor och teoretisk kunskap inom en mängd ämnesområden (Roseth, Johnson & Johnson, 2008; Slavin, Lake & Groff, 2009). Paradoxalt nog kan det lärandet som eftersträvas i stort utbli om arbetet sker utanför det eleverna förväntas göra i uppgiften eller om diskussioner och resonemang inte är tillräckligt utvecklande för att stödja elevernas lärande (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009). För att grupparbetet ska vara en arbetsmetod som möjliggör att elever utvecklas och lär behöver de få delta i sammanhang som är inkluderande och som inrymmer samarbeten med väl utvecklad dialog.

Men vad är då inkluderande och samarbetsfrämjande sammanhang och miljöer med väl utvecklad dialog? Enligt Booth (2002) kan inkludering ses som aktivt deltagande och möjlighet att kommunicera och vara aktivt engagerad i lärande och undervisning i samarbete med andra och även kunna vara med och påverka sin egen situation. För att möjliggöra det behöver ett ömsesidigt erkännande och acceptans mellan eleverna finnas när de samspelar och kommunicerar med varandra. Ett villkor för att utveckla elevernas samarbete är lärarens förmåga att successivt låta eleverna bli autonoma i grupparbetet. Det innebär att eleverna får uppleva att de kan ta ansvar för att självständigt kunna genomföra gruppens gemensamma arbete (Davidson & Major, 2014).

En studie om grupparbete

Jag har tillsammans med min kollega vid Linköpings universitet Eva Hammar Chiriac studerat elever i årskurs 5 när de under sex lektioner arbetat i grupp (tre-fyra elever i varje grupp) med en gemensam gruppuppgift (Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2017). Eleverna hade i uppgift att

analysera och diskutera olika sätt att leva miljövänligare. Som underlag till uppgiften skulle eleverna individuellt hämta information om och presentera inför gruppen hur elever på den egna skolan hanterade följande fyra miljöområden:

1. återvinning av skräp,
2. resa till och från skolan,
3. köttkonsumtion och
4. överbliven mat som slängs i skolmatsalen.

Uppgiften i just detta grupparbete förutsatte alltså att eleverna arbetade både individuellt och i samarbete med varandra. Syftet med studien var att undersöka hur inkludering och samarbete utvecklas mellan eleverna i grupperna och hur läraren möjliggör och/eller motverkar dessa interaktioner.

Elevers samspel och diskussioner i grupp

Resultatet från studien visar att det var mindre vanligt att alla elever i gruppen deltog i gemensamma diskussioner utan för det mesta diskuterade eleverna i par med varandra. Innehållet i diskussionerna var inledningsvis inriktade mot att försöka förstå uppgiften och klargöra hur arbetet med den skulle genomföras. Så småningom blev diskussionerna mer riktade mot elevernas erfarenheter av att ha genomfört uppgiften, hur svårt/lätt det varit och hur roligt/mindre roligt de tyckt att arbetet varit. Eleverna var hjälpsamma och hade, enligt Booths (2002) definition, ett inkluderande förhållningssätt med varandra. Däremot ägnade de betydligt mindre tid till att analysera och problematisera miljövänligare sätt att leva, som var deras huvudsakliga uppgift.

Varför ägnade då inte eleverna mer tid åt diskussion kring frågan "Hur leva miljövänligare?" Om det berodde på svårigheter med att planera hur mycket tid som ska läggas på olika delar i uppgiften, att uppgiften var för svår, att de inte blivit undervisade i kommunikation och arbete i grupp eller om det finns någon annan förklaring, ger tyvärr inte denna studie något svar på.

Läraren möjliggör eller motverkar samspel och diskussioner

Hur möjliggör och/eller motverkar då läraren elevernas samspel och diskussioner i grupperna? Det som tydligt framkom var att eleverna oftare vände sig till läraren med frågor i stället för att fråga de andra eleverna i gruppen. En anledning till det var att eleverna var oroliga för att inte genomföra uppgiften på rätt sätt och de sökte därför efter bekräftelse för att uppgiften verkligen genomfördes korrekt. En annan anledning var att de trodde att de inte hade rätt kunskap för att genomföra uppgiften. En tredje anledning var att eleverna ansåg att läraren gav otydlig feedback.

Läraren bemötte elevernas frågor på lite olika sätt vilket påverkade elevernas möjligheter till att självständigt kunna samarbeta med uppgiften i gruppen. När läraren (1) ställde elaborerande frågor till elevernas egna frågor, (2) inte direkt bekräftade elevernas funderingar eller (3) "passade tillbaka" till gruppen att själva fundera vidare så gav det eleverna större möjligheter att få ta ansvar över sitt arbete och få analysera och diskutera tillsammans. Vid dessa tillfällen behövde eleverna vara mer inkluderande mot varandra och föra diskussioner i gruppen.

Däremot, genom att (1) be eleverna fråga läraren, (2) direkt besvara elevernas frågor, eller (3) omedelbart bekräfta om det var rätt eller fel, motverkade läraren mer än möjliggjorde elevernas möjlighet till att utveckla diskussioner och samarbete i gruppen.

Implikationer - Utveckla klassrumsdialogen i undervisningen

Studien visade att eleverna hade ett aktivt samspel och förde diskussioner gällande genomförande och upplevelser av arbetet med uppgiften. De var dock mindre aktiva och ägnade mindre tid åt

gemensam analys och diskussion av den givna problemställningen. Eleverna skulle behövt få möjlighet att föra mer argumenterande dialoger i den gemensamma uppgift de hade att genomföra. I denna studie både möjliggjorde och motverkade dock läraren elevernas dialog i grupperna. När läraren ställde elaborerande frågor och passade tillbaka uppgiften till gruppen så gav det signaler om att gruppen tillsammans är bäst på att diskutera och analysera hur de kan leva miljövänligare.

Ömsesidigt samspel och klassrumsdialog ger möjligheter att utveckla elevernas lärande (Mercer, Dawes & Kleine Staarman 2009). Hur dialogen utformas mellan lärare och elever samt eleverna emellan är dock betydelsefullt för vilket lärande som kan utvecklas. Förutsättningar för en lärande klassrumsdialog ges genom att stödja eleverna till att utveckla och dela sina tankegångar med varandra. Eleverna behöver också få förståelse för vikten av att lyssna noga på varandra och att fördjupa sina diskussioner samt att engagera sig i kamraternas resonemang (Anderson, Chapin & O'Connor, 2011).

Hur kan man som lärare då utveckla klassrumsdialogen i sin undervisning? Forskning har visat att elevers lärande i grupp ökade betydligt om de diskuterade med målsättningen att komma överens och därigenom fördjupar diskussionerna samt blir mer säkra i sina slutsatser. Det viktiga är inte att komma till konsensus utan viktigt är att kontrasterande åsikter framkommer i diskussionerna vilket hjälper eleverna att reflektera mer kring sin egen åsikt i en fråga och varför de har just den åsikten. Mercer (2013) benämner denna form av diskussion i grupp för "exploratory talk" där eleverna också ger konstruktiv återkoppling på varandras idéer. Förklaringar och förslag på lösningar, som tar utgångspunkt i egna eller andras idéer, diskuteras då tillsammans i gruppen.

Även om elever i vår studie var inkluderande och diskuterar i sina grupper så handlade dialogen ofta om hur de ska arbeta med uppgiften. Dessa samtal var sällan argumenterande eller återkopplande och uppföljande. Mercer (2013) menar att eleverna behöver få utveckla lärande samtal i grupp genom undervisning och träning. I klassrumsdialogen mellan läraren och eleverna utgör läraren modell både för hur dialogen kan utformas och för vilket innehåll som blir viktigt. Genom att som lärare hjälpa eleverna att bli medvetna om hur de kan samtala med varandra och själv vara modell i helklass för hur man kan föra argumenterande, återkopplande och uppföljande diskussioner ger det eleverna möjlighet att själva utveckla sin dialog i par eller i grupp (Michaels & O'Connor, 2014).

Referenser

1. Anderson, N., Chapin, S., & O'Connor, C. (2011). *Classroom discussions in math: A facilitator's guide to support professional learning of discourse and the Common Core, Grades K-6*. Sausalito, CA: Math Solutions.
2. Booth, T. (2002). Inclusion and exclusion in the city: Concepts and contexts. In P. Potts & T. Booth, *Inclusion in the city* (s. 1-14). London: Routledge.
3. Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriack, E. (2017). Student collaboration in group work - Inclusion as participation. *International Journal of Disability, Development and Education*. Doi: 10.1080/1034912X.2017.1363381
4. Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3 & 4), s 7-55.
5. Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 48(3), s 148-168.
6. Mercer, N., Dawes, L., & Kleine Staarman, J. (2009). Dialogic teaching in the primary

Science classroom. *Language and Education*, 23, 3353-369.

7. Michaels, S., & O'Connor, C., (2014). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In L. B. Resnick, C. Asterhan & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence through Talk and Dialogue* (pp. 333-347). Washington DC: AERA.
8. Murphy, P. K., Wilkinson, I. a. G., Soter, A. O., Hennessey M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), s 740-764.
9. Roseth, C. J., Johnson D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships. The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134 (2), s 223-246.
10. Slavin, R. E., Lake, C., & Groff, C. (2009). Effective programs in middle and high school mathematics: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(2), s 839-911.