



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Examensarbete II för grundlärare åk F-3, 15 hp

EXAMENSARBETE



Kommunikativ kompetens

en kvantitativ studie om hur läraren möjliggör och begränsar elevernas muntliga kommunikation i svenskundervisningen

Lovisa Liljeblad, Carolina Alm Nilsson

Svenska, 15 hp

Halmstad 2017-07-03



Kommunikativ kompetens

- en kvantitativ studie om hur läraren möjliggör och begränsar elevernas muntliga kommunikation i svenskundervisningen

Carolina Alm Nilsson & Lovisa Liljeblad

Examensarbete II för grundlärare åk: F-3 (15hp) UV8019

Titel	Kommunikativ kompetens - en kvantitativ studie om hur lärare möjliggör och begränsar elevernas muntliga kommunikation i svenskundervisningen
Författare	Carolina Alm Nilsson & Lovisa Liljeblad
Sektion	Akademien för lärande, humaniora och samhälle
Handledare	Annette Johnsson & Ingrid Gyllenlager
Nyckelord	Muntlig kommunikativ kompetens, sociokulturellt perspektiv, talutrymme.
Sammanfattning	<p>I dagens svenskundervisning är det mestadels läraren som äger talutrymmet och eleverna får sällan tillfälle att använda sin muntliga kommunikativa kompetens. Eftersom läraren har stort inflytande på undervisningen är studiens syfte att undersöka hur den muntliga kommunikativa kompetensen uttrycks när läraren undervisar, hur läraren möjliggör och begränsar elevernas muntliga kommunikation i svenskundervisningen. Med utgångspunkt i ett observationsschema har sex strukturerade observationer genomförts i grundskolans yngre åldrar. Empirin har deskriptivt analyserats och resultatet visar en förhållandevis jämn fördelning av att läraren möjliggör och begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens. Läraren möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens genom att ställa frågor och låta eleverna svara på frågor. Läraren begränsar genom att själv använda talutrymmet och låta eleverna arbeta enskilt. Slutsatsen är att läraren både möjliggör och begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens i undervisningen i samma utsträckning. Dessutom dras slutsatsen att lärarna behöver bli bättre på att låta eleverna vara muntligt aktiva i undervisningen. Studien bidrar därmed med kunskap hur lärare kan bli medvetna om de möjliggör eller begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens och därigenom utveckla sin undervisning då eleverna blir muntligt aktiva. Studien bidrar dessutom med kunskap till lärare som inte har elevernas muntliga kommunikativa kompetens i fokus i sin nuvarande undervisning. Det är av intresse att studera vidare kring huruvida elevernas muntliga kommunikativa kompetens påverkas av lärarens frågor.</p>

Förord

Först och främst vill vi tacka varandra för ett fint samarbete. Arbetet har ställt oss inför många utmaningar som vi tillsammans har tagit oss igenom. Vårt gemensamma intresse för elevernas muntliga deltagande i undervisningen har varit den drivkraft som fört oss fram. Vi vill dessutom tacka våra handledare Annette och Ingrid och kurskamraterna i handledningsgruppen för givande feedback.

Arbetsfördelningen har fördelats lika mellan oss författare, men läsningen av artiklarna delades mellan oss för att skapa en omfattande bild kring den befintliga forskningen. Studien bidrar med kunskap kring hur läraren möjliggör eller begränsar elevernas kommunikativa kompetens vilket är av betydelse för vidare forskning.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Tidigare forskning	2
2.1 Muntlig kommunikativ kompetens	2
2.2 Lärarens betydelse för elevernas kommunikativa kompetens.....	3
2.3 Cooperative learning som pedagogisk metod	5
2.4 EPA- Think pair share	6
2.5 Nackdelar med par/grupparbete	7
3. Teoretiskt ramverk.....	7
4. Problemformulering.....	9
5. Metod	9
5.1 Strukturerade observationer	9
5.2 Observationsschema och dess kategorier	10
5.3 Urval	13
5.4 Genomförande	13
5.6 Forskningsetiska övervägande.....	14
6. Resultat och analys	15
6.1 Läraren begränsar	16
6.1.1 Eleven arbetar enskilt	16
6.1.2 Läraren pratar.....	18
6.2 Läraren möjliggör.....	19
6.2.1 Eleven svarar på en fråga och läraren ställer en fråga	19
6.2.2 Läraren berömmar en elev för svaret den gett	21
6.2.3 Eleverna pratar med varandra i par/grupp	22
7. Diskussion	23
7.1 Resultatdiskussion.....	23
7.1.2 Läraren möjliggör genom par- och grupparbete	24
7.1.3 Läraren begränsar genom att äga talutrymmet.....	24
7.2 Metoddiskussion.....	25
7.2.1 Urval.....	25
7.2.2 Insamling av empiriskt material.....	26
8. Slutsats och implikation	28
9. Egna lärdomar	29

1. Inledning

Stärk språket, stärk lärandet är titeln på Pauline Gibbons bok kring en språkutvecklande undervisning. Som titeln avslöjar är språket nära kopplat till lärandet och vice versa. Gibbons (2009) anser att det talade språket är åsidosatt i dagens undervisning och fokus bör läggas på att eleverna får använda språket. Gibbons (2009) lägger vikt vid att talet borde tillämpas i större utsträckning i undervisningen, där eleverna får möjlighet uttrycka sig och tänka högt för språkets utveckling. Även Wedin (2010) konstaterar att talutrymmet ägs av läraren, vilket bidrar till att elevernas muntliga kommunikativa kompetens begränsas. Hardman (2016) tar dessutom upp problemet och menar att undervisningen behöver erbjuda mer kommunikation och dialog där eleverna får ta del av talutrymmet. Det talutrymmet som nämns syftar till det utrymme individerna tillåts att kommunicera med hjälp av sin muntliga kommunikativa kompetens i den undervisningskontext dem befinner sig i.

Det är bland annat i skolan lärandet sker och enligt *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2011) ska varje elev efter avslutad grundskoletid använda det svenska språket i tal på ett rikt och nyanserat sätt. I ämnet svenska beskrivs det i Läroplanen hur skolan ska arbeta aktivt med det talade språket i undervisningen. Svenskundervisningen ska enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011) erbjuda eleverna möjlighet att utveckla det talade språket för att tänka, kommunicera och lära. Ett av de kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs tre som nämns i Lgr 11 (Skolverket, 2011) är att eleverna ska genom det talade språket kunna ställa frågor, ge kommentarer och framföra egna åsikter.

Under utbildningen på högskolan har vi vid ett flertal tillfällen arbetat tillsammans med våra kurskamrater för att samtala, diskutera och analysera och därigenom finna lösningar på varierade uppgifter. Språket har använts som det främsta redskapet för att lösa uppgifterna då kommunikation och dialog mellan varje individ varit av betydelse för att lösa uppgifterna. Språket har bidragit till vår utveckling på lärarutbildningen. Under utbildningen har vi reflekterat över arbetssättet och därmed fått insikt i att när det ges möjligheter att utbyta tankar och kunskap via språket utvidgas vår egen kunskapsbank.

I de verksamheter vi upplevt syns däremot ett annat arbetssätt. Undervisningen i de yngre åldrarna består i största del av ett individualiserat arbetssätt där eleverna erbjuds få möjligheter att samtala med sina klasskamrater. Gibbons (1998) studie visar att den kommunikation som är mest representativ i klassrummet består av att läraren talar och eleverna lyssnar eller svarar på frågor. Gibbons (1998) beskriver att eleverna behöver utrymme för kommunikation både med läraren och klasskamrater. Vi anser i enlighet med Gibbons (1998) att det är viktigt att eleverna får samtala och därigenom skapa ett tryggt klassrumsklimat. Det är genom språket vi tillsammans kan utbyta kunskaper och därmed utvecklas.

Intresset för elevers muntliga deltagande startade i ovanstående reflektioner och mynnade ut i Examensarbete I. Där utfördes en litteraturstudie kring för- och nackdelar med andraspråkselevers inkludering i svenskämnet. Genom litteraturstudien drogs slutsatsen att när elever får kommunicera och samspela med varandra utvecklas språket (Alm Nilsson & Liljeblad, 2016). I Examensarbete II vill vi nu undersöka hur elevernas muntliga kommunikativa kompetens uttrycks när läraren undervisar.

2. Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning kring det valda ämnet, för att skapa förståelse kring tidigare forskning om muntlig kommunikativ kompetens. Bakgrunden kommer senare i arbetet ställas i relation till resultatet som framkommit.

2.1 Muntlig kommunikativ kompetens

Kommunikativ kompetens är ett bärande begrepp genom studien som ämnar och syftar till det talade språket. Olsson Jers (2010) beskriver den kommunikativa kompetensen i två delar; den ena delen är muntlig kompetens och andra skriftlig. Muntlig kommunikativ kompetens handlar om hur eleverna använder talet i olika situationer för olika mottagare (Saville-Troike, 2003). Liknande beskriver Olsson Jers (2010) att kompetensen handlar om att människan intar kunskap om hur hen ska kommunicera för olika syften. En elev kan därför besitta muntlig kompetens genom att göra sig förstådd i olika kommunikationssituationer (Olsson Jers, 2010). Studien fokuserar endast på den muntliga kommunikativa kompetensen eftersom det är främst genom det verbala språket kunskap intas för elever i de yngre åldrarna, då läs- och skriv kunskaperna inte är fulländande utan det är pågående inlärningsprocess. Därav används begreppet muntlig kommunikativ kompetens och syftar till kommunikationen som sker muntligt.

Det talade språket beskriver Bergö och Ewald (2003) inte enbart har betydelse för elevernas kunskapsutveckling utan dessutom den personliga utvecklingen. När elever i de yngre åldrarna erbjuds möjligheter att använda sin muntliga kommunikativa kompetens i olika sociala sammanhang såsom i hemmet och skolan utvecklas deras identitet och självbild. Dessa är viktiga aspekter för att eleverna ska känna tilltro till sin identitet och sin muntliga kommunikativa kompetens. Bergö och Ewald (2003) menar att om tilltron till den egna språkliga förmågan är svag kan det leda till att elever som vuxna inte upplever delaktighet eller inflytande i det demokratiska samhället. Det blir därmed skolans uppgift att varje elev ska känna tilltro till sin muntliga kommunikativa kompetens.

Skolan är en språklig arena där elever och lärare muntligt kommunicerar med varandra varje dag. Wedin (2010) har utfört en studie genom intervjuer och observationer för att synliggöra andraspråkselevers språk- och kunskapsutveckling. Resultatet av studien visade att både lärare och elever mestadels kommunicerade kring vardagsrelaterade ämnen. Vardagsspråket menar Wedin (2010) består mestadels av lösryckta ord och osammanhängande meningar och är inte gynnsamt för elevernas språkutveckling. Kommunikationen i sammanhanget handlar mer om ett socialt samspel. Den muntliga kommunikativa kompetens som Olsson Jers (2010) beskriver anger inte kommunikationens innehåll men den muntliga kommunikativa kompetensen möjliggörs i sociala samspel där det finns ett innehåll att samtala kring. Med utgångspunkt i Olsson Jers (2010) ovanstående resonemang blir Wedins (2010) resultat även en aktivitet där läraren möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens genom socialt samspel.

Att arbeta aktivt för att utveckla elevernas muntliga kommunikativa kompetens framhåller Riley, Burrell och McCallum (2004) studie som undersökt och jämfört tre skolor i de yngre åldrarna. Två av dem hade fokus på den muntliga kommunikativa

kompetensen och den tredje hade inte det. Rojas-Drummonda, Mazóna, Fernández och Wegerif (2006) har utfört en liknande studie där två grundskolor deltog. I skolorna implementerades arbete i par där eleverna tillsammans skulle sammanfatta tre olika texter. Den ena gruppen fick öva på hur man kan tänka och diskutera tillsammans och den andra fick arbeta vidare utan stöd och verktyg kring pararbete. I båda studierna användes för- och eftertester för att se skillnader mellan skolorna. I Riley, Burrell och McCallums (2004) studie visar resultatet att eleverna som undervisades med fokus på kommunikation utvecklade sin kommunikativa kompetens i större utsträckning än skolan utan fokus på kommunikation. Resultatet i Rojas-Drummonda, Mazóna, Fernández och Wegerif (2006) studie visar också att eleverna som fick verktyg för hur arbetet i par utvecklades i samarbetet och den andra gruppen visade samma resultat både i början och slutet av studien. Att som lärare inrikta sig på övningar där eleverna får använda sin kommunikativa kompetens i par, där läraren stöttar och erbjuder verktyg, kan därför i enlighet med både Riley, Burrell och McCallum (2004) och Rojas-Drummonda, Mazóna, Fernández och Wegerif (2006) studier möjliggöra att eleverna utvecklar sin kommunikativa kompetens.

Även Dallimore, Hertenstein och Platt (2008) har genomfört en studie som inriktade sig på kommunikation. I studien, där 54 elever på universitetet ingick, undersöktes lektioner som enbart bestod av diskussioner i helklass. Precis som i de ovannämnda studierna var fokus den muntliga kommunikationen. Innan kursen fick studenterna svara på en enkät och när kursen var slut fick de svara på ytterligare en enkät. Syftet var att få insyn på elevernas deltagande i diskussioner som ett lärandesätt. Eleverna fick instruktioner om att innan lektionen förbereda sig och under lektionen skulle de vara muntligt deltagande. Diskussionens innehåll var därmed tydligt för alla elever vilket bidrog till fokus på ämnet. Vardagsspråket som Wedin (2010) beskriver förekom därför i betydligt mindre utsträckning. Precis som i resultatet i studien av Riley, Burrell och McCullum (2004) visar det sig även i Dallimore, Hertenstein och Platt (2008) studie att när lärare och elever aktivt arbetar med muntlig kommunikation utvecklas den.

Resultatet i Dallimore, Hertenstein och Platt (2008) studie visade dessutom andra fördelar med muntliga diskussioner i klassrummet. Eleverna upplevde högre förväntningar på muntligt deltagande vilket bidrog till en högre aktivitetsnivå. Det blev dessutom mer bekvämt under kursens gång att delta muntligt. Eleverna upplevde även att alla deltog i diskussionerna. Ett viktigt resultat som framkom och bör uppmärksammas var att eleverna genom muntliga diskussioner själva menade att de utvecklade sitt lärande. Genom Wedin (2010) och Dallimore, Hertenstein och Platt (2008) studier visar att gruppdiskussioner med tydligt syfte och innehåll möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens vilket leder till kunskapsutveckling.

2.2 Lärarens betydelse för elevernas kommunikativa kompetens

Tidigare nämns att läraren bör inrikta sin undervisning och skapa tillfällen där den muntliga kommunikativa kompetensen förbättras för elevernas vidare utveckling. Riley, Burrell och McCallum (2004) studie ovan är ett exempel på lärarens aktiva arbete med elevernas kommunikativa kompetens. Det är lärarens uppdrag att inrikta sig mot den kommunikativa kompetensen i undervisningen, och därmed har läraren stor betydelse för elevernas kommunikativa kompetens. Därav redovisas nedan den tidigare forskning med fokus på lärarens betydelse för elevernas muntliga kommunikativa kompetens.

Hardman (2016) framhåller lärarens ansvar att skapa möjligheter i undervisningen där den muntliga kommunikativa kompetensen utvecklas. För att kompetensen ska utvecklas behöver språkundervisningens metoder varieras för att ge eleverna möjlighet att utveckla språkliga färdigheter. Fottland och Matre (2005) har med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet på lärande analyserat resultatet av deras videoobservationer. Observationerna genomfördes i en klass i årskurs ett, där eleverna var placerade i en cirkel för att samtala kring ett innehåll. Studien fokuserade på observationer av klassrumssamtal som ett tillvägagångssätt för bedömning av relationen mellan lärarens undervisning, elevernas lärande och identitetsutvecklingsprocesser. Resultatet av Fottland och Matre (2005) studie visar tre faktorer som var av betydelse. Den första aspekten var att läraren bekräftade och lyssnade på eleverna följt av den andra aspekten som visade att om läraren anslöt sig till elevernas tankar och idéer blev dialogen givande. Det tredje aspekten var läraren som använde elevernas tankar för att bygga vidare på samtalet skapade en meningsfull dialog.

Hardman (2016) beskriver att det finns ett behov att skapa utrymme för dialog i klassrummet. Det behövs undervisning som erbjuder kommunikation för att öka elevernas aktiva lärande. När utrymme finns för muntlig kommunikation ökar elevernas aktiva lärande men det förutsätter att läraren är engagerad och planerar undervisning som möjliggör kommunikation. Hardman (2016) påvisar att det finns elever som inte känner sig trygga med att tala inför människor, det är då viktigt att läraren ställer frågor som bjuder in dessa elever.

Lärarna behöver, utöver lyssna och bygga vidare på elevernas tankar, dessutom ställa frågor till eleverna och få möjlighet att utveckla sina svar. Mercer, Dawes och Starman (2009) har genom ljud- och videoobservationer analyserat hur två lärare planerar för dialog i undervisningen. Även Gjems (2010) har utfört en liknande studie i två förskolor i Norge. Syftet var att undersöka hur lärare erbjuder eleverna ett flertal möjligheter för att gynna språkinläringen. Mercer, Dawes och Starman (2009) resultat visar att lärarna som planerade för helklassdiskussioner styrde samtalet med sina frågor. Lärarnas tanke var att öka elevernas delaktighet i diskussionen där lärarna kunde ge respons och återkoppling till elevernas tankar. Lärarens frågor till eleverna möjliggör elevernas muntliga deltagande och som Hardman (2016) påpekar är det särskilt viktigt att bjuda in elever som känner sig otrygga i samtalet. Läraren i Mercer, Dawes och Starman (2009) studie planerade dessutom vid enstaka tillfällen diskussioner i grupp. Under både grupp- och helklassdiskussioner användes "prata regler" som skulle stödja samtalets struktur och elevernas uppförande gentemot varandra. När eleverna förlorade strategin eller när "prata reglerna" glömdes bort hjälpte läraren till genom att ställa frågor för att samtalet skulle fortlöpa.

Gjems (2010) resultat visar att genom frågorna *vad, hur och varför* utvecklade barnen sina tankar och känslor. *Hur* och *varför* frågor från pedagogen erbjöd barnen att söka efter svaren på egen hand, och de blev engagerade i samtalet. I båda resultaten framkommer frågor som en tydlig strategi som möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens. Mercer, Dawes och Starman (2009, s. 355) studie framhåller att lärarna inte erbjöd helklassdiskussioner därav fick inte eleverna möjlighet att utveckla nya tankar då talutrymmet var begränsat. I Gjems (2010) studie visar lärarna

däremot ett engagemang och försökte ge det talade barnet talutrymme trots att andra barn sökte uppmärksamhet, barnet som talade ville bli bekräftat av läraren.

Läraren behöver utöver att ställa frågor till eleverna dessutom lyssna till elevernas svar. Bakic-Tomic, Dvorski och Kirinic (2015) genomförde en studie där syftet var att få insikt i olika aspekter av den kommunikativa kompetensen. Ett urval av 100 lärarstudenters och 87 lärares svar på ett frågeformulär kring den kommunikativa kompetensen utgjorde studiens resultat. Resultatet visade att läraren i stor uträkning inte lyssnar till eleverna när de talar i klassrummet om de inte är ett samtal som sker enskilt mellan elev och lärare. Dessutom framkom det att lärarens kommunikativa kompetens är lika viktig som lärarens metodiska färdigheter. Både Gjems (2010) och Bakic-Tomic, Dvorski och Kirinic (2015) studier visar att lärarens uppmärksamhet till elevernas tankar och resonemang är nära kopplat till möjliggörandet eller begränsandet av elevernas muntliga kommunikation. Om läraren lyssnar och ger respons på elevens muntliga deltagande uppmuntrar hen eleven till vidare kommunikation.

Mercer, Dawes och Starman (2009) observationer synliggör att lärarna använde ett kontrollerat ledarskap för att bibehålla strukturen i undervisningen. Lärarens kontrollbehov och tidspress för att uppnå målen som beskrivs i läroplanen visar sig även i Black (2004) studie. Genom video- och ljudobservationer undersöktes hur lärare och elever samtalar i helklassdiskussioner. Under en period på fem månader observerades 29 stycken 10-åringar och resultatet i Black (2004) studie upplevde läraren tidspress och därför tilldelades ordet den eleven oftast uppgav "rätt" svar. Liknande beskrivs det i Mercer, Dawes och Starman (2009) studie lämnades ett fåtal tillfällen för längre diskussioner där eleverna försågs med talutrymme. Lärarens kontrollbehov begränsar i detta fall elevernas möjlighet till muntlig kommunikation eftersom läraren tar över diskussionen eller enbart låter vissa elever vara muntligt aktiva. Gjems (2010) studie visar att lärarnas engagemang är av betydelse samt att lärare behöver kunskap kring hur frågor bör ställas som är språkutvecklande för eleverna. Eleverna behöver talmöjligheter om det ska uppstå ett kunskapsutbyte där de får dela sina tankar med varandra.

2.3 Cooperative learning som pedagogisk metod

Ovan nämns Bakic-Tomic, Dvorski och Kirinic (2015) studie där resultatet var att lärarens kommunikativa kompetens är lika viktig som lärarens metodiska färdigheter. Hur läraren planerar för elevernas muntliga kommunikation i klassrummet blir därmed betydelsefull för möjliggörandet av elevernas muntliga kommunikation. En aspekt för läraren att möjliggöra elevernas muntliga kommunikation är att låta dem arbeta i grupper för att nå ett gemensamt mål.

Cooperative learning är ett exempel på en pedagogisk metod där eleverna ställs inför olika uppgifter i grupp för att tillsammans nå olika mål. Metoden kan kopplas till det sociokulturella perspektivet på lärande eftersom eleverna får arbeta tillsammans och kommunicera för att lösa olika uppgifter. Gillies (2016) beskriver att syftet med *cooperative learning* inte är att sätta eleverna med en uppgift som de tillsammans ska finna lösningen på. Det finns olika komponenter som lärare behöver se över för att *cooperative learning* ska gynna elevernas lärande. Gillies (2016) belyser en viktig komponent för elevernas sociala kompetens, som menar att de behöver öva på samspelet med varandra för skapandet av en god arbetsmiljö i gruppen. Lärarens

uppgift blir av den orsaken att planera efter gruppdynamik. Dessutom är det gynnsamt för gruppen att tillsammans reflektera, där lärarens uppgift är att ge eleverna underlag för vidare reflektion. Mycket ansvar ligger därför på läraren som behöver stötta gruppen för att samarbetet ska fungera. Eleverna kan därmed koncentrera sig på att förstå och lösa uppgiften tillsammans och nå målen. I Farrell och Jacobs (2016) studie har det framkommit att om lärarna på egen hand undersöker metoden tillsammans med sina kollegor kan de uppleva fördelarna med samarbete. Därmed har lärarna lättare att skapa förståelse för när eleverna arbetar genom *cooperative learning*. Gillies (2016) nämner den största fördelen med *cooperative learning*, när eleverna arbetar i grupp mot ett gemensamt mål presterar de på en högre nivå och är mer produktiva under processen än om de arbetar ensamma, detta förutsätter att komponenterna fungerar för gruppen.

Även Veenman, Kenter och Post (1999) har utfört en studie där *cooperative learning* implementerades i undervisningen fyra gånger i veckan. Användningen av arbetssättet upplevde lärarna som fördelaktigt och resultatet visade att elevernas sociala kompetens och självkänsla förbättrades genom grupparbete. Även eleverna ansåg sig arbeta effektivare i grupp då fokus var att tillsammans lösa uppgiften. *Cooperative learning* kräver precis som Gillies (2016) beskriver att läraren behöver vara insatt i planeringen av *cooperative learning* för att arbetssättet ska bidra till elevernas kunskapsutveckling.

2.4 EPA- Think pair share

Ett annat sätt, utöver *cooperative learning*, för läraren att planera för möjliggörandet av elevernas muntliga kommunikation är att låta eleverna tänka tillsammans. Usman (2015) utförde en aktionsforskning med förstaårsstudenter på "the Islamic Education Department of STAIN Ternate", där syftet var att förbättra elevernas engelsktalande förmåga genom att implementera *Think Pair Share* strategin. *Think Pair Share* är en metod som i Sverige kallas EPA (Ensam, Par, Alla), där eleverna först tänker på individuellt och sedan i par diskuterar de tankarna som framkommit för att till sist i helklass diskutera och utbyta sina tankar. Usman (2015) genomförde observationer, video- och ljudinspelningar och loggboksanteckningar för insamlandet av data.

Även Baleghizadeh (2010) har genomfört en studie för att undersöka metoden *Think Pair Share*. I studien deltog 40 personer, uppdelade i två grupper. Den ena gruppen skulle lösa en uppgift i par med hjälp av *Think Pair Share* och i den andra gruppen löste eleverna uppgiften individuellt. Uppgiften som studenterna skulle finna lösningen på var att fylla i ord som saknades i en text. Resultatet visade att studenterna som fick arbeta i par fyllde i mer korrekta ord i texten än de som fick arbeta individuellt. Baleghizadeh (2010) drar därav slutsatsen att när studenterna fick arbeta tillsammans genom *Think Pair Share* som metod förbättrades kunskaperna. Även resultatet i Usman (2015) visade att *Think Pair Share* är en fungerande metod för att förbättra elevernas muntliga kommunikativa kompetens. Usman (2015) menar att resultatet inte var generaliserbart eftersom aktionsforskningen är utförd i en specifik klass. Vidare nämner Baleghizadeh (2010) att enbart sätta studenterna i par inte leder till kunskapsutveckling, det krävs ett syfte samt en tydlig uppgift som eleverna tillsammans kan finna lösningen på.

Ett liknande arbetssätt som Dawes (2004) i sin studie kallar "thinking together" har visat sig vara givande för elevernas muntliga kommunikation. "Thinking together" är en metod där eleverna tänker tillsammans och den muntliga kommunikationen används för lösa olika uppgifter. Dawes (2004) har via videoinspelningar analyserat elever som

tidigare arbetat med "thinking together" och elever som inte gjort det. De elever som är bekanta med metoden visar förmågan att driva samtalet vidare genom att bjuda in och ställa frågor till andra elever. Resultatet visade elevers behov av strategier för att förstå hur man ifrågasätter och bygger vidare på andras tankar och idéer. När elever förstår hur språket kan användas för att kommunicera leder det till givande samtal där kunskapsutvecklingen ökar.

2.5 Nackdelar med par/grupparbete

Ovan beskrivs fördelar med två pedagogiska metoder som man som lärare kan använda för att utveckla elevernas kommunikativa kompetens. Dock finns inga pedagogiska metoder som enbart bidrar med fördelar för alla elever utan kan ur andra aspekter dessutom innehålla nackdelar. Därför kommer några av dessa nackdelar lyftas för att få en bredare bild av metoderna ovan som handlar om att arbeta i par och grupp.

Baines, Blatchford och Webster (2015) har i sin studie utfört två olika undersökningar. Den första var intervjuer med lärare som hade implementerat grupparbete i sin undervisning och där lärarnas upplevelse av arbetssättet var i fokus. Den andra undersökningen var observationer av elever i undervisningen där hälften av eleverna var i inlärningsssvårigheter och resterande hälft inte. Den sistnämnda undersökningen visade att eleverna i svårigheter inte deltog i grupparbeten utan mestadels fick arbeta själv eller med läraren medans övriga elever fick arbeta i grupp. Båda undersökningarna utfördes för att se till elever med inlärningsssvårigheter och hur eleverna gynnades av grupparbete. Genom intervjuerna med lärare kom det fram att eleverna i inlärningsssvårigheter vid grupparbete sällan interagerade och kommunicerade med sina klasskamrater. Resultatet av Baines, Blatchford och Webster (2015) är att elever med olika svårigheter hamnar utanför det sociala sammanhang i undervisningen som gynnar den muntliga kommunikativa kompetensen.

Även Otienoh (2015) har utfört en studie för att se för- och nackdelar med par- och grupparbete. Otienoh (2015) har i sin studie genom intervjuer och observationer undersökt implementeringen av par- och grupparbete i grundskolans lägre åldrar. Lärarna i studien uttryckte att några elever inte var delaktiga i grupparbetet och därmed inte bidrog i arbetet tillsammans med sina klasskamrater. Lärarna upplevde dessutom att det vid grupparbete var enklare att se till så att alla elever deltog i arbetet eftersom det blev färre grupper att hinna gå till än om eleverna var indelade i par. Eleverna uttryckte också att grupparbete var bättre än par eftersom det alltid fanns någon som kunde förklara för dem som inte förstod uppgiften.

Först och främst kan det genom Baines, Blatchford och Webster (2015) studie finnas en nackdel vid par och grupparbete då elever i svårigheter hamnar utanför grupparbetet. Istället får dessa elever arbeta enskilt eller medverka fysiskt i grupparbetet men har svårt att mentalt medverka. Otienoh (2015) tar dessutom upp att det finns nackdelar för elever, oavsett svårigheter, då de ska bidra med kunskap i par och grupparbete. För vissa elever är det svårt att göra sin röst hörd eller känner eleverna inget behov av att medverka i att lösa uppgiften eftersom de bedöms i grupp och inte enskilt.

3. Teoretiskt ramverk

Det visar sig tydligt i tidigare forskning kring elevers kommunikativa kompetens att eleverna behöver använda språket och därigenom förmedla sina kunskaper. Dessutom behöver eleverna arbeta tillsammans med sina klasskamrater för att kunna

kommunicera med varandra. Denna uppsats utgår därför från ett sociokulturellt perspektiv på lärande som kommer att förklaras nedan. Det sociokulturella perspektivet kommer vara utgångspunkt i analysen av det resultat som framkom ur observationerna.

Säljö (2015) beskriver det sociokulturella perspektivet på lärande där språket är en central del av vilket sätt människan kommunicerar på. Kommunikation inom det sociokulturella perspektivet fokuserar på olika sätt att kommunicera, där inte enbart den muntliga kommunikationen nämns utan även kroppsspråk och i skrift. I studien ligger dock som tidigare nämnt fokus på den muntliga kommunikationen som sker i klassrummet. En fördel med att kommunicera med språk är att vi inte enbart kan lära av våra egna erfarenheter utan dessutom av varandra (Säljö, 2015). Att besitta förmågan att se världen ur andras synvinkel är enligt Säljö (2015) grunden för den mänskliga kunskapsbildningen. Mehn (1999) påpekar dessutom att perspektivet kopplar samman tänkandet och den muntliga kommunikationen när det kommer till språkutveckling. Det sociokulturella perspektivet ser det muntliga tänkandet som en del av språkutvecklingen, där eleverna får tänka högt tillsammans med varandra för att utvecklas (Mehn, 1999). Precis som Mehn (1999) beskriver menar Säljö (2015) att lärande sker i samspel med andra människor där språket är det viktigaste verktyget.

Jakobsson (2012) nämner *mediering* som ett centralt begrepp i det sociokulturella perspektivet på lärande. *Mediering* innebär alla verktyg, även nämnt vid artefakter, som människan använder för att förmedla tankar till andra individer, exempelvis kan människan mediera kunskap genom att använda verktyget muntlig kommunikation (Jakobsson 2012). Jakobsson (2012) beskriver *mediering* som en samverkan mellan människors tänkande och handling. Dessutom nämns olika artefakter för *mediering*, en artefakt är just det talade språket. Artefakter är olika verktyg som används vid *mediering*. Jakobsson (2012) menar att det finns många artefakter som kan användas vid *mediering* av människans tankar och handlingar. Den utvecklas främst vid sociala sammanhang där människor möts och kommunicerar. *Internalisering* är ytterligare ett viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Mehn (1999) förklarar begreppet genom att människan i samspel med andra människor tar in kunskap och gör den till sin egen. Det talade språket som sker i samspel med andra människor tar individen in i sin egna kunskapsbank.

Jakobsson (2012) har i sin studie under sex veckor undersökt en svensk gymnasieklass där skolan beslutat att större delen av undervisningen ska ske ämnesintegrerat, där eleverna i grupper hjälps åt att arbeta med skoluppgifter. Syftet var att genom video-, ljudinspelningar och fältanteckningar klargöra vilken betydelse läraren och eleverna hade när ett temaarbete skulle organiseras samt vad detta kan resultera i. Utifrån dokumentationen kunde Jakobsson (2012) tolka att eleverna integrerade genom *The Zone of Proximal Development (ZPD)* som på svenska översätts som den närmaste "proximal utvecklingszonen". Det betyder stadiet eleven befinner sig i när kunskapen de besitter inte är tillräcklig för att lösa en uppgift, men genom att arbeta tillsammans med andra elever uppnås en högre kunskapsnivå. Mehn (1999) redogör för begreppet *ZPD* som ett utvecklingsstadium eleverna befinner sig i när de tillsammans med en annan elev får lösa ett problem, men även ett stadium som kan uppnås med guidning av en lärare eller elev som kunskapsmässigt befinner sig på en högre nivå. Eleverna kommunicerar och utbyter kunskaper genom språkliga aktiviteter, lärandet är alltså inte begränsat till individen utan befinner sig både i och utanför individen. Men Säljö (2015) menar att för

ett lärande ska ske måste eleven vara aktiv och engagerad i undervisningen och dessutom behöver detta underhållas under en längre tid. Undervisning som stöds av det sociokulturella perspektivet sker genom att eleverna arbetar tillsammans med sina klasskamrater där eleverna använder språket som redskap för kunskapsutbyte.

4. Problemformulering

Som tidigare nämns är den muntliga kommunikativa kompetensen kopplad till lärande och anses vara ett verktyg för att ta till sig ny kunskap. Problemet som framkommer är att eleverna får använda sin muntliga kommunikativa kompetens i låg utsträckning i svenskundervisningen. Eftersom läraren har stort inflytande på undervisningen är det av intresse att undersöka undervisningen med lärare och elever. Lärarens ansvar att planera undervisning som erbjuder möjligheter till samtal är av betydelse, därav tar studien ett lärarperspektiv för att undersöka hur läraren styr undervisningen.

Studiens syfte är att undersöka hur elevernas muntliga kommunikativa kompetens uttrycks när läraren undervisar. Syftet resulterade i frågeställningen:

- Hur möjliggör eller begränsar läraren elevernas muntliga kommunikation i svenskundervisningen i de yngre åldrarna så att de utvecklar sitt lärande enligt sociokulturellt perspektiv?

5. Metod

Nedan presenteras metoden som valts ut för studien. Vi kommer först motivera val av forskningsansats, urval, genomförande och sedan hur empirin har analyserats och till sist etiska aspekter som tagits i beaktning vid observationerna.

5.1 Strukturerade observationer

Kvantitativa strukturerade observationer utgjorde insamlandet av empirin. Att forska genom kvantitativa observationer innebär att en observerbar verklighet mäts för att insamlingen av information ska resultera i en objektiv verklighet (Bryman, 2010). I studien var verkligheten den verbala kommunikation som yttrade sig i klassrummet. Att forska kvantitativt är enligt Bryman (2010) ovanligt i samhällsvetenskaplig forskning men för studien är ansatsen väsentlig då det är kommunikationen mellan lärare och elever som ska beskrivas inte hur den upplevs av de berörda.

Valet av strukturerade observationer baserades på en tydlighet och objektivitet av verkligheten där intresset för lärarens uppfattning inte var relevant. Genom att använda strukturerade observationer lyftes en objektiv verklighet fram. Bryman (2010) beskriver strukturerade observationer som en systematisk observation för att få fram vilka beteenden som visar sig. Som observatör betraktas undervisningen under en exempelvis tre sekunder och det beteende som visas under tre sekunder markeras i observationsschemat. Vidare framhåller Bryman (2010) schemat som fördelaktigt för att visa vad som händer under en lektion.

Patel och Davidsson (2013) benämner en studie som utgår från befintliga principer och teorier där slutsatser dras som deduktiv ansats. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv, tidigare forskning och praktik vilket Bryman (2010) beskriver som en

deduktiv ansats. Vid en deduktiv ansats används teorier för att därefter formulera antagande och hypoteser som sedan genom observationer testas verkligheten. Hypoteserna i studien består av de kategorier som nedan presenteras. Sambandet mellan teori och praktik utgår från antagande och tankar om praktiken som grundar sig i tidigare forskning och valda teorier.

5.2 Observationsschema och dess kategorier

Som tidigare nämnt är studien av deduktiv ansats vilket även speglas i observationsschemat som skapats. Strukturerade observationer kräver att man innan observationen deducerar möjliga kategorier ur teorin som i studien var det sociokulturella perspektivet på lärande. Observationsschemats kategorier var utgångspunkten och det forskarna använde sig av under observationen. Som nämns ovan har vi med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet och tidigare forskning skapat ett observationsschema med olika kategorier som antingen möjliggör eller begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens. Forskarna har reflekterat över kategorier som möjligtvis kunde förekomma i svenskundervisningen och formulerade kategorierna med stöd av teorin.

Som observatör bör det beteende som visar sig i situationen registreras, registreringen underlättas om observationsschemats kategorier täcker upp för det beteende som kan tänkas ske (Bryman, 2010). Bryman (2010) belyser några viktiga aspekter i utformandet av observationsschemat. Först och främst att det finns ett tydligt fokus och tydliga kategorier så observatören inte behöver tolka under observationerna. Dessutom behöver det valda systemet vara enkelt att använda, kategorierna behöver dessutom fungera som svar på forskningsfrågan, detta för att säkerställa att man observerar det som ska observeras. Nedan presenteras observationsschemat och 13 kategorier som utgör det observationsschema som användes under observationerna. Varje enskild kategori presenteras med en redogörelse för vad kategorin syftar att synliggöra under observationerna vilket är huruvida läraren möjliggör eller begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens i svenskundervisningen.

Kategorier	Tillfällen
1. Eleven svarar på en fråga	
2. Läraren ställer en fråga	
3. Läraren pratar	
4. Eleverna ställer en fråga	
5. Eleverna pratar med varandra i grupp	
6. Eleverna pratar med varandra i par	
7. Det är tyst	
8. Eleverna arbetar enskilt	
9. Småprat	
10. Läraren berömmar en elev för svaret den gett	
11. Läraren svarar på en fråga (att inte svara är ju att inte uppmuntra till kommunikation)	
12. Läraren frågar en enskild elev direkt en fråga	
13. Läraren avbryter en elev som talar/ger tillsägelser (vilket ju är ganska vanligt men de diskuterar kanske något läraren sagt)	
14. Övrigt	

Observationsschema

Kategori 1: *Eleven svarar på en fråga*

Kategorin syftar till att synliggöra hur läraren möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens genom att eleven får svara på en fråga. Det är läraren som ställer en fråga till alla individer i klassen, eleverna som vill svara på frågan räcker upp handen och läraren ger direktiv vem som får svara på den ställda frågan. Eleverna får här använda det talade språket för att redovisa sitt svar. Kategorin baseras på Olsson Jers (2010) och Wedins (2010) argumentation om lärarens uppgift att genom ett socialt samspel möjliggöra den muntliga kommunikationen i klassrummet.

Kategori 2: *Läraren ställer en fråga*

Likt föregående kategori är det läraren som möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens. Kategorin innebär att läraren ställer frågor till eleverna som de får möjlighet att besvara. Lärarens frågor kan stödja elevernas lärande genom att exempelvis ställa utmanande frågor "intressant, utveckla gärna hur du tänker?". Kategorin präglas av lärarens frågor som Mercer, Dawes och Starman (2009) och Hardman (2016) påvisar är av betydelse för att möjliggöra elevernas muntliga deltagande.

Kategori 3: *Läraren pratar*

Kategorin avser att visa hur läraren begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens genom att det endast är läraren som är muntligt aktiv och elevernas muntliga deltagande är obefintligt. Läraren har vid dessa tillfällen exempelvis genomgångar av olika slag. Kategorin vilar på Black (2004) och Mercer, Dawes och Starman (2009) redogörelser kring lärarens tidspress och kontrollbehov i undervisningen där läraren äger större delen av talutrymmet. Elevernas möjligheter att muntligt kommunicera begränsas när talutrymmet inte erbjuds.

Kategori 4: *Eleverna ställer en fråga*

Kategorin gäller de tillfällen eleverna ställer frågor till läraren. Dessa tillfällen kan förekomma när eleverna inte förstått lärarens instruktioner och behöver förtydliganden eller om de söker bekräftelse av läraren. Kategorin är skapad utifrån Gjems (2010) och Bakic-Tomic, Dvorski och Kirinic (2015) resultat som visade att elever behöver bekräftelse av läraren för att utveckla sina resonemang, kategorin möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens.

Kategori 5: *Eleverna pratar med varandra i grupp*

Kategorin syftar till att synliggöra samtalstillfällen då det är fler än två elever som muntligt deltar i ett samtal för att möjliggöra den muntliga kommunikativa kompetensen. Det är läraren som planerar samtalen och utförs i undervisningssyfte där eleverna samtalar om text eller bild inom ämnet svenska. Gilles (2016) framhåller *cooperative learning* som en pedagogisk metod där eleverna tillsammans ska lösa uppgifter.

Kategori 6: *Eleverna pratar med varandra i par*

Likt den ovan nämnda kategorin förekommer det även par relaterade uppgifter som lärarens planerar i svenskundervisningen. Dessa samtal sker när eleverna enskilt svarat eller löst en uppgift, nästa steg är att jämföra svaret med klasskompisen. Tillsammans diskuteras svaren där eleverna kan få syn på svarens likheter och olikheter. Därefter genomförs en helklassdiskussion för att synliggöra klassens svar och diskutera

elevernas olika lösningar. Denna metod beskriver Baleghizadeh (2010) som kallas *EPA (Think Pair Share)* och som är gynnsam för att möjliggöra elevernas kommunikativa kompetens när de först arbetar enskilt sedan i par och avslutningsvis hela klassen.

Kategori 7: *Det är tyst*

Kategoriens syfte är att visa tillfällen när det är total tystnad och ingen aktivitet förekommer i klassrummet, varken läraren eller eleverna talar eller arbetar med uppgifter. Kategorin begränsar både elevernas och lärarnas muntliga kommunikation eftersom talet är obefintligt. Enligt Saville-Troike (2003) är talet av betydelse för elevernas muntliga kommunikativa kompetens och läraren behöver skapa tillfällen där eleverna får möjlighet att utveckla den i olika situationer och mottagare, vilket inte förekommer när det är tyst i klassrummet.

Kategori 8: *Eleverna arbetar enskilt*

Kategori avser att uppmärksamma tillfällen eleverna arbetar enskilt med uppgifter. Kategorin grundar sig i Gilles (2016) studie som visar många fördelar med *cooperative learning*, trots dessa fördelar kräver arbetsättet att alla individer som deltar i samtalet måste samarbeta. Därav framkom kategorin eftersom det finns både lärare och elever som föredrar enskilt arbete.

Kategori 9: *Småprat*

Säljö (2015) nämner att kontexten för den lärande kräver ett tydligt syfte därav kategorin *Småprat* som inte har något tydligt syfte. Med *Småprat* menas den kommunikation som förekommer när eleverna exempelvis går förbi en klasskamrat och börjar tala om något som hände på rasten. Vid *Småprat* har inte läraren anvisat att eleverna ska samtala i par eller grupp. Däremot kan *Småprat* vara fördelaktigt om eleverna använder den typ av kommunikation genom ett utbyte av tankar vilket möjliggör den muntliga kommunikativa kompetensen.

Kategori 10: *Läraren berömmar en elev för svaret den gett*

Kategori framkom ur Fottland och Matre (2005) studie där tre faktorer visar sig vara viktiga för att möjliggöra elevernas muntliga kommunikativa kompetens. Resultatet av Fottland och Matre (2005) var att läraren bekräftade och lyssnade på eleverna. Kategorin vill därav synliggöra tillfällen när läraren berömmar, uppmuntrar eller ger positiv feedback till eleven för svaret den givit. Nedan presenteras två övriga faktorer som redogör för hur kommande kategorier framkom.

Kategori 11: *Läraren svarar på en fråga*

Kategori grundar sig i de övriga faktorerna som Fottland och Matre (2005) påvisar är av betydelse för elevernas muntliga kommunikativa kompetens. Lärarens viktiga uppgift att ansluta sig till elevernas tankar och idéer och använda dem för att bygga vidare på samtalet, läraren använder elevernas tankar för att skapa ett meningsfullt samtal.

Kategori 12: *Läraren avbryter en elev som talar/ ger tillsägelser*

Kategori är skapad för att synliggöra tillfällen när läraren avbryter en elev och inte lyssnar färdigt på elevens tankar. Exempelvis när eleven blivit tilldelat ordet och läraren har mycket runt omkring sig, läraren har inte fullt fokus på den talade eleven och ansluter sig inte till elevens tankar.

Kategori 14: *Övrigt*

Kategorin syftar till att kontrollera tillfällena då ingen av ovanstående kategorier visas. Exempelvis om ett beteende som inte finns med i observationsschemat observeras används kategorin *Övrigt* för att registrera beteendet.

5.3 Urval

Studien har utförts på två olika kommunala skolor i en årskurs ett och tre med liknande ekonomiska och sociala förutsättningar. Klasserna bestod av 18 respektive 23 elever, en klasslärare och en assistent. Urvalet av klasserna utfördes genom ett bekvämlighetsurval vilket betyder att lärarna ingår i forskarnas kontaktnät. Varje observationstillfälle utfördes under en tidsperiod av 60 minuter, för att skapa en omfattande beskrivning av muntlig kommunikation i klassrummet. Observationerna genomfördes vid sex olika tillfällen, tre observationer per klass vilket resulterade i sex ifyllda observationsscheman.

Observationerna utfördes under vårterminen och vid olika tider, en på morgonen, en innan lunch och en efter lunch. Det vill säga att observationerna utfördes tre gånger per klass, totalt sex observationer. Bryman (2010) nämner tidpunkten som observationen sker av betydelse då observatören kan se olika beteenden vid olika tider på dygnet. Forskningen fokuserar på det beteende som beskrivs i observationsschemat vilket Bryman (2010) nämner som ett beteendeurval. Med beteendeurval är det beteendet som registreras av observatören när en hel grupp studeras. Begreppet beteende i kontexten syftade till den verbala kommunikationen läraren och eleverna utförde i klassrummet.

5.4 Genomförande

Innan observationerna genomfördes kontaktade observatörerna dem valda lärarna för att få ett godkännande. Därefter bestämdes när observationerna skulle utföras, detta för att observationerna skulle ske under svensklektioner. Observationerna genomfördes därefter inom en period på två veckor. Observationerna är genomförda under sex lektioner i svenskämnet. Lektionerna var inte anpassade för att observationerna skulle utföras, utan läraren undervisade utan vetskap kring vad som skulle observeras. Under tre tillfällen i varje klass utfördes strukturerade observationer.

Observatörens uppgift var att anpassa sig till omgivningen och inte påverka undervisningen. Eliasson (2013) nämner problematiken kring observatörens "osynlighet" och beskriver att observatören kan vara både passiv och deltagande. Studiens observatörer valde att passivt observera den muntliga kommunikationen genom att placera sig längst bak i klassrummet och vara "osynliga" i den mån det gick för att inte störa undervisningssituationen. Dock påverkas elever, lärare och undervisningen av observatören då personen vanligtvis inte befinner sig i klassrummet. Utöver att som observatör agera osynlig behöver deltagarna, i detta fall eleverna och lärarna, bli medvetna om varför observatören är närvarande. Patel och Davidsson (2013) påvisar betydelsen av att eleverna informeras när en observation ska utföras. Läraren gjorde därför eleverna medvetna om att lektionen skulle observeras innan lektionen startade för skapa en trygg miljö där eleverna på ett naturligt sätt kunde utföra sitt arbete.

Första observationstillfället var en pilotobservation och genomfördes med hjälp av observationsschemat var femte minut i ungefär fem sekunder för att synliggöra vilket beteende som visades. Syftet med pilotobservationen var att synliggöra om kategorierna var tillräckliga, om den valda tidsintervallen var lagom lång och om observationsschemat var tillfredsställande för studien och dess syfte. Den kategori som visades prickades av genom att markeras med ett streck i observationsschemat. Efter pilotobservationen ansåg observatörerna att tidsintervallen på fem minuter var för lång tid och inte gav en rättvis beskrivning av talutrymmet i klassrummet. Därefter diskuterades förbättringsförslag av pilotobservationerna och observationsschemat korrigerades därefter. Bryman (2010) menar att en pilotobservation kan utföras innan fastställning av observationernas struktur genom att uppmärksamma eventuella förbättringsmöjligheter. Tidsintervallen ansågs vara för lång, vilket resulterade i att den minskade till varannan minut. Även kategorin *Läraren frågar en enskild elev en direkt fråga* uteslöts eftersom den trädde in i kategorin *Läraren ställer en fråga*. Pilotobservationen ingår inte i studiens resultat.

Efter pilotobservationen utfördes tre observationer per klass. Vid observationerna användes ett observationsschema för att stryka i kategorierna. För att tidsintervallerna skulle bli korrekta användes mobilens tidtagare. Varannan minut drogs streck i den ruta vars kategori ansågs stämma överens med det beteende som visades. Alla observationerna pågick i en timme vardera. Olika situationer i undervisningen skildrades där läraren kunde påverka elevernas muntliga kommunikation genom att möjliggöra eller begränsa. Kategorierna bearbetades var för sig för att kontrollera att de antingen möjliggjorde eller begränsade elevernas muntliga kommunikativa kompetens.

5.5 Databearbetning

Stukat (1993) förespråkar användandet av deskriptiv analys för att redovisa ett siffermaterial, vilket innebär beskrivande av statistik för att belysa forskningsproblemet. Den data som samlats in bestod av sex stycken ifyllda observationsscheman. För att få en helhet av resultatet sammanställdes alla sex observationsscheman till ett genom att räkna ihop markeringarna av de kategorierna som visats. Därefter skapades ett stapeldiagram för att tydligt redovisa resultatet. Stapeldiagrammet analyserades därefter med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Det sammanställda observationsschemat visade ett generellt resultat av alla observationer, därför valdes sedan specifika observationsschema ut för att tydliggöra det som blev synligt i det sammanställda diagrammet. Det som utmärkte sig i det sammanställda diagrammet kategoriserades sedan under huvudrubrikerna *Läraren möjliggör* och *Läraren begränsar*. Resultatet som utmärkte sig både genom att ofta registreras och sällan eller aldrig registreras under observationerna valdes ut för analys.

5.6 Forskningsetiska övervägande

När forskning ska utföras på individer är det viktigt att visa hänsyn till etiska överväganden för individerna som berörs i studien. Studien visar därav hänsyn till de fyra etikreglerna som bör följas vid humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning enligt Vetenskapsrådet (2002). Både lärare och elever var informerade att observationer skulle utföras och eleverna var medvetna om att det endast var läraren som observerades.

De fyra etikreglerna delas in i huvudkrav. Det första är *informationskravet* som innebär att personerna som deltagit i undersökningen varit väl medvetna kring syftet med undersökningen och har frivilligt deltagit (Vetenskapsrådet, 2002). Andra regeln är *samtyckeskravet* som ingår i *informationskravet* där elevernas vårdnadshavare skrev under en blankett om att deras barn fick medverka eller inte. Blanketten skickades ut i syfte för en aktionsforskning som genomförts tidigare, men är även godkänd att använda för denna studien (se Bilaga 2). *Samtyckeskravet* innebär även att eleverna har möjlighet att avsluta sitt deltagande när som helst under observationen (Vetenskapsrådet, 2002).

Tredje regeln är *konfidentialitetskravet* som innebär att alla personuppgifter ska behandlas med försiktighet så inte obehöriga får tillgång till dessa (Vetenskapsrådet, 2002). För att skydda dem som deltagit i studien har inga individer nämnts vid namn utan en objektiv beskrivning av den verklighet som visats. Eftersom studien inte är intresserad av att analysera enskilda elever har vi inte behövt avidentifiera elever eller lärare. Elevgruppen och läraren har observerats som en helhet och intresset har varit att besvara forskningsfrågan. Fjärde och sista regeln är *nyttjandekravet* som innebär att all insamlad data används i forskningssyfte. Studien respekterar *nyttjandekravet* som hänvisar till att den insamlade empirin endast ska användas för att uppfylla studiens syfte och inga andra sammanhang (Vetenskapsrådet, 2002).

6. Resultat och analys

Stapeldiagrammet nedan visar ett sammanställt resultat av de sex observationerna. Tillsammans är det sex timmar som har observerats varav 180 gånger har det registrerats en kategori. Nedan kommer resultatet analyseras med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet med fokus på hur lärarna och eleverna kommunicerar.

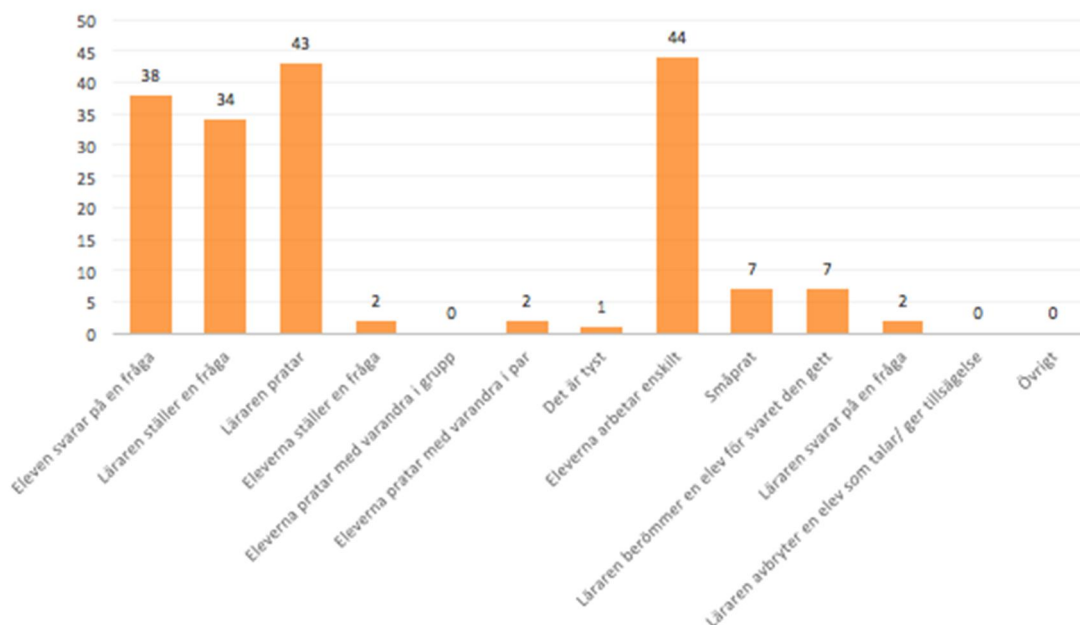


Diagram 1-Sammanställning av sex observationsschema

Ur stapeldiagrammet kan fyra kategorier läsas ut som mest förekommande. Av dessa fyra är det två av kategorierna som begränsar muntlig kommunikativ kompetens,

Läraren pratar och *Eleverna arbetar enskilt*. Kategorierna begränsar elevernas muntliga kommunikation eftersom läraren inte tillåter eleverna att kommunicera. När *Läraren pratar* använder läraren talutrymmet på egen hand för att ge instruktioner, läsa eller berätta något för eleverna. När *Eleverna arbetar enskilt* begränsar läraren även elevernas kommunikation och dessutom möjligheterna att samtala med varandra. Kategorierna *Läraren ställer en fråga* och *Eleven svarar på en fråga* är representativa under observationerna, kategorierna möjliggör elevernas muntliga kommunikation. Resultatet visar därmed en jämn fördelning mellan hur läraren möjliggör och begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens i undervisningen.

Resultatet visar att läraren vid 87 av 180 tillfällen begränsar elevernas kommunikation genom att använda talutrymmet samt planera för enskilt arbete. Vid 72 av 180 tillfällen möjliggör läraren elevernas muntliga kommunikation då frågor ställs till eleverna och de får möjlighet att svara. Diagrammet visar vid ungefär lika många tillfällen som läraren kommunicerar erbjuds eleverna att kommunicera. Stapeldiagrammet visar dock att när läraren skapar möjligheter för eleverna att kommunicera inträffar det under kontrollerade former genom att läraren ställer frågor som eleverna besvarar. Läraren möjliggör inte elevernas muntliga kommunikativa kompetens genom att tillåta eleverna samtala i grupp eller i par. Förmodligen har inte de två lärarna reflekterat över det sociokulturella perspektivet på lärande utan använder perspektivet i svag utsträckning i undervisningen.

6.1 Läraren begränsar

6.1.1 Eleven arbetar enskilt

Den kategori som förekom flest gånger under observationerna var *Eleverna arbetade enskilt*. Vid dessa tillfällen gav läraren instruktioner kring lektionens upplägg muntligt eller antecknade punktvis ordningsföljden av uppgifter som eleverna skulle genomföra. Eleverna var tysta och arbetade med olika material, ibland samtalande de med sina klasskamrater eller med läraren annars var det tyst i klassrummet. Att se lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv är att exempelvis att skapa undervisning där eleverna ska arbeta tillsammans och att eleverna får använda muntlig kommunikation som verktyg för att finna ny kunskap (Säljö, 2015). När läraren planerar för enskilt arbete ses inte lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv däremot kan samarbetet varieras och inte enbart bestå av par- eller grupparbete. Eftersom eleverna inte alltid använder det talade språket som verktyg att förmedla kunskap med blir utbytet av kunskaper med klasskamraterna begränsad.

Begreppet *mediering* kan här användas för att se till det sätt eleverna medierar kunskap via artefakter. Enligt det sociokulturella perspektivet är språket den viktigaste artefakten för att mediera kunskap, detta sker i sociala samspel. Dock finns det andra artefakter som kan användas för att eleverna ska mediera sin kunskap till varandra. Vid enskilt arbete finns det inga tecken på varken språk eller andra artefakter för *mediering*. När eleverna arbetar enskilt under tystnad begränsar läraren den kommunikativa kompetensen genom att inte skapa undervisning som tillåter kommunikation. Får eleverna däremot arbeta enskilt men stundtals samspråka kring innehållet i uppgiften sker ett utbyte av kunskap även då eleverna inte arbetar i grupp. I den observerade undervisningen fanns både enskilt arbete under tystnad och enskilt arbete då eleverna fick kommunicera.

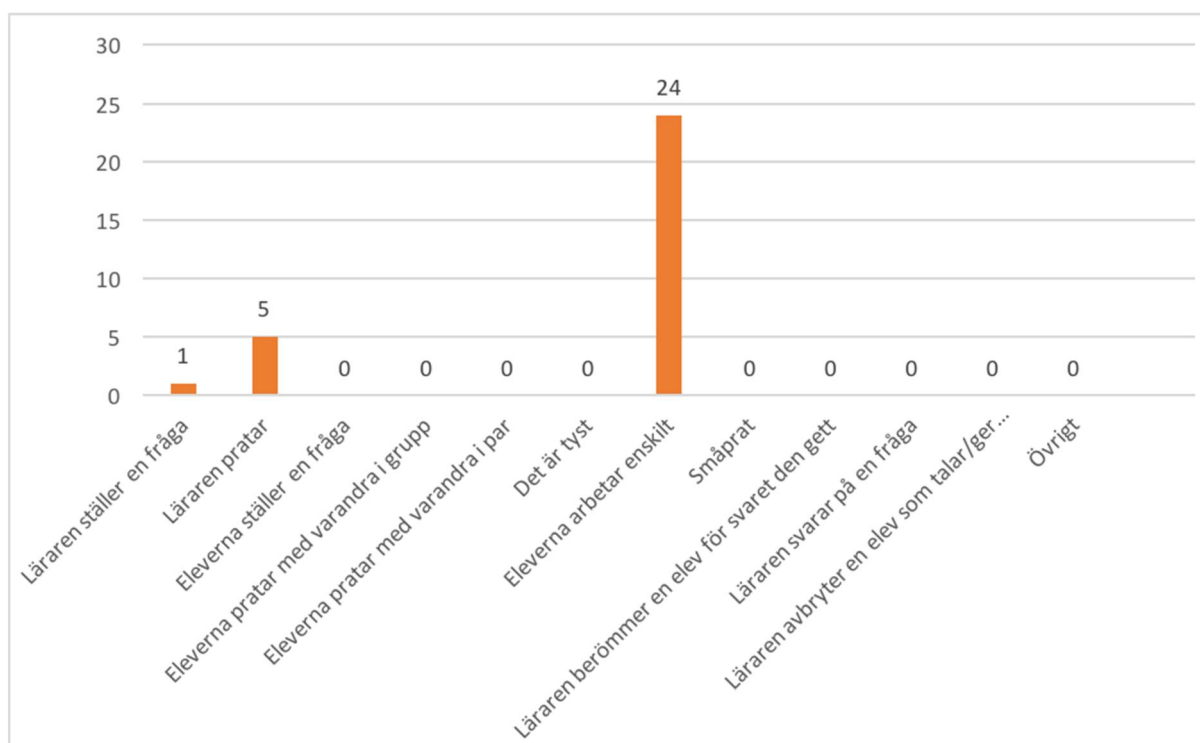


Diagram 2-Observationsschema

Vid tre av sex observationer framträdde det *enskilda arbetet*. Under ett specifikt observationstillfälle var det enskilda arbetet en stor del av lektionen.

Observationsschemat ovan visar en lektion där kategorin *Eleven arbetar enskilt* förekom vid 24 av de 30 registrerade tillfällena. De sex resterande registrerade tillfällena var det läraren som talade och ställde frågor. Det enskilda arbetet bestod i vissa fall av eleverna arbetade med individuella uppgifter under tystnad. Vid andra tillfällen där eleverna arbetade enskilt gavs utrymme till kommunikation med den kamrat som satt jämte. I det sociokulturella perspektivet beskrivs den närmaste utvecklingszonen, som menar att om eleverna arbetar tillsammans med andra uppnås kunskap som befinner sig utanför sin egen förmåga (Mehn, 1999). Säljö (2015) beskriver en fördel med att arbeta tillsammans med andra då eleverna kan uppnå kunskap som ligger utanför deras nuvarande kunskapsnivå. Om eleverna endast får arbeta enskilt och inte samtala med någon stannar kunskapen inom den enskilda eleven. Får de däremot samtala med klasskamraten jämte möjliggör läraren elevernas kommunikativa kompetens. Därav möjliggör kategorin *Eleverna arbetar enskilt* den muntliga kommunikativa kompetensen såvida det är acceptabelt att kommunicera, men kan också begränsa om eleverna inte får kommunicera.

Utöver att samtala med sina klasskamrater förekom tillfällen då eleverna kommunicerade med läraren. Vid dessa tillfällen var det eleven som räckte upp handen för att ställa en fråga eller läraren som stämde av med eleverna vart de befann sig i skolarbetet. Elevernas kommunikativa kompetens kan både möjliggöras och begränsas av läraren genom enskilt arbete, finns det inget utrymme till kommunikation och eleverna arbetar under tystnad begränsas den kommunikativa kompetensen. Det kan förekomma uppgifter som har tydligt syfte där eleverna behöver arbeta enskilt. Därmed behöver inte enskilt arbete alltid vara negativt eftersom det bidrar till att andra kompetenser utvecklas hos eleverna. Exempelvis kan planeringen bestå av enskilt arbete för att sedan avslutas med diskussion i helklass för att samla upp allas tankar och

låta eleverna utbyta tankar. På detta vis utelämnas inte fokus på elevernas muntliga kommunikativa kompetens.

6.1.2 Läraren pratar

I det sammanställda diagrammet syns fyra kategorier som registrerats flest gånger under observationerna. Två av kategorierna är beteenden som begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens. Kategorierna är *Eleverna arbetar enskilt* och *Läraren pratar*. När läraren talar är det endast läraren som talar och eleverna är tysta och lyssnar. Läraren ger vid tillfällena bland annat instruktioner, läser berättelser och talar kring ämnen som berör undervisningen. Nedan visas ett observationstillfälle där kategorin *Läraren pratar* frekvent registrerades.

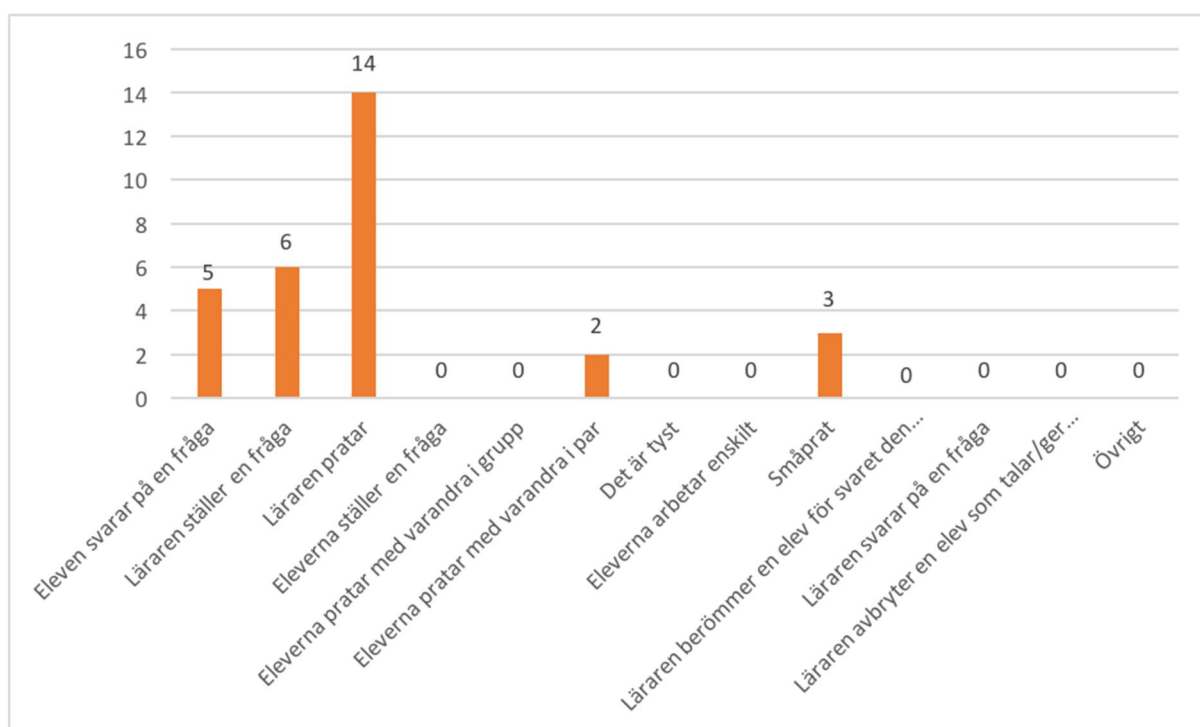


Diagram 3-Observationsschema

I observationsschemat ovan är det läraren som talar vid 14 av 30 registrerade tillfällen. Enligt det sociokulturella perspektivet på lärande behöver eleverna vara aktiva deltagare i undervisning och tillsammans med klasskamrater kommunicera för att lösa olika uppgifter i sökandet på ny kunskap (Säljö, 2015). Samtidigt som observationsschemat visar att läraren talar vid 14 tillfällen består resten av de 16 tillfällena av att läraren möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens genom att bland annat ställa frågor, låta eleverna svara på frågor och att eleverna får arbeta i par. Under observationen syns tillfällen där läraren möjliggör och begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens. I observationsschemat ovan visas att *Läraren pratar* vid hälften av de registrerade tillfällena, nedan visas ett annat observationsschema där läraren pratade vid endast ett tillfälle.

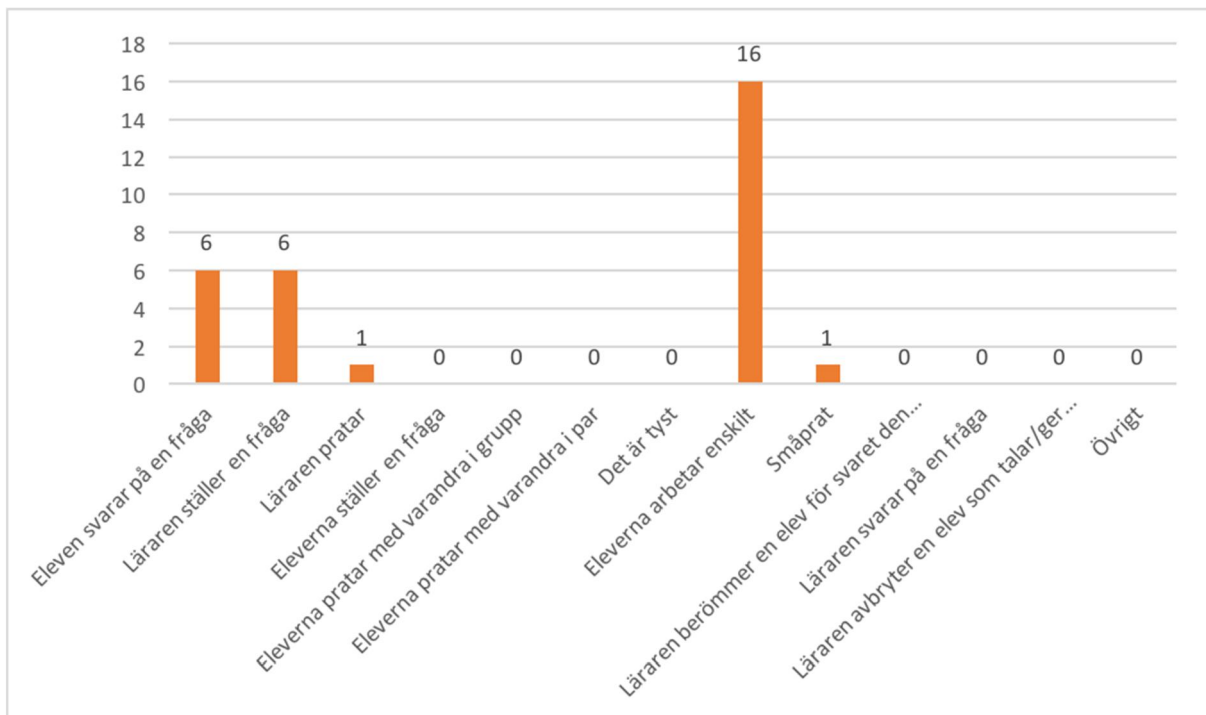


Diagram 4-Observationsschema

Ovanstående observationsschema visar ett annat resultat av lärarens talutrymme. Läraren pratar endast 1 av 30 gånger vid observationen vilket kan innebära att hen möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens. Men resultatet visar att eleverna vid 16 tillfällen arbetade enskilt. Varken läraren eller eleverna använder talutrymmet när eleverna arbetar med enskilda uppgifter under tystnad. Ser man till det sammanställda diagrammet av alla observationsscheman visar sig ett liknande resultat där läraren äger större delen av talutrymmet och eleverna arbetar enskilt med uppgifter till lektionens slut. När läraren talar medierar hen kunskap till eleverna genom muntlig kommunikation, dock sker medieringen inte i ett samspel eftersom det enbart är läraren som talar och eleverna är mottagare.

6.2 Läraren möjliggör

6.2.1 Eleven svarar på en fråga och läraren ställer en fråga

Kategorierna *Eleven svarar på en fråga* och *Läraren ställer en fråga* är beroende av varandra på så vis om läraren inte ställer frågor till eleverna blir det problematiskt för eleverna att använda muntlig kommunikation. Resultatet från diagram 1 visar att den tredje mest förekommande kategorin är *Eleven svarar på en fråga*. När läraren tillåter eleverna besvara en fråga möjliggör hen elevernas muntliga kommunikativa kompetens. Eleverna får möjlighet att använda sin muntliga kommunikativa kompetens efter läraren ställt en fråga, exempelvis när läraren vill ha kunskap om elevernas åsikter och förkunskaper. Därpå som diagram 1 visar följer tätt kategorin *Läraren ställer en fråga* vilket innebär att när läraren ställer frågor till eleverna bjuder läraren in dem i samtalet och låter dem göra sin röst hörd. Läraren möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens genom att ställa en fråga som eleverna får tillfälle att svara på. Vid vissa tillfällen ställde läraren "ni- frågor" som inte syftade till någon specifik elev utan den elev som kände sig benägen att svara räckte upp handen. Det var även vid andra tillfällen läraren ställde en "ni- fråga" och med hjälp av glasspinnar med elevernas namn "lottades" ordet ut och den elev vars namn stod på glasspinnen fick svara. *Eleven svarar*

på en fråga och Läraren ställer en fråga hör ihop, nedan visas ett observationsschema där lärarens frågor och elevernas svar registrerades lika.

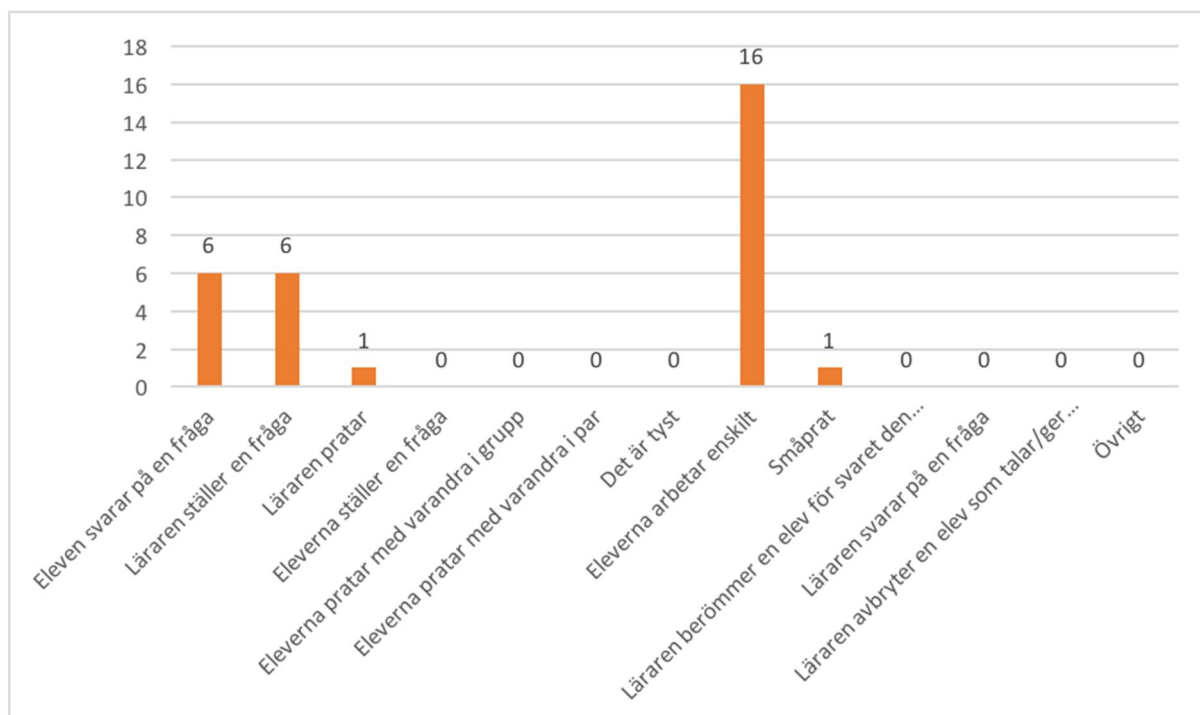


Diagram 5-Observationsschema

Under observationen registrerades både *Eleven svarar på en fråga* och *Läraren ställer en fråga* sex gånger var. Elevernas muntliga kommunikation består mestadels av att svara på frågor som läraren ställer. Genom observationsschemat kan vi se ett samspel där det talade språket används både av lärare och elever. Eleverna och lärarna samspekar och tar in varandras tankar och värderingar vilket kan förstås genom begreppet *internalisering*. När en elev svarade på lärarens fråga internaliserar de andra eleverna den kunskap som uttrycks och bearbetar den. Ovan visas en jämn fördelning mellan lärarens frågor och elevernas svar men vid en annan observation visades *Läraren ställer en fråga* elva gånger och *Eleven svarar på en fråga* sex gånger.

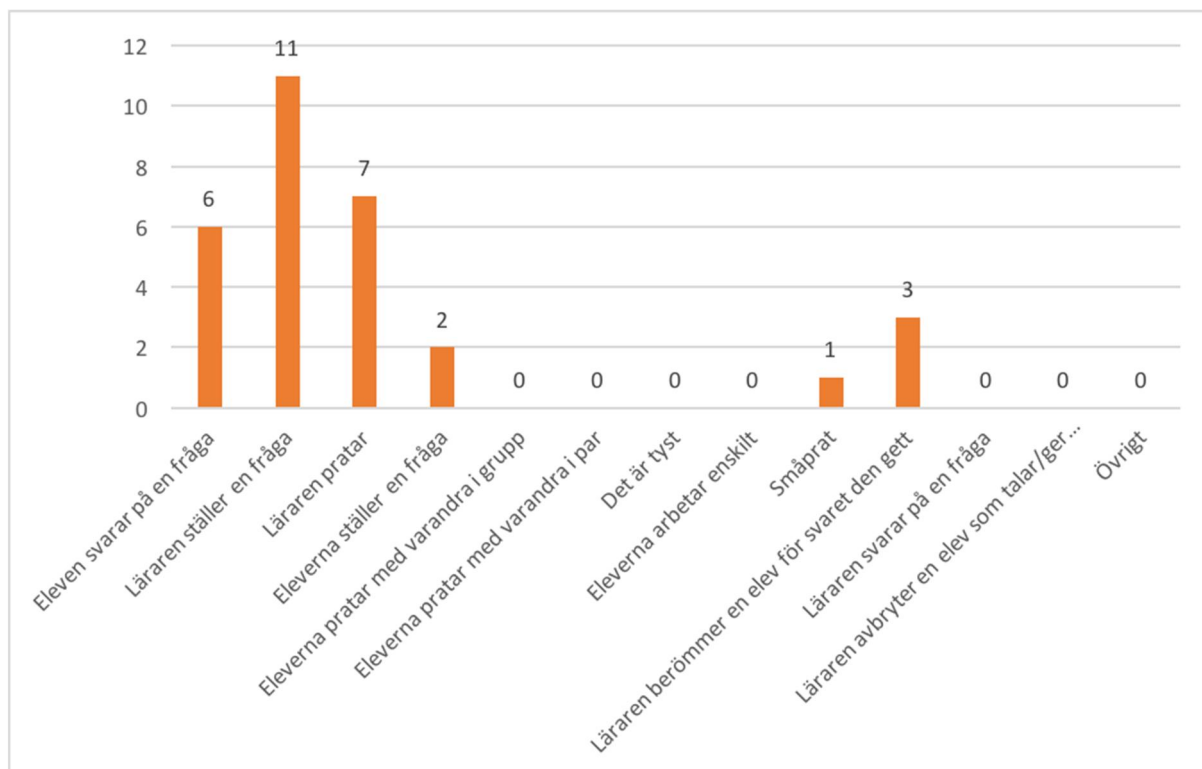


Diagram 6-Observationsschema

Under observationerna registrerades enbart *Läraren ställer en fråga* men det framgår inte vilken typ av fråga. Lärarnas kunskap kring frågornas betydelse för elevernas muntliga deltagande är en viktig del i möjliggörandet av elevers muntliga kommunikation. Observationerna började med att läraren ställde en fråga och sedan svarade eleverna. Men det är inte enbart lärarens frågor och elevens svar som möjliggör den muntliga kommunikationen. Kategorin *Läraren berömmar en elev för svaret den gett* är den återkoppling som läraren ger till elevens svar. Vid sju tillfällen av 180 registrerades kategorin *Läraren berömmar en elev för svaret den gett*. Läraren berömde eleverna genom att säga "bra tänkt", "klok tanke" osv. Med tanke på resultatet som visar att eleverna svarade på frågor 38 gånger blir tillfällena då läraren berömmar eleverna fåtal.

I det sammanställda resultatet visas *Eleverna ställer en fråga* och *Läraren svarar på en fråga* vid två tillfällen vardera. De tillfällen eleverna ställde en fråga var när eleverna behövde förtydliganden kring instruktionerna som läraren då utvecklade genom att svara på frågan. Resultatet visar att det ofta är läraren som ställer frågor och eleverna svarar men sällan är det motsatta, att eleverna ställer frågor och läraren svarar. Med detta sagt visas att det är läraren som styr undervisningen och eleverna reproducerar. Ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande bör eleverna få chans att vara aktiva och engagerade i undervisningen (Säljö, 2015). Det krävs att eleverna inte enbart är aktiva vid enstaka tillfällen utan elevernas delaktighet ska genomsyra all undervisning.

6.2.2 Läraren berömmar en elev för svaret den gett

I resultatet framgår det att *Läraren berömmar en elev för svaret den gett* förekommer sju gånger av 180 tillfällen. Läraren berömmar en elev genom att uppmuntra och ge positiv feedback på elevernas svar genom att ställa följdfrågor. Exempel på uppmuntrade kommentarer är "intressant tanke, vill du berätta mer?" och "varför tror du det är så?".

Vid dessa tillfällen möjliggör läraren elevernas kommunikativa kompetens eftersom de får möjlighet att utveckla sitt svar vilket leder till att eleverna får lära sig att motivera och muntligt beskriva hur hen tänker. Att sätta ord på sina egna tankar och med hjälp av stöttning från läraren syns ett förhållningssätt med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Eftersom lärarens uppmuntran med hjälp av frågor främjar elevernas muntliga kommunikativa kompetens.

Däremot är det betydligt fler tillfällen som registrerades när eleverna inte uppmuntras, det sammanställda observationsschemat visar totalt 173 av 180. När läraren inte berömmar elevernas svar begränsas den kommunikativa kompetensen då eleverna inte får någon positiv respons och erbjuds inte någon tid för eftertanke. Under observationerna var det sällan läraren berömde eleverna för svaret, men däremot bekräftade läraren elevens svar genom olika gester.

6.2.3 Eleverna pratar med varandra i par/grupp

Kategorierna *Eleverna pratar med varandra i par/grupp* representerades inte vid observationerna. Av de 180 tillfällen som registrerades vid observationerna var det enbart vid två tillfällen som *Eleverna pratar i med varandra i par* och noll tillfällen där *Eleverna pratar med varandra i grupp*.

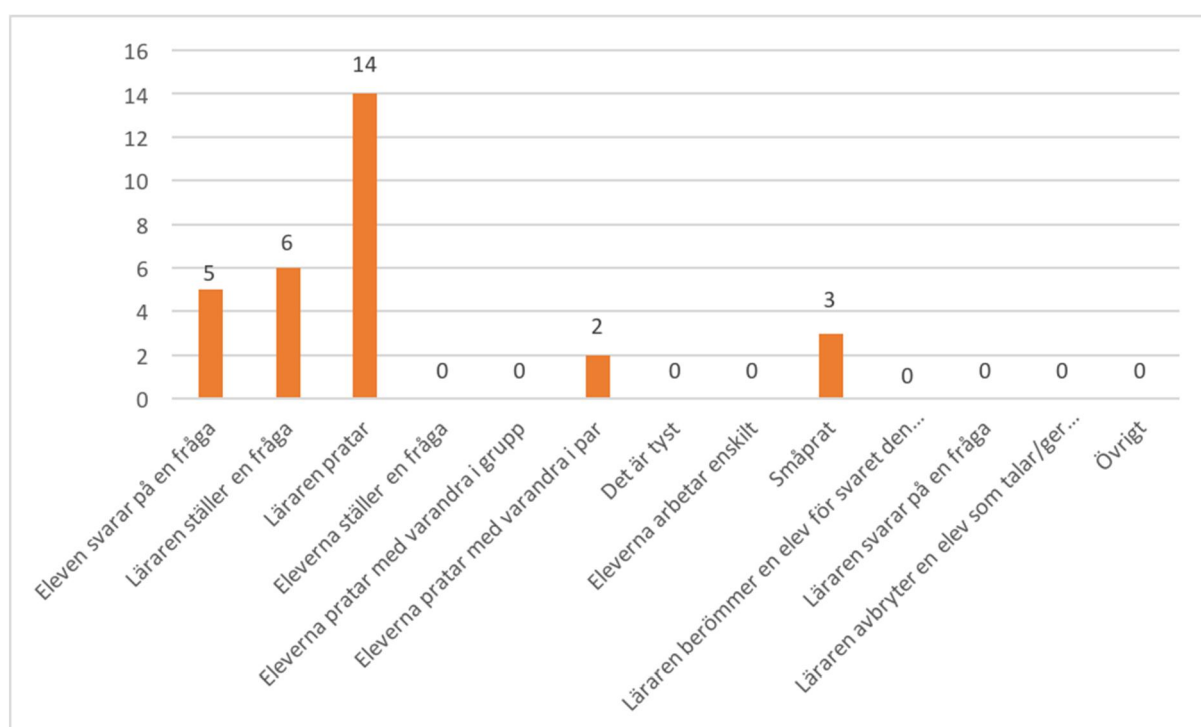


Diagram 7-Observationsschema

Ovan visas observationen där eleverna vid två tillfällen fick samtala i par. Vid det tillfället var det läraren som bad eleverna att samtala om och jämföra sina enskilda svar. Eftersom kategorin enbart registrerades vid två tillfällen under lektionen varade elevernas samtal inte mer än fyra minuter. Under de andra fem observationerna var par och gruppsamtal obefintliga. Det sociokulturella perspektivet på lärande anser att språket är det viktigaste redskapet till kunskap och att lärandet sker i samspel med andra människor (Säljö, 2015). Eleverna får inte använda det talade språket för att mediera sin kunskap till sina klasskamrater, de får inte heller tillfälle att *internalisera*

klasskamraternas kunskap. Därför begränsar läraren elevernas muntliga kommunikativa kompetens då hen inte planerar för par- och gruppsamtal. Läraren bör därmed planera undervisningen för samtal i par och grupp för att möjliggöra elevernas kommunikativa kompetens.

7. Diskussion

7.1 Resultatdiskussion

Resultatet för studien visar att läraren både *möjliggör* och *begränsar* elevernas muntliga kommunikation i svenskundervisningen i de yngre åldrarna. Läraren möjliggör genom att ställa frågor och låta eleverna svara på frågor. Läraren begränsar också elevernas muntliga kommunikation genom att själva använda talutrymmet och planera för enskilt arbete. Nedan kommer resultatet ställas i relation till tidigare forskning och det valda teoretiska perspektivet som är det sociokulturella perspektivet på lärande.

7.1.1 Läraren möjliggör genom att ställa frågor

Tidigare forskning visar att läraren och elevernas frågor utgör en stor del av den muntliga kommunikationen som sker i klassrummet. Studiens resultat stämmer överens med tidigare forskningen då resultatet visar att läraren ställer frågor och eleven svarar på frågor inträffar vid många tillfällen under en lektion. Gjems (2010) studie visade betydelsen av lärarens frågor *vad, hur och varför* som möjliggör för eleverna att utveckla sina tankar. I de observerade klassrummen bestod frågorna som läraren ställde oftast av frågor kring ämnet, det var sällan läraren ställde följdfrågor till eleverna där de fick möjlighet att utveckla sina tankar.

Likt Gjems (2010) tar Mercer, Dawes och Starman (2009) upp vikten av lärarens frågor till eleverna. Det blev uppenbart att flertalet diskussioner i klassrummet hade utgångspunkt i lärarens frågor. Dessutom använde läraren frågor för att främja elevernas muntliga delaktighet. Samtidigt syntes inte frågor där läraren lät eleverna utveckla sina svar eller tankar. Ur studiens resultat synliggörs två kategorier *Läraren ställer frågor* och *Eleven svarar på frågor*, frågorna och svaren byggde inte på varandra. Läraren ställde alltså inte en fråga för att sedan ställa följdfrågor. Mestadels ställdes frågor med rätt eller fel svar och som sedan bekräftades av läraren. Flottland och Matre (2005) kom i sin studie fram till tre olika faktorer som bidrar till möjliggörandet av elevers kommunikativa kompetens. En aspekt var att läraren bekräftade och lyssnade på eleverna, en annan att läraren anslöt sig till deras tankar och idéer och den tredje att hen använde elevernas tankar för att bygga vidare på samtalen. Dessa aspekter syntes inte vid många tillfällen under observationerna. Läraren lyssnade och bekräftade elevens svar men därefter fortsatte lektionen.

Möjligen finns det olika anledningar till att läraren ofta väljer att fortsätta efter sin planering istället för att fånga upp elevernas svar och tankar. Mercer, Dawes och Starman (2009) observationer visade att lärarna använde ett kontrollerat ledarskap. Att inte förlora kontrollen över lektionen kan vara en anledning till att läraren inte ger elevernas svar utrymme för vidare reflektion. Tidsaspekten kan vara en annan anledning. Black (2004) nämner att lärarna upplevde tidspress med att hinna med allt i läroplanen. Dessutom framkom det i Black (2004) studie att lärarna ofta valde elever som hen ansåg hade tillräckliga kunskaper och besvarade frågan snabbt. Anledningen var att läraren snabbt ville fortsätta undervisningsprocessen.

7.1.2 Läraren möjliggör genom par- och grupparbete

Det finns arbetssätt som främjar elevernas muntliga kommunikativa kompetens. Ovan nämns lärarens frågor som en aspekt för möjliggörandet av kommunikationen. En annan aspekt som i tidigare forskning visar besitta en betydande roll är dessutom när läraren planerar för par- och grupparbete. Dessvärre visar studiens resultat att det enbart förekommer vid enstaka tillfällen i undervisningen. Om man ser till Säljö (2016), Jakobsson (2012) och Mehn (1999) studier där det sociokulturella perspektivet påvisas sätts studiens resultat på sin spets eftersom observationerna inte visar någon form av grupparbete där eleverna får samtala. Det sociokulturella perspektivet på lärandet anser att språket är det främsta verktyget eleverna och lärarna använder för att förmedla kunskap till varandra. Den observerade undervisning speglas mestadels av *Enskilt arbete* även då forskning visar fördelar med elevers gemensamma lärande.

Gillies (2016) beskriver ett arbetssätt som benämns *cooperative learning* där eleverna får arbeta med olika uppgifter i grupp. Gillies (2016) beskriver att arbetssättet kräver mycket från läraren då hen bör se till att grupparbetet gynnar elevernas lärande. Kan resultatet i studien bero på det Gillies (2016) beskriver, grupparbete kräver mycket från läraren. Väljer läraren enskilt arbete för det underlättar planeringen och genomförandet? Antagligen finns det olika anledningar till varför dagens undervisning ger uttryck för individualiserat arbete istället för samarbete. Samtidigt som läraren kan uppleva svårigheter med att implementera *cooperative learning* i sin undervisning har Farrell och Jacobs (2016) studie visat att om lärarna själva arbeta med *cooperative learning* tillsammans med sina kollegor får de insikt i arbetssättet och därmed förståelse för det i sin egen undervisningskontext.

Förutom metoden *cooperative learning* finns också EPA som skapar förutsättningar för den muntliga kommunikativa kompetensen där eleverna får tänka och kommunicera tillsammans med en klasskamrat. Usman (2015) och Baleghizadeh (2010) studier visar att metoden är gynnsam men att metoden kräver eftertanke och planering samt ett tydligt syfte som läraren ska förmedla till eleverna. Precis som vid *cooperative learning* krävs det mycket från läraren. Möjligen är det även därför studiens resultat visar fåtal par- och grupparbete. Till skillnad från *cooperative learning* där eleverna arbetar i grupp kan EPA upplevas som ett enklare arbetssätt. Detta eftersom eleverna vid EPA inte behöver delas in i grupper eller placeras ut i olika lokaler utan enbart kan vända sig till eleven jämte. Däremot visar Otienoh (2015) studie att lärarna upplever grupparbete som enklare än pararbete eftersom det blir färre grupper som behöver lärarens stöd. Usman (2015), Baleghizadeh (2010) och Gillies (2016) studier visar alla att det krävs planering och eftertanke hos läraren för att både *cooperative learning* och EPA ska gynna elevernas lärande.

Eftersom observationerna är utförda under lektioner i ämnet svenska kan detta ha påverkat det resultat som framkommit. Att arbeta i par och grupper när eleverna ska lära sig läsa och skriva eller är i uppstarten av sin läs-och skrivinläring kan ha en stor inverkan på studiens resultat. Många gånger när man undervisar yngre elever behöver lärare använda den första tiden av lektionen att förklara nya uppgifter för eleverna. Dessutom behöver eleverna vid många tillfällen läsa och skriva enskilt för att få en god läs-och skrivutveckling vilket kan ha bidragit till studiens resultat.

7.1.3 Läraren begränsar genom att äga talutrymmet

Den kategori som utmärker sig i resultatet är som tidigare nämnt *Elevernas enskilda arbete*, det skedde 44 gånger under observationerna. Inte långt därefter registrerades

att *Läraren pratar*, 43 gånger. Tidigare forskning lyfter problemet kring den talartid läraren använder i klassrummet. Hardman (2016) och Bakic-Tomic, Dvorski och Kirinic (2015) visar båda på resultat i form av att läraren tar mycket av undervisningens talutrymme och därmed ser ett behov av förändring. Resultatet av studien bekräftar den problematik som tidigare forskning tar upp. Samtidigt som resultatet visar problematiken visar den dessutom att läraren vid många tillfällen erbjuder eleverna talutrymmet genom att ställa frågor och låta eleverna svara på frågor. Vid nästan lika många tillfällen som läraren har talutrymmet erbjuden hen elevernas talutrymme. Som tidigare nämnt bekräftar resultatet att läraren använder mycket av talutrymmet men studiens resultat visar alltså dessutom att läraren låter eleverna använda sin muntliga kommunikativa kompetens.

Hardman (2016) och Bakic-Tomic, Dvorski och Kirinic (2015) resultat sätts därför genom denna studies resultat i ett annat perspektiv. Den aktuella studien visar en förhållandevis jämn fördelning mellan elevers och lärares möjlighet till muntlig kommunikation. Hardman (2016) och Bakic-Tomic, Dvorski och Kirinic (2015) studier är förvisso utförda för ett respektive två år sedan men elevernas muntliga kommunikation visar sig i högre grad idag. En parallell mellan de tre studierna är svår att dra eftersom de inte är utförda i samma klass och med samma lärare men förhoppningsvis sker en utveckling i dagens undervisning så eleverna får vara mer muntligt aktiva. Trots likheter mellan den framtagna tidigare forskning och studies resultat bidrar resultatet med kunskap kring hur läraren möjliggör eller begränsar den muntliga kommunikativa i ämnet svenska. Tidigare forskning visar inte på hur det yttrycks i ämnet svenska vilket studien visar. Dessutom visar tidigare forskning inte hur lärare möjliggör eller begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens utan enbart om eleven får något talutrymme.

Som tidigare nämnt så kan resultatet vara kopplat till ämnet svenska. Läraren behöver i ämnet ofta förklara och ge instruktioner till eleverna får den förkunskap och det stöd som behövs för att ta till sig ny kunskap. Resultatet hade möjligen visat en annan bild av hur lärare möjliggör eller begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens om observationerna hade utförts under lektioner i exempelvis naturvetenskap.

7.2 Metoddiskussion

I kommande del diskuteras studiens metodval och tillvägagångssätt, diskussionen berör olika faktorer som påverkat studien.

7.2.1 Urval

De valda skolorna för studiens insamlande av empiri grundar sig i ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att de medverkande lärarna valts ut på grund av att de funnits nära till hands. Under detta skede behövde empiri samlas in snabbt vilket resulterade i ett bekvämlighetsurval. Bryman (2010) menar att det resultat som framkommer ur ett bekvämlighetsurval kan fungera som inledande forskning men utgör inget definitivt resultat. Trots att resultatet inte är slutgiltigt menar Bryman (2010) att bekvämlighetsurval inte ska ses som ett sämre urval.

Bekvämlighetsurvalet kan därmed påverka studien genom att det fanns en tidigare relation till både lärarna och eleverna. Det förenklade dock processen när observationsschemat skulle skapas, då det fanns kännedom kring lärarnas undervisning.

Vår tidigare kunskap kring lärarnas undervisning bidrog till svårigheter att vara objektiv både vid skapandet av observationsschemat och vid observationerna. Under observationerna tog både eleverna och lärarna kontakt med observatörerna genom att ställa frågor och genom kroppsspråk söka bekräftelse.

Under insamlandet av det empiriska materialet försökte observatörerna observera klassrummet, läraren och eleverna objektivt. Att observera en situation objektivt kan vara en svår uppgift. Ofta observeras situationer subjektivt eftersom observatören har fördomar, förkunskaper, uppfattningar och teoretiska perspektiv som leder till att observatören ser på situationen med ögon för den specifika utbildningen hen besitter. I studien har observationer utförts av två observatörer vilket leder till att subjektiviteten minskar men båda observatörerna har genomgått samma utbildning och kan därmed observera klassrummet ur liknande perspektiv. Dessutom har observatörerna använd sig av ett förbestämt observationsschema som kan minska risken för egna tolkningar av situationen. Förutom att forskarna påverkas av deras förkunskaper påverkas dessutom lärare och elever. Dock anser vi inte att observatörerna har påverkat studiens resultat eftersom läraren inte fick veta vad som skulle observeras. Läraren ombads genomföra den undervisning hen planerat sedan tidigare. Dock kan resultatet ha påverkats i den mån att läraren ville visa lektioner där det var arbetsro vilket kan ha resulterat i att lektionerna bestod mer av att läraren pratade eller gav instruktioner och sedan fick eleverna arbeta enskilt under tystnad. Ofta kan en god lärmiljö förknippas med att eleverna arbetar ensamma och det är tyst i klassrummet vilket det inte alltid behöver vara.

7.2.2 Insamling av empiriskt material

Valet av strukturerade observationer som metod, grundar sig i tankar kring hur synliggörandet av muntlig kommunikation i klassrummet kan dokumenteras. Strukturerade observationer gav en tydlig beskrivning, men en annan intressant aspekt hade varit intervjuer. Genom intervjuer som metod hade lärarnas och elevernas uppfattningar kring den muntliga kommunikationen framträtt och bringat en mer omfattande beskrivning. Däremot påvisar Bryman (2010) den personliga uppfattningen när intervjuer används som metod. Det hade framkommit en mer personlig uppfattning, då läraren uttalar sig kring hur hen möjliggör eller begränsar den muntliga kommunikativa kompetensen, vilket möjligtvis inte stämmer överens med verkligheten. Genom intervjuer med lärare hade forskningsfrågan omformulerats och istället undersökt hur läraren själv anser att hen möjliggör eller begränsar elevernas muntliga kommunikation i svenskundervisningen i de yngre åldrarna. Studiens syfte var dock inte att synliggöra lärares och elevers uppfattning kring den muntliga kommunikationen, utan endast kommunikationen i det befintliga i klassrummet. Därför användes strukturerade observationer för att därigenom få svar på hur läraren möjliggör eller begränsar elevernas muntliga kommunikation i svenskundervisningen i de yngre åldrarna.

Den metod som använts för datainsamling utfördes med hjälp av ett observationsschema, vilket underlättade processen av insamlandet. Observationsschemat innehöll kategorier som skapade en struktur för oss som observatörer. Det krävs ett förarbete med att framställa kategorier som täcker upp för alla tänkbara situationer som kan uppstå i ett klassrum, vilket var en komplicerad process men underlättades eftersom vi kände till lärarna och eleverna som skulle

observeras. Bryman (2010) poängterar dilemmat och belyser att det finns en kritik riktad mot strukturerade observationer när enbart beteendet ska observeras. Många gånger kan observatören utelämna beteendets avsikt samt i vilket kontext beteendet befinner sig i. Detta kan även betraktas som en fördel då analysen blir objektiv och beteendet inte värderas. En annan nackdel med att genomföra strukturerade observationer är att små företeelser inte synliggörs i observationsschemat, exempelvis vilka frågor eleverna ställer eller vad läraren pratar om som kan ha betydelse för resultatet. Ett annat sätt att utföra observationsschemat istället för med tidsintervaller hade varit att registrera varje gång någon kategori representerades. Genom användandet av tidsintervaller blev observationerna systematiska och resultatet tydligt.

7.2.3 Bearbetning av empiriskt material

Studien har utgångspunkt i en deduktiv ansats där antaganden och hypoteser grundar sig i en teori (Bryman, 2010). Våra hypoteser är de kategorier vi skapat utifrån den tidigare forskning som finns samt våra egna erfarenheter. Beroende av forskarnas erfarenheter kan kategorierna se olika ut beroende på vem som skapar dem samt att resultatet hade varit annorlunda.

Tidigare nämns förarbetet med observationsschemat som komplicerat men resulterade i att när observationerna skulle utföras upplevdes det som enklare att fylla i schemat när kategorierna var tillräckliga. Efter insamlandet av data skulle resultatet sammanställas, analyseras och presenteras. Resultatet bestod enbart av siffror och när vi till en början enbart hade sex observationsscheman och en sammanställning av dessa kändes resultatet enformigt. Därför analyserades empirin deskriptivt, vilket betyder att man beskriver statistiken (Stukát, 1993). Att sammanställa och analysera observationsschemat på ett deskriptivt sätt var en metod som underlättade analysarbetet och dessutom gjorde resultatet mer tydligt och konkret. All insamlad empiri har bearbetats men all empiri har inte analyserats, forskarna gjorde ett val att välja ut det resultat som ansåg vara mest intressant att analysera. Detta är något som kan ha påverkat studiens tillförlitlighet då inte alla kategorier har analyserats.

Som nämns i metodkapitlet är studien av kvantitativ karaktär och resultatet ska visa på en objektiv verklighet (Bryman, 2010). När man observerar människor och deras beteende är det en svår uppgift att vara objektiv eftersom observatören har egna förkunskaper och uppfattningar. Hade studien haft fler forskare som observerat hade resultatet blivit mer objektivt i förhållande till de två observatörer som studien består av. Resultatet som en objektiv verklighet kan också påverkats av att det enbart var två klassrum som observerades.

Slutligen konstateras i denna diskussion att empirin endast är insamlad på cirka 40 elever vilket har betydelse för studiens generaliserbarhet. En annan aspekt som påverkar generaliserbarheten är fåtalet observationer, för att skapa en mer omfattande beskrivning av hur läraren möjliggör eller begränsar elevernas kommunikativa kompetens bör studien innefatta fler klasser och att observationerna genomförs under en längre tid. Vi anser därför i enlighet med Folkesson (2012) att det är upp till den som läser arbetet att se till sin egen undervisningskontext.

8. Slutsats och implikation

Utifrån observationsscheman och dess kategorier som har analyserats framgår det en förhållandevis jämn fördelning av att läraren möjliggör och begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens. Det visas också tydligt att sättet läraren möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens består av att ställa frågor och låta eleverna svara på frågor. Läraren begränsar den genom att själv använda talutrymmet och låta eleverna arbeta enskilt. Studien visar att när läraren undervisar uttrycks elevernas muntliga kommunikativa kompetens genom att eleverna svarar på frågor som läraren ställer. Därför dras slutsatsen att läraren både begränsar och möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens i undervisningen i samma utsträckning. Dessutom dras slutsatsen att lärarna behöver bli bättre på att låta eleverna vara mer muntligt aktiva i undervisningen.

Studien bidrar därmed med kunskap om hur lärare kan bli medvetna om hur de möjliggör och begränsar elevernas muntliga kommunikativa kompetens och därigenom utveckla sin undervisning så eleverna blir muntligt aktiva. Studien bidrar dessutom med kunskap till lärare som inte har elevernas muntliga kommunikativa kompetens i fokus i sin nuvarande undervisning. Utöver att lärarna behöver bli medvetna om den muntliga kommunikativa kompetensen bör även fokus på att ställa "rätt" frågor och uppmuntra eleverna till kommunikation i undervisningen. Detta eftersom studien visar att läraren möjliggör elevernas muntliga kommunikativa kompetens mestadels genom att ställa frågor.

Det är av intresse att studera vidare kring huruvida elevernas muntliga kommunikativa kompetens påverkas av lärarens frågor. Det är dessutom av intresse att studera vidare kring huruvida elevernas muntliga kommunikativa kompetens påverkas av lärarens frågor. Därav hade ett nytt forskningsområde övergått till hur läraren ställer frågor och/eller vilka frågor läraren ställer till eleverna där de får möjlighet att utveckla sina svar. Dessutom har studien enbart belyst hur det ser ut i två klassrum och därför skulle ett nytt forskningsområde kunna bestå av fler klasser som observeras under en längre tid. En annan intressant aspekt att belysa i vidare studier är hur makt och genusperspektiv ser ut i förhållande till vem eller vilka som äger talutrymmet i undervisningen i de yngre åldrarna.

9. Egna lärdomar

Hela studien har varit en lärorik process. Eftersom vi aldrig utfört en kvantitativ studie har det varit utmanande men samtidigt intressant. Att studera skolverksamheten med en kvantitativ ansats var lärorikt av den orsaken att det endast var beteendet som observerades och inte hela kontexten. Dessutom var analysprocessen en ny lärdom då diagram skulle analyseras och beskrivas. Genom observationerna har vi blivit medvetna om hur stor del av undervisningen läraren ägnar åt att tala och att vi som verksamma lärare vill arbeta aktivt och medvetet med elevers muntliga kommunikativa kompetens.

Studiens resultat har bidragit till att vi båda fått insikt i hur viktigt det är att eleverna får använda sin muntliga kommunikativa kompetens i undervisningen och vi kommer ta med oss detta ut i vår yrkesprofession. Vi tror att många lärare väljer att själva tala för att de känner press att hinna med sin planering. Vi vill därför uppmana alla lärare att inte vara rädda för att bjuda in eleverna i undervisningens talutrymme och låta dem använda sin kommunikativa kompetens.

Referenser

Alm Nilsson, C & Liljeblad, L (2016). *Utanförskap och inkludering i svenskundervisning: en kunskapsöversikt om huruvida andraspråkselever kan inkluderas i ordinarie svenskundervisning*. (Examensarbete, Högskolan i Halmstad, Sektionen för lärande, humaniora och samhälle).

Baines, E., Blatchford, P. & Webster, R. (2015). The challenges of implementing group work in primary school classroom and including pupils with special educational needs, *Education 3-13*, 43:1, 15-29. doi: 10.1080/03004279.2015.961689

Bakic-Tomic, L., Dvorski, J. & Kirinic, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science*. 1(2), 157-166. Från <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105191.pdf>

Baleghizadeh, S. (2010). The Effect of Pair Work on a Word-Building Task. *ELT Journal*, 64(4), 405-413. doi:10.1093/elt/ccp097

Bergöö, K. & Ewald, A. (2003). Liv, identitet, kultur: Om utredningen att lämna skolan med rak rygg och svenska som ett demokratiämne. *Utbildning Och Demokrati*, 12(2), 31. Från <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:291430/FULLTEXT01.pdf>

Black, L. (2004) Teacher–Pupil Talk in Whole-class Discussions and Processes of Social Positioning within the Primary School Classroom. *Language and Education*, 18(5), 347-360. doi: 10.1080/09500780408666888

Bryman, A. (2010). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Dallimore, E. J Hertenstein, J.H & Platt, M.J (2008). Using discussion pedagogy to enhance oral and written communication skills. *College teaching*. 56(3), 163-172. Från <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=33648951&S=R&D=afh&EbscoContent=dGJyMNxb4kSep644y9f3OLCmr0%2BepZSsqy4Sq6WxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGpt0mwp7FluePfgex43zx>

Dawes, L. (2004). Talk and Learning in Classroom Science. Research Report. *International Journal Of Science Education*, 26(6), 677-695. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0950069032000097424?needAccess=true>

Eliasson, A (2013). *Kvantitativ metod från början*. (3., uppdaterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Farrelle, T.C & Jacobs, G.M (2016). Practicing What We Preach: Teacher Reflection Groups on Cooperative Learning. *Tesl-Ej*, 19(4), 1-9. Från <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092795.pdf>

Folkesson, L (2012). *Forskning- på vems villkor*. I: K, Rönnerman. Aktionsforskning i praktiken-förskola och skola på vetenskaplig grund (s.41- 53). Lund: Studentlitteratur.

Fottland, H., & Matre, S. (2005). Assessment from a Sociocultural Perspective: Narratives from a First Grade Classroom. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 49(5), 503-521 doi: 10.1080/00313830500267986

Gibbons, P. (1998) Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language, *Language and Education*, 12(2), 99-118, doi: 10.1080/09500789808666742

Gibbons, P. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (1. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Gjems, L. (2010). Teachers Talking to Young Children- Invitations to Negotiate Meaning in Everyday Conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 139-148, doi: 10.1080/13502931003784479

Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

Hardman, J. (2016). Opening-up classroom discourse to promote and enhance active, collaborative and cognitively-engaging student learning experiences. In C. Gorla, O. Speicher, & S. Stollhans (Eds), *Innovative language teaching and learning at university: enhancing participation and collaboration* (pp. 5-16). Dublin: Research-publishing.net. <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2016.000400>

Jacobsson, A. 2012. Sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 17(3-4) 152-170. Från http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/15890/sociokulturella_perspektiv.pdf

Mehn, H. (1999). Vygotsky's Methodological Contribution to Sociocultural Theory. *Remedial And Special Education*, 20(6-), 341-50. Från <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=41e13bf6-a11c-4cb7-b7fd-3b57e468c871%40sessionmgr4007&vid=13&hid=4002>

Mercer, N., Dawes, L., & Staarman, J. K. (2009). Dialogic Teaching in the Primary Science Classroom. *Language And Education*, 23(4), 353-369, doi: 10.1080/09500780902954273

Olsson Jers, C (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. (Doktorsavhandling, Malmö Högskola). Från http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/10020/Cecilia_Olsson_Jers_Thesis.pdf;sequence=2

Otienoh, R. O. (2015) Implementation of Pair Work and Group Work for Creation of Interaction Opportunities for Learners in Large Classes: The Viability of the Two Strategies. *Journals Of Education And Practice*, 6(10), 171-179.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur

Riley, J ; Burrell, A & McCallum, B (2004). Developing the spoken language skills of reception class children in two multicultural, inner-city primary schools. *British Educational Research Journal*. 30(5), doi: 10.1080/0141192042000234638

Rojas-Drummond, S., Mazon, N., Fernandez, M., & Wegerif, R. (2006). Explicit Reasoning, Creativity and Co-Construction in Primary School Children's Collaborative Activities. *Thinking Skills And Creativity*, 1(2), 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.06.001>

Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: An introduction*. Malden, Mass: Blackwell Pub.

Stukát, S. (1993). *Statistikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2011). *Läroplanen för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Usman, A.H (2015). Using the Think-Pair-Share Strategy to Improve Students' Speaking Ability at Stain Ternat. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 37-45. Från <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081679.pdf>

Veenman, S; Kenter, B & Post, K (1999). Cooperative Learning as a Form of Active Learning in Dutch Primary Schools. *Educational Studies*, 26(3) 281-302. doi: [10.1080/03055690050137114](https://doi.org/10.1080/03055690050137114)

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

Wedin, Åsa (2010). A restricted curriculum for second language learners- a selffulfilling teacher strategy. *Language and Education*. 24(3), s. 171-183. doi: 10.1080/09500780903026352

BILAGA 1

Kategorier	Tillfällen
1. Eleven svarar på en fråga	
2. Läraren ställer en fråga	
3. Läraren pratar	
4. Eleverna ställer en fråga	
5. Eleverna pratar med varandra i grupp	
6. Eleverna pratar med varandra i par	
7. Det är tyst	
8. Eleverna arbetar enskilt	
9. Småprat	
10. Läraren berömmar en elev för svaret den gett	
11. Läraren svarar på en fråga (att inte svara är ju att inte uppmuntra till kommunikation)	
12. Läraren frågar en enskild elev direkt en fråga	
13. Läraren avbryter en elev som talar/ger tillsägelser (vilket ju är ganska vanligt men de diskuterar kanske något läraren sagt)	
14. Övrigt	

BILAGA 2

Till vårdnadshavare i klasser som tar emot lärarstudenter

Era barns skola samarbetar med lärarutbildningen på Högskolan i Halmstad. Det innebär att studenter gör praktik i klassen och utför olika uppgifter kopplade till utbildningen. Våren 2017 kommer en student som går sin sista termin på lärarutbildningen att genomföra sin sista praktikperiod i klassen. Studenten kommer att hålla i större delen av undervisningen, men också tillsammans med klassläraren dokumentera undervisning i syfte att genomföra ett utvecklingsområde. Utvecklingsarbetet handlar om att eleverna genom en tydlig samtalsstruktur ska ges möjlighet att göra sin röst hörd och vara delaktiga i samtal i ämnet svenska.

Dokumentationen kan ske genom inspelade samtal, bilder, video med mera. Det insamlade materialet kommer att hanteras etiskt korrekt enligt vedertagna principer vilket till exempel innebär att elever och lärare avidentifieras och att dokumentationen endast användas för utveckling och utbildning. Vi vill särskilt betona att förbättringsarbetet genomförs i syfte att gagna alla barns utveckling och lärande.

Om du/ni har frågor får du gärna höra av dig till mig. För att studenterna skall kunna planera sina uppgifter behöver vi svar så snart som möjligt om ditt/ert godkännande.

Vänliga hälsningar

Anki Wennergren (kursansvarig)

Mail: Anki.Wennergren@hh.se tel. 070-222 1997

Klipp av svarstalongen och lämna in. Tack på förhand!

✂-----

- JA, jag/vi godkänner att mitt/vårt barn deltar i undervisning som dokumenteras
- NEJ, jag/vi godkänner inte att mitt/vårt barn dokumenteras

Vårdnadshavare för:

Datum

.....

Vårdnadshavares namnteckning

Carolina Alm Nilsson

Lovisa Liljeblad



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se