

Lärarens roll i elevernas grupparbete

Karita Mård-Miettinen
Institutionen för nordiska språk
Vasa universitet

Tämä artikkeli liittyy Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten laitoksen projektiin Kielikylypy – interaktio ja kognitio, jonka tavoitteena on tutkia kielikylypyoppilaille tunnusomaisia tapoja kommunikoida eri oppiaineisiin liittyviä sisältöjä toisella kielellään (ruotsi). Artikkelissani tarkastelen projektin suullisen pilottiaineiston avulla opettajan roolia 4–5 hengen oppilasryhmän keskusteluissa perusopetuksen luokilla 3, 6 ja 9 tilanteessa, jossa opettajan roolia pyrittiin tietoisesti rajaamaan vetäytyväksi. Ensimmäisen aineistolähtöisen analyysin perusteella opettajien puheenvuorot voi karkeasti jakaa tehtäväsuuntautuneisiin, kielisuuntautuneisiin ja sisältösuuntautuneisiin kommentteihin ja kysymyksiin. Jokainen aineiston opettaja esiintyi näissä kaikissa rooleissa kuitenkin siten, että 9. luokan opettaja pysytteli uskollisimmin edellä annetussa vetäytyvässä roolissa. Tarkastelin lähemmin opettajien sisältösuuntautuneita kommentteja ja kysymyksiä Cumminsin matriisimallin avulla sijoittamalla opettajien kommentit ja kysymykset mallin nelikenttään sen perustella miten kehittyneitä kognitiivista prosessia ne oppilailta edellyttivät. Analyysi osoitti, että opettajien kommentit ja kysymykset olivat monipuolisia ja luonteeltaan sellaisia, että ne saattoivat vaikuttaa oppilaiden tuotoksen sisältöön.

Nyckelord: svenskt språkbad, lärarens roll, kognitiv process

1 Bakgrund

Denna artikel presenterar en delstudie inom projektet Språkbad – interaktion och kognition (KOI) vid Institutionen för nordiska språk vid Vasa universitet. KOI-projektets övergripande syfte är att undersöka hur elever som deltar i svenskt språkbad och får ämnesundervisning på två språk bygger upp kognitiva strukturer. Dessutom syftar projektet till att undersöka vad som kännetecknar dessa elevers ämnesspecifika kommunikation på sitt andraspråk, svenska. Projektet kombinerar institutionens två specialiteter: språkbadsforskning och forskning i fackspråklig kommunikation.

Språkbad i svenska, som eleverna i KOI-projektet deltar i, är ett skolprogram för elever med finska som modersmål. I språkbad får eleverna under sin skolgång undervisning både på finska och på svenska så att ett ämne undervisas bara på ett språk under ett skolår. Minst hälften av ämnesundervisningen ges årligen på svenska. (Mera om språkbadsprogrammet t.ex. i Buss & Mård 1999; Laurén 1999.) Eleverna som deltar i språkbad bekantar sig alltså med olika vetenskapsområden (t.ex. naturvetenskaper,

matematiska vetenskaper) både på sitt förstaspråk och på sitt andraspråk. De lärare som undervisar språkbadselever på andraspråket har en dubbel roll som lärare i innehåll och språk. Undervisningsmetoderna och undervisningsmaterialet bör väljas så att de stödjer den parallella ämnes- och språkinläringen hos eleverna på ett maximalt sätt. Dessutom är en språkbadslärare, precis som vilken lärare som helst, även ansvarig för det praktiska och organisatoriska i ett språkbadsklassrum. (Mera om lärarens roller i språkbad bl.a. i Mård 2002; Södergård 2002.)

KOI-projektets undersökningsmaterial utgörs av en nationell korpus av skriftliga och muntliga elevtexter i årskurserna 3, 6 och 9. Materialet har samlats in under åren 2005–2007. Både den skriftliga och den muntliga materialinsamlingen har föregåtts av två pilotprojekt. Det huvudsakliga syftet med det skriftliga och det muntliga pilotprojektet har varit att testa och analysera vilka uppgiftstyper som bäst lockar fram elevernas kunskapsstrukturer. Materialinsamlingen inom pilotprojektet begränsades geografiskt till en ort, men materialet är åldersmässigt representativt för projektet (elever i årskurserna 3, 6 och 9). (Mård-Miettinen, Pilke, Puskala & Södergård 2006; Puskala 2005.)

2 Syfte och material

Studien som jag redogör för i denna artikel syftar till att beskriva och diskutera hur tre lärare deltar i elevernas gruppdiskussioner. Materialet för studien utgörs av diskussionerna i de grupper i KOI-projektets muntliga pilotundersökning där läraren fanns till förfogande. Sammanlagt är det frågan om tre inspelade gruppdiskussioner i årskurserna 3, 6 och 9 och i samtliga gruppdiskussioner deltog 4–5 medlemmar. Alla grupper har olika lärare. Två av lärarna är klasslärare, medan en är språklärare.

KOI-projektets muntliga pilotmaterial består totalt av 12 video- och audioinspelade gruppdiskussioner i åk 3, 6 och 9, vilka har transkriberats i sin helhet genom en relativt grov bastranskription som i stort sett följer skriftspråkskonventionen (se Norrby 2004: 89–90). Uppgiftens innehåll i det muntliga pilotprojektet bygger på resultaten av det skriftliga pilotprojektet, dvs. temat för diskussionen är den aktuella årstiden och

ledtrådarna består av stimulusord (för en mer detaljerad beskrivning se Puskala 2005). Det muntliga pilotprojektet testade olika uppgiftstyper, från lärar- och forskarledd gruppdiskussion till självständigt arbete. Analysen av den semantiska strukturen i elevdiskussionerna visade att det mångsidigaste materialet kunde fås i den grupp som var lärarledd (Männikkö 2007). Därför är det av intresse att studera hurdan roll de olika lärarna väljer i pilotmaterialet.

Lärarna för de klasser som var med i pilotundersökningen gavs vissa roller både före själva undersökningen och under den. Läraren för den ifrågavarande klassen skulle göra en gruppindelning enligt instruktioner om att varje grupp skall bestå av både flickor och pojkar och av mer och mindre talföra medlemmar. Testledarna hade dessutom på förhand gett lärarna vissa referensramar för undersökningen. Läraren hade fått veta att hans roll var att initiera en uppgift där elevgruppen ombes planera och hålla en muntlig presentation av våren i Finland (rubrik: Nu blir det vår i Finland). Läraren skulle berätta att den videofilmade presentationen skall skickas till en skolklass i södra Sverige. Läraren skulle ge eleverna papper om de önskade göra anteckningar samt presentera och dela ut ett papper med sex substansledtrådar eller stimulusord: *vädret, marken, vattendragen, växterna, djuren, människan*. Läraren skulle vidare påpeka att eleverna skall använda svenska då de planerar sin presentation och att även planeringen skulle video- och audioinspelas av forskarna. Läraren hade fått som anvisning att efter att ha satt igång arbetet i gruppen vid behov uppmuntra eleverna men att inte på eget initiativ hjälpa eleverna med innehållet eller med språket. Om eleverna skulle fråga efter hjälp så skulle lärarna säga t.ex. *Försök fundera själva*. Dessa instruktioner gavs till lärarna för att maximera elevernas eget engagemang i det innehållsliga och språkliga i samband med uppgiften och för att minimera de olika lärarpersonligheternas inverkan på elevernas arbete.

3 Metod

Jag har analyserat det inspelade materialet både induktivt och deduktivt. I den induktiva analysen har jag utgått från bandinspelningarna, lyssnat på dem och strävat efter att identifiera olika faser i genomförandet av uppgiften. Genomförandet kan sägas bestå av

olika faser. I fas 1 introducerar läraren uppgiften. I fas 2 planerar eleverna hur de skall genomföra uppgiften. En del grupper kör igång med diskussionen utan planering och i en del fall gör eleverna även anteckningar. I Fas 3 gör de grupper anteckningar som inte antecknade samtidigt som de diskuterade. De som antecknade redan i fas 2 går igenom sina anteckningar i fas 3. Fas 4 berör presentationen. En del grupper planerar och övar sin presentation, medan andra grupper framför sin presentation utan planering och övning. Vidare har jag studerat de tre lärarnas inlägg under de olika faserna och induktivt sökt efter regelbundenheter i dem. Det visade sig att lärarnas inlägg kunde kategoriseras i enlighet med lärarens sedvanliga roller i språkbad: rollen som ämneslärare och rollen som språklärare (se avsnitt 1). Utgående från referensramen för undersökningen kunde en del av inläggen hänföras till en tredje roll, lärarens roll som organisatör (se avsnitt 2).

Dessutom har jag studerat samtliga lärarinlägg som berör innehållet under faserna 2–4 och placerat dem i den matris som illustrerar Cummins' modell för andraspråks-elevernas språk- och kunskapsutveckling (Cummins 1984; se figur 1 i avsnitt 5). Cummins' modell utgår från elevens kognitiva processer vid genomförandet av olika uppgifter och är primärt utarbetad med tanke på invandrarelever i ett majoritetsklassrum. I min analys används modellen så att betoningen ligger på den *potentiella* kognitiva processen hos elevgruppen som lärarens inlägg kan tänkas initiera. Jag har i denna analys valt att fokusera den potentiella och inte den egentliga elevreaktionen, dvs. att studera de tre lärarnas inlägg isolerat utan att ta hänsyn till elevernas möjliga svar eller annan typ av reaktion. Jag valde detta tillvägagångssätt för att hålla en klar fokusering på läraren.

4 Lärarens roll vid olika uppgiftsfaser

Under *introduktionsfasen* informerar läraren gruppen om detaljerna i uppgiften (uppgiftens rubrik, dess syfte, det tänkta arbetssättet med dess möjligheter och begränsningar) samt presenterar pappret med substansledtrådarna.

Det kom fram i inspelningarna att de tre olika lärarna introducerade uppgiften på olika sätt. I årskurs 3 byggde läraren upp kontexten för uppgiften genom att grundligt diskutera temat för uppgiften bl.a. genom att fråga: ”Vad har vi för årstid nu?” Läraren gick också grundligt igenom ledtrådarna (t.ex. Väder: ”Hurdant väder blir det ute?”). I årskurs 6 var genomgången mer allmän. Läraren använde fraser som t.ex. ”Vad betyder våren? Berätta på många olika sätt”. I årskurs 9 använde inte läraren några stödfrågor i introduktionen utan konstaterade kort att eleverna skulle berätta om våren så grundligt och mångsidigt som möjligt. Det kan konstateras redan utgående från introduktionen att lärarens sätt att introducera ger eleverna i de olika årskurserna olika typer av bakgrund för genomförande av uppgiften. Dessutom betonade inte alla lärare att alla ledtrådar inte behöver användas i presentationen.

De tre olika lärarna betedde sig olika även under *genomförandet av själva uppgiften*. Jag har närmare studerat lärarens roll under faserna 2–4 då eleverna planerar sin presentation, diskuterar, gör anteckningar, går igenom anteckningarna, övar presentationen samt gör själva presentationen. Lärarnas inlägg kan grovt delas in i tre olika kategorier: uppgiftsinriktade inlägg, innehållsinriktade inlägg och språkinriktade inlägg och sålunda kan läraren anses ha en uppgiftsinriktad, innehållsinriktad och språkinriktad roll i uppgiften.

Uppgiftsinriktad roll

De uppgiftsinriktade lärarinläggen berör lärarens roll som organisatör. I mitt material förekom denna roll främst hos läraren i årskurs 3. Läraren påminde eleverna om antecknandet, om tidsbegränsningen, om samarbetet inom gruppen, om presentationssättet, om röst användningen och om oönskat beteende. Vidare instruerade läraren och gav råd och tips om antecknandet både beträffande innehållet och språket (t.ex. ”Är det nån som sätter ner anteckningar eller?”).

Språkinriktad roll

I den språkinriktade rollen fungerade läraren bl.a. som "språkpolis" genom att påminna eleverna om att uppgiften skulle genomföras på svenska. Dessutom fungerade lärarna som ordböcker dock med en sådan skillnad att bara läraren i årskurs 9 gav eleverna ord på svenska (se exempel 1). De två andra lärarna fick inga dylika frågor och de reagerade inte heller på de få inslag som eleverna har på finska genom att ge svenska motsvarigheter.

- (1) E: Vad är det på svenska? Jag vet på finska men jag vet...
L: Det är översv översvämningar (åk 9)

I den språkinriktade rollen agerade läraren också språkutvecklare (se exempel 2).

- (2) E: Man börjar gå med cykel till arbete och
L: Alltså vad börjar man?
E: Cykla. (åk 6)

Denna typ av strävan till språklig exakthet skedde i mitt material bara i årskurs 6. I årskurserna 3 och 9 berörde de språkutvecklande lärarinläggen återgivning av finskt innehåll på svenska (se exempel 3).

- (3) E: *Vappu* och *pääsiäinen* är
L: Det är ju vårens fester.
E: xxx (oklart)
L: Nå vad är det på svenska då? (åk 3)

Innehållsinriktad roll

En del lärarinlägg som berör själva innehållet gjordes i uppmuntrande syfte (t.ex. *Säg bara X (elevnamn) det var jättebra*). Dessutom hade läraren utvärderande och bekräftande inlägg, såsom *hm, mm, jaa, jåå, okej* eller *Det är ett säkert vårtecken*. Det visade sig vara sällsynt med negativ utvärdering hos alla lärare när det gäller innehållet.

Några lärarinlägg var klart innehållsutvidgande (exempel 4–8):

- (4) Nå X (elevnamn) vad händer på vattena då vad händer med vattnet på våren? (åk 3)
- (5) Jåå. Hittar ni på några liksom växter som börjar växa? (åk 9)
- (6) Hm nå vad betyder det för dig? (åk 6)
- (7) Och visst är dom såna där damm visst är dom dammiga jåå och det stör några några människor hemskt mycket. Varför? (åk 9)
- (8) Nog får ni gärna ha mera. (åk 6)

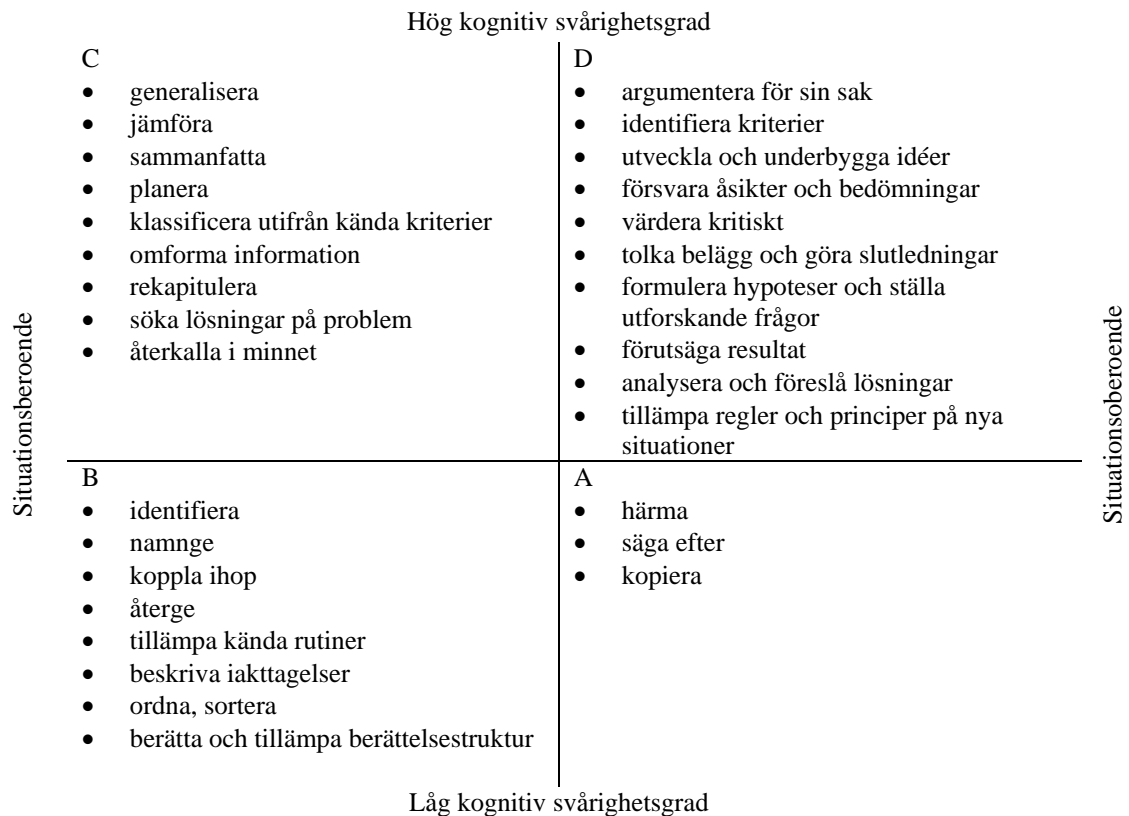
En del av de utvidgande inläggen kan anses utvidga innehållet vertikalt så att innehållet fördjupas inom ramen för samma makrotema (exemplen 4–5). Därtill var en del lärarinlägg sådana som innebär en horisontell utvidgning inom ramen för samma mikrotema. Exemplen 6 och 7 illustrerar horisontell utvidgning där elevinlägget berör mikrotemana *marken* och *växterna*, men lärarens fråga berör mikrotemat *människan*. Dessutom fanns det också neutrala utvidgande inlägg i materialet (exempel 8).

Med tanke på projektets syfte att undersöka kognitiva strukturer är beaktandet av dessa lärarinlägg som berör innehållet viktigt.

5 Lärarens innehållsinriktade inlägg och kognitiva processer hos eleverna

Jag har valt att närmare studera de lärarinlägg som fokuserar innehållet. Analysen grundar sig på Cummins' modell för andraspråkselevernas språk- och kunskapsutveckling (Cummins 1984; Holmegaard & Wikström 2004) som illustreras i figur 1 nedan.

Cummins' modell går ut på tanken om att en andraspråkselev möter uppgifter i ett klassrum som förutsätter varierande kognitiv nivå (kognitivt krävande eller kognitivt mindre krävande) och som erbjuder varierande grad av kontextuellt stöd (kontextberoende eller kontextoberoende). Modellen utvecklades till praktisk tillämpning av de två brittiska utbildningspsykologerna Cline och Frederickson (1996) som ett hjälpmedel för mångsidig elevbedömning.



Figur 1. Cummins' modell för andraspråkselevens kognitiva processer i ett klassrum (Cummins 1984; Cline & Frederickson 1996, se också Holmegaard & Wikström 2004).

Fält A i Cummins' modell (figur 1) utgörs av mekaniska uppgifter som inte kräver någon problemlösning. I mitt material fanns det endast några lärarinlägg som kunde placeras i detta fält. Dessa fanns i årskurserna 3 och 6 (se exempel 9). I årskurs 9 fanns inga sådana lärarinlägg.

(9) Okej. Vad har ni annat kvar då? (åk 3)

Jag har valt att tolka lärarinlägget i exempel 9 som en begäran om att läsa i uppgiftspappret med ledtrådar eller i anteckningarna och att namnge något av stimulusorden. Detta kan i denna kontext anses vara en uppgift som inte kräver problemlösning. Frågan kunde också tolkas som en implicit begäran om innehållsutvidgning, vilket skulle ändra placeringen av inlägget till fält B i figur 1.

Läraren i årskurs 3 bad ofta eleverna upprepa tidigare angivet innehåll (exempel 10) eller på svenska upprepa innehåll som givits på finska (exempel 11).

- (10) Berätta vad du sa. Du sa flera bra saker. (åk 3)
- (11) E: *Vappu och pääsiäinen* är
L: Det är ju vårens fester.
E: xxx (oklart)
L: Nå vad är det på svenska då? (åk 3)

Dessa inlägg kan anses förutsätta låg kognitiv förmåga men vara något mer krävande än läsning i uppgiftspappret (exempel 9), och därför har jag placerat dem i fält B i Cummins' modell (figur 1). I årskurserna 6 och 9 förekom inga sådana lärarinlägg.

En frekvent strategi hos lärarna var att hjälpa eleverna att återkalla fakta i minnet (fält C i figur 1). I årskurs 3 ombad läraren ofta eleverna att återkalla i minnet och benämna eller beskriva elevernas egna erfarenheter (exempel 12), vilket lärarna för årskurserna 6 och 9 inte alls gjorde. Däremot bad alla lärare någon gång eleverna att återkalla i minnet och benämna eller beskriva generella erfarenheter (exemplen 13–15) eller faktakunskap (exemplen 16–17).

- (12) Nå vad brukar du ta fram där hemma när det blir vår? (åk 3)
- (13) Va vad använder man för kläder då? (åk 3)
- (14) Nå vad brukar barnen ta fram på våren? (åk 6)
- (15) Va vad händer det här på Österbotten? (åk 9)
- (16) Har ni nånting mera om djurena? Vad finns det andra vad händer det annat med djurena? (åk 3)
- (17) Nå vad är det som kommer till de där blommorna kanske? (åk 6)

Dessutom bad läraren i årskurs 9 eleverna att klassificera det som de skulle återkalla i minnet och benämna (exempel 18).

- (18) L: Vet ni några fåglar på svenska? (benämna)
E: Svan.
L: Sådana som kommer på våren? (klassificera) (åk 9)

Alla lärare i mitt material producerade inlägg som förutsätter krävande kognitiva processer och situationsoberoende språkbruk hos eleverna (fält D i figur 1). Speciellt läraren i årskurs 6, men även de två andra lärarna, ombad sina elever att göra slutledning utgående från fakta som eleverna givit (exemplen 19–21).

- (19) Nå X (elevnamn). Vad händer på vattena då? Vad händer med vattnet på våren? På vintern kanske du var ute och skida eller promenera på isen men vad händer på våren med det? (åk 3)
- (20) Nå vad betyder det för dig? (åk 6)
- (21) Men ööö när man tänker på gatorna efter vintern. Har ni inte haft problem? (åk 9)

Lärarna tog även initiativ till att be eleverna värdera sin egen produktion eller produkt kritiskt (exemplen 22–23).

- (22) Nå går ni att simma på våren redan? (åk 3)
- (23) Hm. Nu får ni kritisera hur hurdan presentation får ni- Vad betyder våren nu blir det vår? Finns det annat ännu? (åk 6)

En del lärarinlägg var mer neutrala uppmaningar till utvecklande av de idéer som eleverna hade kommit på (exemplen 24–25).

- (24) Nog får ni berätta utöver det som står där. Det där kan ni ha som stödled så berättar ni litet mera kring det. (åk 6)
- (25) Nånting nytt eller nånting mera. (åk 9)

6 Sammanfattande diskussion

Denna studie i tre lärares roll i elevernas grupparbete antyder att lärares sedvanliga roll i klassen inverkar på lärarens beteende även i situationer där läraren har en utifrån begränsad referensram för sitt beteende. Det var möjligt att identifiera tre roller i materialet: uppgiftsinriktad roll, språkinriktad roll och innehållsinriktad roll. Dessa roller förekom hos alla lärare i materialet, men man kunde iaktta olika betoningar och nyanser hos olika lärare. Hos läraren i årskurs 3 var rollen som organisatör framträdande, men även de andra rollerna var viktiga för genomförandet av uppgiften. I årskurs 6 var den mest framträdande lärarrollen rollen som innehållsutvidgare. I årskurs 9 hade läraren mest

noggrant följt uppgiftsinstruktionerna för lärarna och tog en tillbakadragen roll där han bidrog främst med innehållsliga (utvärderade och bekräftade) och språkliga inlägg. Det är möjligt att skillnaderna i betoningen och nyansen har samband med den aktuella årskursen och på lärarens uppfattning om elevernas kognitiva förmåga att utföra uppgiften. En annan möjlig påverkande faktor är lärarpersonlighet (auktoritär eller icke-auktoritär) eller lärarkategori (klasslärare eller ämneslärare). Det behövs ytterligare material för att dra mer långtgående slutsatser om detta.

Beträffande Cummins' modell för kognitiva processer hos andraspråkselever kan det konstateras att modellen åtminstone i viss mån lämpar sig som grund för analysen av lärarinlägg. Analysen visade att alla lärare i mitt material ställde varierande frågor och uppmaningar som täcker nästan hela Cummins' matris, dvs. lärarna hjälpte eleverna på många olika sätt under uppgiftens gång. Det mest typiska sättet för lärarna i åk 3 och åk 9 var att hjälpa eleverna att återkalla fakta i minnet och benämna eller beskriva dem. Däremot valde läraren i åk 6 att hjälpa eleverna att lyfta sin presentation på en kognitivt högre nivå genom att ställa frågor och ge uppmaningar som krävde slutledningsförmåga och kritiskt värderande av den egna produkten.

Det två analyserna antyder att lärarnas verkliga beteende i gruppdiskussionerna ger eleverna olika förutsättningar för genomförandet av uppgiften och kan tänkas ha en inverkan på elevernas prestation. I denna studie har lärarnas inlägg studerats isolerade och följande fas är att relatera lärarinläggen till elevreaktionerna och analysera förhållandet mellan den potentiella kognitiva processen och den verkliga elevreaktionen.

Källor

- Buss, M. & K. Mård (1999). *Ruotsin ja suomen kielen kielikylyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/99*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46. Vaasa.
- Cline, T. & N. Frederickson (1996). The development of a model of curriculum related assessment. I: *Curriculum related assessment, Cummins and bilingual children*, 2–22. Red. T. Cline & N. Frederickson. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual matters.
- Holmegaard & Wikström (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: *Svenska som andraspråk*, 539–572. Red. K. Hyltenstam & I. Lindberg. Lund: Studentlitteratur.
- Laurén, Ch. (1999). *Språkbad: forskning och praktik*. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. Vaasa.

- Mård, K. (2002). *Språkbadsbarn kommunicerar på andraspråket. Fallstudier på daghemsnivå*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia Nr 100. Vasa.
- Mård-Miettinen, K., N. Pilke, J. Puskala & M. Södergård (2006). Att undersöka kognitiva strukturer i språkbadslevernas uppsatser. I: *Svenskan i Finland 9*, 149–160. Red. V. Muttari & M. Rahkonen. Kielten laitoksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto.
- Männikkö, T. (2007). ”På våren är blommorna mycket fina”. Kognitiva strukturer i språkbadslevers muntliga produktion. I: *Erikoiskielet ja käännteoria. VAKKI-symposiumi XXVII. Vaasa 9.–10.2.2007*, 188–199. Red. E. Lehtinen & N. Niemelä. Vaasan yliopisto.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. 2nd ed. Lund: Studentlitteratur.
- Puskala, J. (2005). Nu blir det vinter. Att skriva om ett givet tema utgående från rubrik, stimulusord eller stimulusbilder. I: *Från översättning till etik. En festskrift till Irma Sorvali på hennes 60-årsdag den 15 oktober 2005*. Red. P. Rossi. Acta Universitatis Ouluensis. Oulu.
- Södergård, M. (2002). *Interaktion i språkbadsdaghem. Lärarstrategier och barnens andraspråksproduktion*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Acta Wasaensia No. 98. Vaasa.