

Samarbete och rollfördelning i smågruppsarbete med flerspråkiga elever

Jenny Magnusson

Gruppen av avancerade andraspråksinlärare går i skolan tillsammans med elever som har svenska som modersmål och elever som nyligen har kommit till Sverige, och är del av den heterogena skolmiljö som kännetecknar dagens svenska klassrum (jfr. Skolverket, 2008, 2009). Just denna heterogena miljö där elever har olika behov, erfarenheter och förutsättningar påverkar möjligheterna till språkutveckling och lärande i klassrummet. Det som fokuseras i den här studien är en specifik lärandeaktivitet, nämligen smågruppsarbete, en lärandeaktivitet som kan tänkas påverka elevernas förutsättningar för lärande. Jag kommer i denna artikel att undersöka smågruppsarbete för elever som är andraspråksinlärare, och de förutsättningar för samarbete och lärande som möjliggörs i dessa.

Nyanländas lärande och flerspråkiga utveckling är relativt väl utforskat. Det finns empiriskt förankrade teorier om hur den första språkinläringen på ett andraspråk går till, till exempel processbarhetsteorin där det framgår vilka lingvistiska strukturer som lärs in och i vilken ordning – ordföljd, kongruens, negationers placering etc. (Pienemann 1998; Håkansson 2004). Det finns däremot inte lika mycket forskning om avancerade andraspråksinlärare, de elever som gått större delen av sin skolgång i Sverige, men där svenska är andraspråk. Jag utgår här från definitionen Rosén och Wedin har av andraspråksinlärare som ”de vars svenska ännu avviker från de normer och den standard som förväntas utifrån personens ålder” (2015:15). Dessa avancerade andraspråksinlärare har sedan länge lärt sig de lingvistiska strukturer som processbarhetsteorin fokuserar, men de klarar sig ändå generellt sett sämre på tester och får sämre betyg än elever som har svenska som modersmål (Cummins 2017; Axelsson 2004; Skolverket, 2008, 2009). Av den anledningen finns ett behov av att närmare studera förutsättningarna för denna elevgrupp, och då framförallt de språkliga.

Det finns forskning som lyfter fram att språkutvecklande arbete och interaktion i olika former är avgörande för att på ett effektivt sätt lära sig svenska och då framförallt det svenska skolspråket. Det handlar då framförallt om interpersonell interaktion, autentiska samtal där eleverna får möjlighet till aktivitet. Den särskilda utmaningen handlar om att andraspråksinlärarna behöver utveckla en dubbel kompetens samtidigt, ett svenskt var-

dagsspråk och ett svenskt kunskapsrelaterat skolspråk¹. Denna skillnad benämns av Cummins som skillnaden mellan BICS och CALP, där BICS, Basic Interpersonal Communication, motsvarar språket som krävs för att klara av det vardagliga livet och där CALP, Cognitive Academic Language Proficiency, motsvarar kunskapsrelaterad språkkompetens, den kompetens som krävs i skolan där jämförelser, generaliseringar och abstrakta teoretiska resonemang inom olika ämnesområden behöver uttryckas språkligt (Cummins 2017). För avancerade andraspråksinlärare är vardagsspråket, BICS, oftast väl utvecklat, medan CALP oftast kräver särskilda insatser.

Sociokulturellt inriktade forskare som till exempel Dysthe (1999) och Sahlström (2011) lyfter fram interaktionens avgörande roll för lärandet, och till och med likställer interaktion med lärande. Eftersom det är svårt att som lärare möjliggöra interpersonell interaktion för alla enskilda elever i en helklassituation är smågruppsarbetet en arbetsform som kan möjliggöra interaktion såväl som lärande och är därför relevant att studera närmare. Smågruppsarbete eller kooperativt lärande, som det ibland beskrivs som, har i relation till individualiserat lärande visat sig ha många fördelar (Johnson, Johnson & Stanne 2000; Hensvold 2006; Hattie 2014)², samtidigt som det finns stora variationer i utformningen. Dessa fördelar och möjligheter till variationer är en utgångspunkt för denna delstudie, liksom hur detta förhåller sig till andraspråkstälarens smågruppsarbete.

Mercer (2002:1), som forskat mycket om samarbete och interaktion i skolans kontext, menar att gruppinteraktion för lärande är skolans viktigaste uppgift. Han menar att “the prime aim of education ought to be to help children learn how to use language effectively as a tool for thinking collectively” och att “classroom-based involvement in culturally-based ways of thinking collectively can make a significant contribution to the development of individual children's intellectual ability”. Här betonas vikten av att utveckla språket för kollektivt tänkande, och att individer utvecklas genom att öva sig i olika kulturspecifika typer av kollektivt tänkande.

Med utgångspunkt i att den empiriska forskningen om avancerade andraspråksinlärare är begränsad, inte minst när det gäller högstadiet, och att denna grupp relativt sett inte har stor framgång i skolorna (Cummins 2017; Axelsson 2004; Skolverket 2008, 2009) är syftet i den här studien att närmare undersöka vad arbetsformen smågruppsarbete kan möjliggöra i form av interaktion och kooperativt lärande, särskilt vad gäller textsamtal och

¹ Relationen mellan skolspråk och vardagsspråk utvecklas mer Malmbjers kapitel i denna volym.

² Detta utvecklas mer i kapitel 1 i denna volym.

diskussioner om text på olika sätt. Mer specifikt undersöks tre olika smågruppsamtal inom ämnena SO och NO, där deltagarna alltså är andraspråkstalare.

De forskningsfrågor som bildar utgångspunkt för artikeln är:

- Hur är de olika gruppsamtalen organiserade avseende inramning och struktur?
- Hur ser andraspråkselevernas deltagande ut i de olika gruppsamtalen?
- Vilka typer av samarbete använder sig andraspråkseleverna av i gruppsamtalen och hur kan det relateras till lärande?

Eftersom studien har ett andraspråksperspektiv kommer dessa aspekter, organisering, deltagande och typ av samarbete, att undersökas i relation till ett antal andraspråkselever som har växt upp i Sverige, men där svenska är deras andraspråk. Det är dock oklart hur avancerade just dessa andraspråksinlärare är när det gäller deltagande i samtalen, i relation till sina jämnåriga klasskamrater som har svenska som modersmål.

Tidigare forskning om interaktion i klassrumsmiljö

Det finns mycket forskning om interaktion i klassrumsmiljö, men inte lika mycket om interaktion mellan elever (jfr Blum-Kulka & Snow 2004). Muntlig interaktion i undervisningssammanhang har i Sverige undersökts av till exempel Palmér (2008), Malmbjer (2007), Gröning (2006) och Sahlström (2001). Palmér (2008) har skrivit en avhandling om muntlig interaktion på gymnasiet medan Malmbjer (2007) har fokuserat på gruppsamtal inom högskolan. Gröning (1996, 2001, 2006) har därutöver fokuserat på grupparbeten och elevsamarbeten i förskola och grundskola, ofta med fokus på språklig och kulturell mångfald. Sahlström har också undersökt interaktion i klassrummet i flera undersökningar, och bland annat undersökt skillnader mellan interaktion i olika undervisningsmetoder (Lindblad & Sahlström 2001, Sahlström 2001).

Även Lindberg har undersökt samtal i klassrummet i ett flertal studier. I en av dessa (Lindberg 2005) fokuseras just interaktionen i olika typer av klassrumsaktiviteter, särskilt främmandespråks- och andraspråksundervisningen. Olika aktiviteter identifieras i studien och jämförs utifrån vilken interaktion och kommunikativ potential som utmärker dem, alltså vad det är för kommunikation och interaktion som möjliggörs i respektive klassrumsaktivitet. I materialet har ett antal aktiviteter spelats in som karakteriseras som gruppdis-

kussioner. Lindberg kommer fram till att den kommunikativa potentialen skiljer sig mycket mellan olika aktiviteter, och skulle kunna utnyttjas bättre. Det är vuxna andraspråksinlärare som spelats in i denna studie.

Klingner & Vaughn (2000) har genomfört en studie av grupparbeten med flerspråkiga elever i årskurs fem. Eleverna har i studien organiserats med tydlig ansvarsfördelning och har tränats i denna organisation. De har också medvetet delats in i heterogena grupper. Resultatet av studien visade att interaktionen utvecklades mer och blev mer kunskapsinriktad än vad som framkommit i annan forskning. Därutöver har Durán och Szymanski (1995) skrivit en rapport där de studerar interaktiva processer under minoritetselevens samtal i årskurs 3 i Kalifornien. De kunde identifiera fyra olika samtalsaktiviteter som eleverna använde: strukturerande av information, korrigerande av språkformer, medverkande i textens utformning och utvidgning av textens tema och anknytning av detta till egna föreställningar och erfarenheter.

Mercer har forskat mycket om samarbete och gruppinteraktion av olika slag, i olika åldrar och i olika skolkontexter. Han har de senaste åren till exempel undersökt dialogisk undervisning i naturvetenskapliga klassrum (Mercer, Dawes, Wegerif & Sams 2004) och hur whiteboards används som verktyg för interaktion (Mercer 2010). Han har också särskilt undersökt relationen mellan tänkande och lärande. Många undersökningar utgår från vikten av att tänka tillsammans – *thinking together* (t ex Mercer 2004), eller hur samtal, dialog och diskussion, används för att tänka kollektivt – *interthinking* (2002). Mercer har genom begreppet *interthinking* lyft fram gruppsamtalens kognitiva och sociala funktioner och menar att dessa hör ihop. Detta perspektiv är relevant i relation till denna studie.

Interaktionistisk teori

I denna artikel utgår jag från en interaktionistisk eller dialogisk grundsyn där interaktion och socialt samspel är avgörande för lärande. Vygotskij (2001) och Bakhtin (1981) var föregångare för detta perspektiv, medan Dysthe (1999) och Lindblad och Sahlström (2001) är några av de forskare som utvecklat tankegångarna vidare. Lärande och interaktion är enligt detta synsätt relaterade till varandra – lärande sker i och är beroende av interaktion. Om vi ska få mer kunskap om lärande i skolan, och särskilt i relation till avancerade andraspråksinlärares förutsättningar, behöver vi utifrån denna utgångspunkt undersöka samtalsprocesser och organisering av samtal. Lärande i undervisning är alltså beroende av de samspelsprocesser som er-

bjuds, och aktivt deltagande i gruppsamtal och gruppsamtalsprocesser erbjuder enligt detta synsätt möjligheter för lärande.

En viktig utgångspunkt i artikeln är också att allt lärande här ses som situerat (jfr. Lave & Wenger 1991), knutet till specifika situationer och villkor. Olika situationer möjliggör alltså olika former av lärande. Av den anledningen är undervisningsformen av stor betydelse, där gruppsamtal erbjuder en helt annan form av lärande än lärarstyrd helklassundervisning, men där också olika former av gruppsamtal kan möjliggöra olika typer av lärande. För avancerade andraspråkstalare är detta naturligtvis avgörande för att de ska kunna hålla jämna steg med eller komma i kapp sina jämnåriga klasskamrater som har svenska som förstaspråk.

För att kunna analysera samtalen utgår jag från ett antal begrepp som relaterar till interaktion, samarbete och lärande. För analysen av den övergripande nivån av smågruppsamtalen kommer samtalen att analyseras utifrån sin inramning (jfr. Linell, 2011). Rambegreppet definieras på många olika sätt, men här är det en sociokulturell förståelse av ram som avses (jfr Goffman 1974; Gumperz 1982), där ram eller inramning närmast ska förstås som situationsdefinitionen. Inramningen definierar vilka frågor (problem, projekt) och svar som kan aktualiseras respektive förväntas när ”verksamheten iscensätts i situerad interaktion”, (Linell 2011:169). I detta ingår idémässiga förutsättningar och förväntningar som har med syften och verksamhetsroller att göra, men också materiella förutsättningar och förväntningar som har att göra med platser och artefakter (Linell 2011:170). För att betona det dynamiska i deltagarnas handlingar används just inramning (jfr. framing) snarare än ram (frame) då deltagarna orienterar sig emot, förhandlar och förändrar verksamheter och verksamhetstyper (Linell 2011: 171–172).

Verksamheters inramning är framförallt språklig och här kommer särskilt explicita inramningssignaler eller markeringar att analyseras (jfr. Gumperz 1982), det vill säga explicita markeringar för hur samtalssituationen eller samtalsverksamheten inleds, byggs upp och avslutas gemensamt, samt vilka metaspråkliga inramningar och kategoriseringar som signalerar verksamheten. I ett första steg är det två olika nivåer som kommer att analyseras, dels den inramning som läraren iscensätter genom sina instruktioner, pre-interaktionell inramning (Linell 2011:175), dels den inramning som eleverna iscensätter genom sina gruppsamtal, den emergenta online-inramningen (Linell 2011: 176).

I detta sammanhang kommer samtalen också i ett andra steg att kategoriseras på en övergripande nivå när det gäller funktion. Mercer och Littleton

skiljer mellan utvecklande samtal och här-och-nu-samtal (2007). Ett utvecklande samtal utmärks av att talarna tänker tillsammans, behandlar varandras idéer konstruktivt och kritiskt, överväger varandras uttalanden och ifrågasätter och motiverar åsikter. Alla deltar och bidrar till en gemensam slutsats. Samtalet består av fördjupade resonemang med utbyggda topiker (2007:52) och resonerande språkbruk som till exempel ”Jag håller med”, ”jag tror” och ”därför att” (2007:54). Det utforskande samtalet är ett ideal för klassrummets smågruppsarbete (Palmér 2008:51).

Här-och-nu-samtal är till skillnad från de utvecklande samtalen kontextberoende och knutna till en fysiskt påtaglig aktivitet där aktiviteten styr samtalet/språkandet och inte tvärtom. Detta innebär att samtalet utmärks av deiktiska uttryck, organisatoriska frågor och kommentarer och bekräftelser av vad som sker, vilket också kan jämföras med det som ovan beskrivits som en kommunikativ funktion. Topikerna är sällan utbyggda och det handlar ofta om sociala relationer och olika former av identitetsskapande, där de talande grälar, konkurrerar och hävdar sig själva. Språket får i dessa samtal en bakgrundsroll (Mercer och Littleton 2007).

Alla samtal inom ramen för skolans undervisning kan beskrivas som institutionella och verksamhets-specifika. I institutionella samtal kan man tala om olika typer av roller. Linell (2011:180) skiljer till exempel mellan diskursiva roller, verksamhetsroller och sociala roller. För den andra delen i analysen i denna artikel kommer diskursiva roller (jfr. *discursive identities*) att undersökas, och detta innebär deltagarnas övergripande interaktions- och handlingsmönster som iscensätts i interaktionen. De diskursiva roller som kommer att analyseras i dessa samtal kommer att vara relaterade till de aktiviteter som framkommer i analysen, till exempel åhörare, skrivansvarig och ansvarig för att organisera samtalet och uppgiften. Det är framförallt deltagarstruktur och kommunikativ arbetsfördelning (Linell 2011) som här blir relevant att analysera för att komma åt de diskursiva rollerna, närmare bestämt hur deltagarna deltar och bidrar i samtalet på olika sätt.

För att komma åt deltagarnas övergripande interaktions- och handlingsmönster kommer också deltagarnas respektive tur att analyseras utifrån vilken funktion de har i förhållande till varandra. Här kommer jag, i enlighet med Lindberg & Sandwall (2006), att på en övergripande nivå kategorisera turerna (se ”Material” i kap 1) utifrån tre olika språkhandlingar: påståenden, frågor och uppmaningar. Lindberg och Sandwall har också en fjärde kategori, värderande påstående, som jag inte har använt mig av i analysen. Genom språkhandlingsanalysen kan deltagarnas *interthinking* kommas åt, de nya insikter och förändrade perspektiv som språkligt samspel möjliggör

(Mercer 2000). De olika språkhandlingarna är särskilt relevanta just för att de visar hur själva samarbetet ser ut, frågor och uppmaningar som är tydligt inriktade på samarbetet i gruppen, samt hur olika språkhandlingar relateras till varandra.

Sammantaget är det dessa aspekter som kommer att analyseras:

- Inramning
 - Uppgiftsinstruktion och metaspråklig organisering (pre-interaktionell och emergent inramning)
 - Samtalens funktion (utvecklande samtal respektive här-och-nu-samtal)
- Diskursiva roller
 - Deltagarstruktur och arbetsfördelning
 - Funktion (språkhandlingsanalys)

Material

Det material som i den här artikeln kommer att användas består av delar från tre olika smågruppssamtal, Revolutionssamtalet, Amerikasamtalet och Rymdensamtalet. Det är en avgränsad lärandeaktivitet som här analyseras i respektive samtal, delar av en lektion där en speciell uppgift, ett smågrupps-samtal runt en text, genomförs. De elever som ingår i dessa material har gått större delen av sin skolgång i Sverige, men har svenska som andraspråk, och är i den meningen avancerade andraspråkstalare. Det finns dock också en elev med i ett av de utvalda samtalen som enbart har varit i Sverige i två år.

Analysenheten i samtalet kommer att vara *samtalsturen*, en deltagares avgränsade samtalshandling. En tur är vad som i ett samtal kan uppfattas som en eller flera fullbordade pragmatiska och syntaktiska enheter som avslutar ett samtal eller som övergår till annan deltagare (jfr. Linell 2011:266). Samtalen har kategoriserats utifrån turer, och därefter utifrån *språkhandlingar*. Utifrån turerna har både samtalens turfördelning, hur turer och språkhandlingar fördelar sig på de olika deltagarna, och turformat, turens foch språkhandlingarnas form, analyserats (jfr. Linell 2011:267). Samtalen är ett par minuter vardera och relativt jämförbara i omfattning.

Översikt

	Turer	Språkhandlingar
Amerikasamtalet	186	193
Revolutionssamtalet	156	164
Rymdensamtalet	175	195

Analys

Inledningsvis kommer inramningen att analyseras, med fokus på uppgiftsinstruktion, metaspråklig organisering och funktion. Därefter kommer samtalens diskursiva roller att analyseras genom språkhandlingsanalysen, med fokus på deltagarstruktur och språkhandlingarnas funktion.

Inramning: uppgiftsinstruktioner och uppgiftsorganisation

Det finns både likheter och skillnader mellan samtalens pre-interaktionella inramningar. Samtliga samtal rör ämnesspecifika SO- eller NO-texter; amerikanska revolutionen och rymden. I de två smågruppssamtal som rör revolutioner får eleverna i uppgift att jämföra två olika texter från två olika källor genom att använda ett så kallat Venndiagram³. I de två samtalen där eleverna ska jämföra texter utifrån Venndiagram har läraren samma lektion haft en genomgång innan och syftet är enligt läraren att arbeta med källkritik. Under genomgången har läraren modellerat hur en textjämförelse kan göras med hjälp av Venndiagrammet. I det tredje samtalet, det samtal som rör rymden, har två elever tillsammans med läraren under två lektioner högläst texter om rymden och får vid det andra lektionstillfället fyra frågor som ska besvaras av eleverna gemensamt.

³ Ett Venndiagram är ett vedertaget sätt att illustrera likheter, olikheter och relationer mellan texter, idéer, kategorier eller grupper. Överlappande cirkeldelar representerar likheter medan icke-överlappande cirkeldelar representerar olikheter. Venndiagram är ett verktyg för att arbeta språkstöttande enligt till exempel Hajer och Meestringas (2010) beskrivning, en stöttning för att förklara och kategorisera begrepp.

Inramning Revolutionssamtalet

Temat för lektionen, den pre-interaktionella inramningen, är enligt läraren källkritik och källors trovärdighet, och två elever får under den senare delen av lektionen i uppgift att jämföra en Wikipediatext med en lärobokstext om amerikanska revolutionen med hjälp av Venndiagram.

Läraren har under lektionen haft källkritik som fokus och diskuterat Wikipedia specifikt. Eleverna i klassen har fått ett antal diskussionsfrågor runt Wikipedia och trovärdighet i relation till Wikipedia. Efter att dessa har gått igenom gör läraren en genomgång på tavlan av en jämförelse mellan en lärobokstext och en Wikipediatext som handlar om Franska revolutionen. Läraren frågar eleverna inledningsvis om de känner till Venndiagram och tolkar de responser som han får som jakande. Under genomgången går lärobokstexten först igenom och sammanfattas med hjälp av Venndiagrammets ena cirkel, därefter går Wikipediatexten igenom och sammanfattas i diagrammets andra cirkel, och i slutet av genomgången görs en jämförelse mellan dem utifrån diagrammets överlappande del av cirkelarna.

Läraren låter eleverna turas om att läsa högt, två meningar var, och frågar därefter vad i dessa meningar ”som kan användas”, vad som är ”väsentligt att hålla reda på” alternativt ”något ni behöver”. Läraren benämner de fraser och ord som eleverna tar upp som nyckelord, som kan identifieras i de båda texterna. Läraren har ritat upp ett Venndiagram på tavlan som fylls i allteftersom med dessa nyckelord; ”att soldater dödas”, ”leder till mänskliga rättigheter” etc. Efter denna genomgång får eleverna i uppgift att två och två och göra en likadan jämförelse mellan två andra texter, denna gång om amerikanska revolutionen.

Eleverna har av vad som framgår inte läst om revolutioner tidigare, och denna lektion hänger inte ihop med något större tema som eleverna läser. Läraren själv beskrev lektionen och upplägget som en ”Läslyftslektion”⁴. Efter att eleverna har arbetat med uppgiften en stund avbryter läraren för att föra en gemensam diskussion om vad som var det svåraste med uppgiften, om källors lämplighet och om mottagaranpassning.

Gruppkaktiviteten, den emergenta inramningen, ramas därutöver in av eleverna i samtalet. Eleverna formulerar explicit de olika delaktiviteter som ingår i uppgiften i samtalet med varandra:

- rita cirklar

⁴ En Skolverket-finansierad kompetensutvecklingsinsats i språk-, läs- och skrivdidaktik för lärare och förskollärare (Skolverket.se)

- skriva rubriker på cirklarna – Wikipedia, läroboken
- läsa, skriva - Wikipedia
- läsa, skriva - läroboken
- jämföra

Eleverna varvar högläsning från textunderlagen med skrivande. De diskuterar också runt läsandet (vem som ska läsa och när det ska pausas) och skrivandet (vem som ska skriva och vad som ska skrivas).

Inramning Amerikasamtalet

Det är samma lektion och samma pre-interaktionella inramning för Revolutionsgruppen som för Amerikagruppen. Läraren har alltså modellerat hur Venndiagramsjämförelser ska göras, och eleverna får i uppgift att jämföra två olika texter utifrån denna genomgång.

Även denna emergenta inramning görs av eleverna i samtalet genom att formulerar de delaktiviteter som de gemensamt gör och ska göra:

- rita två cirklar - läroboken, Wikipedia
- skriva rubrik - Amerikanska revolutionen
- läsa, skriva - läroboken
- läsa, skriva - Wikipedia
- (jämföra begrepp)

Högläsande av textunderlaget inleder arbetet med respektive text, men därefter varvas högläsning, skrivande och diskussion runt läsande och skrivande. I slutet menar en av eleverna att de är färdiga, men då avses genomgången av texterna, för därefter följer det som kan beskrivas som en jämförelse där eleverna identifierar ord som förekommer i båda cirklarna eller texterna, genom Venndiagrammet. Det är dock ingen av eleverna som säger något om att de ska jämföra eller att det är det de håller på med, därav parentesen ovan. Det förs inte heller här någon diskussion om källors trovärdighet i relation till de båda texterna.

Inramning Rymdensamtalet

Temat för lektionen där Rymdensamtalet utspelar sig är planetsystemet, månens relation till jorden och solen, och solen som en av många galaxer i ett oändligt universum. Det är två lektioner som här hör ihop, men där det skiljer sig i vilka elever som deltar. Det är endast en elev som är med vid båda tillfällena.

Den första lektionen och den första delen av den pre-interaktionella inramningen ägnas åt att läsa och diskutera två olika ämnestexter, varav en av dem består av två stencilar med olika rubriker. En av texterna är längre och mer omfattande än den andra. De tre eleverna och läraren turas om att läsa dessa texter. Denna lektion avslutas med en diskussion om vilken text som är svårast och vilken som är enklast. Till skillnad från vad läraren trott upplever eleverna den längre, mer omfattande texten, som enklare. De enas om att detta förmodligen beror på att den lästes sist.

Den andra lektionen, den där gruppsamtalet som analyseras ingår, inleds med en repetition där läraren läser de två texterna högt. En av de närvarande eleverna var med vid den tidigare lektionen medan den andra eleven inte var det. Därefter får eleverna en stencil med fyra frågor av läraren som de två eleverna på egen hand ska diskutera och skriva ner varsin sammanfattning av. Tre av frågorna är mer förståelseinriktade eller faktaåtergivande medan en fråga öppnar för diskussion, ”kanske är mer av filosofisk karaktär” enligt läraren.

Utifrån de två texterna som eleverna har fått högläst för sig får eleverna sedan alltså i uppgift att besvara fyra frågor. En av eleverna har dessutom vid det tidigare lektionstillfället fått läsa själv och diskutera innebörden i texterna. Som resurser för att besvara frågorna anger läraren: lista med planeter (stencil) och de två texter som höglästs vid förra lektionstillfället. Läraren introducerar frågorna på följande sätt:

ni får här ett papper var med fyra frågor. Den fjärde frågan är indelad i flera frågor och det är egentligen den tycker jag är intressantast. Det är den som är lite filosofisk den andra är lite mer kanske sak- kanske faktsökande. (...) den fjärde är lite mer tänka själv och diskutera och så där. Jag ger dom här till er och papper att svara på, pennor, så kan ni väl läsa frågorna för varandra och diskutera er fram till svar som ni sen skriver ner. Är det okej?” (Rymdensamtalet, läraren).

Detta är sedan de frågor som eleverna fick på stencil:

- 1) Planeterna i solsystemet befinner sig på olika avstånd från solen. Hur beräknar vi ett år för de olika planeterna?
- 2) Berätta om några likheter och skillnader mellan planeterna i solsystemet.
- 3) Hur kommer det sig att det finns liv på Tellus, Jorden, men inte på de andra planeterna i solsystemet?
- 4) Vårt solsystem och vår galax Vintergatan är en liten del av universum. Många forskare är överens om att universum är oändligt. Vad betyder ordet “oändligt”? Diskutera vad begreppet oändligt innebär, alltså hur

tänker du kring något som är “oändligt”? Finns det något utöver universum som är “oändligt”? Kan någonting överhuvudtaget vara oändligt? Diskutera dessa frågor i grupp utifrån de texter ni har läst och diskutera om solsystemet, universum och Tellus. Skriv sedan svar på frågorna. Ni får ta hjälp av varandra när ni skriver era svar. (stencil)

Läraren flyttar sig och sätter sig längst bak i klassrummet för att eleverna ska diskutera på egen hand. Läraren lyssnar dock hela tiden på samtalet och kommer in med någon kommentar också vid något tillfälle. Det som eleverna sedan skriver följs inte upp mer än att eleverna själva läser högt från det vid den efterföljande gemensamma genomgången. Denna genomgång avslutar också lektionen och arbetet med rymden.

Den emergenta inramningen görs sedan av eleverna genom samtalet.

- läsa fråga ett högt
- diskutera svar
- läsa fråga 2 högt
- diskutera svar
- läsa fråga 3 högt
- diskutera svar
- läsa fråga 4 högt
- diskutera svar

Svarandet av frågor är alltså en lärandeaktivitet eleverna genomför efter flera andra lärandeaktiviteter knutna till ämnesområdet rymden: läsa texter, förklara texter, få lyssna på texter och diskutera texter. Att svara på frågorna är den enda av dessa aktiviteter som eleverna gör på egen hand.

Sammanfattning och jämförelse

Samtliga tre gruppsamtal är tydligt organiserade i sin emergenta inramning. I Rymdensamtalet följs lärarens givna struktur, de fyra frågorna, i tur och ordning. Frågorna har eleverna på ett papper som de läser högt för varandra innan de börjar diskutera svaren. I de andra två samtalen har läraren inte angett någon struktur lika tydligt, men utifrån lärarens genomgång med en modellering av en jämförelse utifrån Venndiagram väljer eleverna att göra på samma sätt som läraren i sina diskussioner, först genomgång av den ena texten, sedan den andra och slutligen en jämförelse. Eleverna ritar cirklar, skriver rubriker och går igenom först en text och därefter nästa. Detta är en exakt upprepning av det som läraren modellerade under inledningen, den

pre-interaktionella inramningen, av lektionen. Just de jämförande delarna blir det dock inte så mycket av i dessa två samtal. I Revolutionssamtalet avbryts eleverna av läraren precis när jämförelserna börjar medan det i Amerikasamtalet finns exempel på ord som jämförs mellan de två texterna, men inte mer än så. Detta är intressant då själva jämförelsen är målet med att använda sig av Venndiagram, och det underlag för diskussionen om källors trovärdighet som är lektionens syfte enligt läraren.

I den efterföljande diskussionen fokuserar dock läraren på vad som kan beskrivas som ett metaperspektiv på metoden med Venndiagram – vad som var det svåraste med att utföra uppgiften och hur källor och mottagaranpassning påverkar utformningen av texter. Läraren fokuserar dock inte på vad eleverna har kommit fram till när det gäller jämförelsen mellan texterna och det förs inga samtal alls om revolutioner eller om annat som rör texternas innehåll. Eftersom lektionen heller inte ingår i något större tema finns det heller inte utrymme för att fortsätta med dessa jämförelser eller innehållsliga kunskaper senare. Det är källkritik och trovärdighet som är temat för lärarens alla aktiviteter, även om det inte blir så tydligt i just gruppdiskussionsuppgiften som eleverna genomför, i alla fall inte i iscensättningen av uppgiften eller genom lärarens uppföljning av uppgiften.

I samtliga samtal har texten en viktig roll, fast på olika sätt. I Revolution- och Amerikasamtalet produceras en gemensam text, Venndiagrammet, medan Rymdensamtalet utmynnar i individuella texter. Inga av dessa texter följs upp eller behandlas i undervisningen som just texter, och funktionen kan därför sägas vara oklar. Texter fungerar också styrande i samtalet. I Rymdensamtalet är frågorna formulerade som text på en stencil, och denna styr strukturen för samtalet. Innehållet i samtalet styrs också av de textunderlag som eleverna har arbetat med och har tillgång till. I Rymdensamtalet är frågorna alltså slutet av en längre tematiskt lärandeaktivitet med textläsning som grund, medan det i Revolutions- och Amerikasamtalet handlar om ett samtal utan förberedande textläsning eller efterföljande fördjupning. I Revolution- och Amerikasamtalet får eleverna dock en textmodell genom den genomgång som läraren gör. Texter fungerar alltså på olika sätt och används (eller inte används) på olika nivåer, vilket ger helt olika fokus och förutsättningar för interaktionen som sådan och för det lärande som erbjuds, till exempel om texterna styr eller fungerar som underlag för samtal och eget skrivande.

Inramning: Utvecklande samtal respektive här-och-nu-samtal

Två av samtalen, Revolutions- och Amerikasamtalet, kan framförallt kategoriseras som här-och-nu-samtal, om än i större utsträckning för Revolutionssamtalet än för Amerikasamtalet. Samtalen är kontextberoende med många deiktiska uttryck och organisatoriska frågor, även om typen av kontextberoende skiljer sig något. I Revolutionssamtalet är vad som ska skrivas var (exempel 1) något som till exempel diskuteras genomgående, medan det i Amerikasamtalet istället ofta handlar om val av och identifierande av resurser som ett genomgående fokus (exempel 2).

Exempel 1, Revolutionssamtalet, fyra exempel på deiktiska uttryck

- J: Å så den där
 K: De kan du skriva där
 K: Ja... där...okej
 K: Så med det där emellan

Exempel 2, Amerikasamtalet, fyra exempel på deiktiska uttryck

- P: Öhm, den där första
 LA: Den?
 C: Ja, den här, ja den
 L: Kolla det är den, den

I båda dessa samtal förekommer organisatoriska uttryck som rör gruppens organisering av vad som ska göras härnäst i arbetet och vem som ska göra vad i detta arbete. Det handlar ofta om frågor, frågor om aktiviteten eller frågor om aktören.

I båda samtalen fokuseras aktören i frågor som *ska jag göra eller* (Revolutionsamtalet, K), *ska ja fortsätta läsa* (Revolutionsamtalet, K), *ska ja skriva?* (Revolutionsamtalet, K), *vill du köra LA?* (Amerikasamtalet, C) respektive *okej, ska du läsa?* (Revolutionsamtalet, C). Det finns dock också frågor som fokuserar aktiviteten – *ja vad ska man göra, ska man läsa?* (Amerikasamtalet, LA), *men, vad är det vi ska göra?* (Amerikasamtalet, LA), *va va ska man göra?* (Revolutionsamtalet, K).

Det tredje samtalet, Rymdensamtalet, saknar nästan helt deiktiska och organisatoriska uttryck. Det finns inledningsvis två bidrag där en av eleverna upprepar *ska jag läsa* (Y), ett exempel där en elev riktar sig till läraren: *ska vi skriva ner den? okej vad ska vi skriva* (C) och ett exempel där det i en längre tur avslutningsvis konstateras *ja vi kan skriva det* (Y), men därutöver

saknas sådana organisatoriska uttryck som fokuserar aktiviteten snarare än ämnesinnehållet.

Rymdensamtalet är mer av ett utvecklande samtal där eleverna behandlar varandras idéer, motiverar sina åsikter och bidrar till svaret på frågorna. Det finns exempel på fördjupade resonemang, utbyggda topiker och resonerande språkbruk (jfr Mercer & Littleton 2007:52–54). I exempel 3 för elev Y som ett exempel ett utvecklat resonemang där orsaken till att planeterna heter det som de heter presenteras.

Exempel 3, Rymdensamtalet, utvecklat resonemang

1 Y: ehm alla planeter har fått namn efter gamla
 2 grekiska och romerska gudar det jo-det
 3 gäller jorden också den heter Tellus dom har
 4 fått namn efter gamla grekiska eller
 5 romerska gudar [C: ja] det är gemensamt ehm
 6 ja vi kan skriva det

I detta exempel relateras en generell namngivningsprincip, planeter som namngivits av grekiska gudar, till ett specifikt namn, Tellus, i ett orsakssammanhang.

Ett utvecklande samtal karakteriseras därutöver av att eleverna behandlar varandras idéer och motiverar sina åsikter. I exempel 4 diskuterar eleverna i Rymdengruppen universums oändlighet.

Exempel 4, Rymdensamtalet, utvecklande resonemang 2

1 Y eh vårt solsystem och vår galax vintergatan
 2 är en liten del av universum många forskare
 3 överens om att universum är oändligt vad
 4 betyder ordet oändligt (3 sek) att det
 5 aldrig tar slut att det (3 sek) inte finns
 6 nån typ vägg
 7 C: ja (3 sek) tror du ((Y: finns inget stopp]
 8 att det aldrig tar slut (2 sek) tror du på
 9 [A: mm] det (4 sek) jag tror inte på det
 10 Y: du tror att det inte finns typ nån vägg
 11 eller nått stopp nånstans?
 12 C: mm asså jag menar så här att en gång kommer
 13 att (x) jorden finns ingen mer jord menar
 14 jag
 15 Y: ja men om du tänker tror du (2 sek) om vi
 16 säger universum tror du att det f- att det
 17 aldrig tar slut eller tror du att / vart

- 18 ligger universum då (2 sek) eh li- ligger
 19 universum nånstans ((visar med händerna))
 20 [C: mm] på ett ställe där det typ jag vet
 21 inte i ett begränsat område eller är det
 22 bara hur stort som helst ((slår ut med
 23 händerna)) och att det aldrig tar slut
 24 C: asså
 25 Y: jag tror / jag vet inte men jag tror att det
 26 det finns typ inget stopp att det är oändligt
 27 (x x)
 28 C: ja jag håller med mm
 29 Y: okej ehm så oändligt betyder att det aldrig
 30 tar [C: ja] att det finns inget stopp

Den frågan som ska besvaras är vad oändligt betyder (rad 4). Y läser frågan högt och definierar omedelbart ordet; *att det aldrig tar slut att det inte finns nån typ vägg* (rad 5–6). C frågar då om denne tror att det aldrig tar slut (rad 5) och menar själv att hen inte tror på det (rad 8–9). Genom en delvis omformulerad fråga, *du tror att det inte finns typ nån vägg eller nått stopp nånstans?* (rad 10–11) som Y ställer framkommer att C verkar ha förstått det som att jorden aldrig tar slut, istället för att universum aldrig tar slut. Y formulerar då sin egen ståndpunkt när det gäller universums oändlighet som samtidigt är ett förtydligande av vad Y uppfattar som den fråga som ska diskuteras; *jag tror att det det finns typ inget stopp att det är oändligt* (rad 26–27) vilket C sedan håller med om.

I samtalet reder de två eleverna ut hur uppgiften ska förstås och vad som ska diskuteras. De presenterar olika ståndpunkter, men skapar också en intersubjektiv förståelse där de kommer överens och håller med varandra om ståndpunkten om universums oändlighet, att det inte finns något stopp.

Utvecklande samtal kategoriseras bland annat av resonerande delar som till exempel utmärks av uttryck som *jag håller med, jag tror* och *därför att* (jfr. Mercer & Littleton 2007:52–54). I Rymdensamtalet används ofta ”jag tror/tror du”-konstruktioner. I tio bidrag förekommer sådana konstruktioner (exempel 5).

Exempel 5, Rymdensamtalet, tio olika exempel på ”tror-du”-konstruktioner

- C: ... asså jag tror att det är så här att...
- C: ... jag tror inte på det
- Y: ... du tror att det inte finns
- Y: ... ja men om du tänker tror du...
- Y: ... jag tror / jag vet inte men jag tror att...
- Y: ... tror du det finns...
- Y: ... vi tror att det finns andra galaxer [C: mm]
men tror du det finns nånting ...
- Y: ... så du tror att...
- C: ... nej alltså jag tror att...
- Y: ... mhm men tror du det finns nått som...

I detta samtal kan de många ”jag-tror”-konstruktionerna relateras till den fråga som de har fått där de själva ska diskutera och presentera sin egen uppfattning – i detta fall om universums oändlighet. Den typen av fråga genererar rimligtvis den typen av formuleringar, och visar därmed på att eleverna utvecklat en genrekompentens, en kompetens att läsa och förstå olika typer av texter (jfr. Hellspång & Ledin 1997:28–29), genom att de använder ett språkbruk som är anpassat till den typ av fråga och uppgift som läraren gett dem, frågan om att diskutera någonting utifrån hur de själva tänker och tror.

Det finns också flera olika uttryck för att hålla med. Bortsett från samtalsstödande mm finns många uttryck för medhåll från elev C, men färre från elev Y (exempel 6)

Exempel 6, Rymdensamtalet, tio olika exempel på medhåll

- C: jag håller med mm
- C: precis
- C: yes
- C: ja
- C: ja precis
- C: ja
- C: nej alltså...
- Y: mm okej
- Y: okej...
- Y: okej...

Medhåll tyder allmänt på ett samarbetsinriktat samtalande, där deltagarna är angelägna om att komma överens och tar ansvar för samarbetet. I detta fall kan man också ana en viss obalans där en av deltagarna, elev C, gör

starkare och fler medhåll än den andra deltagaren, elev Y. Ser man på de utvecklade och mer komplexa resonemangen, är det istället elev Y som står för dessa, vilket tyder på att en av eleverna bidrar mer innehållsligt och den andra mer samtalsstödande. Sannolikt har detta framförallt med olika förkunskaper att göra, där elev Y har större språkkunskap än elev C, som enbart bott i Sverige i två år. Även om en sådan skillnad kan antydast i samtalet är de båda eleverna ändå delaktiga båda, både när det gäller ämnesinnehåll och samtalsstöd. Elev Y ställer till exempel fler förklarande frågor, vilket är en annan form av samtalsstöd och ansvar för samarbetet.

I Rymdensamtalet finns därutöver flera exempel på orsakssamband eller tankegångar i flera steg, vilket också knyts till utvecklande samtal (exempel 7).

Exempel 7, Rymdensamtalet, tre exempel på tankegångar i flera steg

- Y: ... om vi inte hade atmosfären skulle det det na-
skulle det det na- skulle det nattid bli mycket
kallt på jorden
- Y: ... men det känns för att universum är ju bara luft så
det känns som att det bara det tar typ aldrig slut...
- Y: ... eftersom den ligger längre bort... tar det längre
tid

I dessa tre bidrag relateras olika typer av information till varandra, atmosfären länkas till icke-kyla, känslan av att universum aldrig tar slut länkas till luft och avstånd länkas till tid. Alla dessa relationer har med ämnesspecifik kunskap och ämnesspecifika begrepp att göra, det vill säga CALP (Cummins 2017). Just den här typen av resonemang är det dock framförallt en av eleverna, elev Y, som producerar.

Ämnesinnehållet i de två första samtalen, Amerikanska revolutionen, behandlas i mindre utsträckning. Det finns exempel på diskussioner runt val av information, men det handlar sällan om begreppsförståelse, relationer mellan olika skeenden och faktorer etc. Venndiagrammets syfte är att kunna tydliggöra likheter och skillnader, men i dessa samtal kommer eleverna knappt fram till detta moment i arbetet, ett arbetsmoment som skulle kunna ha potential att göra samtalen mer utvecklande, med utrymme för talarna att tänka tillsammans, kritiskt behandla varandras idéer och bidra till en gemensam slutsats med hjälp av fördjupade resonemang (2007:52–54). Det utforskande samtalet är ett ideal för klassrummets smågruppsarbete (Palmér 2008:51), men i de få exempel som finns på jämförelser i Amerika-samtalet handlar det inte om några resonemang, förklaringar eller diskus-

sioner runt förståelse av begrepp eller relationer. Det handlar istället om ord som återfinns på två ställen. I exempel 8 görs vissa jämförelser av texterna.

Exempel 8, Amerikasamtalet, två exempel på jämförelser

- L: infördes skatter, hära
 L: infördes skatter
 L: kolonister vägrade beta...
 C: jo, infördes skatter
 C: protester ...
 L: boston yea party, den...
 L: jo här, 14-hundra... 4 juli, 1776 ...
 L: självständighet
 L: självständighet

I exempel 8 är det en av eleverna, elev L, som identifierar överensstämmelser mellan sammanfattningarna som de har gjort. Två sådana likheter formuleras i termer av begrepp eller teman – *infördes skatter* respektive *självständighet*.

Det är möjligt att texterna som eleverna utgår ifrån har bearbetats tidigare och att det därför inte är relevant att diskutera förståelse av begrepp, sammanhang etc. Om detta stämmer är det rimligt att fokus ligger på urval av information och på att förstå vad som ska göras. Texterna ingår dock inte som tidigare nämnts i något övergripande tema utöver lektionen, så det är inte helt sannolikt att allt ämnesinnehåll är välbekant för eleverna.

I det tredje samtalet, Rymdensamtalet, ligger fokus istället på förståelse av begrepp, diskussion och resonemang. Samtalet är ett tydligt utvecklande samtal. Här får eleverna textnära frågor att besvara, något som inte verkar ha varit en ny strategi eller undervisningsmetod för dem. De två eleverna reder ut begreppsliga betydelser, sammanhang och relationer. Samtalsturnerna är längre och innehåller orsaksresonemang i flera led. Förutom att en av eleverna ansvarar för uppläsandet av frågorna diskuteras inte organiseringen av arbetet mer än vid enstaka tillfällen. Ämnesinnehållet får istället ett stort fokus i samtalet där ämnesspecifika begrepp som Universum, Tellus, månen, planeter och atmosfär används i diskussionen. Detta kan dels bero på frågornas utformning, där det både handlade om begreppsfrågor och om mer diskuterande frågor och det kan dels bero på en klassrumsrutin som utvecklats över tid.

Sammantaget är det alltså stora skillnader mellan de tre olika samtalen när det gäller typ av samtal. Två av samtalen, Amerika- och Revolutions-samtalet, är tydligt här-och-nu-inriktade med deiktiska uttryck och ett stort

fokus på organisation av samtalen – vem och vad. I båda dessa samtal är en särskild metod i fokus genom att eleverna uppmanats arbeta med Venndiagram. Detta kan sannolikt förklara det stora fokus som dessa samtal har på vad som ska göras och hur arbetet ska läggas upp. Användandet av Venndiagram innebär att eleverna producerar en särskild typ av text. Syftet med uppgiften verkar av eleverna förstås som just text-produktion och i mindre utsträckning samtal, även om de sitter och arbetar i grupp. Detta påverkar sannolikt typen av samtalande i stor utsträckning. På grund av många elevfrågor om och fokus på vad eleverna ska göra för att lösa sin uppgift kunde man tro att Venndiagrammetoden var ny för eleverna, men då läraren frågar om de arbetat med Venndiagram tidigare tolkar denne elevernas svar som jakande. Man kunde annars ha trott att en vedertagen metod hade gjort att större fokus hade kunnat riktas mot jämförelser och diskussioner om trovärdighet.

Det finns flera möjliga orsaker till att samtalen blir så pass olika. Dels kan lärarens inramning och uppgifternas utformning ha skapat en tydlig fokusering mot metod i det ena fallet och textförståelse i det andra fallet. Dels kan de olika elevernas förkunskap ha gjort att textförståelse var relevant i det ena fallet, men inte behövdes i det andra fallet – att texterna inte låg på tillräckligt utmanande nivå för eleverna.

Språkhandlingar och diskursiva roller

Samtliga tre samtal är analyserade utifrån typ av språkhandling; frågor, påståenden eller uppmaningar. I kategorin för påståenden finns också så kallade uppbackningar, det vill säga ”yttranden eller icke-vokala signaler som inte uppfattas som ett försök att ta ordet” (Linell 2011:270). I den här analysen handlar det framförallt om yttranden som enbart består av korta bekräftelser som ”hmm” eller ”ja”. Denna analys kan visa vilken typ av funktion turerna och språkhandlingarna har och vilken typ av samarbete som samtalen består av på en mer specifik nivå.

Tabell 1, översikt språkhandlingar

	Påståenden	Frågor	Uppmaningar	Totalt antal
Revolutionssamtalet	133	29	12	174
Amerikasamtalet	88	50	13	151
Rymdensamtalet	186	27	0	213

Samtliga samtal består framförallt av påståenden, och i mindre grad av frågor och uppmaningar. Det är dock ganska stor skillnad när det gäller proportionerna i samtalen vilket tyder på att de tre samtalen skiljer sig mycket åt när det gäller typ av samarbete och interaktion. I Rymdensamtalet är påståendena långt fler än övriga språkhandlingar och uppmaningar finns det inga. I Revolution- och Amerikasamtalet är andelen frågor relativt sett större än i Rymdensamtalet. En mer specifik analys av språkhandlingar kan visa vad dessa skillnader mer specifikt grundar sig i.

Revolutionssamtalet

Det första samtalet förs mellan två samtalsdeltagare, K och J, och består sammantaget av 174 språkhandlingar. Språkhandlingarna är på en övergripande nivå ganska jämt fördelade där K har 91 språkhandlingar och J 83 språkhandlingar.

Tabell 2, översikt språkhandlingar Revolutionssamtalet

	Påståenden	Frågor	Uppmaningar	Totalt
K	61	25	5	91
J	72	4	7	83

Elev J bidrar med flest påståenden, medan K bidrar med flest frågor. Uppmaningar används sällan generellt. Påståendena består av ämnesinformation, logistik/lösande av uppgiften samt bekräftelser.

De flesta av de påståenden både elev J och elev K bidrar med rör ämnesinnehållet. J bidrar dock relativt sett med fler påståenden som rör ämnesinnehållet (jfr. topiker, Linell 2011:310.). Oftast knyts dessa till vad som ska

väljas ut för skrivande – *vi kan skriva dom saknade representation (J) och ... vi kan skriva att 1778 bildade dom en allians (J)*.

Många påståenden för både J och K rör logistik, vem som ska skriva och vad som ska skrivas – *de räcker bra (J), de hoppar vi över (K), vi skriver på sidan sedan också (J) och vi behöver inte skriva så mycket (K)*. Även deiktiska bidrag räknas här in där information som ska användas pekats ut – *här (J), ja här (K) och den här med den va (K)*.

Sammantaget handlar det för båda eleverna ofta om uppbackningar och bekräftelser. Påståendena består framförallt av medhåll och har en bekräftande funktion – *aaa (t.ex. K, J) eller: ja (J, K), det blir bra (J). exakt (K), okej (K) etc.*

Det är framförallt K som ställer frågor i samtalet, med 25 frågor jämfört med 4 frågor från J (se exempel 9).

Exempel 9, Revolutionssamtalet, fyra exempel på frågor

- K: ska ja fortsätta (K:49)
 K: ska ja läsa (K:104)
 K: ska ja skriva (K:38)
 K: va skrev du nu (K:75)

Frågorna rör framförallt vem som ska skriva eller vad som ska skrivas, och det är elev K som söker svar eller bekräftelse av elev J när det gäller dessa aspekter.

Samtliga uppmaningar rör därutöver organiseringen av samtalet (jfr agenda-talk, Öberg 1995:157) – *ja, läs du (J), ja, kör (J), skriv sen här bara (J) och börja där (K) etc.*

I Revolutionssamtalet, som består av två elever, J och K, är det från början en relativt jämn balans mellan vilka diskursiva roller de två eleverna intar. Båda skriver och läser i olika omgångar.

Det finns dock en viss obalans i rollerna som också ökar efter hand. J fungerar som ordförande som styr vad som ska skrivas och om det som skrivs är tillräckligt. Denna diskursiva roll framkommer genom både vad elev J och elev K gör i samtalet. J påstår, *ja, de hoppar vi över (J)* och accepterar, *ja de kan du (J)*, men frågar aldrig någonting. K frågar tvärtom ofta vad som ska göras (exempel 10).

Exempel 10, Revolutionssamtalet, fyra exempel på frågor från elev K.

- K: ska jag fortsätta läsa
 J: ja läs du
 K: ska ja skriva?

J: ja
 K: ska jag fortsätta?
 J: aaa... kör bara
 K: ska vi skriva nåt mer här?
 J: aaa

I dessa korta exempel framgår det tydligt att det är J som backar upp eller bekräftar, medan K är den som frågar om det räcker, om K ska fortsätta, om vad som ska skrivas etc.

I termer av diskursiva roller är det alltså tydligt att det är J som är ordförande och den som styr samtalet och lösningen av uppgiften. K deltar, men detta deltagande är villkorat av J. Deltagandet handlar om läsande och skrivande, och förslag på skrivande och läsande. I samtalet diskuteras aldrig förståelse av ämnesinnehållet och det förs heller aldrig ämnesmässiga resonemang. Samtalet är istället inriktat mot praktiskt genomförande av uppgiften, vilket innebär att innehåll ska väljas och skrivas ner.

Sammantaget är det dessa diskursiva roller som förekommer i samtalet:

- ansvar för organiserande av samtal (J)
- ansvar för organiserande av uppgift (J, K)
- ansvar för organisering av samarbete (J, K)
- ansvara för skrivande, sekreterare (J, K)
- ansvar för högläsning (J, K)

Amerikasamtalet

Det andra samtalet innehåller 151 språkhandlingar allt som allt. Fördelningen mellan gruppdeltagarna skiljer sig mycket åt i detta samtal, där L bidrar med 70 språkhandlingar, C med 60 språkhandlingar och LA med 21 språkhandlingar.

Tabell 3, Översikt språkhandlingar, Amerikasamtalet.

	Påståenden	Frågor	Uppmaningar	Totalt
L	50	14	6	70
C	32	23	5	60
LA	6	13	2	21

C och L bidrar i samtalet långt mer än LA, framförallt när det gäller påståenden och uppmaningar. Det är L som bidrar mest med påståenden, medan C bidrar mest med frågor. Både C och LA ansvarar för högläsningen av de texter som ska sammanfattas och jämföras, men det har inte räknats in i analysen.

Undersöker man påståendena närmare ser man att det grovt sett är två olika typer av påståenden i detta samtal, påståenden som rör ämnesområdet samt påståenden som rör organiseringen av samtalet och aktiviteterna runt gruppuppgiften. Elev C och elev L bidrar båda med olika typer av påståenden, medan LA framförallt bidrar med påståenden runt organiseringen av samtalen.

De flesta påståenden som elev C och L bidrar med är ämnesrelaterade. Ämnesinnehållet som tas upp i samtalet rör framförallt vad som ska tas upp eller skrivas i Venndiagrammet. Det handlar om förslag på formuleringar; *typ 1776 röstade representanterna för dom 13 kolonierna, röstade representanter för...* (C), klargöranden; *alltså USA, inte Storbritannien* (C) och redogörelser för fakta; *ah, händelse som brukar kallas Boston Tea party* (C), *representanter för dom 13 kolonier...*(L). Ibland handlar också faktaredogörelserna om att hitta ämnesspecifik information i texten; *här, ee, Nordamerikas östkust... enades kolonierna..* (C), *vänta, kolonisterna vägrade betala* (L). De ämnesspecifika påståendena är ibland svar på frågor eller vid några få tillfällen delar av små förhandlingar där det är sammanhang och förståelse som kan sägas vara under förhandling. I exempel 11 förhandlar elev C och L om vad de ska skriva om och vad det stod i källtexten.

Exempel 11, Amerikasamtalet, förhandling

- 1 C: Ska vi skriva om makten...?
- 2 L: Nej, makten i USA har ingenting med det att
- 3 göra med...
- 4 C: nej
- 5 L: Eller, jo
- 6 C: Amerikanska revolutionen
- 7 L: Jo, att det var demokrati ...
- 8 C: Det stod väl inte det?
- 9 L: Nej, men domstolarna skulle döma efter
- 10 lagarna, de är ju demokrati
- 11 C: Ja, OK

Meningsutbytet inleds med en fråga om relevans – *ska vi skriva om makten?* (rad 1), men går efter några turer över till att handla om vad det egentligen

stod i källtexten – *det stod väl inte det?* (rad 8). Här handlar det om ett samband mellan makt, amerikanska revolutionen och demokrati, huruvida det hör ihop eller ej. Hela meningsutbytet avslutas med ett *ok* (rad 11), vilket kan ses som att eleverna har kommit överens och enats om vad som ska stå och vad som stod i källtexten, en sorts intersubjektiv förståelse (jfr. Sahlström 1999:180).

C bidrar därutöver med sju påståenden som rör organiseringen av samtalet, både den övergripande organiseringen av aktiviteten; *och sen som rubrik skriver vi Amerikanska revolutionen* (C), *vi är klara* (C), *nu ska vi sammanfatta det* (C) liksom en närmast deiktisk funktion - *den där första* (C), *längst ner på kartan* (C), *tredje stycket* (C). Elev L bidrar också till organiseringen av samtalet, framförallt när det gäller ritandet av de två cirkelarna i samtalets inledning – hur de ska ritas och hur de ser ut (L). Både C och L backar upp varandra i samtalet.

Även frågorna kan kategoriseras utifrån sådana som rör ämnesområdet och sådana som rör organiseringen av samtalet. Samtliga av frågorna som elev L ställer rör ämnesinnehållet, medan samtliga frågor som elev LA ställer rör organiseringen av samtalet. För C rör frågorna både ämnesinnehåll och organisering – dock färre som rör ämnesinnehållet.

De enda tydligt ämnesspecifika frågor som C ställer handlar om huruvida de ska skriva om makten och om ett årtal stämmer, *1776? 1766?*, medan L frågar vilka som tog över freden, Frankrikes områden, vilket år det skedde, vilket datum – och om de menade att det var Storbritannien. Både C och L kan därmed sägas bidra till ämnesfokus i samtalet, där möjligen L bidrar något mer med ämnesspecifikt innehåll genom sina frågor, där textförståelsen tydligare tas upp och samarbetas kring.

Uppmaningarna som används i samtalet har framförallt en organiserande funktion. Både L och C fokuserar, pauser och startar arbetet i gruppen – *kolla* (L), *vänta* (L), *okej, nu kan du fortsätta* (L) etc. L använder sex uppmaningar, C fyra och LA två. LA-uppmaningarna rör också organiseringen – *nu får du läsa!* (LA) och *här skulle du kunna ta (över)* (LA). Ett yttrande som jag har kategoriserat som uppmaning har slutligen med relationen mellan samtalsdeltagarna att göra. L vänder sig till C och uppmanar denne att inte köra med LA, inte behandla denne illa; *du kör så mycket, buuzz, du behöver inte hålla på så där med han, det fett suger* (L).

Amerikasamtalet består sammanfattningsvis av påståenden, frågor och uppmaningar. Påståenden och frågor rör det specifika ämnesområdet och organiseringen av samtalet. När det specifika ämnesområdet diskuteras rör det framförallt relevans, vad som ska skrivas och väljas ut från källtexterna.

Det finns dock några få exempel på förhandlingar där förståelsen av innehållet, framförallt samband mellan olika händelser och aspekter och hur dessa är relevanta för det fokus uppgiften har.

Eleverna arbetar här relativt instrumentellt och läser texterna rad för rad och diskuterar sedan vad som är relevant steg för steg. Detta ligger i linje med lärarens metodgenomgång. Texterna som helhet diskuteras aldrig och diskussioner av förståelse av ämnesspecifik kunskap saknas nästan helt, till exempel begrepp som behöver förklaras eller något sammanhang eleverna inte förstår i källtexterna. Detta kan bero på åtminstone tre olika saker. Först och främst kanske eleverna har arbetat med texternas innehåll tidigare, så att det nu bara är själva Venndiagrammet som är ett nytt moment i uppgiften. Det kan också bero på att texterna upplevs som lätta av eleverna och att de inte innehåller nya begrepp och sammanhang. Det kan slutligen också bero på att de genom att fokusera metoden i första hand – Venndiagrammet – också tappar fokus på ämnesförståelsen av texterna. Eftersom de heller inte hinner göra uppgiften klar missar de också den jämförande biten, den som också är själva poängen med Venndiagrammet. Detta gör uppgiften ganska fragmentarisk och instrumentell. I samtalet talas heller ingenting om hur uppgiften ska förstås på ett mer övergripande plan. Det kan bero på att det var tydligt för eleverna hur de skulle ta sig an uppgiften, antingen genom lärarens genomgång eller genom tidigare erfarenhet. Det kan dock också bero på att eleverna var mer inställda på att lösa uppgiften än att förstå funktionen med uppgiften och därmed vilket lärande som var centralt, något som kan jämföras med ytlärande till skillnad från djuplärande (jfr. Marton & Säljö 1976).

Elevernas organiserande av uppgiften står också för en relativt stor del av samtalet. Det handlar framförallt om vem som ska göra vad, och samtalet organiseras både genom påståenden, frågor och uppmaningar. Elevernas olika diskursiva roller framkommer genom vilken typ av deltagande som de deltar i samtalet med. Elev C och elev L deltar båda med många bidrag och många olika typer av bidrag, medan LA bidrar i relativt liten omfattning både när det gäller kvantitet och bredd.

L organiserar aktiviteten att rita cirklar och vilka rubriker som ska stå ovanför, men sedan är det C som introducerar sammanfattandet. Både L och C ställer innehållsliga frågor och kommer med förslag och påståenden genomgående. C skriver genomgående och har en sekreterarroll. Det finns några tillfällen där de läser högt och då är det L och LA som läser.

De flesta påståenden som elev C och elev L gör har med det ämnesspecifika innehållet att göra och de båda bidrar också med att organisera samtalet

– vem som gör vad. L är den som generellt bidrar mest med ämnesspecifikt innehåll, men som samtidigt mer sällan bidrar till organiseringen och bidrar med uppbackningar och bekräftelser. Elev LA deltar också i att organisera samtalet, men inte i samtal om ämnesinnehåll. LA:s bidrag när det gäller organisering av samtalet består framförallt av frågor om vad de ska göra i samtalet och var läsningen ska påbörjas. Medan de andra eleverna styr organiseringen blir LA uppdaterad om vad som ska göras och även tilldelad uppgift – att läsa till exempel.

LA bidrar framförallt genom att läsa högt, men behöver oftast hjälp för att lokalisera vad som ska läsas högt. De uppmaningar LA bidrar med handlar om att be någon att ta över hens läsande. Vid två tillfällen uppmanas L fortsätta läsa högt (LA).

Genom sina väsentligt färre bidrag har elev LA närmast en åhörarroll i detta samtal, medan elev L och C tydligare organiserar samtalet och det innehåll som ska behandlas. Ingen av dem har dock någon tydlig ordföranderoll, även om det finns en tydlig arbetsfördelning i det att elev LA och C läser texterna högt, medan L fyller i Venndiagrammet.

Elev C använder sig av många olika uppbackningar till vad de andra säger i samtalet, vilket är ett sätt att ta ansvar för samarbetet i samtalet. Elev C tar dock också ansvar för samarbetet genom att uppmana elev L att inte ”köra över” elev LA, vilket har med det relationella samarbetet att göra. Elev C tystar också ner elev L för att lyssna på elev LA som läser högt; *ok, sch, sch (pekar mot LA)* (C). Elev L ställer istället frågor, vilket tyder på att ett gemensamt arbete utförs för att alla ska kunna vara delaktiga.

Sammantaget förekommer följande roller i samtalet:

- ansvar för högläsning (LA, C)
- ansvar för skrivande/sekreterare (C, L)
- ansvar för organisering av samtal (C, L, LA)
- ansvar för samarbete (C, L)
- ansvar för lösande av och förståelse för uppgift (C, L)
- åhörarroll (LA)

Att en elev deltar mindre än andra kan bero på dels att denne inte kan eller inte vill, dels på att denne inte får utrymme och möjlighet av de andra deltagarna i samtalet. I detta samtal försöker förvisso både elev C och L att få med LA i arbetet, men det är ändå möjligt att situationen uppfattas som utestängande för elev LA, beroende på hur dennes förkunskaper ser ut. Det blir i alla fall tydligt att en och samma instruktion kan leda till väldigt olika

roller och olika typer av deltagande för elever i ett gemensamt grupparbete. Den stora skillnaden i deltagande leder ju också till olika möjligheter till lärande, så här blir det tydligt att ett och samma, av läraren organiserat, lärtillfälle, leder till olika resultat. Man kan dock också tänka tvärtom, och utgå från att gruppen utvecklar ett gemensamt lärande oavsett vem som deltar exakt med vad. Inom den sociokulturella teoribildningen sker ju meningsskapande och lärande i socialt samspel mellan individer, och utifrån ett sådant synsätt kommer vissa elevers större och mer komplexa deltagande alla elever tillgodo mer långsiktigt.

Rymdensamtalet

Det tredje samtalet består av 213 bidrag, och fördelningen är relativt jämn mellan de två samtalsdeltagarna. Y står för 111 bidrag och C för 102. Hur dessa fördelar sig när det gäller påståenden, frågor och uppmaningar framgår av tabellen nedan.

Tabell 4, översikt språkhandlingar, Rymdensamtalet

	Påståenden	Frågor	Uppmaningar	Totalt
Y	93 (81–4)	18	0	111
C	93 (80–5)	9	0	102

I Rymdensamtalet är det två elever som får fyra frågor som de ska svara på runt en läst text. Elev Y läser alla frågor högt och organiserar genom detta samtalet, när de anses vara färdiga med en fråga och när det är dags att börja med nästa. Elev C bidrar dock med en språkhandling som har med organisationen av samtalet att göra – *asså vi börjar från början, okej?* (C). Båda eleverna skriver på varsin text och har genom detta rollen som sekreterare. De bidrar båda till svaren på frågorna.

När påståendena studeras närmare är det tydligt att det framförallt är två olika typer av påståenden som eleverna använder sig av, påståenden som rör ämnesområdet, kunskap om rymden i det här sammanhanget, och påståenden som är svar på den andres bidrag. För elev C är 46 språkhandlingar inriktade på ämnet och förståelsen av detta, medan 39 språkhandlingar är svar eller uppbackningar. För elev Y är skillnaden större, 57 språkhandlingar rör ämnesområdet, och 19 språkhandlingar består av svar eller uppbackningar. Det är en tydlig övervikt av påståenden som rör ämnesområdet.

Båda eleverna bidrar kvantitativt med många ämnesrelaterade bidrag. Även när specifika språkhandlingar studeras närmare är det tydligt att de båda bidrar med ny ämneskunskap till diskussionen. De bidrar också båda till interaktionen på olika sätt, samtalsstöd respektive ställande av frågor. Det som är tydligt är dock att det är C som samtalsstödjare och backar upp vad Y tar upp i störst utsträckning. C är också den som svarar mest, vilket är rimligt i relation till att Y ställer fler frågor. Vid sju tillfällen svarar elev C *ja* till exempel.

Elev Y ställer mer än dubbelt så många frågor som elev C. Inledningsvis frågar elev Y två gånger om hen ska inleda den gemensamma uppgiften där de två eleverna ska diskutera och svara på frågorna som de har fått; *ska jag läsa?* (Y). De andra frågorna är innehållsliga frågor som knyter an till den ämnesspecifika diskussion de har i uppgift att föra. Frågorna har med universum att göra och formuleras som olika ”tror-du”-konstruktioner – tror du att universum har något stopp, tror du att universum aldrig tar slut, tror du att det finns någonting utanför universum etc. Elev Y ställer också frågor som kan tolkas som att de bidrar till att klargöra om elev C har förstått frågan så som elev Y avsett, vilket innebär att en fråga kan ställas flera gånger men på delvis olika sätt (se exempel 12).

Exempel 12, Rymdensamtalet, frågor som ställs på olika sätt

- Y: du tror att det inte finns typ nån vägg eller nått stopp nästans (A:44)
- Y: ja men om du tänker tror du ...om vi säger universum tror du att det f- att det aldrig tar slut eller tror du att / vart ligger universum då (2 sek) eh li- ligger universum nästans ((visar med händerna)) [C: mm] på ett ställe där det typ jag vet inte i ett begränsat område eller är det bara hur stort som helst ((slår ut med händerna)) och att det aldrig tar slut? (A:46)
- Y: ja / ehm (8 sek) tror du det finns nånting som är större än universum som (54)
- Y: mhm men tror du det finns nått som är utanför universum ((tar ena handen och sveper åt sidan)) / att det finns jag vet inte en annan värld eller typ [C: ja] (inget) liv (A:62)
- Y: men så du tror att det finns nånting utanför universum (A:110)

I exemplet frågas om universum har något slut, och denna fråga utvecklas med tydliga alternativ – i ett begränsat område eller hur stort som helst. I exemplets tredje fråga ges ett ytterligare alternativ – en annan värld, medan den fjärde frågan kan tolkas som mer sammanfattande där det som elev C har svarat tolkas genom frågan – så du tror att det finns nånting utanför universum? Detta är intressant som exempel på stötningsstrategier. Elev Y läser svenska som andraspråk men har växt upp i Sverige medan elev C enbart har varit i Sverige två år. Elev Y har alltså därför ett mer utvecklat svenskt språk och stöttar elev C genom att ställa fler frågor och genom att ställa klagörande frågor.

C ställer endast åtta frågor, varav flera har med organisationen av uppgiften att göra. Två av dessa frågor är riktade till läraren. Det handlar om huruvida de får använda persiska (vilket de inte får) och om vad de ska skriva (8, 18). I andra delen av samtalet, när eleverna får i uppdrag att presentera vad de har kommit fram till, frågar elev C; *asså vi börjar från början, okej?* (C) och *vad sa du?* (C). Endast två frågor som C ställer har med ämnesinnehållet att göra: *asså tid det var vi människor som fixade tiden eller hur?* (C) och en ”tror-du”-fråga som handlar om universums oändlighet, huruvida det aldrig tar slut (C). Y ställer också ett fåtal organisatoriska frågor; *ska jag skriva ner det?* (Y) respektive *ska jag läsa?* (Y).

Förutom dessa få bidrag från elev Y och elev C finns generellt sett få organisatoriska bidrag. Det saknas också påståenden och uppmaningar som fokuserar processen – vem som ska läsa, vad som ska skrivas, när samtalet är klart och om någon ny aktivitet ska inledas. Det som kan sägas fungera organiserande är Y som läser alla frågorna högt, vilket indirekt styr samtalet och skapar en övergång från en fråga till en annan.

I Rymdensamtalet diskuterar sammanfattningsvis två elever runt fyra olika frågor om rymden och universum. Båda eleverna bidrar mycket i samtalet och det handlar framförallt om ämnesspecifika bidrag. Eleverna interagerar på olika sätt: de frågar varandra, de presenterar vad de tror på, de håller med, de sammanfattar den andres tankegångar etcetera. De använder sig av påståenden och frågor. Påståendena består framförallt av ämnesspecifika bidrag. De två eleverna samarbetar på olika sätt. Y använder sig framförallt av frågor, medan C samtalsstödjer mer.

Det är svårt att se några tydliga skillnader i diskursiva roller i detta samtal. Elev Y läser frågorna högt och kanske därför kan ses som den som huvudsakligen organiserar samtalet. Båda eleverna skriver var för sig svar på frågorna, vilket innebär att de båda har en sekreterarroll i detta avseende. Sammantaget är det dessa diskursiva roller som framkommer i samtalet:

- ansvar för organisering av uppgiften (Y)
- ansvar för lösning av uppgiften (C, Y)
- ansvar för samarbete (C, Y)
- ansvar för högläsning (Y)
- ansvar för skrivande/sekreterarroll (Y, C)

Diskussion

Syftet i denna undersökning är att undersöka några exempel på vad arbetsformen smågruppsarbete kan möjliggöra i form av interaktion och kooperativt lärande, och mer specifikt att undersöka vad som utmärker arbetet och samarbetet i tre olika smågruppsamtal inom ämnet SO eller NO där deltagarna är andraspråkstalare.

Det som först och främst kan konstateras är att det är stora skillnader på smågruppsamtalen. Det kan bero på flera olika saker, men kanske framförallt den skillnad i pre-interaktionell inramning som finns mellan de olika samtalen. Det handlar här egentligen om två olika pre-interaktionella inramningar då två av samtalen, Amerika- och Revolutionssamtalen, är inspelade i samma klassrum och eleverna utför samma uppgift, medan det tredje samtalet, Rymdensamtalet, har en annan pre-interaktionell inramning.

När det gäller de två första samtalen, Amerika- och Revolutionssamtalen, är syftet enligt läraren källkritik, och utifrån detta modellerar läraren en metod för att jämföra texter med varandra i inledningen av lektionen. Det är också metoden som eleverna fokuserar i samtalen, medan förståelsen av det ämnesmässiga innehållet fokuseras i relativt liten utsträckning. Det kooperativa lärandet rör alltså logistik och metod i dessa två samtal, medan det i Rymdensamtalet istället handlar om ämnes- och begreppsförståelse. Där fokuserar också läraren i introduktionen och instruktionen på högläsning och diskussion av ämnestexter med fokus på begrepp och förståelse.

Denna skillnad kan framförallt relateras till hur viktig uppgiftsformuleringen är. Garne (2006) är en av många som tar upp hur avgörande det är hur uppgiften som eleverna får i smågruppsamtal formuleras. Hon menar att uppgiften bör formuleras så att den inte lätt kan delas upp i beståndsdelar och fördelas i gruppen, och att den inte bör vara instrumentell så att samtal blir oviktigt (Garne 2006). Ingen av uppgifterna i de tre samtalen uppmuntrar till uppdelning och individuellt lösande, även om en av eleverna i Revolutionssamtalet tar över mer och mer av hela uppgiftslösandet längre fram i samtalet. Det avgörande i Amerika- och Revolutionssamtalen är dock istället hur uppgiftsformuleringen styr eleverna mot en

viss typ av lärande – ett mer instrumentellt tillämpande av en metod, snarare än förståelse av texter. Om lärarens syfte med aktiviteten var förståelse av texterna kan uppgiftsformuleringen sägas ha varit misslyckad, men om syftet istället var att eleverna skulle tillämpa en metod, och att texterna och förståelsen av dessa var mer oviktiga i detta fall, kan uppgiftsformuleringen istället sägas ha varit mer lyckad. Att eleverna inte diskuterar trovärdighet och källkritik i sin gruppdiskussion och att läraren sedan inte återknyter till elevernas gruppdiskussion i lektionens avslutande diskussion gör dock att uppgiftsformuleringen blir relativt löst sammanhållen med lektionens övergripande syfte, att diskutera källkritik. Uppgifterna i Rymdensamtalet styr istället eleverna in mot en annan form av lärande. Ämnesspecifika och textnära frågor styr elevernas diskussion till just ett ämneslärande, där ämnesspecifika begrepp används och där texternas sammanhang diskuteras.

I termer av kooperativt lärande kan det vara rimligt att beskriva elevernas deltagande som en lärandeprocess. Enligt Lave och Wenger (1991) är det i interaktionen lärande sker, och detta lärande pågår alltid. Lärande kan här ses som ökat deltagande i olika kommunikativa praktiker. Eftersom jag i denna analys endast undersöker ett samtal i en särskild kommunikativ praktik, är jag inte ute efter att hävda att deltagarna lär sig i just denna situation. Däremot är det ett rimligt antagande att samtalet bygger på erfarenheter från tidigare liknande samtal i liknande kommunikativa praktiker.

I de två första samtalen, Amerika- och Revolutionssamtalen, handlar interaktionen och deltagandet dock inte om ämnes- och begreppsförståelse utan interaktionen och deltagandet, och därmed lärandet, handlar om hur skolans uppgifter kan lösas, hur man i ett grupparbete kan samarbeta och fördela ansvar och uppgifter och hur interaktionen bidrar till allt detta. Detta kan jämföras med Snow och Blum-Kulka (2001) som kategoriserar olika typer av lärande som sker i skolan – språkinläring, inläring av fakta-stoff, metalärande etc. Eleverna i denna studie deltar i olika typer av lärande, och i dessa samtal finns exempel på framförallt faktalärande (Rymdensamtalet) och metalärande (Amerika- och Revolutionssamtalen). Elevernas lärande rör här mer specifikt aktiviteten sammanfatta text, förhandla om logistik och lösa skoluppgifter, vilket också kan sägas vara ett exempel på en dold läroplan eller en implicit skolkunskap som inte explicit görs för eleverna (jfr. Mercer 1996:62–363).

Man kan också säga att eleverna är inbegripna i lärande av en diskursiv praxis – hur man ska utföra smågruppsamtal, turtagningsmönster, rollfördelningar etc. (jfr. Hundeide 2001:149). Både lärande av ämneskunskaper

och lärande av logistik och turtagningsregler är viktiga typer av lärande för att klara sig i skolan och samhället. Mercer menar till exempel att det behövs mer explicit metakommunikation runt skolans institutionella diskursrepertoar: "In everyday life outside school, the 'ground rules' of everyday communication are usually taken for granted, and there is little meta-discussion or joint reflection on how things are normally done. This indicates a clear and useful role for schools, which are special institutional settings created for guiding intellectual development and understanding. Education should help children gain a greater awareness and appreciation of the discourse repertoire of wider society and how it is used to create knowledge and to get things done". (Mercer 2002:12). Mercer betonar här skolans roll och hur viktigt det är att just skolan diskuterar hur vardagliga aktiviteter reflekteras över på en metanivå.

Lindberg (2005:80) menar också att elevers förmåga att framgångsrikt delta i klassrumsaktiviteter där outtalade regler och normer styr interaktionen skiljer sig åt beroende på vilken social och kulturell miljö eleverna kommer från. Sannolikt är elever som inte har svenska som modersmål ofta sämre rustade när det gäller kunskap om implicita kulturella normer och regler i klassrumsinteraktionen. Lärande som handlar om att tillägna sig en kontext med roller och deltagarstrukturer, genrer och koder kanske inte heller tränas systematiskt i skolan i tillräcklig utsträckning (jfr. Sahlström 1999:157). Även om eleverna i Amerika- och Revolutionssamtalen behärskar interaktionen och klarar av att gemensamt genomföra uppgiften kanske de hade kunnat utnyttja uppgiftens kommunikativa potential (jfr Lindberg 2005) mer om smågruppsamtalens interaktiva vinster hade tydliggjorts och framförallt explicitgjorts. Detta är någonting som har testats i Brown och Palinscars studie där elever tränades i samtalsstrategier som att ställa frågor, klargöra, sammanfatta och förutsäga (1989) i kollaborativa gruppsamtal, vilket också ledde till positiva effekter. Detta är dock aspekter som gäller samtliga elever och inte enbart avancerade andraspråks elever.

De avancerade andraspråksinlärarna som ingår i denna studie genomför alltså samtal och skoluppgifter utan några synbara problem, och det är ingenting i deras kommunikation som indikerar att det är frågan om andraspråksinlärare, varken när det gäller innehållsliga aspekter eller när det gäller roller, deltagarstrukturer och genrer. Sådana aspekter som eventuellt påverkar att andraspråksinlärare på olika nivåer lyckas sämre i skolan kanske inte framförallt har med den här typen av samtalskompetens att göra, men en noggrannare analys visar ändå vad de olika samtalen möjliggör när det gäller interaktion och kooperativt lärande.

I samtliga av dessa tre gruppsamtal bidrar alla gruppmedlemmar, om än i olika grad och på olika sätt. I Revolutionssamtalet, där elevantalet är tre, är det till exempel en elev som mer och mer tar över grupparbetet. I separata samtal med läraren har denne informerat om att den elev som tar över i samtalet också är en elev som har höga betyg och höga skolambitioner, vilket den andre inte enligt läraren har på samma sätt. Detta skulle möjligen delvis förklara obalansen.

Amerikasamtalet med sina tre deltagare är kanske ändå mest ojämnt när det gäller interaktion, då det i princip är två elever som tillsammans löser uppgiften medan den tredje mest fungerar som åhörare. De två eleverna gör dock explicita försök att få med den tredje i samtalet. De ber den tredje eleven att läsa högt och försöker få till ett deltagande även på andra sätt, samt att de svarar på alla frågor denne ställer och som har med organisation och förståelse av uppgiften att göra. Det handlar alltså inte om något tydligt utestängande.

Både Amerika- och Revolutionssamtalens relativa obalans skulle möjligen kunna indikera att ett grupparbete kanske blir särskilt utmanande om eleverna har olika förkunskaper och olika ambition. Flera forskare är dock överens om att grupper behöver vara heterogena (jfr. Lindberg 2005:100–101), och att grupper där elever har olika förkunskaper kan vara särskilt givande, givet att uppgifterna formuleras så att alla behöver varandra för att kunna lösa uppgiften. Heterogena grupper sägs öka förhandlingarna i interaktionen och ge en mer allsidig belysning av ett ämne, särskilt när den mindre avancerade inläraren också tar initiativ i kommunikationen. Det visar sig också att det är gynnsamt genom att deltagarna behöver formulera sig tydligt, motivera och precisera sina argument. Detta skulle Rymdensamtalet kunna vara ett exempel på där den elev som varit kortast tid i Sverige, också tar initiativ och bidrar i diskussionen, och där den mer avancerade inläraren likaväl som den mindre avancerade inläraren får arbeta med att förklara på olika sätt, att sammanfatta den andre deltagarens synsätt etc. för att slutligen nå en gemensam eller intersubjektiv förståelse (jfr. kollektiv stöttning, Lindberg 2005:104).

Elevernas deltagande skiljer sig alltså åt mellan de olika grupperna. Det finns elever som organiserar samtalet och elever som ger lösningsförslag och det finns elever som skriver eller läser. Det finns alltså en tydlig kommunikativ arbetsfördelning i de tre samtalens emergenta inramning, i olika utsträckning. I Amerikasamtalet är det två elever (C, LA) som ansvarar för högläsningen medan en elev skriver (L). En elev ställer frågor och samtalsstödjer, medan två av eleverna bidrar med ämnesinnehåll och förslag på vad

som ska skrivas och väljas ut från textunderlagen. Alla eleverna bidrar här till den emergenta organiseringen av samtalet, men på olika sätt. Medan L och C förhandlar om vad som ska skrivas är LA framförallt med och organiserar vem som ska göra vad, men i liten utsträckning jämfört med de andra. I Revolution-samtalen är det en elev som ställer frågor om organiseringen och innehållet, medan den andra eleven svarar och bekräftar. I Rymdensamtalet är det en elev som läser frågorna och genom detta styr organiseringen av samtalet. Samma elev står för mer utvecklade resonemang, men samtidigt bidrar båda med svar på frågorna och ämnesmässig input på ett relativt likartat sätt.

Jämfört med rapporten som Durán och Szymanski (1995) skrivit där fyra olika samtalsaktiviteter som eleverna använde identifierades är dessa samtalsaktiviteter och därmed uttryck för lärande annorlunda. Medan Durán och Szymanski identifierade aktiviteterna strukturerande av information, korrigerande av språkformer, medverkande i textens utformning och utvidgning av textens tema och anknytning av detta till egna föreställningar och erfarenheter finns bara en del av dessa aktiviteter i de samtal som analyserats här. Strukturerande av information kan sägas finnas i hög utsträckning medan korrigerande av språkformer inte finns alls. Detta kanske är rimligt med tanke på att eleverna förvisso är tvåspråkiga precis som de barn som studerats i Durán och Szymanskis rapport, men dessa elever är äldre och också avancerade andraspråksinlärare. Medverkande i textens utformning kan också sägas finnas i hög utsträckning i dessa samtal medan utvidgning av textens tema och anknytning av detta till egna föreställningar och erfarenheter endast finns tydligt i Rymdensamtalet där en av lärarens frågor uppmanade just till att diskutera universums oändlighet. Utifrån denna studie skulle motsvarande samtalsaktiviteter kunna vara strukturerande av information, medverkande i – och förhandling om – textens utformning samt förhandling om rollfördelning och samarbete.

Precis som Barnes och Todd (1995) visat skiljer sig frågemönstren i smågruppsamtal från frågemönstren i läroledd undervisning. I smågruppsamtalen fyller frågorna andra funktioner än kontroll och evaluering, till skillnad från hur det ofta ser ut i läroledd undervisning. I Amerika- och Revolutionssamtalen handlar det framförallt om organisation av samarbete och vad som ska stå eller skrivas. I Rymdensamtalet rör det ämnesförståelse och därutöver försök att nå intersubjektiv förståelse. Den kommunikativa potentialen (jfr. Lindberg 2005) är med andra ord större i Rymdensamtalet genom det fokus lärarens uppgiftsfrågor ger, särskilt den diskuterande frågan om vad eleverna själva tror. Interthinking, som enligt Mercer (2000)

är eftersträvansvärt och ett av de viktigaste syftena med smågruppssamtal, kan dock sägas pågå i alla tre samtalen, fast det gemensamma tänkandet eller lärandet då både handlar om organisation, sammanfattande av text och ämnesspecifik information.

När det handlar om deltagande i större eller mindre grad kan såklart inga slutsatser dras från enstaka samtal, men om det alltid är samma elev som deltar med färre bidrag och färre roller, som till exempel elev LA i Amerikasamtalet, kommer det i förlängningen att innebära sämre möjligheter till språkutveckling och sämre möjligheter till utveckling av deltagar-kompetens i grupparbeten. Däremot innebär uppdelningen av läsande och skrivande, frågande och samtalsstödjande, att den kommunikativa arbetsfördelningen fungerar utan alltför stort och explicit arbete. Detta tyder på att eleverna är vana vid den typen av grupparbete och att de utvecklat strategier och kompetenser, om än implicita, för att detta ska fungera. I Revolutionssamtalet, där logistik och organisation explicitgörs oftare än i de andra samtalen, kan man dock fundera över om det här upplevs som svårt och icke-intuitivt eftersom mycket kommunikativt arbete krävs för att fördela arbetet. Ansvarsfördelningen är inte fastlagd från början utan den har eleverna på egen hand behövt utveckla. I andra forskningsstudier har eleverna inför arbetet fått tydliga ansvarsroller (jfr. t.ex. Cohen 1994; Klingner & Vaughn, 2000).

De avancerade andraspråkslevernans utnyttjande av ett utvecklat skol-språk i talad kommunikation, CALP, framkommer i form av utvecklade resonemang och fraser i flera led och i form av användning av ämnesspecifika begrepp. Både utbyggda fraser och resonemang i flera led och användande av ett ämnesspecifikt ordförråd är sådant som ett smågruppsarbete kan erbjuda om det ska vara utvecklande eller språkutvecklande. Gibbons (2008) menar till exempel att det i språkutvecklande och fungerande smågruppssamtal finns en hög grad av språklig aktivitet och fler förhandlingar. Även Mercer lyfter fram betydelsen av att eleverna behöver utveckla skolrelaterade genrer och repertoarer, där också förmågan att använda språket för att lösa problem tillsammans ingår; "School life should give them access to ways of using language which their out-of-school experience may not have revealed. It should help them extend their repertoire of language genres and so enable them to use language more effectively as a means for learning, pursuing interests, developing shared understanding and – crucially – reasoning and solving problems together" (Mercer 2002:12).

I Revolutionssamtalet saknas utbyggda resonemang och fraser helt, medan ett fåtal finns i Amerikasamtalet. Det finns ett fåtal ämnesspecifika

begrepp som används i dessa båda samtal, men det handlar då framförallt om citat från texterna som läses. I Rymdensamtalet finns dock både utbyggda resonemang och fraser och ämnesspecifika begrepp, som också används i interaktionen. Ur ett språkutvecklande CALP-perspektiv verkar alltså Rymdensamtalet vara effektivare än de andra samtalen.

Smågruppsamtalen uppfyller enligt en relativt samstämmig forskning många viktiga funktioner jämfört med mer individuellt organiserade lärandeaktiviteter – ökad motivation, ökad vilja till ansträngning, ökad möjlighet till interaktion, förbättrad förmåga att inta olika perspektiv och hitta olika lösningar för samma problem, förmåga att använda fler komplicerade kognitiva strategier, liksom att elever i smågruppsamtal utvecklar strategier för metakognition som också ger transfereffekter (Johnson, Johnson & Stanne 2000). För att alla dessa funktioner ska kunna uppfyllas tyder resultaten i denna artikel på att såväl uppgiftsdesign som verktyg för samarbete ytterligare kan utvecklas och förtydligas i relation till elevgrupperna. Ett sociokulturellt perspektiv utgår från att människor utvecklar de verktyg som de behöver för de sociala sammanhang de fungerar i (Rosén & Wedin 2015:51) och därför är skolans olika lärandeaktiviteter, de sociala sammanhang elever fungerar i, viktiga. Eleverna utvecklar verktyg för det som de behöver, och därför är variation och utmaningar när det gäller kunskapsrelaterat språk viktiga för skolor att erbjuda.

I dessa samtal har viss potential kunnat uppmärksammas, för samarbete, för språkutveckling, för ämneskunnande etc, men sannolikt skulle det kunna ha fungerat ännu mer effektivt när det gäller alla elevers lärande. Samtalen möjliggör vissa av dessa funktioner, men inte andra, och inte självklart alltid i tillräcklig omfattning. Detta gäller inte minst språket, som generellt får en implicit roll i dessa samtal. Det är naturligtvis omöjligt att veta vad eleverna har fått explicitgjort för sig tidigare och hur mycket explicit språklig träning de har fått, men om undervisningen är representativ för hur det ofta kan se ut i dagens flerspråkiga klassrum enligt vad som framkommer i forskning både i Sverige och i andra länder (jfr. Mercer 2002:19, Rosén & Wedin 2015), är sannolikheten för detta sannolikt låg.

Det är dock inte rimligt att alla smågruppsamtal ska uppfylla alla funktioner och utifrån det perspektivet kanske många olika typer av smågruppsamtal sammantaget ger tillräcklig bredd och variation i lärandet. Dessa tre analyserade samtal har framförallt visat på vilka olika typer av lärande som elever i högstadiet är inbegripna i och därmed behöver i sin skolverksamhet, där ämneskunskaper är viktiga, men där också samspel och interaktion i grupper där förhandlingar om innehåll och organisering av arbete är be-

tydelsefulla. Med explicita kunskaper om interaktionens och samarbetets betydelse för lärande kan säkert många av de smågruppsarbeten som elever deltar i fungera än bättre och när det gäller dessa avancerade andraspråksinlärare kanske synliggörande av interaktionella mönster och strategier kan vara en särskilt viktig nyckel för att dessa elever ska kunna klara skolan lika bra som modersmålsinlärare.

Referenser

- Axelsson Monika 2004. Skolframgång och tvåspråkig utbildning, I: Hyltenstam K & Lindberg I. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur: Lund.
- Bakhtin, Michail 1981. *The dialogic imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas P.
- Barnes Douglas & Todd Frankie. 1995. *Communication and learning revisited: Making meaning through talk*. Boynton/Cook Pub.
- Blum-Kulka Shoshana & Snow Catherine 2004. Introduction: the potential of peer talk. *Discourse studies*, 6:3.
- Brown Ann & Palinscar AnnMarie 1989. Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition, I: Resnick, L. (1989). *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummins Jim 2017. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Durán Richard & Szymanski Margaret 1995. Cooperative learning interaction and construction of Activity. *Discourse Processes*, vol 19:1.
- Dysthe Olga. 1999. *Dialogue theory as a tool for understanding interactive learning processes. Literacy and Numeracy 2:99*. Sidney, Australia.
- Garne Birgitta 2006. Tala är guld! I: Bjar Louise (red). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman Erving 1974. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Gröning Inger 1996. *Att lära i samarbete. Grupparbete i förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gröning Inger 2001. Elevsamarbete i klasser med språklig och kulturell mångfald i: M. Axelsson, I. Gröning och B. Hagberg Persson. *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald Planering och uppföljning, rapport 2001:1*.
- Gröning Inger 2006. *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola (digitala skrifter från Nordiska språk 1)* Uppsala: Uppsala universitet, 2006. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-6793>
- Gumperz John 1982. *Language and social identity* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Hattie John 2014. *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*, Natur & Kultur Akademisk.
- Hellspong Lennart & Ledin Per 1997. *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hensvold Inger 2006. *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Hundeide Karsten 2001. Det intersubjektiva rummet, I: Dysthe, O. 2001. *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson Gisela 2004. Utveckling och variation I svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin, I: Hyltenstam K & Lindberg I. *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur: Lund.
- Johnson David Johnson, Roger & Stanne Mary 2000. *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota.
- Klinger Janette & Vaughn Sharon 2000. The helping behaviours of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, 34:1.
- Lave Jean & Wenger Etienne 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lindberg Inger 2005. *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. Natur och kultur.
- Lindberg Inger & Sandwall Karin (red). 2006. *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Rapport från nordisk konferens den 7–8 oktober 2005 i Göteborg.
- Lindblad Sverker, Sahlström Fritjof & Ahlström Karl-George (red). 2001. *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Lindblad Sverker & Sahlström Fritjof 2000. Klassrumsforskning: en översikt med fokus på interaktion och elever. I: Bjerg J. (red). *Pedagogik – en grundbok*. Stockholm: Liber. S. 236–268.
- Linell Per 2011. *Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Vol. 1 och 2. Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Malmbjör Anna 2007. *Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppssamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Marton Ference & Säljö Roger 1976. On qualitative differences in learning. I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology* 46.
- Mercer Neil 2000. *Words and minds: How we use language to think together*. Psychology Press.
- Mercer Neil 2002. Developing Dialogues. I: Wells G. & Claxton G. (red). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK.
- Mercer Neil 2002. The art of interthinking. I: *Teaching Thinking*, Spring 2002:7.
- Mercer Neil 2004. Speaking, listening and thinking together. I: *Teaching Texts: what do leaders need to know about teaching?* Nottingham: National College for School Leadership.
- Mercer Neil 2010. Interactive whiteboards and classroom interactions. I: *Better: Evidence-based Education* Autumn issue, 8–9.
- Mercer Neil, Dawes Lyn, Wegerif, Rupert & Sams Claire 2004. Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. I: *British Educational Research Journal* 30:3.
- Mercer Neil & Littleton Karen 2007. *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Palmér Anne 2008. *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan*. Uppsala: Uppsala universitet.

- Pienemann Manfred 1998. *Language processing and second language development processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Rosén Jenny & Wedin Åsa 2015. *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Sahlström Fritjof 2011. Learning as social action. *L2 interactional competence and development*, 56.
- Sahlström Fritjof 2001. Klassrumsinteraktion som begränsning och resurs för konstruktionen av den gode medborgaren, I: Lindblad, S., Sahlström, F. & Ahlström, K-G. (red). 2001. *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Sahlström Fritjof 1999. Up the hill backwards: on interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Skolverket 2008. Med ett annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet. Rapport 321.
- Skolverket 2009. *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Vygotskij Lev 2001. *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Öberg Britt Marie 1995. *Negotiation processes as talk and interaction: Interaction analyses of informal negotiations*. Linköping: Linköpings universitet.