

Flerspråkiga elever smågruppsarbetar

Redaktörer

Stina Hållsten & Anna Malmbjer

Södertörns högskola
(Södertörn University)
SE-141 89 Huddinge

Denna publikation ges ut
med stöd från Östersjöstiftelsen
och Publikationskommittén vid Södertörns högskola

www.sh.se/publikationer

Omslag: Jonathan Robson
Grafik form: Jonathan Robson & Per Lindblom

Tryck hos Elanders, Stockholm 2018

Text- och samtalsstudier från Södertörns högskola 8

ISBN 978-91-88663-54-2

Innehållsförteckning

Flerspråkiga elever smågruppsarbetar
Linda Kahlin, Jenny Magnusson & Anna Malmbjer

7

Forskningsöversikt

Åsa Wedin

17

Flerspråkiga elevers reparationer
och utmaningar i smågruppsarbete

Linda Kahlin

29

Samarbete och rollfördelning
i smågruppsarbete med flerspråkiga elever

Jenny Magnusson

49

Skolspråk och diskursiv skolkompetens

Anna Malmbjer

89

Språk- och kunskapsutvecklande smågruppssamtal

Anna Malmbjer

131

Flerspråkiga elever smågruppsarbetar

Linda Kahlin, Jenny Magnusson & Anna Malmbjer

Dagens svenska samhälle karakteriseras av ökad språklig, etnisk och kulturell mångfald. Detta märks inte minst i skolor där många elever har andra modersmål än svenska. Flerspråkiga elever och mångkulturella klassrum är numera norm i svenska skolor (jfr. Skolverket 2008, 2009). I dessa klassrum förväntas elever med olika grad av behärskning av undervisningsspråket: avancerade andraspråksinlärare, elever med svenska som modersmål och elever som nyligen kommit till Sverige, lära och arbeta tillsammans.

För att lyckas i skolan, särskilt i högre årskurser, måste alla elever, både de som har svenska som modersmål och de som har andra modersmål, utveckla de språkliga förmågor som behövs för att kunna tala, skriva och läsa om ett ämnesinnehåll. För många elever med svenska som andraspråk innebär det en dubbel uppgift. De måste utveckla de språkliga förmågorna på ett nytt språk.

Flera forskare har lyft fram klassrumsinteraktionens betydelse för utvecklingen av de språkliga förmågorna. Undervisningen måste innehålla många tillfällen för alla elever att möta och själva använda det språk de förväntas utveckla. För flerspråkiga elever är detta särskilt betydelsefullt och det gäller i särskilt hög grad för de elever som inte möter och använder svenska utanför klassrummet.

Eftersom det är svårt för lärare att möjliggöra interaktion för alla enskilda elever i helklass är smågruppsarbete en ofta använd och rekommenderad arbetsform. Smågruppsarbete har också särskilt förespråkats som arbetsform för elever som lär på sitt andraspråk (t.ex. Barnes & Todd 1995; Gibbons 2002; Hajer; 2003; Lindberg 2004; Rosén & Wedin 2015).

När det gäller andraspråksinlärare och smågruppsarbete finns forskning som visar på smågruppsarbetets språkutvecklande potential (t.ex. Durán & Szymanski 1995; Klingner & Vaughn 2000; Blum-Kulka m.fl. 2004; Lindberg 2005; Gröning 2006; Hagberg Persson 2006). Resultaten visar bl.a. att interaktionen mellan andraspråksinlärare blir mer aktiv och kunskapsinriktad i smågrupper.

Mycket av forskningen om andraspråksinlärare och smågruppsarbete rör emellertid relativt nyanlända andraspråkinlärare, yngre barn och vuxna. Det finns inte mycket forskning om avancerade andraspråksinlärare i skolan, dvs. elever som gått större delen av sin skolgång i Sverige, men där

svenska är deras andraspråk. Dessa avancerade andraspråkinlärare kan sedan länge och utan ansträngning samtala på svenska i de flesta vardagliga situationer.

Smågruppsarbete är inte heller någon enhetlig arbetsform vilket flera har påpekat (se t.ex. (Markee & Kaspar 2004:492):

Recent work on classroom interaction that occurs during task-based, small group instruction has envisioned classroom talk as a *nexus* of interrelated speech exchange systems rather than as a unified speech exchange system that is characterized by a single set of question-answer-comment practices.

De interaktionsmönster som uppstår i smågruppsarbete kan därför variera betydligt. Vad olika former av smågruppsarbete erbjuder för möjligheter till interaktion, dvs. vilken interaktion smågruppsarbete i sig skapar, är inte speciellt väl dokumenterat empiriskt, inte heller hur olika former av smågruppsarbete realiseras (Markee & Kaspar 2004:492). Det behövs mer kunskap om vad smågruppsarbete ger för möjligheter till språkutveckling. Detta är speciellt viktigt i dag då det inte är ovanligt att förstaspråkstalare, avancerade andraspråksinlärare och relativt nyanlända samsas i samma klassrum.

För att kunna diskutera och bedöma möjligheterna till språkutveckling krävs naturligtvis kunskap om vilka språkliga förmågor eleverna, både förstaspråkstalarna och andraspråksinlärarna, behöver utveckla. Även här behövs mer kunskap, exempelvis om vilka språkliga krav som ställs på elever i olika årskurser, i olika skolämnen och i olika skoluppgifter.

Bokens syfte och innehåll

Syftet med den här boken är att presentera studier om andraspråksutveckling i skolan som genomförts inom ramen för ett projekt som fokuserat smågruppsarbete i årskurs 8 och 9 i klassrum med elever med olika grad av behärskning av undervisningsspråket. Genom att studera smågruppsarbete närmare vill författarna, i linje med vad t.ex. Pauline Gibbons (2002) och Inger Gröning (2006) efterlyser, föra en mer nyanserad och balanserad diskussion om hur smågruppsarbete kan organiseras för att bli språkutvecklande på mest effektiva vis. Gibbons efterlyser större fokus på själva interaktionen och mindre på hur klassrummet är organiserat. I förlängningen kan undersökningar av de samtalsmekanismer som är verksamma i smågruppsinteraktion bidra till större förståelse för relationen mellan andraspråksutveckling och skolans arbetsformer.

De olika kapitlen fokuserar olika aspekter av interaktion i smågruppsarbete och utgår från olika perspektiv. Både mer övergripande frågor om

skolspråkliga praktiker och elevers samarbete och rollfördelning i smågruppsarbete behandlas liksom närstudier av förhandlingar om betydelse. Det övergripande syftet med studierna är att belysa vilka möjligheter till språkutveckling eleverna ges i smågruppsarbete.

I kapitlet av Linda Kahlin undersöks vilka språkliga utmaningar några flerspråkiga elever möter i smågruppssamtalen och hur dessa utmaningar hanteras. Med hjälp av samtalsanalys undersöker Kahlin hur reparationer och ordsökningar används för att förhandla om betydelser och för att etablera en gemensam förståelse under smågruppssamtalen.

Jenny Magnusson undersöker i sitt kapitel vad som utmärker inramningen, strukturen, deltagandet och rollfördelning i smågruppssamtalen och diskuterar vilken lärandepotential smågruppssamtalen har. Hennes utgångspunkt är att interaktion och lärande är beroende av varandra; lärandet sker i interaktionen.

Anna Malmbjer undersöker i sitt kapitel vad som kännetecknar skolans språk och vilka språkliga och diskursiva förmågor elever behöver utveckla för att lyckas i skolan. Hennes syfte är att nyansera och fördjupa diskussionen om de språkliga förmågor elever förväntas utveckla i skolan, exempelvis genom smågruppssamtal.

Boken inleds med en forskningsöversikt över både internationell och svensk andraspråksforskning skriven av professor Åsa Wedin, Dalarnas högskola, och avslutas med en sammanfattande diskussion om vad som krävs för att smågruppssamtal i undervisningen ska fungera språk- och kunskapsutvecklande utifrån bokens studier skriven av Anna Malmbjer.

Så här inledningsvis behöver några för boken centrala begrepp definieras. Vi använder *flerspråkiga elever* som ett samlingsbegrepp för att beteckna elever som behärskar och använder flera språk och som inte har svenska som sitt modersmål. Ofta innebär det att de talar ett annat språk än svenska i hemmet. I likhet med Jenny Rosen och Åsa Wedin (2015) använder vi benämningen *andraspråksinlärare* när vi vill framhålla att flerspråkiga elevers svenska ännu avviker från de normer som kan förväntas utifrån dennes ålder. Vi är väl medvetna om att avvikelserna kan bero på att elever talar ett särskilt gruppsspråk, t.ex. multietniskt ungdomsspråk. Begreppet *avancerade andraspråkinlärare* används för flerspråkiga elever med kompetens i svenska som ligger nära en infödd talare och som inte uppfattas som andraspråktalare av omgivningen (s.k. near native kompetens). Med *nyanlända* avses elever som varit i Sverige endast en kort tid. I skolan räknas elever som nyanlända tills de har gått fyra år i svenskt skol-

system (Skolverket 2013:6). De nyanlända elever som deltar i vår studie har varit mellan ett och två år i Sverige.

Material

Gemensamt för bokens kapitel är att de utgår från ett och samma etnografiska material, insamlat och inspelat under våren 2016 i två högstadieskolor i Stockholmsområdet. Materialet innehåller smågruppssamtal med ett vitt spektrum av flerspråkiga elever, allt från nyanlända till avancerade andraspråksinlärare, eftersom svenska klassrum speglar denna variation. Inspelningarna omfattar både SO-undervisning och NO-undervisning, både ordinarie undervisning och undervisning i förberedelseklass och både lärarledda och lärarlösa smågruppssamtal. I materialet ingår också lärares inledande genomgångar och instruktioner inför smågruppssamtalen.

Inför inspelningarna intervjuades fyra SO-lärare om deras erfarenheter av att undervisa i flerspråkiga klassrum och hur de arbetar med smågrupper. Bland mycket annat framkom att de ansåg att det är svårt att få elever att tänka själva och koppla till egen erfarenhet och att få djup i smågruppssamtalen. De beskriver att eleverna hamnar på "platåer" och inte förmår komma längre och att de gärna levererar standardsvar. Många elever vill och vågar inte lämna läroboken enligt lärarna. Står det inte i läroboken "kan" de inte. De tog också upp svårigheten med att få elever att förstå vilken intellektuell aktivitet de förväntas genomföra tillsammans i smågruppssamtalen, dvs. om uppgiften exempelvis går ut på att sammanfatta, förklara eller jämföra.

Utifrån intervjuerna bestämdes att inspelningarna skulle fokusera jämförelser. Jämförelserna kunde röra ämnesinnehåll eller textaspekter och skulle vara en integrerad del av undervisningen. Inför inspelningarna instruerades lärarna att genomföra en lektion där två texter skulle jämföras i något avseende i ett smågruppssamtal.

Eftersom eleverna är omyndiga inhämtades föräldrars tillåtelse att spela in samtalen. Inspelningarna har följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, 2002) och förutom tillstånd är inspelningarna anonymiserade. Eleverna har också fått möjlighet att ångra sig när det gäller det egna deltagandet.

Samtalen har spelats in med bild och ljud och har därefter transkriberats (en transkriptionsguide finns sist i detta kapitel). Ögonkontakt, gester och andra icke-verbala signaler har dock inte registrerats.

De delar av materialet som ligger till grund för undersökningarna i denna bok består av fyra olika smågruppsamtal på totalt tre timmar och 20 minuter, och en lärarledd genomgång i helklass på ca 35 minuter. I två av smågruppsamtalen deltar också en lärare. En översikt av de transkriberade samtalen återfinns i tabell 1. Där finns också uppgifter om de deltagande elevernas tid i Sverige.

Tabell 1: En översikt över samtalen.

Skola	Grupp	Elev	Tid i Sverige
Skola 1	Frankrikesamtalet Lärare leder		
	Revolutionsamtalet	K	hela skolgången
		J	hela skolgången
	Amerikasamtalet	C	hela skolgången
		L	hela skolgången
LA		större delen av skolgången	
Skola 2	Månensamtalet Lärare deltar	A	ett år, fem månader
		C	två år
		K	ett år, tre månader
	Rymdensamtalet Lärare deltar	Y	hela skolgången
		C	två år

Frankrikesamtalet, Revolutionssamtalet och Amerikasamtalet äger rum vid samma lektions-tillfälle och i samma klass. Lektionen handlar om källkritik och trovärdighet med fokus på Wikipedia. I Frankrikesamtalet leder läraren en jämförelse mellan en lärobokstext och en Wikipediaartikel om franska revolutionen i helklass. Eleverna turas om att läsa högt och identifierar viktig information i texterna med hjälp av läraren. Den viktiga informationen skrivs in i ett Venndiagram som läraren ritat upp på tavlan. I slutet av samtalet görs en jämförelse mellan texterna. Efter detta får eleverna i uppgift att i par göra en likadan jämförelse mellan en lärobokstext och en Wikipediaartikel om amerikanska revolutionen.

I Revolutionssamtalet deltar två elever och i Amerikasamtalet tre elever. Eleverna följer samma arbetsgång som den lärarledda genomgången tidigare men hinner bara påbörja jämförelsen mellan texterna.

Rymdensamtalet och Månensamtalet äger rum i förberedelseklasser i en annan skola. Eleverna läser alla svenska som andraspråk och läraren finns hela tiden med i samtalen men i olika utsträckning. Under Rymdensamtalet och Månensamtalet diskuteras samma texter. Då uppgiften inte hann bli färdig vid det första tillfället (Månensamtalet) beslutades att fortsätta några dagar senare. Vid detta tillfälle (Rymdensamtalet) var två av eleverna från det första tillfället frånvarande och ersattes med en annan elev (Y). Alla tre elever som deltar i Månensamtalet är nyanlända och har bott som längst två år i Sverige.

Referenser

- 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. s. 291–306.
- Durán Rickard & Szymanski Margaret 1995. Cooperative learning interaction and construction of activity. *Discourse Processes*, vol. 19:1. s. 149–164.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning 2002. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Hagberg Persson Barbro 2006. *Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan*, Uppsala: Uppsala universitet.
- Hajer Maaik 2003. Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I: *Symposium 2003. Goda miljöer för språk- och kunskapsutveckling*. s. 44–60.
- Gibbons Pauline 2006. *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gröning Inger 2006. *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola* (digitala skrifter från Nordiska språk 1) Uppsala: Uppsala universitet.
- Klingner Janette & Vaughn Sharon 2000. The helping behaviours of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, vol 34:1. s. 69–98.
- Lindberg Inger 2013. Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Hyltenstam Kenneth & Lindberg Inger (red). 2013. *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 481–518.
- Lindberg Inger 2005. *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Markee Numa & Kasper Gabriele 2004. Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), s. 491–500.

Rosén Jenny & Wedin Åsa 2015. *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*, Stockholm: Liber.
Skolverket 2013. *Nyanlända elever i fokus*. Stockholm: Skolverket.

Transkriptionssymboler i boken

Exempel ur samtalen är återgivna med följande symboler:

Enhet:

sku/	avbrutet ord, avbruten fras
>>	yttrandet fortsätter
>>	fortsättning från följande

Talare:

:	talarbyte/talaridentitet
[]	samtidigt tal

Röstkvaliteter:

<u>jättemycket</u>	stark betoning
--------------------	----------------

Pauser:

(.)	kort paus
(1 s)	paus i sekunder

Kommentarer:

(xxx)	ohörbart yttrande
(?)	oidentifierad talare
(xxx)	del av yttrande uteslutet
(---)	helt yttrande uteslutet
(våldigt)	osäker tolkning
((lutar sig bakåt))	kommentar, avser talaren eller namngiven person

Forskningsöversikt

Åsa Wedin

Många lärare har under de senaste åren sett en stor förändring i sitt elevunderlag med ökande andel elever som är nyanlända och ännu i början av sin utveckling av kompetens i svenska. Att elever kommer till skolan med annan språklig bakgrund än det språk som dominerar i skolan är inte något nytt fenomen, varken på internationell eller nationell nivå, men många lärare har upplevt stora förändringar under senare år, särskilt på orter dit ett stort antal asylsökande och nyanlända har kommit. I denna bok presenteras forskning med fokus på klassrumsinteraktion och arbetsformer som kan gynna elevers andraspråksutveckling av svenskan såväl vad gäller nyanlända elever som elever med annat dominerande språk än svenska i hemmet. På så sätt utgör boken ett betydelsefullt stöd för lärare och andra som vill utveckla kunskap om villkor för lärande för den varierade grupp som andraspråkselever utgör.

I boken riktas intresset alltså mot klassrummet, och då särskilt mot elever som har annat språk än svenska som det dominerande i sina hem. Det handlar då såväl om nyanlända elever som är i tidigare skeenden av sin utveckling av svenska, som om elever som tillbringat delar av eller hela sin barndom i Sverige men som av olika skäl har utvecklat svenska på sätt som inte överensstämmer med vad man i skolan brukar förvänta sig. Forskning om andraspråkselever har ofta fokuserat deras individuella språkutveckling. Här riktas intresset i stället mot det sammanhang där de tillbringar sin mesta tid i skolan, inkluderade i vanlig klassrumsundervisning. Genom att fokusera den skolsituation som är mest förekommande är avsikten att komma ifrån det bristperspektiv som är alltför vanligt, där blicken riktas mot deras bristande kompetens i svenska i jämförelse med klasskamrater med svenskspråkig uppväxt, och i stället lyfta aspekter av undervisningen som visar på möjligheter till utveckling av undervisning där deras skilda kompetenser i högre grad kan utnyttjas. Därigenom erbjuder boken ett stöd för lärare vid de utmaningar de möter när det gäller att skapa klassrum som erbjuder alla elever möjligheter till språkutveckling.

Här kommer först en kort historisk överblick över forskning om elever för vilka det dominerande skolspråket är ett andraspråk. Därefter ges en sammanfattning av forskningsresultat om vilka villkor för lärande som gäller för dessa elever, följt av en generell bild av klassrumsforskning och

språkanvändning i olika ämnen. Slutligen behandlas frågor relaterade till den mobilitet som präglar dagens samhälle och språkutveckling, med särskilt fokus på skrift.

Forskning om elever med andraspråkssituation

Sedan 60-talet har omfattande forskning om andraspråsutveckling bedrivits, liksom forskning om undervisning för elever för vilka skolspråket är ett andraspråk. I Sverige skapades redan under 70-talet viktig kunskap inom andraspråksfältet, exempelvis genom forskare som Kenneth Hyltenstam och Björn Hammarberg, och internationellt var Jim Cummins, Colin Baker och Rod Ellis några av de forskare som grundlade andraspråksforskningen som ett forskningsfält. Den tidiga andraspråksforskningen hade fokus på den enskilde individen, på inläraren av andraspråket, men även på hur undervisning kunde organiseras för att erbjuda andraspråkeleverna stöd för språkutveckling och kunskapsutveckling i olika ämnen, vilket ligger närmare fokus för denna bok.

Samtidigt utvecklades från slutet av 70-talet och framåt forskning där fokus riktades mot relationer mellan det som sker utanför skolan och det som sker i skolan. Gemensamt för denna forskning var den etnografiska utgångspunkten där forskare ”går ut i verkligheten” för att studera och dokumentera människors språkanvändning i olika sociala sammanhang i sitt vardagsliv. Därmed studerades språk i dess ”naturligt förekommande sammanhang”. Utgångspunkten för dessa forskare var att språk inte kan studeras separerade från människors språkanvändning och det sociala sammanhang som de ingår i. Den etnografiskt inriktade utbildningsforskningen bedrevs ofta med fokus på elever som befann sig i en minoritetssituation, och därmed också i en utbildningssituation där undervisningen bedrevs på annat språk än det som användes i deras hem. På så sätt utvecklades ett forskningsfält med etnografisk inriktning på språk och undervisning.

Medan tidigare språkforskare ofta studerade människors språk under strikt kontrollerade former krävde dessa etnografiskt influerade inriktningar att forskaren fanns på plats och kunde observera och dokumentera hur människor använde sig av sina språkliga resurser. Etnografin handlar i grunden just om att försöka förstå mänskligt handlande och språkande genom att göra systematiska observationer, och analyser (Mehan 1979; Heath 1983; Agar 1996). Forskning inom kommunikationsetnografin utvecklades bland annat i riktning mot att studera talhändelser (speech events), litteracitetshändelser (literacy events), det vill säga de specifika situ-

ationer där tal/skrift ingick som en del, samt litteracitetspraxis (Street 1984), vanor och användningsmönster för skriftspråk.

Under de senare åren har många forskare med intresse för flerspråkiga elever riktat fokus mot undervisning i klassrum där elever med skilda bakgrunder befinner sig och mot klassrummet som arena. Detta gäller även många forskare som inriktar sig mot flerspråkiga elevers utveckling av språk och ämneskunskaper. Man ser att elever inte enkelt kan indelas utifrån sin språkliga bakgrund i första- respektive andraspråkselever och att även relativt nyanlända elever tillbringar sin största del av skoltiden i majoritetsklassrum, det vill säga i klassrum där majoritetsspråket är det dominerande. Därför har ökat intresse riktats mot relationer mellan utveckling av språk och av ämneskunskaper i de klassrum där detta förväntas ske. I denna bok är det just några sådana studier som presenteras och fokus ligger här mot flerspråkiga elevers uppvisade lärande i dessa klassrum, det vill säga det lärande som kommer till uttryck och som kan iakttas.

Samtidigt har forskare i olika länder och sammanhang insett att med den stora språkliga komplexiteten, variationsrikedomen och föränderligheten följer krav på såväl teorier som analysredskap som inte låser fast forskare och lärare i kategoriseringar som begränsar våra möjligheter att förstå elevers språkliga verklighet och deras språkanvändning. Med en starkare sociolingvistisk inriktning riktas blicken mot språk i användning, i och utanför klassrum, från en syn på språk som bestående av ett antal färdigheter vilka ska tillägnas, till en syn på språk som dynamiskt och något som utvecklas genom deltagande och socialisation. På så vis har man alltmer gått från att betrakta språk som isolerad företeelse till en syn på språk som process i sociala, kulturella och historiska sammanhang, från språk som neutrala färdigheter till språk som sociala och ideologiska processer

Perspektivskiftet innebar att forskare började ställa nya och andra frågor än tidigare eftersom fokus inte längre var att studera individers isolerade språkliga färdigheter utan deras språkanvändning och deltagande i olika kontexter. Om språkutveckling inte enbart är en kognitiv process inom den enskilda individen utan också en social process i interaktionen mellan människor krävs både nya fokus för forskare och metoder för att undersöka detta.

Som en utveckling av detta kom forskare som Blackledge & Creese (2010), Martin-Jones & Jones (2000) och García & Wei (2014) att alltmer inrikta sig på flerspråkighet som resurs. Nancy Hornberger (1990, 2003) skapade en modell för skrift i flerspråkiga sammanhang som hon kallade för *continua of biliteracy*. Med Conteh & Meier kom denna utveckling att sammanfattas i begreppet *the multilingual turn* (2014).

Detta medför en syn på språk som föränderliga i användning och som inte enkelt möjliga att avgränsa från varandra genom att ges specifika etiketter, så som *tyska*, *arabiska* och *svenska*. För att kunna analysera och förstå språkliga processer i dessa rörliga och komplexa sammanhang utvecklade Blommaert (2010) vad han kallar *sociolinguistics of mobility* för att möjliggöra ett fokus på språk i rörelse. När människor förflyttar sig över längre avstånd och mellan olika sammanhang tar de också med sig sina språkliga resurser vilka får ny betydelse i de nya sammanhangen. Denna rörlighet gäller i synnerhet gäller skrift och skriftspråksanvändning (Pitkänen-Huhta & Holm 2012).

Inom det sociokulturella perspektivet, liksom inom det socialkonstruktivistiska, betonas därmed betydelsen av språk, eller snarare användning av språk, för att i dialog eller interaktion skapa mening om omvärlden. Man hävdar därmed att språk, liksom kunskap, både är relationella genom att de omskapas i relationer mellan människor, och situationella, genom att de varierar och förändras beroende på de kontexter som deltagare befinner sig i. Människors språkanvändning betraktas då inte som godtycklig utan som något som skapas i interaktion med andra.

Främst inom etnografiskt inriktad forskning, såväl pedagogisk som lingvistisk, utvecklades kritiska perspektiv så som *Critical Linguistics*, *Critical Discourse Analysis*, *Critical Pedagogy* och *Critical Literacy*. Inom dessa perspektiv synliggörs dels hur normer för språkanvändning och deltagande är inbäddade i makthierarkier, dels hur människor på olika sätt gör motstånd mot och kan förändra dessa hierarkier. (Fairclough 2001; Janks 2010; Canagarajah 1993). Forskningen inriktades på maktfrågor, så som *aktörskap* (agency), *röst* (voice), och *identitet*. Ett mål för kritisk forskning blev *empowerment*, bemyndigande, det vill säga att verka för att skapa möjlighet för förtryckta grupper att utöva aktörskap, att komma till tals och för stärkande identitetsutveckling.

Detta innebär ett behov av att problematisera användning av termer som *förstaspråk*, *andraspråk*, *modersmål*, *nyanlända elever*, *hemland*, och *inlärarespråk*, liksom att problematisera användning av språk som möjliga att avgränsa i form av tydligt åtskilda entiteter. Samtidigt behövs kategorier och termer för att kunna diskutera språk i relation till undervisning. I skol-sammanhang finns också behov av att kunna tala om klart avgränsade, normerade språk och elever behöver möjlighet att utveckla färdigheter i exempelvis svenska som följer standardiserade normer, och de behöver under skoltiden utveckla avancerade strategier för läsning och skrivning av svenska. Klassrumsinteraktion och språkanvändning i klassrum är alltså

komplexa företeelser som ställer höga krav på noggrannhet när de analyseras och beskrivs.

Andraspråkselever och villkor för lärande

För många lärare har det skett en påtaglig ökning vad gäller antalet elever som är i tidigare stadier av att utveckla svenska. Samtidigt har man uppmärksammat att många elever inte enkelt kan kategoriseras som elever med andraspråk, skilda från elever med svenska som förstaspråk. Laursen (2016) visar variationen i elevernas språkliga bakgrund även när det gäller skol-språket, i det fallet danska. Många lärare vittnar om att de i sina klassrum såväl har elever som nyss har kommit till Sverige och därmed precis börjat lära sig svenska, som elever födda och uppväxta i Sverige men med mycket varierande språklig bakgrund. I en svensk studie där elever stimulerades använda sina olika språkliga resurser i skrivande blev just den stora variationen bland eleverna när det gällde deras kompetens i olika språk synlig (Wedin, 2017).

Tidigare forskning av elevers utveckling av skolspråket som ett andraspråk har utgått från elever som idag brukar kallas nyanlända, det vill säga elever som kommit under eller i nära anslutning till skolåren och som ännu inte varit mer än högst några år i landet. Thomas & Collier (1997, 2002) sammanfattade denna forskning genom att ange fyra grundläggande villkor som är av stor betydelse för dessa elevers skolframgång:

- Stöd för utveckling av modersmålet eller något annat språk som de kan väl (Cummins 1979, 2000; Baker 2006; Garcia 2009)
- Stöd för andraspråksutveckling (helst i kombination med ämnesutveckling, såväl tal som skrift, vikten av produktion, smågruppsarbete) (Halliday 1994; Cummins 2000, 2017; Gibbons 2006; Wedin 2011/2017)
- Stöd för ämnesutveckling (Halliday 2004; Schleppegrell 2004; Gibbons 2006; Hammonds 2006; Hajer & Meestringa 2010)
- Sociokulturellt stöd (Parszyk 1999; Cummins 2000, 2017; Runfors 2003)

I denna bok är det just den andra och tredje punkten som är i fokus, stöd för andraspråket och stöd för ämnesutveckling, det som ofta kallas språk- och ämnesutvecklande arbetssätt. När det gäller kunskap om svenska som ett andraspråk har bland annat Hyltenstam (1979) och Viberg (1987) tidigt

bidragit med forskning om viktiga företeelser i svenskan som är svåra för andraspråksinlärare. Senare har delar av svensk andraspråksforskning behandlat andraspråkselevens villkor för lärande på en mer generell nivå i klassrumsundervisning (Cekaite 2007; Jonsson 2012; Wedin 2015) och i synnerhet vad språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt, ofta kopplat till Hallidays systemiskfunktionella lingvistik (Axelsson & Jacobsson 2010; Axelsson & Magnusson 2012).

Senare tiders forskning bedrivs ofta i skärningspunkten mellan olika fält, mellan policy och ideologi, mellan det som sker på mikronivå och makrostrukturer, samt mellan undervisning och lärande. Denna forskning har medfört att traditionella diskurser om flerspråkighet har kommit att ifrågasättas. Det gäller i första hand sådana där tvåspråkighet betraktas som att man behärskar och använder två separata språkssystem, en syn som har kallats *separat tvåspråkighet* (Blackledge & Creese 2011), *dubbel enspråkighet* (Heller 1999) eller *tvåspråkighet med diglossia* (Martin-Jones & Gardner 2012). Gemensamt för dessa begrepp är att man vill synliggöra att tvåspråkighet setts som att den enskilda individen utvecklar och använder två språk separerade från varandra i tydligt skilda domäner (se även Baker 2006; García 2009; García & Wei 2014). I dessa sammanhang har begrepp som *continua of biliteracy* (Hornberger 2003), *translanguaging* (García 2009; García & Wei 2014) och *superdiversity* (Vetrovec 2007; Blommaert & Rampton 2011; Blommaert 2013) utvecklats för att beskriva några av de komplexa fenomen som uppstår i sammanhang där flera språk används. Medan det första, *continua of biliteracy*, betecknar olika perspektiv på fenomenet *biliteracy*, det vill säga flerspråkig skriftspråksanvändning, står de senare, *translanguaging* och *superdiversity*, för samtidig användning av flera språkssystem, såväl av den enskilda individen som i samhället.

Klassrum och språkanvändning i skolans olika ämnen

I det kritiska perspektivet på klassrumsforskningen överbryggas således en åtskillnad mellan forskare med olika perspektiv, exempelvis sådana som studerar interaktion på mikronivå och sådana som studerar språkanvändning i ett makroperspektiv med fokus på ideologi. Detta är även grunden i ett språkekologiskt perspektiv vars syfte är att synliggöra a) relationer mellan språk, b) relationer mellan språk i sociala kontexter, c) relationer mellan individuella talare och deras språk, samt dessutom d) hur dessa tre dimensioner förhåller sig till varandra (Hult & Hornberger 2008). På så sätt

studeras flerspråkiga klassrum med utgångspunkt i sociokulturella, socialkonstruktivistiska och kritiska perspektiv på språk och lärande.

Det sociokulturella perspektivet, utvecklades i Ryssland under början av 1900-talet av forskare såsom Lev Vygotsky och Michael Bakhtin, och riktar fokus mot människors användning av språk för att skapa mening om omvärlden och delta i kulturella gemenskaper. Därmed synliggörs, precis som i ett socialkonstruktivistiskt och kritiskt perspektiv, språk som dynamiskt och dialogiskt (Bakhtin 1981; Linell 1998, 2009). Särskilt Bakhtin betonade att människan och hennes omvärld är dialogisk, vilket innebär ett perspektiv på språk och mänskligt handlande som beroende av de andras existens. Språket, eller ordet, existerar därmed aldrig avskilt från den som talar och hans/hennes ställning och relation till lyssnaren och de situationer som binder dem samman (Bakhtin 1981).

Forskare som Halliday, Gibbons och Schleppegrell utvecklade modeller för analys av språkanvändning i klassrum. Wong och Filmore (2000) skapade en modell som vidareutvecklades av Wedin (2011/2017) som stöd för organisation av språk- och kunskapsutvecklande undervisning i olika ämnen. Cummins (2000) skapade en modell för undervisning som involverade flerspråkiga elever med fokus på språk, på innehåll och på social interaktion. Denna modell kan ses som en vidareutveckling av hans tidigare modell för utveckling av vardagsspråk (BICS) och kunskapsrelaterat språk (CALP) (1984) genom inriktning på utmanande och konkret undervisning, som utgår från en hög intellektuell nivå parat med låg abstraktionsgrad genom stöd av konkret material och varierade presentationsformer.

I samband med andraspråkselevs utveckling av ämneskunskaper och andraspråkets mer avancerade nivåer i skolsammanhang har behovet av deras egen produktion av kunskapsspråk framhållits inom det forskningsfält som skapats med grund i Hallidays systemiskfunktionella lingvistik, bland annat av forskare som Gibbons (2006), Derewianka (2004), Schleppegrell (2004) och Hammond (2006). I Sverige har även Axelsson, Rosander och Sellgren (2005) betonat vikten av att eleverna själva får uttrycka den kunskap de utvecklar.

Mobilitet och skrift

Dagens globaliseringsprocesser, inte minst användningen av digitala medier, innebär en ökande rörlighet vad gäller texter. När skrivna texter förflyttas så förändras också de sammanhang de ingår i. Digital medieanvänd-

ning har bland annat medfört följande förändringar i skriftspråksanvändning så att:

1. Människor behöver kommunicera i skrift inte bara på olika språk utan ofta även med hjälp av olika slags skrift.
2. Många fler kan publicera sig offentligt tack vare digitala medier vilket påverkar de skrivnormer som används.
3. Människor använder andra medier än tidigare för sitt läsande och skrivande.
4. Man läser mer fragmentariska texter och förflyttar sig mellan olika texter på sätt som skiljer sig från tidigare dominerande användning av läsning.
5. Läsandet och skrivandet sker ofta genom växlande mellan olika språk och språkliga resurser.

Forskare som Martin-Jones & Jones (2000), Hornberger (2003) och Blommaert (2010) har bidragit med teoretiska modeller och teorier som är användbara just vid studier av skriftspråksanvändning i flerspråkiga sammanhang som präglas av rörlighet. I undervisningssammanhang har även multimodalitet, det vill säga kommunikation med en kombination av resurser, kommit att uppmärksammas allt mer, inte minst i samband med användning av digitala verktyg och sociala medier via internet. Det kan exempelvis handla om att samtidigt använda tangentbord, muspekare, penna och papper i en interaktion som består av samverkan mellan flera personer, såväl framför som via datorskärmen.

Sammanfattande slutord

De förändringar i det språkliga landskapet som ökande mobilitet medför, inte minst via digitala interaktionsformer, innebär ett behov av förändrade undervisningsformer på klassrumsnivå. För många lärare framstår det klart att elevers varierade språkliga bakgrunder kan utgöra resurser för undervisningen och även att detta ställer krav på förändringar av olika slag. Skolpersonal av olika slag, så som klasslärare, studiehandledare, modersmålslärare och specialpedagoger behöver utveckla nya former för samverkan och undervisningsformer som inte bara kan möta olika elevers behov, utan även stödja deras utveckling utifrån deras varierade förkunskaper. För detta är den slags kunskap som denna bok är avsedd att ge ett bidrag till, språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, betydelsefull. Genom

att skapa kunskap om hur undervisningen kan utformas så att elevers utveckling av ämneskunskap och av det språk som uttrycker denna kunskap bidrar denna bok till nödvändig utveckling av klassrumsundervisningen.

Referenser

- Agar Michael H. 1996. *The Professional Stranger*. San Diego: Academic Press.
- Axelsson Monica, Rosander Carin & Sellgren Mariana 2005. *Stärkta trädor: Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteraciet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Axelsson Monica & Jacobsson Britt 2010. Yngre andraspråkselevers meningsskapande i naturvetenskap genom tre analysverktyg. *Nordand* (5:2) S. 9–33.
- Axelsson Monica & Magnusson Ulrika 2012. Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling. I: Vetenskapsrådet. *Flerspråkighet: En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie. 2012:2. S. 247–366.
- Baker Colin 1996, 2:a utg. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual matters.
- Bakhtin Michail 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin and London: University of Texas Press.
- Barton David 1994. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Blackledge Adrian & Creese Angela 2010a. *Multilingualism: A Critical Approach*. London: Continuum.
- Blackledge Adrian & Creese Angela 2011. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*. (43:5). S. 1196–1208.
- Blommaert Jan 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert Jan 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert Jan & Rampton Ben 2011. Language and superdiversity. *Diversities* (13: 2). S. 1–21.
- Canagarajah Suresh A. 1993. Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*. (27: 4). S. 601–626.
- Canagarajah Suresh A. 1999. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cekaite Asta 2007. A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*. (91: 1). S. 45–62.
- Conteh Jean & Meier Gabriela 2014. (red). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins Jim 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* (19). S.121–129.

- Cummins Jim 1981. Bilingual literacy, language proficiency, and educational programs. I: Edwards (red.). *The Social Psychology of Reading*. Silver Spring, MD: Institute of Modern Languages. S. 131–46.
- Cummins Jim 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins Jim 2017. *Förspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Derewianka Beverly 2004. Rocks in the head: Children and the language of geology. I: Carter (red.). *Knowledge about Language and the Curriculum*. London: Hodder & Stoughton. S. 197–215.
- Fairclough Norman 2001. *Language and Power*. Harlow: Longman, 2001.
- García Ofelia 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- García Ofelia & Li Wei 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Gibbons Pauline 2006. *Bridging Discourses in the ESL Classroom: Students, Teachers and Researchers*. London; New York: Continuum.
- Hajer Maaike & Meesstringa Theun 2010. *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday Michael. A. K. 1993. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* (5). S. 93–116.
- Halliday Michael, A. K. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hammond Jennifer 2006. High challenge, high support. Integrating language and content instruction for diverse learners in an English literature classroom. *Journal of English for Academic Purposes*. (5). S. 269–283.
- Heath Shirley B. 1983. *Ways with Words: Language Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller Monica 1999. *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. New York: Longman.
- Hornberger Nancy 1990. Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record* (92:2). S. 212–229.
- Hornberger, Nancy 2003. (red). *Continua of Bilinguality: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hyltenstam Kenneth 1979. (red). *Svenska i invandarperspektiv: Kontrastiv analys och språktypologi*. Lund: LiberLäromedel.
- Janks Hilary 2010. *Literacy and Power*. London: Routledge.
- Jonsson, Carin 2012. Making silenced voices heard: Code-switching in multilingual literary texts. I: M. Sebba, S. Mahootian & C. Jonsson, (red). *Language Mixing and Code-switching in Writing: Approaches to Mixed-language Written Discourse*. New York: Routledge. S. 212–232.
- Laurson Helle Pia, Mogensen Naja Dahlstrup 2016. Language competence in movement: A child's perspective. *International Journal of Multilingualism*, (13: 1). S. 74–91.
- Linell Per 1998. *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamin.
- Linell Per 2009. *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte, NC: Information Age Publ.

- Martin-Jones Marilyn & Gardner Sheena 2012. *Multilingualism, Discourse, and Ethnography*. New York: Routledge.
- Martin-Jones Marilyn & Jones Kathryn 2000. (red). *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Philadelphia: J. Benjamins.
- Mehan Heugh 1979. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parszyk Ing-Marie 1999. *En skola för andra: Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i skolan*. PhD Diss. Stockholm: H L S förlag.
- Pitkänen-Huhta Anne & Holm Lars 2012. (red). *Literacy Practices in Transition*. Bristol: Multilingual Matters. S. 55–75.
- Runfors Ann 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Schleppegrell Mary J. 2004. *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Street Brian 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas Wayne & Collier Virginia 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9, George Washington University. <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness>
- Thomas Wayne & Collier Virginia 2002. Reforming educational policies for English language learners means better schools for all. *The States Educational Standard* (3: 1) (The quarterly journal of the National association of State Boards of Education, Alexandria, Virginia)
- Wedin Åsa 2011/2017. *Språkande i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.
- Wedin Åsa 2015b. Non-challenging education and teacher control as factors for marginalization of students in diverse settings. *International Electronic Journal of Elementary Education*. (7 :2). s.169–188. <http://www.iejee.com/index/makale/163/non-challenging-education-and-teacher-control-as-factors-for-marginalization-of-students-in-diverse-settings>
- Wedin Åsa 2017. Flerspråkigt skrivande: Identitet och engagemang. [Multilingual writing: Identity and engagement] *Nordisk tidskrift för andraspråksforskning*. (13:). S. 45–61. DOI: 10.18261/issn.2535–3381–2017–01–04
- Wedin Åsa 2015. Non-challenging education and teacher control as factors for marginalization of students in diverse settings. *International Electronic Journal of Elementary Education* (7: 2). S. 169–188.
- Vertovec Steven 2007. Super-Diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*. (30: 6). S. 1024–1054.
- Viberg Åke 1987. *Vägen till ett nytt språk: Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wong-Fillmore Lily & Snow Catherine 2000. *What Teachers Need to Know About Language*. Clearinghouse on Language and Linguistics. Special Report.

Flerspråkiga elevers reparationer och utmaningar i smågruppsarbete

Linda Kahlin

Det övergripande syftet med boken handlar om att utforska sambanden mellan interaktion, arbetsformer i skolan och möjligheter till språkutveckling. Med utgångspunkt i omfattande forskning som visar på den språkutvecklande potentialen i att organisera skolarbetet så att eleverna för möjlighet till interaktion i smågrupper undersöks interaktionsmönster under smågruppsarbete i samband med två olika uppgifter som går ut på att jämföra texter. Smågruppsarbete i skolan kan organiseras på olika sätt, vilket leder till olika rollfördelningar och interaktionsmönster. Jag menar liksom Markee & Kunitz (2013) att studier av de interaktionsmönster som förekommer vid olika typer av klassrumsaktiviteter kan bidra till viktig kunskap om hur lärandeaktiviteter bäst kan organiseras.

I följande delstudie undersöks med hjälp av samtalsanalys vilka språkliga aspekter som är utmanande för de flerspråkiga eleverna och på vilket sätt dessa utmaningar hanteras av eleverna. Vad som är språkligt utmanande för eleverna undersöks med hjälp av samtalsanalysen begreppsapparat för reparationer. Tidigare studier av andraspråkssamtal har visat att samtalstekniker för reparation är centrala för andraspråkstalare för att skapa samförstånd. Olika sätt att utföra reparationer utgör alltså viktiga resurser om problem uppstår i interaktionen när språket inte riktigt räcker till (Markee 2000). Syftet med min delstudie är att genom näranalys identifiera språkliga utmaningar för eleverna och att undersöka hur dessa utmaningar hanteras interaktionellt. Analysen utgår från följande frågeställningar:

- Vilka typer av språkliga utmaningar leder till att reparation initieras?
- I samband med vilken aktivitet initieras reparationer?
- Hur hanteras språkliga utmaningar av deltagarna i gruppamtalen?

Forskningsbakgrund

Det finns en mängd interaktionsstudier av språkutveckling under olika typer av aktiviteter i utbildningssammanhang. Flera studier har visat på de pedagogiska fördelarna av smågruppsarbete, inte minst för flerspråkiga elever (se t.ex. Lindberg 2004, Gibbons 2002). En av fördelarna som har lyfts fram är att

smågruppsarbete kan bidra till ökad metalingvistisk medvetenhet. Ett exempel på det är Lindbergs & Skeppstedts longitudinella undersökning (2000) av vuxna andraspråksinlärare som arbetar i grupp. I deras undersökning delades inlärarna in i olika grupper utifrån utbildningsbakgrund och fick i uppgift att gemensamt rekonstruera en kort tidningstext som de fått uppläst. Resultatet visar att inlärarna ökade sin medvetenhet om språklig form och utvecklade en större metalingvistisk medvetenhet genom att delta i dessa återkommande övningar. Ökningen var störst hos inlärarna med begränsad tidigare utbildning. Inlärarna i samtliga grupper fokuserade på såväl lexikala som grammatiska drag och deltog i diskussioner om uttal, stavning och textkonventioner. Analysen visar att grupparbetet stimulerade inlärarnas reflektionsförmåga om språk och fick dem att explicitgöra sina språkkunskaper för att hitta gemensamma lösningar till språkliga svårigheter. Gröning (2006) har i sin avhandling undersökt hur elever med svenska som första- respektive andraspråk uppmärksammar språkligt inriktade fenomen under smågruppsarbete i flerspråkiga skolkontexter.

I en delstudie undersöks interaktionen när eleverna gemensamt löser språkliga problem. Genom att identifiera språkrelaterade episoder undersöker Gröning socialt och interaktionellt konstituerade lärprocesser. De olika typer av språkrelaterade episoder hon undersöker är fråga-svar-sekvenser, ordsökningar och korrigeringar. Genom dessa samtalspraktiker visar Gröning hur eleverna löser språkliga problem gemensamt. Gibbons (2003) har i en ofta citerad undersökning fokuserat andraspråkselevs interaktion med lärare. Hon har undersökt på vilket sätt läraren omformar elevernas yttranden mot ett mer ämnesspecifikt skolspråk och visar bland annat hur lärarna modellerar hur personliga erfarenheter kan kontextualiseras på ett ämnesspecifikt sätt.

Samtalsanalytiska undersökningar av andraspråkstales interaktion betonar att interaktionen genomförs med samma samtalstekniker som andra samtal (Gardner & Wagner 2005). Istället för att fokusera på andraspråkstalarernas misstag undersöks inom detta perspektiv hur samtalsdeltagarna uppnår gemensam förståelse och med hjälp av vilka resurser eventuella svårigheter hanteras. En viktig resurs som pekats ut för interaktion generellt men framförallt för andraspråkssamtal är reparationer (se t.ex. Markee & Kunitz 2013). Enligt Markee (2000: 31) betraktas reparationssystemet av andraspråksforskare som den sociopsykologiska mekanism som möjliggör för inlärare att få begriplig input. Reparationer är vanligare i andraspråkssamtal och samtalsforskare har ställt sig frågan om samma underförstådda regler för preferens gäller för första- och andraspråkstalare (Sundberg 2004). Enligt

Schegloff (1997: 381) är det generellt prefererat att talaren själv tar initiativ till reparationer men han frågar sig om det kan finnas undantag för talare som ännu inte har uppnått full kompetens i ett språk. Enligt Kurhila (2004) som studerat andraspråkstalare under institutionella samtal är det hur reparationer används som utgör den största skillnaden mellan första- respektive andraspråkssamtal. I institutionella sammanhang utanför skolan fokuserar förstaspråkstalare sällan andraspråkstalarers språkliga misstag utan koncentrerar sig på att uppfylla syftet med samtalet (Kurhila 2004).

En prefererad och vanlig resurs i samtal mellan första- och andraspråkstalare är att förstaspråkstalaren istället använder sig av omformuleringar eller repetitioner på ett naturligt sätt i den nästföljande turen utan att fokusera explicit på språkliga misstag eller konstigheter i andraspråkstalarers turer. Här skiljer sig samtal i skolan där ett parallellt syfte med nästan alla aktiviteter ingår att träna på språk och där läraren på ett mer omarkerat sätt, i kraft av sin institutionella roll kan fokusera på språkliga misstag. I språklärarklassrummet är lärar-initierad reparation prefererad (Seedhouse 2004). Detta har bland annat studerats av Rylander (2009) som påpekar hur reparationer bör undersökas i relation till den pågående aktiviteten. Hur reparationer används som pedagogiskt redskap i klassrumsinteraktion där syftet är främmandespråksinlärning är enligt Rylander starkt sammanvävt med hur den pågående lärandeaktiviteten är organiserad. Han visar hur en analys av reparationer kan användas för att identifiera vad som står i pedagogiskt fokus under aktiviteten. Läraren initierar reparationer och lokaliserar därmed olika problemkällor i kursdeltagarnas yttranden, och konstituerar detta element som en reparerbar enhet. Att identifiera problemkällor blir därmed lärarens privilegium i de klassrumsaktiviteter som Rylander undersöker. Rylander visar också hur lärarnas korrigeringar accepteras av kursdeltagarna genom upprepning, bekräftelse eller genom att den korrekta grammatiska formen används vid nästa relevanta tillfälle.

Ett annat relevant bidrag för min delstudie är Hellermans longitudinella undersökning (2009) av själv-initierade reparationer som används av en vuxen andraspråksinlärare i klassrummet. Hellerman gör en mikrostudie av när och hur självreparationer används i relation till den pågående klassrumsaktiviteten. Utifrån förekomsten av själv-initierade reparationer kan Hellerman dra slutsatser om vilka delar av inlärarnas turer som utgör syntaktiska utmaningar och i förlängningen utvecklingen av syntax. Hellerman visar bland annat hur en av inlärarna i slutet av den undersökta perioden använder egen-initierade reparationer för att korrigera sin egen användning av pronomen för att på ett korrekt sätt markera genus, person och antal.

Samma inlärare kunde också använda flera olika tekniker för reparation för att delta i meningsskapandet i interaktionen vid olika typer av klassrumspraktiker.

Teoretisk ram

I analysen används ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Inom det sociokulturella perspektivet betonas omgivning, lärande och möjligheten att delta i interaktion som innebär att en individ utmanas och kan utvecklas i samspel med andra individer som avgörande för språkutveckling (Vygotsky 1978). Interaktionens kvalitet betraktas som mer avgörande för språkutvecklingen än elevens medfödda förmågor (se t.ex. Cummins 2000). Lave (1993) definierar lärande som ett förändrat deltagande i kulturellt utformade vardagssituationer. Enligt Lave kan lärande äga rum vid varje tillfälle när människor interagerar och det är deltagandet i vardagliga praktiker som leder till förändrad förståelse, vilket är grunden för lärande. Nya färdigheter förvärvas i specifika situationer i samspel med andra mer erfarna deltagare. I samspel med andra kan mindre erfarna deltagare lära sig vilka förväntningar som ställs och hur olika språkliga resurser används. Denna kunskap internaliseras sedan och kan reglera de egna självständiga kognitiva funktionerna. Ett sådant synsätt innebär att lärande är nära förbundet med de sociala praktiker som inläraren deltar i (Cummins 2000). För att förstå hur sociala praktiker som exempelvis smågruppsarbete bidrar till lärande, behövs kunskap om elevers interaktionsmönster i konkreta klassrumssituationer (Gibbons 2003).

I följande delstudie görs näranalyser av interaktionen under två olika typer av klassrumsaktiviteter med hjälp av samtalsanalys (Conversation Analysis, härnå efter CA). CA bidrar med analysredskap för att studera hur deltagarna demonstrerar och förhandlar om mening genom koordinerat deltagande i situerade aktiviteter (Kasper 2006). Inom strikt tillämpad CA finns en strävan att undvika att använda sig av kontextuella faktorer som inte görs relevanta i den specifika interaktionen av deltagarna själva (Schegloff 1991). Detta skiljer sig från ett sociokulturellt perspektiv som betonar samspelet med omgivningen även utanför den omedelbara kontexten. Faktorer som deltagarnas motivation, intention eller faktorer från en mer övergripande kontext tas endast i beaktande om de görs relevanta i interaktionen och då i relation till dess situationella innebörd. Det etnometodologiska synsättet, som är grunden till CA, och det sociokulturella synsättet förenas dock i att lärande betraktas som förbundet med socialt

samspel i konkreta situationer. Även inom samtal med en tydlig koppling till en institution finns inom CA en strävan efter att visa hur deltagarna orienterar sig mot institutionen i fråga (Schegloff 1991). De två typerna av smågruppsarbete är exempel på institutionella samtal med vissa tydliga ramar att förhålla sig till och är därmed förknippade med förväntningar på rollfördelning och interaktionsmönster som skiljer sig från dem som används i vardagliga samtal med friare ramar (Drew & Heritage 1992, Gardner 2012). Samtalsanalytisk forskning har visat att läraren i det institutionella sammanhang som skolan utgör, har större rättigheter än eleverna att fördela ordet och introducera nya samtalsämnen och att värdera elevernas samtalsbidrag (Markee 2000).

Metod

Metodologiskt används redskap från CA för att genom analys av interaktionsmönstren dels identifiera språkliga utmaningar för eleverna, dels för att undersöka hur olika samtalstekniker kan användas för att hantera språkliga svårigheter. Framförallt undersöks hur elever och lärare använder reparationer. Reparationer är en central mekanism för att signalera, avslöja och lösa problemkällor i interaktion. De används för att signalera och reglera att gemensam förståelse har uppnåtts. Allt som yttras i interaktion kan potentiellt bli föremål för reparation (Sachs, Schegloff, Jefferson 1977). Att en del av ett yttrande leder till en reparation behöver alltså inte tyda på att något formulerats felaktigt. Framförallt används de när det uppstår problem som att talare göra sig förstådd eller som lyssnare höra, förstå eller tolka vad som sägs (Sundberg 2004). Reparationssystemet utgör då viktiga resurser för att modifiera eller reparera någon typ av interaktivt problem. Den grundläggande strukturen för en reparationssekvens innebär att en problemkälla uppstår i interaktionen varpå någon av deltagarna initierar en reparation som sedan fullföljs. Detta gör analyser av reparationer till ett användbart verktyg för att identifiera språkliga utmaningar utifrån deltagarnas perspektiv. I analysen har de olika typerna av problemkällor som leder till reparationsinitiativ identifierats. Dessa presenteras nedan.

En reparation kan initieras av vilken deltagare som helst genom att hen identifierar en problemkälla i samtalet. En grundläggande uppdelning i fyra olika typer av reparationer utarbetades av Schegloff et. al. (1977). För mina syften används här enbart en distinktion mellan själv-initierade och annan-

initierade reparationer¹. De själv-initierade är när talaren själv uppmärksammar något i samtalet som behöver repareras. De annan-initierade är när den som lyssnar initierar att något behöver repareras, t.ex. för att hen inte förstår vad som menas. I analyserna används också en specifik typ av själv-initierad reparation som är vanligare hos inlärare av språk, nämligen ordsökningar. De infaller när en talare avbryter en pågående tur utan att modifiera vad som tidigare sagts utan i stället gör en paus eller använder tvekljud för att söka efter en lämplig fortsättning på turen (Markee & Kunitz 2013:637). Ordsökningar används också i förstaspråkstales interaktion och är ett sätt att åstadkomma själv-initierad reparation (Sachs, Schegloff & Jefferson 1977). Ordsökningar kan följas upp av talaren själv (*self-completion*) eller en annan samtalsdeltagare (*other-completion*). Om talaren får hjälp att hitta ordet av en annan deltagare fortsätter talaren sedan med sin påbörjade tur.

I vissa fall leder reparationsinitiativ till en sekvens i samtalet där det språkliga problemet blir löst i samspel mellan samtalsdeltagarna. I dessa fall utvecklas vad Swain & Lapkin (1998: 326) kallar för språkrelaterade episoder. En språkrelaterad episod är en del av ett samtal där deltagarna fokuserar på någon språklig aspekt genom att prata om eller ifrågasätta hur de själva eller någon annan formulerar sig. Dessa episoder inleds med ett reparationsinitiativ och följs genom någon typ av respons från en annan samtalsdeltagare som orienterar sig mot det språkliga problemet som förorsakat reparationsinitiativet. I analysen benämns endast sekvenser där minst två deltagare deltar för att fullfölja ett reparationsinitiativ för språkrelaterade episoder. Själv-initierade reparationer som endast följs upp av talaren själv används endast i analysen för att initiera problemkällor.

I analysen skiljs liksom hos Swain och Lapkin (1998) på episoder som är lexikon- respektive formbaserade. Lexikonbaserade episoder kan utvecklas när en talare söker efter eller saknar rätt ord. Formbaserade episoder är när deltagarna fokuserar på formbaserade språkliga aspekter, alltså stavning, morfologiska aspekter, syntax eller textuell nivå. I min analys undersöks även de problemkällor som inte följs upp dialogiskt utifrån om de är form- eller lexikonbaserade. Samtalen har transkriberats i sin helhet och i ett första steg av analysen har alla reparationsinitiativ identifierats. Därefter undersöks vem som initierar en respons och därmed relevantergör en språklig

¹ De andra två typerna utgår från en distinktion mellan vem som utför reparationen (själv-reparation och annan-reparation).

problemkälla samt om den språkliga aspekt som därmed relevantgörs är form- respektive lexikonbaserad.

I analysen undersöks också i samband med vilken typ av aktivitet ett reparationsinitiativ tas för att kunna undersöka huruvida olika aspekter utgör problemkällor vid olika aktiviteter. De två typer av smågruppsarbete som undersöks innehåller olika aktiviteter. I båda uppgifterna ingår moment av högläsning. På den ena skolan följs av diskussionsfrågor som ska besvaras skriftligt och på den andra följs av jämförelse av texterna med hjälp av Venndiagram. En annan väsentlig skillnad mellan de två typerna av smågruppsarbete utgörs av att läraren är närvarande vid den ena typen men inte vid den andra. Således undersöks också om lärarens närvaro leder till påverkar vilka språkliga aspekter som uppmärksammas och hur dessa hanteras.

Material: Två typer av smågruppsarbete

I delstudien används samtliga inspelningar från projektet där eleverna arbetar i mindre grupp, d.v.s. Revolutionssamtalet, Amerikasamtalet, Månensamtalet, och Rymdensamtalet (se sidan 10-12 för en sammanställning över materialet). I Revolutionssamtalet och Amerikasamtalet arbetar eleverna på Skola 1 med att jämföra två texter inom ämnet SO med hjälp av Venndiagram. Under dessa inspelningar är klassrummet organiserat så att eleverna arbetar självständigt i mindre grupper utan att läraren deltar i arbetet. I Månensamtalet och Rymdensamtalet arbetar eleverna på skola 2 med att jämföra två texter först med muntligt stöd av en lärare (Månensamtalet) och en vecka senare mer självständigt med hjälp av instuderings- och diskussionsfrågor (Rymdensamtalet). Även under Rymdensamtalet är läraren närvarande men tar en passiv roll. Läraren hjälper t.ex. inte eleverna aktivt med att besvara eller diskutera frågorna.

Analys

I följande avsnitt presenteras några skillnader och likheter mellan de två aktiviteterna som är relevanta för analysen. I båda aktiviteterna ingår moment där eleverna läser högt ur en text. Dessa texter är hämtade från SO-respektive NO-ämnet och innehåller en del ämnesspecifika begrepp. Båda aktiviteterna resulterar i att eleverna skriver kortare texter, i ena fallet i form av ett Venndiagram i det andra fallet genom att eleverna formulerar svar på ett antal frågor. I det första fallet används endast fraser från texterna medan det andra resulterar i kortare texter med fullständiga satser. Vid skola 1 del-

tar avancerade andraspråksinlärare i samtalen medan eleverna vid skola 2 med ett undantag är nyanlända elever.

Textsamtalen vid skola 1 skiljer sig framförallt åt från textsamtalet vid skola 2 genom att läraren är närvarande. Vid skola 2 inleds samtalen med att läraren och de tre eleverna tillsammans går igenom och läser två olika texter högt. Texterna handlar om samma ämne men bedöms av läraren ha olika svårighetsgrad, framförallt språkligt. Den ena (mindre komplexa) texten har kortare meningar och är mindre specifik. Ett flertal ämnesspecifika begrepp som *planet*, *galax* och *vintergata* används i båda texterna. Båda texterna är beskrivande texter som handlar om planetsystemet.

I textsamtalen vid skola 1 jämförs två olika texter som handlar om revolutioner med hjälp av Venndiagram. Vid dessa samtal har läraren haft genomgång med eleverna i helklass varefter eleverna arbetar självständigt i mindre grupper om 3–4 med texterna. De inspelningar som används i min delstudie är hämtade från smågruppsarbetet där eleverna alltså arbetar självständigt utan närvarande lärare med att omväxlande läsa högt och jämföra texterna med hjälp av Venndiagrammet.

Analysen inleds med en jämförelse mellan högläsningsssekvenser i de två olika aktiviteterna på båda skolorna.

Språkliga utmaningar vid högläsning

Det vanligaste sättet att initiera reparation vid högläsning är när eleven som läser högt gör en omstart, en ordsökning eller repeterar ett ord i texten. De utgör alltså exempel på själv-initierad reparation. Dessa initiativ kan sedan följas upp av läraren, eleven själv eller en annan elev och därmed utvecklas till en språkrelaterad episod.

Exempel 1: A= Elev, L= Lärare. A läser högt. Skola 2, Månensamtalet.

- 1 A: som är öh **belö- belust**
 2 L: och ((*skrattar*)) nu kommer (xx) där
 3 A: nej asså belus-
 4 L: ja (xx) den här den här bokstaven ((*pekar på*
 5 *texten*))
 6 y
 6 A: y
 7 L: belys
 8 A: belyst
 9 L: belyst
 10 A: belyst
 11 L: superbra vi stannar där

I exempel 1 använder A tvekljud och en omstart när han ska uttala ordet *belyst* (rad 1). Han prövar med ö och u. A:s repetition (och justering) av det svåruttalade ordet leder till att läraren assisterar. Läraren bekräftar A:s svårighet att uttala ordet (rad 2) varpå A gör ett nytt försök (rad 3). Därefter stöttar läraren först explicit genom att peka ut det svåruttalade ljudet i texten och genom att upprepa det svåruttalade ljudet. När A har uttalat ordet med *y*-ljud två gånger (rad 8 och 10) evaluerar läraren: *superbra* (rad 11), varefter de fortsätter att gå igenom texten.

I exempel 1 är det uttalssvårigheter av vokalljud som hamnar i fokus för en språkrelaterad episod. Denna episod kategoriseras därför som formbaserad. Detta mönster förekommer vid upprepade tillfällen när eleverna läser högt. Vid högläsning med läraren närvarande fullföljs de språkrelaterade episoderna framförallt i dialog mellan den elev som läser högt och läraren, medan övriga två elever endast följer med tyst i texten. Vid högläsning fokuseras därmed ofta uttalssvårigheter som hamnar i pedagogiskt fokus för dialoger mellan den högläsande eleven och läraren.

Vid andra tillfällen, som i exempel 2, initierar eleven en reparation vid ett annat svåruttalad ord: *kretsa*.

Exempel 2: K= elev. L= läraren. K läser högt ur texten. Skola 2, Månensamtalet.

- 1 K: det går ungefär en månad mellan varje fullmåne
 2 det är precis den tid det tar för månen att
 3 **kres-kretsa** ett varv runt jorden
 4 L: **bra stanna lite där kretsa ett varv runt jorden**
 5 **vad betyder det här kretsa kretsa** ett varv vad
 säger X?

I exempel 2 leder ordsökningen till egen-reparation genom att elevens omstart leder till ett korrekt uttal (rad 2). Denna typ av språkrelaterade episoder som rör uttal blir i vissa fall mycket korta och avslutas efter att det svåruttalade ordet repeterats. Vid detta tillfälle initierar läraren en lexikonbaserad episod genom att fråga eleverna ordet *kretsa* betyder (rad 4–5). Reparationsinitiativet från eleven visar inte om det är uttal eller lexikon som utgör en problemkälla för eleven. Det är dock ett återkommande mönster att reparationsinitiativ där ord omformuleras eller upprepas av de högläsande eleverna använder läraren som ledtrådar till vilka ord som behöver förklaras även ur ett lexikalt perspektiv.

Vid andra tillfällen tar läraren initiativ till reparation genom att korrigera uttalet av ett visst ord och identifierar därmed ordet som felaktigt uttalat. Detta syns i exempel 3.

Exempel 3. K= Elev, L = Läraren. K läser högt. Skola 2, Månensamtalet.

- 1 K: ibland händer det att månenpasserar mellan
 2 solen och jorden [(.) då skyggar månen (x)
 3 L: [ja
 4 L **vad gjorde den sa du då?**
 5 K: ibland händer det att månen passerar mellan
 6 solen och jo-och jor[den då skyggar månen
 7 L: [mm
 8 L: **inte skyggar**
 9 K: **skugga**
 10 L: **skuggar** det är det här konstiga med sk ibland
 11 sj ibland sk-här är det sk skuggar
 12 K: (x) okej då **skuggar** månen en liten bit av 13
 jorden vi får solförmörkelse år

I exempel 3 identifierar läraren ett felaktigt uttalat ord genom att explicit ta initiativ till en reparation: *vad gjorde den sa du då?* (rad 4). Lärarens fråga följer här ett preferensmönster som är vanligt i klassrumssamtal i samband med språkinläring (se t.ex. Seedhouse 2004) men som bryter det etablerade mönstret för annan-initierad reparation i vardagliga samtal, då explicita korrigeringar av andras yttranden är disprefererade och förekommer betydligt mindre ofta än i skolan. I praktiker där språk övas kan läraren ofta på ett omarkerat sätt korrigera vad eleven säger och väljer därmed också ut vad som fokuseras och tränas. Rad 5–6 är ett sådant exempel: eleven identifierar inte vilket ord läraren avser utan upprepar hela meningen utan att ändra det felaktigt uttalade *skyggar*, varpå läraren explicit pekar ut vilket ord som ska korrigeras (*inte skyggar*, rad 8). Därefter förklarar läraren att stavningen *s.k.* kan uttalas på två olika sätt varpå eleven läser meningen ytterligare en gång med korrekt uttal.

Vid högläsning med lärare är de språkrelaterade episoderna framförallt formbaserade med fokus på uttal. Dessa episoder initieras oftast av den högläsande eleven själv genom att ett svåruttalat ord upprepas eller omformuleras. Men det förekommer alltså även att det görs av läraren. Pedagogiskt fokus är ofta vid uttal men ibland också vid lexikala svårigheter. Sekvenser med pedagogiskt fokus på lexikon initieras ofta av lärare efter att eleven initierat en reparationssekvens som består av ordsökningar eller upprep-

ningar av ord, som i exempel 4. Andra formbaserade aspekter som grammatik eller stavning blir inte fokus för språkrelaterade episoder under denna aktivitet.

Exempel 4. A= elev. L= Läraren. A läser högt ur texten. Skola 2, Månen-samtalet.

- 1 A: ibland hamnar jorden mitt emellan solen och
 2 månen då kan inte solstrålarna nå månen
 3 vi **få mån förmörkelse förmörkelse**
 4 L: vi får månförmörkelse alltså när jorden här är
 5 solen [(håller upp näven i luften)) och så >>
 6 C: [mm
 7 L: >> har vi månen som cirkelar här men så blir det
 8 så här att månen är på den här sidan av jorden
 9 och jorden är här ((rör på nävarna för att
 10 illustrera)) då kan solens strålar inte träffa
 11 månen därför att jorden är emellan och då ser
 12 inte vi månen alls vi ser inte ens den som
 13 ett litet nagelband eller som en gul banan utan
 14 den är helt borta vi har en månförmörkelse och
 15 ibland händer det faktiskt att vi får [(.)>>
 16 C: [ja
 17 >>solförmörkelse har ni sett det har ni
 18 varit med om det nån gång

I exempel 4 stannar eleven upp och gör en ordsökning vid ordet *månförmörkelse* (rad 3). Ordsökningen leder till en egen-reparation: *mån förmörkelse förmörkelse*. Reparationen tyder på att det är betoningen av ordet som A reparerar. I detta fall, liksom i exempel 2, tas ett ord som leder till ordsökning och reparation utvecklas ett lexikon baserad episod där läraren förklarar och kontextualiserar det aktuella ordet.

I vissa sekvenser under högläsningen är interaktionen mindre bunden vid texten. Det kan till exempel uppstå när läraren gör en utvikning och förklarar ett ord. I exempel 5 har deltagarna gjort en utvidgning kring myter och föreställningar om fullmåne och samtalet har kommit att handla om varulvar. I exempel 5 tar K ett initiativ till en lexikonbaserad språklig episod genom att fråga om ett ord läraren just har använt.

Exempel 5. K= Elev, L= lärare. Lärare och elever utvecklar begreppet fullmåne, Månensamtalet.

- 1 L: jag ska komma och titta på (x) om du blir
 2 varulv nästa gång det är fullmåne ska vi

3 se om du kan prata nej jag vet nej jag jo jag
 4 tror att dom nej det kunde dom inte
 5 K: ja
 6 L: dom var mer som hundar och vargar att dom ju
 7 gläfsste och skällde och så där tror jag
 8 K: eh som vi ska vara en vad kallade du för en
 9 var-
 10 L: **varulv**
 11 K: **ja ja varulv** om jag ska vara varulv så blir så
 12 blir jag grön och vitfärgad ((*skrattar*))

I exempel 5 efterfrågar K ett ord för att kunna fortsätta sitt yttrande om varulvar (*vad kallade du för*, rad 8). Han saknar ordet varulv och efterfrågar det först explicit varpå han själv påbörjar att ange det efterfrågade ordet men avbryter sig efter halva (*var-*, rad 9). Läraren anger ordet varulv (rad 9) varpå eleven bekräftar att det var det ordet hen sökte (*ja ja varulv*, rad 11) och sedan bygger ut sitt yttrande, skämtsamt, om att han kommer att förvandlas till en grön och vitfärgad varulv. (Detta kan förklaras av att läraren återkommande delar med sig av sin lojalitet med fotbollslaget Hammarby). Här kan eleven initiera en lexikonbaserad språklig episod genom ett reparationsinitiativ som består av en explicit fråga angående ett ord som läraren just använt. Därefter använder eleven det efterfrågade ordet för att göra ett yttrande (rad 11). I denna typ av reparationssekvens tränas eleverna i att använda reparationer som verktyg för lärande genom att utvidga sina möjligheter att uttrycka sig i samspel med andra samtalsdeltagare. Att kunna använda reparationer i samspel med andra utgör en viktig del av den interaktionella kompetensen, framförallt för andraspråksinlärare (Markee 2000).

Reparationer vid högläsning utan lärare närvarande

Även i smågruppsarbetet vid skola Y utan att läraren är närvarande är själv-initierade reparationer vid högläsning relativt vanligt. I exempel 6–8 används själv-initierade reparationer vid högläsning:

Exempel 6. LA= elev. LA läser högt för två andra elever utan lärare närvarande. Amerikasamtalet.

1 LA: dom och **insåg att- ansåg att** skatterna var
 2 olagliga
 3 eftersom som dom själv inte fått vara med och
 4 besluta om dem

Exempel 7. C= elev. C läser högt för två andra elever utan lärare närvarande. Amerikasamtalet.

- 1 C: ett femtiotal män klädde då ut sig till
 2 indianer klättrade ombord på **fartyget** -
 3 **fartygen**, och kastade lasten i **vatten** i **vattnet**

Exempel 8. C= elev. C läser högt för två andra elever utan lärare närvarande. Amerikasamtalet.

- 1 C: Ah, OK: År 1783 skrev dom **krigströ-** **krigströtta**
 2 länderna på **fredagsavtalet** **ah** **fredsavtalet**
 3 Storbritannien erkände nu USA som ett
 4 självständigt land

I exempel 6–8 förekommer själv-initierade reparationer vid högläsning. Liksom i exempel 1–3 initieras alla dessa exempel genom att den elev som läser högt upprepar eller omformulerar en del av eller ett helt ord. I exempel 6 ersätts ett ord med ett annat (*insåg att* → *ansåg att*). I exempel 7 är det morfologi som repareras när singular byts mot plural (*fartyget* → *fartygen*) och bestämd form repareras (*vatten* → *vattnet*). I exempel 8 är det potentiellt svåra ord som leder till ordsökning och själv-initierad reparation (*krigströtta*, *fredsavtalet*). Dessa reparationer orsakas i tre av fallen av formrelaterade problemkällor (*fartyg*, *vatten*, *krigströtta*). Två av dem initieras i samband med lexikonbaserade problemkällor (*fredsavtal* och *ansåg*). Alla dessa reparationer utförs av den högläsande eleven och leder inte till att språkrelaterade episoder utvecklas i samspel mellan eleverna.

Efter omstarten upprepas orden korrekt, vilket kan förstås utifrån vetenskapen om att dessa elever har kommit längre i sin språkutveckling (De har bött hela sina liv i Sverige.). Exempel 6–8 kan också vara tecken på att orden är svåra; vid dessa tillfällen (utan närvarande lärare) leder reparationerna och ordsökningen under högläsning inte till utbyggda sekvenser där uttal eller ords betydelse reds ut. Ordsökningar behöver visserligen inte innebära att ett ord inte är begripligt för talaren men en jämförelse med samtalet där läraren deltar (ex. 1–5) kan tyda på att dessa reparationer kan tyda på bristande förståelse. Aktiviteten att läsa högt leder under denna aktivitet inte till att eleverna använder sin metaspråkliga medvetenhet genom att språkfrågor utvecklas till språkrelaterade episoder.

Vid ett par tillfällen används begrepp på ett omformulerat sätt vilket fungerar som annan-reparation.

Exempel 9: C= elev. L= elev. C läser högt för två andra elever utan lärare närvarande. Amerikasamtalet.

- 1 C: **protesterarna** ökade och kolonierna kolonisterna
 2 vägrade ta emot brittiska varor år 1773
 3 inträffade den händelse
 3 L: ska jag skriva **protester** ökade?

I exempel 9 används (det enligt texten korrekta) begreppet protester istället protesterarna (som C uttalar ordet när hon läser högt). L:s yttrande är ett formuleringsförslag till den gemensamt formulerade texten i Venndiagrammet. Detta reparationsinitiativ från en annan samtalsdeltagare initieras alltså inte direkt i anslutning till ordet utan något senare när elev L ska föra in relevanta delar från texten i Venndiagrammet. Den lexikonbaserade episoden är mer indirekt och den språkliga svårigheten explicit görs inte i dialogen mellan eleverna.

Sammanfattningsvis framträder skillnader mellan högläsning självständigt och med lärare nödvändigt genom att reparationsinitiativ från den högläsande eleven kan leda till utvidgade sekvenser som fokuserar på uttal eller ords betydelse när läraren är närvarande. När eleverna arbetar utan lärare närvarande både initierar och reparerar den högläsande eleven svårlästa ord. Om orden används senare (på ett korrekt sätt) görs det på ett ommarkerat sätt alltså utan att det markeras metaspråklig. Att eleverna stöttar varandra under högläsning förekommer inte på någon av skolorna. Den andra tydliga skillnaden som framträder är att det pedagogiska fokuset som initieras genom reparationer oftare handlar om uttal vid skola 2 där främst nyanlända elever deltar medan det främst är morfologiska svårigheter som leder till reparationer hos de mer avancerade andraspråkseleverna på skola 1.

Reparationsarbete i samspel mellan elever

I smågruppsarbetet vid skola 1 förekommer alltså stöttning mellan eleverna endast i sällsynta fall. För att titta närmare på hur reparationssekvenser kan användas som resurs i sekvenser i samspel mellan eleverna har görs här en närmare analys av den del av smågruppsarbetet där den typen av reparationssekvenser förekommer mer frekvent nämligen grupparbetet på skola 2. Här tar läraren en mer passiv roll när två elever samarbetar om att diskutera några frågor de har fått av läraren för att sedan formulera sig skriftligt. Exempel 9–11 är hämtade från sekvenser där eleverna diskuterar frågorna innan de har påbörjat skrivandet. Även i dessa analyser används reparationer som analytiskt verktyg för att identifiera språkliga utmaningar.

Analyserna fokuserar de reparationssekvenser som utförs i samspel mellan eleverna. Här är det värt att påminna om att det inte är samma elever som deltar i aktiviteten på skola 2 som vid det första tillfället. A deltar vid båda inspelningarna medan R endast deltar vid det andra tillfället. R har bott hela sitt liv i Sverige men talar ett annat språk hemma, A är nyanländ. Dessa elever har samma modersmål men har vid detta tillfälle blivit ombedda att använda svenska.

Exempel 10. Y och C svarar på frågor skriftligt om texter om planetsystemet, Rymdensamtalet.

1 C: asså jag tror att det är så här att
 2 ((prasselljud)) när det ska **roterar** (.)
 3 **rote[rar** eh (3.0) så hur ska jag förklara >>
 4 R: [mhm
 5 C: >> är är liksom jorden okej (3.0) titta
 6 [här här är jor[den den ska **roterar** ((gör >>
 7 A: [mm [mhm
 8 C: >> cirkelrörelse med penna))ah (.) runt solen
 9 [(.)då när det är tillbaks på samma plats >>
 10 A: [mhm
 11 C: >> plats då ett [år och det stämmer (för)>>
 12 A: [mhm
 13 C: >>alla (x) eh Uranus Uranus jag vet int när den
 14 har **snurrat runt** ((gör cirkelrörelse i luften
 15 med penna)) e- runt varv ett varv runt [solen>>
 16 [mm
 17 >> då har det gått ett år för den
 18 C: precis
 19 A: och eftersom den ligger längre bort
 20 ((prasselljud))[så tar det längre tid
 21 [len då har det gått ett år för
 22 den

I smågruppsarbetet med arbetet med planetsystemet följs högläsningen (varvad med genomgångar) upp av ett samtal mellan eleverna. I detta samtal konstruerar eleverna gemensam kunskap genom att (åter)använda fraser från texten och varandra när de diskuterar.

C förklarar (rad 1–10) hur ett år beräknas för olika planeter i solsystemet. För att göra det använder C begreppet *roterar* som gått igenom när de läste texterna tillsammans vid det först tillfället. Ordet leder till en självinitierad reparation och upprepas med en annan betoning (rad 2). Yttrandet

innehåller flera längre pauser och ett par tvekljud och C använder också gester för att förklara. Hen får under yttrandet uppbackningssignaler från Y som uppmanar hen att fortsätta. På rad 14 omformuleras samma förklaring men istället används verbet *snurrar runt*. På detta sätt återkommer begrepp i egna formuleringar när eleverna självständigt svarar på frågor skriftligt. Dessa sekvenser utgör visserligen inte språkrelaterade episoder där eleverna explicit fokuserar på ett språkligt problem, men de använder ord som utgör den sorts språkliga utmaningar som kan identifieras på samma sätt som de ord som utvecklas till språkrelaterade episoder när läraren tar en aktiv roll i samtalen (se exempel 2 & 4). I de sekvenser där eleverna arbetar självständigt används istället begreppen i samband med förklaringar av komplexa samband. De ord som leder till själv-initierade reparationer har en tendens att upprepas och användas återkommande av eleverna. Under dessa sekvenser stöttar eleverna aktivt varandra genom fortsättningssignaler och uppbackningar.

Vid andra reparationssekvenser samarbetar eleverna med varandra för att finna rätt begrepp. Exempel 11 ingår i en längre sekvens under det första tillfället då de går igenom texterna och gör en utvikning för att diskutera om planetsystemet skapats av gud eller genom big-bang.

Exempel 11: Y och C är elever. Eleverna svarar på frågor skriftligt om texter om planetsystemet. Månensamtalen.

- 1 K: gud skapat (x x) (några) ato[mer och sen har **en**
 2 C: [ja
 3 K: **eh ke- kemisk eh re- inte a- så här eh nånting**
 4 **kemisk hände** (x) dom här atomerna så dom gör
 5 att det här det blir
 6 C: **kemisk (x) relation eh**
 7 K: **eh inte relation men eh så här en rö- kemisk**
 8 **rörel[se** i atomer som gjorde att den här >>
 9 C: [mm
 10 >> super (x) superstjärnan eh formas

I exempel 11 tar K ett reparationsinitiativ i samband med en ordsökning (*eh eh ke- kemisk eh re- inte a- så här eh nånting kemisk hände* (x)rad 3–4) och får ett förslag (*kemisk relation*, rad 6) från C. Förslaget förkastas och K beskriver fenomenet (förmodligen kemisk reaktion) på ett alternativt sätt: *eh så här en rö- kemisk rörelse* rad 7). Vid dessa tillfällen får eleverna dels möjlighet att utveckla sin förmåga att skapa delad förståelse genom att stötta varandra, dels träning i att utveckla sin begrepps-förståelse genom att

pröva sig fram. I sekvenserna där eleverna formulerar sig mer fritt och obundet från texten förekommer främst lexikonbaserade episoder. Vid denna del av samtalet leder svårigheter i samband med uttal eller morfologi endast i undantagsfall till reparationssekvenser.

Avslutande reflektion

Sammanfattningsvis visar analyserna på några viktiga skillnader mellan de olika momenten som ingår i de två olika aktiviteterna. Aktiviteterna utgör exempel på kulturellt utformade vardagssituationer (Lave 1993) som var och en erbjuder specifika möjligheter till utveckling. Gemensamt för de två aktiviteterna är att de syftar till att inbjuda till interaktion om och med stöd av texter med ämnesspecifikt innehåll. På så vis är aktiviteterna potentiellt både kunskaps- och språkutvecklande. I båda uppgifterna jämförs texter med varandra men de kontextuella förutsättningarna skiljer sig åt, främst genom att läraren är närvarande på skola 1 men inte på skola 2. I det ena fallet (Rymd- och Månsamtalet) fungerar texterna som utgångspunkt för begreppsutvecklande diskussioner. I det andra fallet blir resultatet med produktinriktat och interaktionen styrs i hög grad av texten, till exempel genom att eleverna ofta använder fraser direkt från texten. Exempel 9 är typiskt för hur begrepp från texten används av deltagarna i smågruppsarbetet. De plockar ut centrala innehållsord från texten och placerar i Venn-diagrammet.

Analyserna visar att de övergripande aktiviteterna innehåller olika delmoment med skilda normer för reparation, t.ex. för vad som är prefererat att reparera eller korrigera, vilket leder till att olika aspekter hamnar i pedagogiskt fokus. Därmed tränas och utvecklas olika språkliga aspekter och interaktionsmönster, vilket är värdefullt att ta i beaktande när olika aktiviteter i klassrummet planeras. Analyserna visar att högläsning leder till relativt många själv-initierade reparationer av den som läser. Dessa reparationer är vanligen formbaserade och om en språkrelaterad episod utvecklas rör det sig om uttal. I detta begränsade material verkar de nyanlända eleverna främst initiera reparationer i samband med uttalsvårigheter medan de mer avancerade inlärarna snarare initierar reparationer vid morfologiska svårigheter. I dessa två aktiviteter initieras utvidgade lexikonbaserade episoder endast av läraren. Läraren använder då de formbaserade reparationerna som ledtrådar till vilka ord som behöver förklaras. Andra uppgiftskonstruktioner skulle kanske uppmuntra till att eleverna utvecklade lexikonbaserade episoder sinsemellan och de skulle därmed erbjudas tillfällen att utvidga sitt ordförråd.

Sekvenserna när eleverna formulerar sig friare utan att läsa högt eller plocka ut centrala fraser från texten innehåller främst reparation och omformuleringar i samband med lexikala svårigheter. Vid dessa diskussioner blir pedagogiskt fokus på att formulera sig innehållsligt snarare än korrekt. De lexikonbaserade episoderna leder dessutom till fler tillfällen där eleverna hanterar språkliga utmaningar i samspel med varandra. Denna typ av samspel mellan elever förekommer nästan uteslutande på skola 2, där läraren är närvarande. En hypotes är att läraren tidigare i den aktiviteten initierat metaspråkliga reflektioner och utvecklingar och därmed modellerat hur språkliga utmaningar kan hanteras i dialog och att eleverna därefter gör på liknande sätt när de arbetar mer självständigt. De språkrelaterade episoderna mellan eleverna är dock mer indirekta (se t.ex. ex 10) och innehåller få eller inga explicita metaspråkliga sekvenser.

Arbetet med Venn-diagrammen på skola 1 tenderar att kunna lösas på ett mer textnära sätt och uppmuntrar inte till friare interaktion mellan eleverna. Under denna aktivitet följs enskilda elevers reparationsinitiativ sällan upp av de andra eleverna och eleverna fokuserar inte explicit på begreppsutveckling, metaspråklig medvetenhet eller lexikal utveckling under denna aktivitet. Arbetet med Venn-diagrammen tenderar att ha större produktfokus på så sätt att eleverna fokuserar på att skriva klart och lämna in texten. För att göra denna uppgift rättvisa tror jag att andra aspekter av språkutveckling som läsförståelse behöver undersökas närmare. Resultaten kan trots det begränsade materialet visa på vikten av näranalyser för att utreda vad som hamnar i pedagogiskt fokus vid olika typer av klassrumsaktiviteter och de olika delmoment som ingår i en planerad aktivitet.

Ur samtalsanalytiskt perspektiv är det intressant att notera att annan-initierade reparationer av uttal endast förekommer vid högläsning. Vid friare interaktion tar varken elever eller lärare initiativ till att korrigera andra deltagares uttal eller grammatiska misstag. Där verkar det finnas en tendens att följa normer för vardagliga samtal då dessa kan upplevas som ansiktshotande.

Vidare tyder delstudiens resultat på den kanske föga förvånande slutsatsen att lärarens närvaro, och givetvis vilka initiativ läraren tar, har stor betydelse för vad som hamnar i pedagogiskt fokus. Näranalyser av och kunskaper om vad som tränas vid olika delaktiviteter skulle kunna användas som stöd för när lärarens närvaro även vid arbete i mindre grupp ska prioriteras. I likhet med Rylander (2009) visar analysen att läraren i hög grad styr pedagogiskt fokus. Det sker ofta som en uppföljning till själv-initierade reparationer eller ordsökningar som fångas upp av läraren och leder till genomgångar, reparationer eller förklaringar. Lärarens närvaro är förstås

värdefull samtidigt som möjligheten att organisera smågruppsarbete med närvarande lärare begränsat. Det är då viktigt att denna resurs används vid väl valda tillfällen och att eleverna tränas i och ges tillfälle att i så hög grad som möjligt stötta varandra.

Avslutningsvis finner jag det värdefullt att undersöka närmare på vilket sätt eleverna omsätter lärarens planerade aktiviteter och instruktioner till interaktiva, flexibelt anpassade handlingar. Genom olika typer av handlingar och delmoment får eleverna möjlighet att utveckla olika typer av språkliga resurser och kompetenser. Utifrån kunskap om vilka delmoment som faktiskt ingår i olika lärandeaktiviteter kan aktiviteterna planeras för att bli så utvecklande och varierande som möjligt.

Referenser

- Cummins Jim 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Drew Paul & Heritage John (red). 1992. *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge.
- Gardner Rod 2012. Conversation analysis in the classroom. I: Sidnell, and Stivers (red). *The Handbook of Conversation Analysis*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell Publishing. S. 593–611.
- Gardner Rod & Wagner Johannes (red). 2005. *Second language conversations*. A&C Black.
- Gibbons Pauline 2002. *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons Pauline 2003. Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. *Tesol Quarterly*, 37(2). S. 247–273.
- Gröning Inger 2006. *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola*. (doctorsavhandling). Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Hellermann John 2009. Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2). S. 113–132.
- Kasper Gabrielle 2006. Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*. 19(1). S. 83–99.
- Kurhila Sally 2004. Clients or language learners – Being a second language speaker in institutional interaction. I Gardner R. & Wagner J. (red). *Second language conversations*. S. 58–74.
- Lave Jean 1993. The practice of learning. I: Chaiklin S. & Lave J. (red). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge. S. 3–34.
- Lindberg Inger 2013. Samtal och interaktion i ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg Inger & Skeppstedt Ingrid 2000. Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl H. (red). *Svenska i Tiden – Verklighet och Visioner*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS förlag.

- Markee Numa & Kunitz Silvia 2013. Doing planning and task performance in second language acquisition: An ethnomethodological respecification. *Language Learning*, 63(4). S. 629–664.
- Markee Numa 2000. *Conversation analysis*. Routledge.
- Rylander John 2009. Repair work in a Chinese as a foreign language classroom. *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives* 1 (245).
- Schegloff, Emanuel, Jefferson, Gail & Sacks Harvey 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. I: *Language*. S. 361–382.
- Schegloff Emanuel 1991. Conversation analysis and socially shared cognition. I: *Perspectives on socially shared cognition*. S. 150–171.
- Schegloff Emanuel 1997. Third turn repair. *Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistics Science Series 4*. S. 31–40.
- Seedhouse Paul 2004. The Organization of Repair in Language Classrooms. *Language Learning*. Vol. 54 S. 141–180.
- Sundberg Gunlög 2004. Institutionella samtal som lärandemiljö. I: Olofsson, M. (red). *Symposium 2003 Arena Andraspråk*. Stockholm: HLS Förlag. S. 82–104.
- Swain Merrill & Lapkin Sharon 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal*, 82(3). S. 320–337.
- Vygotskij Lev 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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 minoritetselevs 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 närmast 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 betydelse, 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 meningskapande 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 samtalsstöddjer 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 nänstans (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 nänstans ((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 andraspråkslever.

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, korrigering 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 korrigering 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 ämneskunskande 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.

Skolspråk och diskursiv skolkompetens

Anna Malmbjör

Flera forskare har lyft fram hur viktigt det är att elever får möta och själva använda det språk de behöver för att lyckas i skolan. Särskilt viktigt anses detta vara för de elever som har undervisningsspråket som sitt andraspråk. Vad kännetecknar då skolans språk och vad är det för språkliga förmågor elever behöver utveckla för att bli framgångsrika elever? I det här kapitlet kommer jag diskutera och exemplifiera hur skolans språk kan beskrivas och förstås, vad skolspråklig förmåga kan bestå av och vilka språkliga krav som kursplanen i historia för årskurs 9 ställer med hjälp av exempel från våra inspelningar. Syftet är att nyansera, problematisera och fördjupa diskussionen om de språkliga förmågor elever behöver och förväntas utveckla i skolan, bl.a. genom smågruppsarbete. Kan elever, och då särskilt flerspråkiga elever, utveckla det skolspråk de behöver för att bli framgångsrika i skolan genom att bland annat delta i smågruppssamtal?

Det språk och det språkbruk som används i undervisning brukar kallas skolspråk, på engelska *Academic Language*.¹ Skolspråk har undersökts av flera forskare runt om i västvärlden utifrån olika språkvetenskapliga perspektiv. Det har gett oss kunskap om skolspråkets lexikala, syntaktiska och diskursiva drag. Ofta har forskningen om skolspråk utgått från ett andraspråksperspektiv.² Även i Sverige har flera undersökningar gjorts, främst om det språk som används inom naturvetenskapliga ämnen (t.ex. Hägerfelth 2004; af Geijerstam 2006; Edling 2006; Danielsson 2010; Ekvall & Berg 2010; Ekvall 2011; Nygård Larsson 2011), men också om elevers utveckling av typiska skolspråksdrag (Magnusson 2011). Trots det är skolspråk inte särskilt väl definierat och beskrivet. Det är inte helt klaggjort vad som kännetecknar skolspråk och användningen av det. Det saknas fortfarande detaljerad kunskap om vilka krav som ställs på elever i olika årskurser och i olika skolämnen. Andra oklarheter gäller exempelvis sambandet mellan skolspråksbruk och allmänt språkbruk, mellan skolspråk och ämnesförståelse och mellan skolspråk och det som forskaren Jeff Zwiers kallar *academic*

¹ Ibland även kallat skolrelaterat språk.

² Se t.ex. forskningsöversikten av Axelsson & Magnusson (2012).

capital, dvs. sambandet mellan skolspråk och elevers förtrogenhet med normer och värden i skolundervisning (Zwiers 2007).³

Skolspråk

Utifrån en funktionell syn brukar begreppet skolspråk avse det språk som används i undervisning för att tala, skriva och läsa om ett ämnesinnehåll. Forskare som Anna Chamot och Michael O'Malley definierar skolspråk som "the language that is used by teachers and students for the purpose of acquiring new knowledge and skills [...] imparting new information, describing abstract ideas, and developing students' conceptual understanding" (1994:40). Det innebär alltså enligt denna definition att en elev som behärskar skolspråk kan delta i olika undervisningsaktiviteter på ett adekvat sätt och tillägna sig och diskutera ett ämnesinnehåll.

Alison Bailey (2007) menar att ytterligare en språklig funktion måste läggas till Chamot och O'Malleys definition. Elever måste även kunna använda skolspråk till att redovisa sina ämneskunskaper på ett så effektivt och övertygande sätt som möjligt. Det är särskilt viktigt, anser Bailey, eftersom elever i regel bara får några få och korta tillfällen att visa att de har tillgodogjort sig ämnesinnehållet. Det är dessa få redovisningstillfällen som sedan ligger till grund för betygsättning och i förlängningen möjligheten till fortsatta studier.

Jim Cummins (1980) beskrev detta skolspråk som både kontextreducerat och kognitivt krävande eftersom det används till att beskriva abstrakta begrepp och komplexa tankeprocesser. Han introducerade begreppen *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) för den språkförmåga som krävs för att framgångsrikt delta i undervisning och *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) om den språkförmåga som används i vardagliga situationer som alltså är sociala och kontextrika. Enligt Cummins (1981) är den CALP-relaterade förmågan oberoende av språk och kan överföras från ett språk till ett annat, dvs. den CALP-relaterade förmågan på ett förstaspråk kan överföras till ett andraspråk och tvärtom.

Flera forskare har påpekat att denna uppdelning är både förenklad och otillräcklig för att beskriva skolspråk. Den stämmer inte heller med empiriska studier av klassrumsundervisning där både elever och lärare på alla nivåer i skolsystemet har visat sig använda olika typer av språk i olika situa-

³ Begreppet kommer egentligen från Bourdieu men används av Zwiers med en något annorlunda betydelse.

tioner och för olika syften (se t.ex. Biber m.fl. 2002; Hawkins 2004; Bunch 2006).

I senare arbeten har Cummins (1981; 1984) vidareutvecklat distinktionen mellan BICS och CALP med hjälp av två dimensioner, en som avser interaktionens grad av kontextberoende och en som avser uppgifters kognitiva svårighetsgrad. Men även denna modell har kritiserats, bland annat utifrån en funktionell språksyn där all språkanvändning ses som kontextberoende och utifrån antagandet att uppgifters kognitiva svårighetsgrad är relativ och individuell.

Trots kritiken har mycket andraspråksforskning utgått från Cummins begrepp och framför allt har begreppen fått stort genomslag i andraspråksundervisning. Cummins har i flera sammanhang och publikationer påpekat att kritiken mot BICS och CALP bygger på missuppfattningar (t.ex. 2008; 2017). Begreppen har, enligt Cummins, aldrig varit tänkta att användas som analytiska begrepp eller som en teori om språkförmåga utan som en distinktion i skolpolitiska och pedagogiska diskussioner om utbildningsorganisation för andraspråks-elever.⁴

En empiriskt grundad beskrivning av skolspråk har däremot gjorts av Alison Bailey med kolleger. I ett flerårigt och stort projekt vid Center for Research on Evaluation of Standards and Student Testing (CRESST) vid UCLA, dokumenterar de skolspråk i amerikanska klassrum.⁵ Projektets syfte är att studera vilket skolspråk alla elever, både modersmålstalare och andraspråksinlärare, behöver för att bli framgångsrika i skolan. Målet är att ta fram evidensbaserade modeller för kartläggning av elevers skolspråkliga förmåga. Modellerna ska sedan kunna användas som underlag för pedagogiska insatser (se vidare Bailey 2007).

Utifrån dessa studier har Alison Bailey och Margaret Heritage (2008) i ett försök att avgränsa och definiera skolspråk delat upp det i två olika, *School Navigational Language* (arbetspråk) och *Curriculum Content Language* (ämnesspråk) och beskriver dem som två olika skolrelaterade register.⁶ Skolans arbetspråk används i samtal mellan elever och mellan elever och lärare för att planera, organisera och administrera skolarbetet. Bailey och Heritage menar att det innehåller drag från både vardagsspråk

⁴ Se Lindberg (2009) för en diskussion om Cummins begrepp.

⁵ CREEST-projektet ligger bl.a. till grund för det svenska forskningsprojektet Ord i Läromedel (OrdIL) som kartlägger ordförrådet i läromedel för grundskolans senare del.

⁶ Bailey och Heritage använder själva begreppet varietet för att beskriva arbetspråk och ämnesspråk men jag har valt att kalla dem för två olika register eftersom de är kopplade till vad man gör, dvs. till olika verksamheter.

och ämnesspråk. Ämnesspråk används till att beskriva, förklara och diskutera ett ämnesinnehåll. Nedan i figur 1 finns en sammanställning av vad som är typiskt för vardagsspråk, arbetsspråk och ämnesspråk enligt Bailey och Heritage (2008: 16–17).

Figur 1: Sammanställning över vad som kännetecknar vardagsspråk, arbetsspråk och ämnesspråk (Fritt efter Bailey & Heritage 2008:16–17).

	Vardagsspråk	Skolspråk	
		arbetsspråk	ämnesspråk
Syfte	Att kommunicera i vardagliga sociala situationer	Att kommunicera med lärare och klasskamrater i formella, strukturerade och uppgiftsinriktade skolaktiviteter	Att kommunicera med lärare och klasskamrater om ämnesinnehåll (inkl. prov och läroböcker)
Formalitet och modalitet	Informellt talspråk	En kombination av ämnesspråk och formellt talspråk	Formellt ämnesspråk i både tal- och skrift (ämnesord, referenser m.m.)
Kontext	Fritid	Lektionstid	Lektionstid (även vid läxläsning och samtal om ämnesinnehåll utanför lektions- och skoltid). Vissa lärare, även en och samma lärare, kan dock förvänta sig olika grad av användning av ämnesspråk vid olika tillfällen.
Tillägnande	Tillägnas implicit	Många elever lär sig arbetsspråket implicit när de börjar skolan men andraspråksinlärare kan behöva explicit undervisning	En del elever lär sig ämnesspråk implicit men andraspråksinlärare behöver oftast explicit undervisning.

Lärares förväntningar	Elever förväntas komma till skolan med ett fungerande vardagsspråk	Elever förväntas lära sig arbetsspråket snabbt när de börjar skolan eller så ses arbetsspråket som vardagsspråk.	Elever förväntas ha lärt sig ett allmänt skolspråk i tidigare årskurser. Elever förväntas behöva explicit undervisning i ämnesspråk, alternativt förväntas elever ha lärt sig ämnesspråk i tidigare årskurser vilket inte alla behöver stämma, särskilt inte för andraspråksinlärare. Ju högre årskurs, desto högre är i regel kraven på behärskning och användning av ämnesspråk.
-----------------------	--	--	--

Enligt Bailey och Heritage (2008) förväntas lärare ofta undervisa i och explicitgöra ämnesspråk medan skolans arbetsspråk sällan uppmärksammas. Bailey och Heritage påpekar att särskilt andraspråksinlärare kan behöva explicit undervisning i skolans arbetsspråk. Det är inte självklart för elever hur man exempelvis efterfrågar information, hävdar en åsikt eller ifrågasätter en klasskamrat på ett artigt sätt. Elever kan därför behöva lära sig fraser som ”jag anser/tror att ...”, ”hur tänker du?”, ”kan du förklara närmare?” och ”jag håller inte med dig eftersom ...”, ”så du menar att...”.

Som Bailey och Heritage påpekar är användningen av de olika registren i olika sammanhang inte självklar och absolut. Vardagsspråk kan naturligtvis användas för att beskriva ett ämnesinnehåll under lektionstid. Flera forskare har konstaterat att så också ofta sker, åtminstone i den svenska skolan. Exempelvis har Madeleine Löwing (2004) visat att många svenska lärare i matematik medvetet strävar efter att använda ett förenklat och vardagligt språk för att nå eleverna. Likaså har Anna Maria Hipkiss (2014) funnit att ämnesspråk ofta saknas i klassrummet. Hon har studerat kommunikationen mellan lärare och elever i klassrummet i ämnena kemi, biologi och hem- och konsumentkunskap i årskurs 8 och 9. Vardagsspråk präglade undervisningen i alla dessa ämnen. Eleverna mötte bara ämnesspråk i skolböckerna

och på tavlan. I den fortsatta diskussionen i klassrummet, och i diverse uppgifter och aktiviteter, användes inte ämnesspråk alls.

Självfallet kan ämnesspråk också användas av elever i vardagliga situationer, särskilt när elever väl har tillägnat sig den ämnesspråkliga vokabulären. Inte heller är skiljelinjerna mellan de olika språkbruken självklar. Till vilken kategori hör exempelvis ett samtal mellan elever om en förelagd uppgift? Om samtalet rör procedurfrågor, dvs. frågor om vad som ska göras, hur uppgiften ska lösas och i vilken ordning olika deluppgifter ska behandlas torde samtalet kategoriseras som arbetspråk. Om samtalet istället rör själva ämnesinnehållet, t.ex. hur något kan beskrivas eller förklaras, kan samtalet kategoriseras som ämnesspråk. Det innebär att lektionssamtal hela tiden växlar mellan arbetspråk och ämnesspråk. Det är svårt att tänka sig ett längre lektionssamtal utan inslag av arbetspråk.

Enligt Bailey (2007) kännetecknas skolspråk, både arbetspråk och ämnesspråk, främst av två saker, dekontextualisering och växling mellan modaliteter. Dekontextualiseringen innebär att elever i regel endast har språket till hjälp att förstå skrivna instruktioner, frågor och olika ämnesinnehåll, dvs. skolarbetet organiseras och nya ämnesinnehåll tillägnas genom bl.a. instruktioner, definitioner, beskrivningar, återberättelser och förklaringar. Det är också genom sådana språkliga aktiviteter som ämnesinnehåll diskuteras och ämnesförståelse redovisas.

Växlingen mellan olika modaliteter innebär att skrivet och talat verbalspråk och bilder, figurer, siffror och symboler integreras och används för olika funktioner och betydelser. Elever förväntas kunna förstå och uttrycka ett ämnesinnehåll både muntligt och skriftligt. De kanske först läser om ett ämnesinnehåll i läroboken för att lite senare samtala om det med en klasskamrat eller i helklass och då också lyssna på vad andra säger samtidigt som de antecknar. Därefter kanske de skriver om det. I undervisning används också ofta typsnitt, markeringar, gester och placeringar, och olika textformat som listor, tabeller och grafiska inramningar för att uttrycka olika betydelser. Ibland kan de även vara färgkodade.⁷ Denna ständiga och snabba växling mellan olika modaliteter i undervisningen ställer enligt Bailey höga krav på språkbehärskning.

⁷ Se t.ex. Malmbjer (2014) för en beskrivning av hur olika modaliteter används för att organisera arbetet i klassrum.

Ämnesspråk

Det finns många beskrivningar av skolspråk i forskningsöversikter och kurslitteratur men det är inte alltid lätt att veta vad som egentligen beskrivs. Ofta är det emellertid ämnesspråk, inte skolspråk, som avses.⁸ Om det är svårt att definiera och avgränsa skolspråk så är det minst lika svårt att definiera och avgränsa ämnesspråk. Bailey (2007) beskriver ämnesspråk som det språk som barn och ungdomar inte möter eller använder utanför klassrummet. Andra som Mary Schleppegrell med kolleger (Schleppegrell 2004; Schleppegrell & Achuga 2003; Schleppegrell m.fl. 2004) har i sina studier definierat det som sådana språkdrag som skiljer sig från vardagligt språk. De har i sina studier visat på systematiska skillnader mellan vardagsspråk och ämnesspråk och menar att ämnesspråk generellt sett är mer informationstätt, mer abstrakt och mer opersonligt. Det består också av fackord, en kombination av olika semiotiska system och organiseras på ett annat sätt än vardagsspråk. Patricia DiCerbo m.fl. beskriver i sin forskningsöversikt om andraspråksundervisning och skolspråk istället ämnesspråk som specialiserade register, ”as an additional register in children’s developing language repertoire” (2014:448), men konstaterar att de flesta definitioner är otillfredsställande.

I CREEST-projektet delas ämnesspråk upp i två olika register, allmänt ämnesspråk, eller (*Common Core Academic Language*) och ämnesspecifikt ämnesspråk (*Content Area-Specific Academic Language*) (se Bailey 2007). Det allmänna ämnesspråket antas vara mer eller mindre gemensamt för alla skolämnen på alla nivåer i utbildningssystemet medan det ämnesspecifika är specifikt för ett visst skolämne oavsett årskurs. Ämnesspecifika ämnesspråk har utvecklats och utvecklas tillsammans med kunskapsutvecklingen i motsvarande akademiska ämnesdisciplin. De innefattar allt från ämnesspecifika begrepp, genrer och textformat till ämnesspecifika handlingssätt som hur man framställer något som sant, hur man uttrycker auktoritet och hur man hävdar en ståndpunkt.⁹ Ju högre årskurs, desto högre är kraven på elever att behärska och använda ämnesspråk, både det allmänna och det ämnesspecifika.

⁸ Inom den didaktiskt inriktade andraspråksforskningen kallas ämnesspråk ofta för ”kunskapsrelaterat språk” och Cummins (2017) kallar det själv för ”kunskapsspråk”. Inom skrivforskning, särskilt inom forskningsinriktningen ”Akademiskt skrivande” (Academic literacy), används benämningen ämnesspråk, vilket även jag valt att använda här eftersom syftet är att nyansera och visa på skillnader mellan olika typer av skolspråk och ämnesspråk.

⁹ Jfr. Schleppegrell (2006).

Att ämnesspråk är något som endast används och tillägnas i skolan och som helt skiljer sig från vardagsspråk stämmer inte. Barnspråksforskare har visat att utvecklingen av ämnesspråkliga drag börjar tidigt. Exempelvis har Clare Painter (2005) beskrivit hur ett allt mer dekontextualiserat språk med definitioner, förklaringar, kategoriseringar, generaliseringar och slutledningar växer fram under förskoleåldern och hur denna utveckling är beroende av språkbruket i hemmet. I Sverige har Caroline Liberg (1997) med kolleger också beskrivit hur många uttrycksformer som anses karaktärisera ämnesspråk grundläggs tidigt. De visar exempelvis hur även yngre förskolebarn både kan klargöra och förtydliga olika förhållanden.

Inte heller är de språkliga drag som Schleppegrell och kolleger anser utmärka ämnesspråk unika för just skolans ämnesspråk. Dessa drag återfinns i de flesta specialiserade register där det finns ett behov av att vara precis och koncis. Nominaliseringar som bl.a. DiCerbo m.fl. (2014) anser typiska för ämnesspråk används för att koncentrera, abstrahera och relatera innehåll. Det är främst dessa nominaliseringar, som ”kostnaderna” och ”försvaret”, som gör att ämnesspråk blir informationstätt, abstrakt och opersonligt. Nominaliseringar är emellertid inte något specifikt för skolans ämnesspråk. De är typiska för formellt skriftspråk, dvs. för det som brukar kallas nominal språklig stil. Det är också skriftspråk, läroböcker och skriftliga uppgifter, som bland annat Schleppegrell främst undersökt. Det gäller även för mycket av den forskning som bedrivs i CREEST-projektet.

Utifrån ett språkvetenskapligt perspektiv kan alltså ämnesspråk beskrivas som specialiserade, skriftspråkliga register som inte på något sätt är unika för skolan. Ett sådant register är exempelvis språket i motortidningar som amerikanska tonårsskallar läser på fritiden och som Elizabeth Birr Moje (2007) beskrivit. Det innehåller bl.a. nominaliseringar, fackord, figurer och abstrakta begrepp som tryck, frekvens och ljudvågor, dvs. alla de drag som Schleppegrell med kolleger anser typiska för skolans ämnesspråk.

Elever har i mycket varierande utsträckning kommit i kontakt med sådana specialiserade skriftspråkliga register utanför skolan. Vissa har, som Painter visat, tränats och förberetts tidigt i hemmet. För andra kan det vara något främmande. En del elever ser skolans specialiserade register som något de vill erövra, andra som något de aktivt avvisar. Förstaspråkselever lär sig skolans register på modersmålet medan andraspråkselever förväntas tillägna sig dessa register på ett nytt språk.

Skolspråk i smågruppssamtalen

Flera exempel på arbetsspråk och några på ämnesspråk kan hämtas från våra inspelningar. I det vi kallat Revolutionssamtalet samarbetar två elever om en uppgift i historia (se s. X). De läser högt ur en Wikipediaartikel om amerikanska revolutionen och plockar ut fakta som de anser viktig och som de skriver ner i ett Wenndiagram de ritat upp på ett A3-papper. I uppgiften ingår att göra likadant med ett avsnitt i läroboken som behandlar samma sak för att sedan jämföra innehållet i de båda texterna. Instruktionen är att eleverna ska göra likadant som de tidigare gjort tillsammans i klassen om franska revolutionen i Frankrikesamtalet. Enligt läraren är detta en uppgift i källkritik. Wikipediaartikeln eleverna använder finns i Bilaga 1.

Eleverna K och J i Revolutionssamtalet varken planerar eller diskuterar sitt samarbete. Alldeles i början av samtalet frågar K läraren "... va va ska man göra? Och läraren svarar "börja med att göra klart cirkelarna".¹⁰ Lite senare när det uppstår en kort paus i cirkelritandet säger K "som han gjorde...om läroboken...kör" och menar att de ska göra som läraren visat tidigare i Frankrikesamtalet. Något senare säger han efter ännu en kort paus "ja jalla ska vi läsa högt eller" och J svarar "kör". Under arbetets gång stämmer de löpande av vad de ska göra härnäst och vem som ska göra vad och när. Uppenbarligen anser de inte att de behöver göra någon särskild planering av arbetet med uppgiften. Kanske var lärarens instruktion tillräcklig för att båda ska anse sig veta vad och hur de förväntas göra.

I Exempel 1 finns ett utdrag ur Revolutionssamtalet (se s. X för en transkriptionsguide). Det är hämtat cirka fem minuter in i arbetet. K ställer nästan bara procedurfrågor om vem som ska göra vad och när (se exempelvis rad 8, 17 och 19). J är den som bestämmer vad som ska göras under hela arbetet med uppgiften (se exempelvis rad 14 och 20). Det är också J som avgör vilken fakta som ska plockas ut. Han formulerar de meningar som han tycker de ska skriva ner och omformulerar då delar av innehållet i artikeln. J motiverar inte sina beslut och varken vi eller K får veta vilken princip J använder för att avgöra vad han anser är viktig fakta (se exempelvis rad 23–27). K instämmer i J:s beslut (se exempelvis rad 7, 24 och 28).

Exempel 1: Utdrag ur Revolutionssamtalet.

- | | |
|---|--|
| 1 | J: [xxx] va revolutionen innebär stora intellektuella och sociala förändringar |
| 2 | K: de hoppar vi över |

¹⁰ Dvs. Wenndiagrammet

3 J: de e bara
4 K: de tycker ja också
5 J: ja de hoppar vi över
6 J: debatter om demokratisk/ demokratins roll
i staten
7 K: aaa
K skriver
[---]
K skriver
8 K: ska vi skriva nåt mer här
9 J: aaa
10 K: de bytte till republik, de blev
republikaner
11 J: aaa
12 K: de som, eller
13 J: ja de kan du
K skriver en lång stund
14 J: nu kan du börja
K läser högt ut artikel
15 J: [xxx] äää revolutionära eran började, 1761
K skriver
16 J: Storbritannien förde in en massa med
skatter som inte va populära, amerikanerna
skulle betala kostnaderna, va heter de,
för försvaret och kriget
17 K: ska vi skriva de
18 J: aaa
J skriver
19 K: ska ja läsa
20 J: om en stund
J skriver länge
21 K: va skrev du
22 J: ja skrev/
J fortsätter skriva
[---]
23 J: ska vi skriva protester i Boston, nå de e
onödigt
24 K: aaa
25 J: vi kan skriva dom saknade representation
26 K: ska ja skriva
27 J: dom saknade representation i parlamentet
28 K: aaa

- K skriver
- 29 J: vi skriver på andra sidan sen också
- 30 K: representation
- 31 J: representation
- 32 K: representation, var
- 33 J: här
- 34 K: ja här
- 35 J: i brittiska
- 36 K: parlamentet
- 37 J: aaa

Flera av de ord och fraser K och J använder i utdraget kan sägas vara ämnesspecifika begrepp i historia som *revolution*, *intellektuella och sociala förändringar* och *era* eller i samhällskunskap, t.ex. *representation*, *parlament*, *republikaner* och *demokratins roll i staten*. Dessa ord och fraser är emellertid inte några de formulerat själva utan de upprepar formuleringar och enskilda ord ur Wikipediaartikeln de läser. Det är någon annans ord de använder. Likadant är det med K:s högläsning av artikeln. Vid flera tillfällen har K svårt att uttala längre och ovanligare ord i artikeln, t.ex. *representation*, *hierarki*, *tillhandahålla* och *styrkeförhållanden*. Båda fnissar länge åt K:s försök att uttala *Mississippi*. J hjälper K med uttalet. Detta kan ses som ett första steg i tillägnande av ämnesspråket och tankesättet i historia. Ett sätt att lära sig nya ord och uttryck, liksom att tänka på ett visst sätt, är just att imitera andras uttryck, uttalanden och tankar.¹¹

På rad 1, 16, 25, 27 och 35 omformulerar J delar av innehållet i Wikipediaartikeln. Yttrandet på rad 1 motsvarar meningen ”Den amerikanska revolutionen innebar ett antal stora intellektuella och sociala förändringar” i artikeln, rad 16 meningen ”Storbritannien ansåg att kolonierna skulle betala en ansevärd del av kostnaderna landet haft för att försvara dem, och införde ett antal hos amerikanerna impopulära skatter.” och rad 25, 27 och 35 motsvarar första delen av meningen ”Då kolonierna saknade representation i det styrande brittiska parlamentet ansåg många amerikaner att lagarna var illegitima.”. J:s omformuleringar är exempel på ämnesspråk enligt Bailey och Heritages definition då han både återger och förklarar delar av ett historiskt förlopp med egna ord.

Det arbetsspråk K och J använder för att organisera sitt samarbete är kontextbundet. Deras samtal snarast ackompanjerar deras handlingar och

¹¹ Enligt sociala lärandeteorier kan tillägnande beskrivas i stegen imitering, appropriering och bemästrande (se vidare Wertsch 1991; 1998).

utmärks av deiktiska uttryck, gester och kontrollfrågor. På så sätt är K och J:s samtal inte typiskt för skolspråk. Eleverna samarbetar för att snabbt nå ett gemensamt mål, bli klara med uppgiften, och använder den mängd information som behövs, varken mer eller mindre. De söker också samförstånd vilket är normalt i vardagliga samtal (se Brown & Levinson 1987). Båda eleverna framstår som både kompetenta och effektiva språkbrukare (Jfr. Grices 1975). De behöver helt enkelt inte vara mer explicita, precisa och koncisa än så här. De klarar att organisera sitt samarbete med hjälp av det implicita vardagsspråk de använder men troligtvis skulle de få problem om de vore fler eller om uppgiften vore mer komplex. Intrycket är att K och J är vana vid att arbeta ihop och de tycks ha en inarbetad arbetsfördelning. En står för görandet, och en för tänkandet.

I exemplet ovan illustreras den typiska växlingen mellan modaliteter i skolarbete tydligt. Utgångspunkten för hela uppgiften är en artikel från Wikipedia där händelseförloppet under den amerikanska revolutionen återges och förklaras. K och J läser artikeln högt, samtalar, lyssnar på varandra och skriver i ett Wenndiagram de ritat upp. Det är emellertid främst J som talar i detta utdrag medan K läser högt, lyssnar och skriver ner det J formulerar. Under en del av samtalet skriver J också länge utan att berätta för K om vad det är han skriver (se rad 19–22). Det kan tilläggas att eleverna i Exempel 1 även växlar mellan två olika teknologier. De läser Wikipediaartikeln på sina datorskärmar men skriver för hand med papper och penna.

Som framgått kan eleverna K och J delta i en undervisningsaktivitet på ett adekvat sätt, åtminstone i detta klassrum och i denna aktivitet. Precis som Hipkiss (2014) funnit i sin studie använder eleverna ett kontextbundet vardagsspråk för att genomföra uppgiften. De ämnesspråkliga inslagen är starkt knutna till läromedlet, Wikipediaartikeln. Det är bara eleven J som ibland kan sägas använda ett ämnesspråk enligt Bailey och Heritages (2008) definition.

Elevernas språkbruk skiljer sig på alla punkter från det som Schleppeirell (2004) med kolleger anser känneteckna skolans ämnesspråk men så är också detta ett genuint samtal mellan två elever som känner varandra väl och som snabbt vill göra klart en skoluppgift.

Skolspråklig förmåga

Ovan har jag redogjort för och diskuterat hur skolspråk kan beskrivas och definieras. Jag har också visat med ett exempel från våra inspelningar på icke-användningen av skolspråk i samtal mellan elever i klassrummen. Elevers

språkanvändning säger emellertid väldigt lite om deras faktiska språkförmåga eftersom deras språkanvändning i klassrummet bestäms av hur de tolkar den aktuella situationen och uppgiften, vem de samtalar med och deras dagsform, attityder och förväntningar. Språkförmåga är ett komplext begrepp och det finns inget säkert och rättvisande sätt att undersöka och mäta den.

För att diskutera och bedöma möjligheterna till språkutveckling i undervisningen behövs därför teoretiska modeller som beskriver de aspekter av den språkliga förmågan som olika uppgifter och skolsituationer antas kräva. Det finns flera sådana modeller som beskriver språklig förmåga. Den mest kända och använda inom andraspråksforskning är troligtvis Lyle Bachman och Adrian Palmers (1996) modell, *Model of Communicative Competence*. När det gäller bedömning, språkundervisning och språkpolicy inom EU rekommenderas istället en enklare modell kallad *Common European Framework of Reference for Languages; Learning, Teaching and Assessment* (2001) kallad CEFR.

Båda dessa modeller beskriver endast språkliga aspekter. Den amerikanska andraspråksforskaren Robin Scarcella (2003) menar att en behärskning av skolspråk inkluderar betydligt mer än språkliga drag. Hon har utvecklat en modell som beskriver tre dimensioner av skolspråk: den språkliga, den kognitiva och den sociokulturella/psykosociala. Varje dimension innehåller sedan olika aspekter. Scarcella menar att det inte är möjligt att behärska, undersöka eller förstå skolspråk utan att ta hänsyn till alla de tre dimensionerna då språkanvändning alltid är inbäddad i en sociokulturell och psykosocial kontext. Elever måste lära sig att använda det språk, det tänkande och de handlingsmönster som används och värderas i det aktuella skolämnet för att anses kunniga.

Den språkliga dimensionen

I Scarcellas modell innehåller den språkliga dimensionen fem olika aspekter som en elev måste behärska: den fonologiska, den lexikala, den grammatiska, den sociolingvistiska och den diskursiva.¹² Den fonologiska motiverar Scarcella med att många ämnesord är låneord med bl.a. främmande betongings- och böjningsmönster. I Revolutionssamtalet i Exempel 1 finns flera exempel på detta. K har problem att uttala och betona ord som *intellektuella*, *republikanism*, *territoriet*, *representation* och *hierarkin* när han läser högt ur artikeln. J hjälper K att få till betoningen rätt.

¹² Scarcellas språkliga dimension överensstämmer i stort med Dell Hymes (1972) modell över språkförmåga.

Den lexikala aspekten innehåller enligt Scarcella inte bara ämnesord utan betonar att elever även måste känna till och kunna använda vardagliga ord som uttrycker relationer i t.ex. tid, rum, storlek, antal och ålder, t.ex. *längre, innan* och *färre*, och ord och fraser som anger logiska samband, t.ex. *ifall, dessutom, trots att, däremot, i motsats till, i jämförelse med*. Till den lexikala aspekten för Scarcella även fasta fraser som *för det första, som framgår ovan* och *när det gäller*, och prepositionsfraser, t.ex. *beroende av, redogöra för* och *beror på*, som är vanliga i skolspråk.

Även partikelverb borde kunna föras till Scarcellas lexikala aspekt. I Exempel 1 ovan använder J partikel verbet ”införde” i Wikipediaartikeln på ett intressant sätt på rad 16. J säger ”förde in” i ”Storbritannien förde in en massa med skatter ...” och delar då på verb och partikel med följden att betydelsen ändras från ”börja använda” till ”importera” vilket nog J inte är medveten om.

Den grammatiska aspekten innehåller språkliga konstruktioner som Scarcella menar är ovanliga i vardagsspråk men vanligare i skolspråk. Hon tar särskilt upp passiva konstruktioner, t.ex. *kolonierna enades*, olika typer av bisatskonstruktioner, t.ex. *Om X är längre än Y, är Y ...*, *För att X ska ...*, och konstruktioner med modala hjälpverb som används för att uttrycka graden av säkerhet, t.ex. *kan tolkas, måste tolkas* och som har en annan betydelse i vardagsspråk.

Till den sociolingvistiska aspekten av skolspråk hör enligt Scarcella behärskning av olika språkliga aktiviteter som att beskriva, definiera och förklara som ofta används i undervisning, och vanliga genrer i skolan som referat och sammanfattningar. Hit hör också kunskap om ords olika stilnivå. Som elev måste man veta vilka ord som är lämpliga att använda i skol-sammanhang och vilka som inte alls passar.

Den diskursiva aspekten innehåller enligt Scarcella kunskap om hur man skapar sammanhängande texter och presentationer med hjälp av bl.a. meta-text och bindeord, och hur man använder t.ex. hänvisningar, fotnoter och referenser.

Den kognitiva dimensionen

Den kognitiva dimensionen består i Scarcellas modell av fyra olika aspekter: bakgrundskunskaper, tankeprocesser, studiestrategier och metakognitiva strategier.

Elever behöver enligt Scarcella inte bara ämneskunskaper för att kunna uttrycka sig ändamålsenligt och effektivt i skolsammanhang. De behöver

bakgrundkunskap som kontextkunskaper om skolan som system, t.ex. vilket ämnesinnehåll som anses viktigt, vilka betygskriterier som finns, hur och när bedömning av ämneskunskaper görs och vad som ses som tecken på ämneskunskap. Inte minst behöver de vara medvetna om vilka rutiner och normer som gäller för samspel i klassrum, vilka kan vara mycket olika från klassrum till klassrum.

Likaså behöver elever kunna och förstå att de ska aktivera relevanta fak-takunskaper och begrepp från olika skolämnen och områden och använda dem för att förstå lärobokstexter, genomgångar och uppgifter. För att exempelvis kunna förstå Wikipediaartikeln om amerikanska revolutionen i Exempel 1 kan elever behöva plocka fram kunskaper om franska revolutionen och begrepp som *representation*, *parlament*, *demokrati* och *republik* från samhällskunskap och geografikunskaper om Europa. Scarcella refererar till forskare som betonar den mycket viktiga roll just förmågan att överföra kunskaper från olika ämnen och lektioner har för skolframgång.

De tankeprocesser Scarcella menar främst krävs i skolsammanhang är förmåga att tolka, förutse, beräkna, relatera, bedöma, analysera och syntetisera information. För att klara det krävs att elever kan identifiera delar, oklarheter, motsägelser, huvudtankar, principer och olika typer av samband.

Den strategiska studieförmågan inkluderar enligt Scarcella olika studietechniker och kompensatoriska tekniker. Det kan handla om att kunna använda lexikon för att ta reda på hur ord stavas eller vad de betyder, stavningskontroll och ordbehandlingsprogram, miniräknare, uppslagsverk och sökmotorer på internet för att hitta och kolla upp. Det kan också handla om att kunna skriva anteckningar och använda visuella modeller som tankekartor och checklistor. Till den strategiska studieförmågan räknar Scarcella även olika bearbetningstekniker vid skrivande som att läsa sin text högt och långsamt och olika läsförståelsestrategier.

Till de metakognitiva förmågorna hör förmågan att planera, övervaka, utvärdera och styra sitt eget arbete, t.ex. att inse när man inte förstår eller måste byta studieteknik. Scarcella menar att bakom denna förmåga ligger bl.a. en kunskap om skolan som system, dvs. en kunskap och medvetenhet om vad som förväntas och värderas i olika ämnen och också en medvetenhet om de egna målen med skolarbetet. Det är först när elever är medvetna om både egna och skolans mål som elever har möjlighet att planera, utvärdera och styra sitt skolarbete effektivt.

Den sociokulturella/psykosociala dimensionen

Den sociokulturella/psykosociala dimensionen i Scarcellas modell innehåller just de normer, värderingar, uppfattningar, attityder och handlingsätt som skolan bygger på och förutsätter för skolframgång. Scarcella bygger sitt resonemang främst på Paul Gees (1996; 1998; 2002) tankar om diskurser och deltagande i en social praktik och diskuterar vad som händer när elever inte delar skolans och ämnenas normer och uppfattningar.

Innehållet i den sociokulturella/psykosociala dimensionen är inte lika utförligt beskrivet och exemplifierat som i de två andra av Scarcellas dimensioner. De exempel som ges hör också snarast till akademien, inte till ungdomsskolan. Exempelen nedan är därför helt mina egna.

När det gäller normer behöver elever förstå att olika skolämnena har olika språkliga normer. I vissa ämnen är användning av ämnesord viktig som t.ex. i kemi medan det kanske inte är lika viktigt i svenska. I svenska kan det däremot vara mycket viktigt med korrekt stavning och styckeindelning men inte lika viktigt i kemi. Likaså kan det vara mycket viktigt att labbrapporten följer mallen i fysik medan en "essay" i engelska kanske inte har lika strikta ramar (se exempelvis Randahl 2014). Normer kan även handla om sådant som att ett logiskt bevis fungerar som ett argument i exempelvis matematik medan en förklaring av en process kan fungera som ett argument i naturvetenskap (se exempelvis Lemke 1980; Bailey m.fl. 2007).

Exempel på värderingar som elever bör omfatta för att vara och anses framgångsrika kan vara: skolan är viktig, ämneskunskaper är viktiga, fuska är fult, noggrannhet, logik och saklighet bör eftersträvas. Som exempel på uppfattningar som mycket av skolans undervisning bygger på är: kunskap nås genom hårt arbete och aktivt deltagande i undervisningen, förståelse kommer efter hand, belöning kommer långt senare i form av höga betyg, tillträde till prestigeutbildningar och välbetalda statusyrken.¹³

Till handlingsätten kan både allmänt eftersträvansvärt skolbeteende räknas som att räcka upp handen, arbeta koncentrerat med förelagda uppgifter, anteckna vid genomgångar, göra läxan osv., och typiska akademiska handlingsätt som att arbeta strukturerat och metodiskt med uppgifter. Ämnesspecifika handlingsätt kan handla om att elever och lärare för källkritiska diskussioner i historia medan man i matematik för logiska resonemang. De källkritiska diskussionerna i historia är ofta öppna, dvs. flera olika tolkningar och slutsatser accepteras eller t.o.m. uppmontras, medan resonemangen i matematik ofta är slutna, dvs. de bör leda fram till *ett* rimligt svar.

¹³ Jag har svårt att här göra skillnad på uppfattningar och attityder.

För elever gäller det att hålla reda på vilken typ av diskussion och resonemang som används och värderas i respektive skolämne.

Skolspråkliga krav i en uppgift i historia

Scarcellas modell kan användas till att diskutera vad elever behöver ha tillägnat sig för att kunna utföra olika uppgifter både vad gäller skolspråk, kognitiva processer, normer, värden m.m. Det är också så Scarcella menar att den ska användas. I det här avsnittet kommer jag använda Scarcellas modell för att göra just det, dvs. undersöka vad en skoluppgift ställer för krav på elever. Mer exakt kommer jag undersöka vilka förmågor som krävs för att effektivt och övertygande kunna redovisa sina kunskaper i historia. Fokus kommer ligga på den språkliga dimensionen.

De kunskaper svenska elever måste ha för att uppnå det lägsta godkända betyget, E, i slutet av årskurs 9 enligt betygsriterierna i kursplanen för ämnet historia, är ”**grundläggande kunskaper** om historiska förhållanden, **skeenden** och gestalter under olika tidsperioder. Eleven visar det genom att **föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar** och människors levnadsvillkor och handlingar, samt om Förintelsen och andra folkmord. ...”.¹⁴ Att återge och förklara händelseförloppet under den amerikanska revolutionen skulle kunna vara ett sätt för elever att visa sådana grundläggande kunskaper.

I den Wikipediaartikel som K och J arbetar med i Revolutionssamtalet (se exempel 1) beskrivs just skeendet och orsakerna till och konsekvenserna av den amerikanska revolutionen. I K och J:s samtal om artikeln nämns också både skeenden (rad 6, 15, 23) och orsaker (16, 25, 27) och konsekvenser (rad 1, 10). Deras samtal innehåller dock inte något längre sammanhängande och självständigt resonemang. Det längsta yttrandet under hela samtalet består av 22 ord (rad 16). Deras yttranden om skeendet och omständigheterna är också endast upprepningar och några få omformuleringar av formuleringar i artikeln. Av detta samtal går det därför inte att avgöra om K och J uppfyller kriterierna för betyget F. Deras uppgift under den inspelade lektionen är inte heller att redovisa sina kunskaper om den amerikanska revolutionen utan att jämföra textinnehållet i artikeln med läroboken med hjälp av ett Wenndiagram.

Om läraren i slutet av lektionen ändå skulle vilja utnyttja tillfället att kontrollera om K och J kan återge ett historiskt skeende och resonera om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar skulle läraren kunna ge dem i

¹⁴ Ur Lgr 11, markeringarna är mina egna.

uppgift att kort återge och förklara händelseförloppet under den amerikanska revolutionen utifrån den artikel de just läst och arbetat med. Det är de språkliga krav denna tänkta uppgift ställer som jag kommer undersöka med hjälp av Scarcellas modell och text- och genreanalytiska begrepp.

Jag kommer utgå från det utvecklingsschema för historieämnet som Caroline Coffin (2004; 2005; 2006) tagit fram och som jag själv kompletterat och anpassat till svenska förhållanden.¹⁵ Coffin har analyserat ett stort antal skoltexter i historia och visat att elevtexterna utvecklas gradvis under skoltiden från återberättande texter via förklarande till diskuterande med en rad mellanliggande typer. Coffin menar att denna textprogression formar en språklig utvecklingsgång, eller lärandeväg, in i historieämnet och speglar elevers språkliga och kognitiva utveckling. De tänkta muntliga svaren analyserar jag som text.

För att läraren direkt ska kunna känna igen och värdera återberättelsen och förklaringarna som tecken på kunnande i historia krävs en lätt igenkännbar organisation av framställningen. Framställningen behöver även innehålla signalord som framhäver det läraren kan tänkas leta efter, dvs. K och J:s förmåga att återge och förklara historiska skeenden och orsakssamband.

Enligt utvecklingsschemat finns det åtminstone tre sätt att göra det på: som en sekventiell historisk återberättelse, som en kausal historisk återberättelse och som en faktoriell historisk förklaring (se bilaga 2).

Den sekventiella historiska återberättelsen är minst avancerad och innebär en kronologisk återberättelse av händelseförloppet under den amerikanska revolutionen. Den innehåller inga förklaringar och det är inte troligt att läraren anser att endast en sådan framställning är tillräcklig för att uppfylla betyget E. Den kausala historiska återberättelsen innehåller både en kronologisk återberättelse av händelseförloppet och explicitgjorda samband mellan händelserna. Den faktoriella historiska förklaringen innehåller i sin tur ingen återberättelse av händelseförloppet utan endast en redogörelse för orsaker och konsekvenser. Endast den sistnämnda lär inte heller vara tillräcklig för att uppfylla betygskravet. En sekventiell historisk återberättelse tillsammans med en efterföljande faktoriell historisk förklaring skulle dock kunna fungera som tecken på att K och J uppnår betygskravet.

För att K och J ska kunna konstruera en sekventiell historisk återberättelse måste de ha identifierat de enskilda relevanta händelser som finns omnämnda i Wikipediaartikeln. Dessa händelser finns samlade i ett stycke i

¹⁵ Utvecklingsschemat finns i bilaga 2. Schemat finns publicerat i Malmbjer (2013). Begreppet *språklig aktivitet* är inte Coffins utan mitt. Hon använder begreppet *genre*.

mitten av artikeln. För att kunna konstruera en kausal historisk återberättelse behöver de dessutom identifiera de omständigheter och samband som omnämns i artikeln som bestämmer händelseförloppet.

De enskilda händelserna behöver de sedan ordna i ett kronologiskt händelseförlopp, först hände detta, sedan detta osv. för att deras framställning ska bli en sekventiell återberättelse. Det innebär att de måste ordna de enskilda händelserna i en temporal struktur. För att återberättelsen ska bli kausal behöver de dessutom integrera omständigheterna som styr händelseförloppet.

För att hitta de relevanta händelserna och sambanden måste K och J arbeta sig igenom artikeln metodiskt, kanske använda understrykningar, numreringar och visuella modeller, dvs. olika studietekniker. De måste också vara noggranna och sakliga. De måste förstå att händelseförloppet ska vara kronologiskt ordnat och att orsakerna och konsekvenserna måste ha en tydlig logisk relation till både varandra och till händelseförloppet.

De tankeprocesser K och J behöver använda för att göra detta är alltså att identifiera olika händelser och sedan relatera dem till varandra i en kronologisk respektive kronologisk-logisk struktur.¹⁶ I den kronologisk-logiska strukturen blir händelserna konsekvenser av olika omständigheter och handlingar.

I bilaga 3 och 4 finns de tankestrukturer som K och J bör komma fram till illustrerade grafiskt. För att själv identifiera och markera relevanta händelser, omständigheter och samband i Wikipediaartikeln har jag använt färgpennor och numreringar. För att illustrera tankestrukturerna har jag använt och anpassat ett multimodalt stöd, s.k. visuell modell, av typerna: "timeline of events" respektive "cause and effect", hämtade från amerikanska pedagogiska hemsidor.¹⁷ I bilaga 3 är händelser som omnämns i Wikipediaartikeln ordnade i en sekventiell tankestruktur.

Om man lägger till kausala samband i händelseförloppet kan tankestrukturen se ut som i bilaga 4. Händelseförloppet återges som konsekvenser av olika omständigheter och handlingar som omnämns i artikeln. Omständigheterna och handlingarna som påverkar händelseförloppet är markerade som röda ringar. För att kunna förklara ett händelseförlopp krävs alltså att

¹⁶ För att beskriva tankeprocesserna utgår jag här från SOLO-taxonomi som utarbetats av John Biggs och Kevin Collis (1982) och som beskriver olika förståelsenivåer.

¹⁷ Även Venndiagrammet som eleverna använder i Revolutionssamtalet är en visuell modell för jämförelser. Andra exempel på visuella modeller är tankekartor, flödesscheman och punktlistor. En visuell modell används för att stötta och organisera tänkande och bearbeta stoff. På engelska kallas dessa för "graphic organizer".

eleven först kunnat identifiera själva händelseförloppet, Det understruken påståendet i illustrationerna finns på ett annat ställe i texten så K och J måste för att komma fram till att detta är en orsak till händelseförloppet kunna koppla ihop information från olika delar av texten. De kursiverade påståendena finns inte explicit uttryckta i texten utan är slutsatser K och J själva kan dra utifrån den information som finns i texten.

Den faktoriella förklaringen kräver istället en tematisk organisation (se textschemat i bilaga 2). Den faktoriella förklaringen har alltså en annan organisation än återberättelserna. Istället för att fokusera den temporala ordningen, fokuseras de övergripande orsakerna som ledde till den amerikanska revolutionen och de konsekvenser som blev följden. Själva tidsordningen är oviktig. Förklaringen bygger på annan information som nämns i Wikipediaartikeln än den sekventiella och kausala återberättelsen. De relevanta orsakerna och konsekvenserna finns främst omnämnda i början och i slutet av artikeln.

Den faktoriella tankestrukturen skulle kunna illustreras som i bilaga 5 och 6. I bilaga 5 visas faktorerna, dvs. olika kausala samband, som relaterade, i bilaga 6 som orelaterade. Det går också att identifiera fler kausala samband som omnämns i artikeln. Frankrikes roll i den amerikanska revolutionen framställs exempelvis som mycket stor. I artikeln omnämns kontrahenten Storbritannien och britterna elva gånger medan Frankrike omnämns sex gånger. Två andra samband som omnämns är koloniernas enande och upprättandet av USA respektive segern för kolonierna. Tas även dessa samband med kan tankestrukturen se ut som i bilaga 7 i form av fem orelaterade faktorer.

Enligt SOLO-taxonomi ses relaterade aspekter/faktorer representera en högre förståelsenivå än orelaterade då de är integrerade i en struktur. Uppräkning av flera oberoende faktorer anses befinna sig på förståelsenivå 3 av fem medan relaterade på förståelsenivå 4. Utifrån detta skulle man kunna hävda att en återberättelse i tidsföljd är ett exempel på händelser integrerade i en temporal struktur men just sekvensering anses enligt SOLO-taxonomi motsvara förståelsenivå 3. Det innebär att tankestrukturerna i den sekventiella återberättelsen (bilaga 3) och förklaringarna med orelaterade faktorer (bilaga 6 och 7) representerar en lägre förståelsenivå av ämnesinnehållet än tankestrukturerna i den kausala återberättelsen och förklaringen med relaterade faktorer (bilaga 4 och 5). Att tankestrukturen i den kausala återberättelsen är avancerad framgår tydligt av illustrationen. Den innehåller flera aspekter och relationer, både temporala och kausala. Språkligt förhåller det sig emellertid annorlunda.

För att språkligt återge händelseförloppet i en sekventiell återberättelse är det lämpligt att eleverna börjar med att beskriva utgångssituationen, t.ex. ”Kriget mellan Storbritannien och Frankrike om de amerikanska kolonierna var slut 1761”, för att sedan återberätta händelseförloppet. De behöver främst additiva och temporala bindeord och tidsuttryck för att signalera tidsordningen i återberättelsen. En sekventiell återberättelse skulle kunna se ut som i exempel 2 där additiva och temporala bindeord och tidsuttryck är understrukna.

Exempel 2: En sekventiell återberättelse av händelseförloppet under den amerikanska revolutionen.

Kriget mellan Storbritannien och Frankrike om de amerikanska kolonierna tog slut 1761. Storbritannien införde då impopulära skatter i kolonierna. När de amerikanska kolonierna protesterade mot skatterna skickade britterna militära styrkor till kolonierna. Kolonierna mobiliserade sin milis och strider bröt ut 1775. År 1776 röstade representanter för kolonierna för att anta en självständighetsförklaring...

I en kausal återberättelse behövs dessutom kausala verb och bindeord för att signalera de kausala sambanden. I exempel 3 finns ett förslag på början av en kausal återberättelse där kausala verb och bindeord är understrukna. En kausal återberättelse blir alltså av naturliga skäl längre än en sekventiell återberättelse eftersom flera olika omständigheter och samband måste uttryckas.

Exempel 3: En kausal återberättelse av händelseförloppet under den amerikanska revolutionen.

Kriget mellan Storbritannien och Frankrike om de amerikanska kolonierna tog slut 1761. Storbritannien ansåg att kolonierna skulle betala för försvaret av dem under kriget och införde därför ett antal skatter. Amerikanerna ansåg att skatterna var illegitima. Det berodde på att de inte varit med att fatta beslut om skatterna eftersom de saknade representation i det brittiska parlamentet. De amerikanska kolonierna protesterade mot skatterna och efter stora protester i Boston skickade britterna militära styrkor till kolonierna. För att försvara sig mobiliserade amerikanerna sin milis. Strider bröt ut 1775...

Den faktoriella förklaringen har en tematisk organisation med kausala verb och substantiv, och additiva och kausala bindeord som signalerar de kausala sambanden. I exempel 4 respektive 5 finns faktoriella förklaringar utifrån tankestrukturerna i bilaga 5 respektive 6. Tankestrukturen i förklaringen i

bilaga 5 där faktorerna är relaterade kräver kausala verb och additiva bindeord i förklaringen för att bli sammanhängande (se exempel 4 där kausala verb och additiva bindeord är understrukna). Tankestrukturen i bilaga 6 där faktorerna är orelaterade kräver istället användning av substantiv med kausal betydelse och metatext för att bli en sammanhängande och begriplig framställning (se exempel 5 där kausala substantiv är markerade med fetstil och metatext understruken).

Exempel 4: Faktoriell förklaring med kausala verb

Den amerikanska revolutionen berodde på att amerikanerna under slutet av 1700-talet fick nya republikanska och demokratiska ideal och på att Storbritannien införde impopulära skatter. Det ledde till ett krig mellan kolonierna och Storbritannien som amerikanerna vann. Revolutionen ledde till att de amerikanska kolonierna upprättade en egen stat, USA, och till flera stora intellektuella och sociala förändringar.

Exempel 5: Faktoriell förklaring med kausala substantiv

Den amerikanska revolutionen hade (främst) två orsaker. Den ena orsaken var att amerikanerna fick nya republikanska och demokratiska ideal. Det ledde till stora intellektuella och sociala förändringar. Den andra orsaken var ett krig mellan de amerikanska kolonierna och Storbritannien som amerikanerna vann. Konsekvensen av kriget blev att kolonierna blev självständiga och att de bildade en ny stat, USA.

I exempel 5 finns värdeordet ”främst” inom parentes. Lägg det till den faktoriella förklaringen är förklaringen på väg att bli en graderande förklaring där olika kausala samband värderas (se bilaga 2).

De tre sätten att svara läraren i den tänka situationen ovan kräver alltså olika tankeprocesser och språkliga framställningar. Den kausala återberättelsen är mest tankemässigt avancerad medan den faktoriella förklaringen är mest språkligt krävande. Den är mer informationstätt, mer abstrakt och opersonligt. Den organiseras också på ett annat sätt än det mer vardagliga kronologiska berättandet. Både ”orsaker” och ”konsekvenser” är centrala begrepp i historieämnet och kan räknas som ämnesspecifika. En faktoriell förklaring, särskilt med kausala substantiv, innehåller alltså alla de drag som Schleppegrell med kolleger anser typiska för ämnesspråk.

För det lägsta godkända betyget, E, ska enligt kursplanen i historia elever i slutet av årskurs 9 bland annat ha **grundläggande** kunskaper om historiska skeenden och kunna föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar. För att

visa att man har grundläggande kunskaper om ett historiskt skeende räcker en sådan sekventiell återberättelse som visas i exempel 2 men för att visa att man även kan föra ett enkelt resonemang om orsaker och konsekvenser krävs en enkel faktoriell förklaring, förslagsvis en sådan som visas i exempel 4 eller 5. Den faktoriella förklaringen är dock ganska språkligt avancerad. Klokast är kanske att ge en kausal återberättelse som svar på lärarens uppmaning eftersom den är mindre språkligt avancerad och innehåller alla de delar som behövs för att uppfylla betygskriteriet. Den kräver å sin sida emellertid en djupare förståelse av historiska förhållanden och skeenden.

Bakom återberättelserna och förklaringarna ligger, som torde framgått ovan, en fokuserad och systematisk bearbetning av Wikipediaartikeln. Den textbearbetningsstrategi jag själv tillämpade var att använda visuella modeller för att ordna textinnehållet i kronologisk-logiska strukturer. Bearbetningen av artikeln är beroende av vilken tankeprocess/språklig aktivitet som uppgiften kräver eftersom elever måste veta vad de letar efter i texten. Att undersöka och explicitgöra bakomliggande tankestrukturer och läs- och bearbetningsstrategier är alltså viktigt om man vill förstå vilka krav en specifik skoluppgift ställer. Precis som Scarella (2003) hävdar räcker det inte med att behärska skolspråkliga drag för att effektivt och övertygande kunna redovisa sina kunskaper i historia.

Diskussion

I det här kapitlet har jag först redogjort för och diskuterat hur skolspråk kan beskrivas och sedan visat hur skolspråk kan analyseras med hjälp av två olika modeller; Bailey & Heritages modell med en uppdelning av skolspråk i två olika register, arbetsspråk och ämnesspråk, och Scarellas modell med tre olika dimensioner av skolspråklig förmåga. Jag har också visat vilka språkliga krav en specifik skoluppgift i historia ställer med hjälp av Scarellas modell och text- och genreanalytiska begrepp.

Bailey och Heritages uppdelning av skolspråk i arbetsspråk och ämnesspråk pekar på betydelsen av att elever även behärskar skolans arbetsspråk för att aktivt och adekvat kunna delta i olika undervisningsaktiviteter. Verksamhetens arbetsspråk uppmärksammas sällan och kan beskrivas som dolt. Flera olika arbetsspråk, s.k. *Workplace literacies*, har emellertid undersökts inom forskningsinriktningen *New Literacy Studies*.¹⁸ Forskare som Roz Ivanič m.fl. (2009) har visat att skolans arbetsspråk kan vara väl så

¹⁸ För en diskussion om skolans dolda språkbruk och s.k. Workplace Literacy se t.ex. Lankshear (1997); Karlsson (2006); Nabi, Rogers och Street (2009); Malmbjör (2012, 2014).

sofistikerat och komplext som skolans betydligt mer undersökta ämnesspråk. Ett annat exempel på hur komplext skolans arbetsspråk kan vara finns i Brian Streets (2005) studie om matematikundervisningens ”hidden dimensions” som hindrar elever från att delta i undervisningen. I Sverige har jag själv undersökt hur klassrumsarbete organiseras och administreras i skolans lägre åldrar när elever har ”eget arbete” (Malmbjer 2014). Det visade sig även här att arbetsspråket var sofistikerat och utestängde flera elever. För att organisera sitt arbete krävdes att eleverna bl.a. kunde samordna sitt arbete med andras genom förhandlingar om t.ex. tidsåtgång, egna och andras behov och prioriteringar något som alla elever inte klarade. Bristande behärskning av arbetsspråket skapade även en rad konflikter mellan eleverna. Skolans arbetsspråk kan ses som en nyckel till att kunna fungera i en så komplex och överbefolkad arbetsmiljö som ett klassrum utgör. Skolans arbetsspråk bör därför undersökas och diskuteras mer. Det kan explicitgöras och/eller förändras för att inkludera fler elever.

Bailey och Heritages uppdelningen av skolspråk i arbetsspråk och ämnesspråk är även viktig av en annan anledning. Skriftspråk, t.ex. språk i läroböcker, ses ofta som norm för skolspråk, alltså även för det talade språket i skolan. Synen på och studier av språkliga fenomen präglas fortfarande i hög grad av normer för skrift och skriftspråk. Benämningar som t.ex. kunskapsrelaterat språk och kunskapsspråk gör exempelvis ingen åtskillnad mellan läroboksspråk och talat skolspråk. Talspråk har helt andra produktionsvillkor än skriftspråk, fyller andra funktioner och är oftast integrerat i interaktionella processer vilket gör att det skiljer sig från skriftspråk på flera väsentliga sätt. Utdraget ur Revolutionssamtalet är ett tydligt exempel på det. I utdraget samarbetar eleverna K och J för att snabbt bli klara med en skoluppgift. För det använder de ett kontextbundet vardagsspråk. Tidigare forskning har visat att både lärare och elever använder olika språkliga register i olika situationer och för olika syften, precis som alla kompetenta språkbrukare gör (se t.ex. Bunch 2006). Benämningar som kunskapsrelaterat språk och kunskapsspråk döljer även det faktum att elever behöver lära sig flera olika ämnesspråk. Varje skolämne har sitt specifika ämnesspråk och de kan skilja sig betydligt. En beskrivning av skolspråk måste därför inkludera flera olika språkliga register, både skriftliga och muntliga.

Scarcellas (2004) modell av skolspråklig förmåga fångar något mycket viktigt. Det räcker inte med att elever förstår skolspråk. För att använda det framgångsrikt krävs också en kunskap om skolämnens tankesätt, handlingsätt och värderingar, och, naturligtvis, syftet med skolarbete, både generellt och vid varje uppgift. Flera av Scarcellas uppdelningar och kate-

goriseringar kan diskuteras. Beskrivningen av tankeprocesser är exempelvis inte särskilt utvecklad och förankrad och andra modeller, t.ex. SOLO-taxonomin och Blooms taxonomi, hade kunnat användas.¹⁹ De tre dimensionerna är också sammanflätade och överlappande. Det går egentligen inte att avgöra vad som är vad, åtminstone inte utifrån en sociokulturell syn på språk och tänkande där kognition anses kulturellt medierad, likaså normer och värden. Vad är då tankeprocesser, språkliga aktiviteter respektive handlingsätt? Beror handlingsättet på tankeprocessen eller är det tvärtom?

I Scarcellas tre dimensioner av skolspråk ingår sådant som att exempelvis föra anteckningar och olika värderingar och skolbeteenden. Frågan är om inte det är att vidga språkbegreppet lite för mycket. Det Scarcellas modell snarast beskriver är en diskursiv skolkompetens, där sådant som medvetenhet och kunskap om skolan som system och kultur är nödvändiga delar för att kunna handla ändamålsenligt i olika skolsituationer.

Mycket av innehållet i de tre dimensionerna, åtminstone så som Scarcella presenterar och exemplifierar dem, skulle kunna beskrivas som allmänna akademiska förmågor, dvs. sådana som krävs för att lyckas i alla skolämnen på alla utbildningsnivåer, och motsvara den CALP-relaterade förmåga som enligt Cummins (1981; 2017) är oberoende av språk och därför kan överföras från ett språk till ett annat. Cummins menar att den CALP-relaterade förmågan är ett uttryck för en underliggande förmåga, kallad CUP (*Common Underlying Proficiency*). Han använder ett isberg som illustration för vad som finns under vattenytan (1981; 2017). Scarcellas modell visar vad denna underliggande förmåga skulle kunna bestå av, dvs. vad som kan finnas under ytan.

Min analys med hjälp av Scarcellas modell av vad högstadiel elever måste behärska för att effektivt och övertygande kunna redovisa sina kunskaper i historia för att uppnå det lägsta betyget visar att en uppgift, som en historielärare troligtvis uppfattar som enkel, kräver förmågor av olika slag; språkliga, kognitiva och studietekniska. Den analyserade uppgiften visade sig vara överraskande komplex. Likaså visade sig de visuella modeller jag använde för att bearbeta stoffet vara ett förvånansvärt effektivt hjälpmedel för att strukturera både tankar och framställningar. Enligt bl.a. Bailey (2007) saknas detaljerad kunskap om vilka krav som ställs på elever i olika åldrar och i olika ämnen. Jag vill hävda att Scarcellas modell är mycket användbar när man vill ta fram sådan kunskap.

¹⁹ SOLO-taxonomin presenteras i Biggs & Collis (1982). För en reviderad version av Blooms modell se Krathwohl (2002).

Det är inte svårt att se likheter mellan de två modellerna och Michael Hallidays långt mer kända språkmodell. Bailey och Heritages uppdelning i arbetspråk och ämnesspråk liknar Halliday och Hasans (1985) grundläggande språkfunktioner *Language as action* och *Language for reflection*, dvs. att hantera relationer respektive erfarenheter. *Language as action* beskriver de som ”interaction between speaker and listener” och ”language as a way of acting” (1985:20), alltså som språkets samspels- och samarbetsfunktion. *Language for reflection* avser istället ”the real world as it is apprehended in our experience” (1985:19) och ”representation of reality” (1985:20), dvs. språkets funktion att kodifiera och begripliggöra våra erfarenheter genom att benämna, kategorisera och relatera dem. Huvudfunktionen hos skolans arbetspråk är just samspel medan ämnesspråks är att ge uttryck åt och undersöka ett ämnesinnehåll (se vidare Halliday & Mathiessen 2014:30)

Scarcellas tre skolspråkliga dimensioner kan i sin tur jämföras med Hallidays metaspråkliga funktioner: den språkliga dimensionen med Hallidays textuella funktion för att hantera information, den kognitiva dimensionen med den ideationella för att begripliggöra erfarenheter och den sociokulturella/psykosociala med den interpersonella för att skapa och upprätthålla sociala relationer och normer (Halliday & Mathiessen 2014:31).

Hallidays språkmodell har generella anspråk, vilket Bailey och Heritages respektive Scarcellas naturligtvis inte har. Deras modeller kan istället ses som modifikationer, kontextualiseringar och konkretiseringar av Hallidays modell. De lämpar sig bättre för att beskriva språk och språkförmåga i skolans kontext. På så sätt har de inte minst ett pedagogiskt värde i fort- och vidareutbildning för lärare. Båda modellerna kan också användas som utgångspunkter för att närmare undersöka vad som utmärker exempelvis den svenska skolans arbetspråk och vad den diskursiva skolkompetensen innefattar i olika skolämnen, precis som jag försökt göra i denna artikel.

Skolspråk och smågruppssamtal

Sist vill jag återknyta till denna boks tema, flerspråkiga elever och smågruppssamtal, och försöka besvara kapitelns inledande fråga om elever, och då särskilt flerspråkiga elever, kan utveckla det språk de behöver för att bli framgångsrika i skolan genom att delta i smågruppssamtal. Naturligtvis är det så att samtal i smågrupp har stor potential att bli språkutvecklande, men att dra slutsatsen att smågruppssamtal i sig hjälper flerspråkiga elever, eller elever som har undervisningsspråket som modersmål, att utveckla det språk de behöver för att lyckas i skolan är inte korrekt. Det krävs mer än så.

Som framgått ovan behöver elever behärska flera olika register för att kunna fungera i skolan på ett adekvat sätt. De behöver utveckla ett språk för att kunna delta aktivt i olika undervisningsaktiviteter. För det räcker oftast ett vardagsspråk. Att delta kan innebära så enkla saker som att bara lyssna eller klippa, måla, laborera eller ”plocka undan”. Att delta i olika skolaktiviteter på detta vis kan vara ett första och viktigt steg för exempelvis nyanlända att bli en del av klassens gemenskap. Elever behöver sedan ett språk för att kunna planera och organisera samarbetet i klassen, ett arbetspråk, och ett allmänt ämnesspråk för att förstå och diskutera instruktioner och uppgifter. De behöver också ämnesspecifika ämnesspråk för att bearbeta och diskutera olika ämnesinnehåll och, inte minst, för att redovisa sina kunskaper på ett kort, koncist och övertygande sätt.

Vilka register elever i praktiken behöver behärska beror emellertid i mycket hög grad på vilka uppgifter de får och sina lärares förväntningar. Lärares förväntningar och egna språkbruk har stor betydelse för om elever behöver och får möjlighet att utveckla ett skolspråk. Forskning har visat att det är vanligt att lärare inte är konsekventa, varken när det gäller den egna språkanvändningen eller i sina förväntningar på elever (t.ex. Bailey & Heritage 2008). Då blir det svårt att vara elev. För vissa studieinriktade elever kan det emellertid vara tillräckligt. De vill erövra skolspråket och de snappar upp ledtrådar genom läroböcker, lärares kommentarer, betyg på inlämnade texter och lyhört deltagande på lektioner. De får en intuitiv bild av vad som krävs som sedan bekräftas genom ”trial and error” och blir allt tydligare allt eftersom.

De flesta elever tillägnar sig emellertid inte skolans arbetspråk eller det allmänna och ämnesspecifika ämnesspråket automatiskt genom att bara delta i undervisning, genom att bara ”vara” i ett klassrum. De behöver explicit och strukturerad undervisning i skolans register. Oavsett hur man som lärare lägger upp sin undervisning är det viktigt att lärare själva använder ämnesspråk och att lärobokstexter används och diskuteras tillsammans. Likaså att det ställs krav på att elever använder ämnesspråk i uppgifter och aktiviteter. Smågruppsamtal kan då användas som ”träningsform”. I smågruppsamtal är det enklare att vara aktiv och ta ansvar för det gemensamma samtalet än i helklassundervisning. Det är också enklare att planera arbete, att förklara för varandra och att diskutera ett ämnesinnehåll i en liten grupp. Smågruppsamtal kan användas för att öva på skolans register men det förutsätter en explicit instruktion relaterad till aktuellt register och en aktiv uppföljning.

Referenser

- Axelsson Monika & Magnusson Ulrika 2012. Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren I: Hyltenstam, K. Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bachman Lyle & Palmer Adrian 2006. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
- Bailey Alison 2007. Introduction: Teaching and Assessing Students Learning English in School. I: Alison Bailey (red.). *The Language Demands of School. Putting Academic English to the Test*. New Haven and London: Yale University Press. S. 1–26.
- Bailey Alison, Butler Frances, Stevens Robin & Lord Carol 2007. Further Specifying the Language Demands of School. I: Alison Bailey (red.). *The Language Demands of School. Putting Academic English to the Test*. New Haven and London: Yale University Press. S. 103–156.
- Bailey Alison & Heritage Margaret 2008. *Formative Assessment for Literacy. Grades K–6. Building Reading and Academic Language Skills Across the Curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Biber Douglas, Conrad Susan, Reppen Randi, Byrd Pat & Helt Marie 2002. Speaking and writing in the university: A multidimensional comparison. *TESOL Quarterly* 36 (1). S. 9–48.
- Biggs John & Collis Kevin 1982. *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO taxonomy*. New York, Academic Press.
- Brown Penelope & Levinson Stephen 1987. *Politeness*. Cambridge.
- Bunch George 2006. “Academic English” in the 7th grade: Broadening the lens, expanding access. *Journal of English for Academic Purposes* 5. S. 284–301.
- Chamot Anna & O’Malley Michael 1994. *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Coffin Caroline 2004. Learning to write history. The role of causality. *Written Communication* 21 (3). S. 261–289.
- Coffin Caroline 2005. Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. I: Christie & Martin (red.). *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Continuum International Publishing. S. 196–230.
- Coffin Caroline 2006. *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*. London: Continuum International Publishing.
- Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins Jim 1980. The construct of proficiency in bilingual education. I: Alatis (red.). *Georgetown University Round Table on language and linguistic: current issues in bilingual education*. Washington, DC: Georgetown University. S. 81–103.
- Cummins Jim 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I: California State Department of Education (red.). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State University. S. 16–62.
- Cummins Jim 1984. Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency and Academic Achievement among Bilingual Students. I: Rivera (red.). *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters. S. 2–19.

- Cummins Jim 2008. BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. I: Street & Hornberger (red.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. New York: Springer Science. S. 71–83.
- Cummins Jim 2017. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Danielsson Kristina 2010. Läsa kemi - textanvändning och textsamtal i ett finlandssvenskt klassrum. I: Eriksson. *Innehållet i fokus - kemiundervisning i finlandssvenska klassrum*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. S. 71–144.
- DiCerbo Patricia, Anstrom Kristina, Baker Lottie & Rivera Charlene 2014. A Review of the Literature on Teaching Academic English to English Language Learners. *Review of Educational Research*. 84 (3). S. 446–482.
- Edling Agnes 2006. *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ekvall Ulla 2011. Enhetligt på den finska sidan men varierat på den svenska: kemiböcker i svenska och finlandssvenska klassrum. I: Eriksson (red.). *Kemiundervisning, text och textbruk i finlandssvenska och svenska skolor: en komparativ tvärvetenskaplig studie*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. S. 25–75.
- Ekvall Ulla & Berg Astrid 2010. Lärobok och kemipraktik. I: Eriksson (red.). *Innehållet i fokus - kemiundervisning i finlandssvenska klassrum*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. S. 119–144.
- Gee Paul 1996. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse*. London: Taylor & Francis.
- Gee, Paul 1998. *What is literacy? Negotiating academic literacies: Teaching and learning across languages and cultures*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gee Paul 2002. Literacies, identities, and discourses. I: Mary Schleppegrell & Sylvia Colombi (red.). *Developing advanced literacy in first and second languages*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. S. 159–176.
- af Geijerstam Åsa 2006. *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gibbons Pauline 2006. *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med flerspråkiga elever i klassrummet*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Grice Paul 1975. Logic and Conversation. I: P. Cole & J. Morgan (red.) *Speech acts*. New York: Academic Press. S. 41–58.
- Halliday Michael & Hasan Ruqaiya 1985. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday Michael & Matthiessen Christian 2014. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th Edition. London & New York: Routledge.
- Hawking Margaret 2004. Researching English language and literacy development in schools. *Educational Researcher* 33 (3). S. 14–25.
- Hipkiss Anna Maria 2014. *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnen hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. Umeå: Umeå universitet.
- Hymes Dell 1972. Om Communicative Competence. I: Pride & Holmes (red.). *Socio-linguistics*. Baltimore: Penguin Education. S. 269–293.
- Hägerfelth, Gun 2004. *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: en studie av läroprocesser bland elever med olika*. Malmö: Malmö högskola.
- Ivanič Roz et.al. 2009. *Improving Learning in Collage. Rethinking Literacies Across the Curriculum*. London and New York: Routledge.

- Karlsson Anna-Malin 2006. *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet.
- Krathwohl David 2002. A Revision of Blooms Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice* 41(4). S. 212–18.
- Lankshear Colin 1997. *Changing literacies*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Larsson Nygård Pia 2011. *Biologiämnets texter: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Malmö: Malmö högskola.
- Lemke Jay 1980. *Talking science: Language, Learning and Values*. Westpoint: Ablex Publishing Corporation.
- Liberg Caroline, Espmark Lars, Wiksten Jenny & Büttler Isabel 1997. *Upplivelsepresenterande, händelsetecknande, berättande och språkinläring*. RUUL 31. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lindberg Inger 2009. Conceptualizing school-related, academic language – theoretical and empirical approaches. I: Juvonen, (red.). *Språk och lärande. Language and learning*. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008. S. 27–42.
- Löving Madeleine 2004. *Matematikundervisningens konkreta gestaltning: en studie av kommunikationen lärare, elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Magnusson Ulrika 2011. *Skolspråk i utveckling*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Malmbjér Anna 2012. Elevers skriftbruk i och utanför skolan. I: Synnøve & Skaftun (red.), *Skriv!Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag. S. 15–28.
- Malmbjér Anna 2013. Att skriva i skolämnet historia. I: Ludvigsson, D. *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken. Aktuellt om historia* 2013:2. S. 49–70.
- Malmbjér Anna 2014. Administrativa skriftpraktiker i undervisningspraktiken eget arbete I: Edlund, Edlund, & Haugen. *Vernacular Literacies. Past, Present and Future* Umeå: Umeå universitet. S. 91–103.
- Moje Birr Elizabeth 2007. Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education: Difference, Diversity and Distinctiveness in Education and Learning* Vol. 31. S. 1–44.
- Nabi Rafat, Rogers, Alan & Street Brain 2009. *Hidden Literacies. Studies of Literacy and Numeracy practices*. Bury St. Edmunds UK: Uppingham Press.
- Painter Clare 2005. *Learning Though Language in Early Childhood*. London: Continuum.
- Randahl Ann-Christin 2014. *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. Örebro: Örebro universitet.
- Rosén Jenny & Wedin Åsa 2015. *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Scarcella Robin 2003. *Academic English: A conceptual framework*. Technical Report No. 2003–1: The University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Schleppegrell Mary 2004. *The language of schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell Mary & Achuga Mariana 2003. Learning language and learning history: A functional linguistics approach. *TESOL Journal*, 12 (2), S. 21–27.
- Schleppegrell Mary, Achuga Mariana & Oteiza Teresa 2004. The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly* 38 (1). S. 67–93.
- Street, Brian 2005. The Hidden Dimensions of Mathematical Language and Literacy. *Language and Education* 19(2). S. 135–140.

- Wertsch James 1991. *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wertsch James 1998. *Mind as action.* New York: Oxford University Press.
- Zwiers Jeff 2006. Integrating academic language, thinking and content: Learning scaffolds for non-native speakers in the middle grades. *Journal of English for Academic Purposes.* S. 317–332.

Bilaga 1: Wikipediatexten, hämtad 2017-06-15 från: https://sv.wikipedia.org/wiki/Amerikanska_revolutionen.

Amerikanska revolutionen

Amerikanska revolutionen var det händelseförlopp under andra hälften av 1700-talet som ledde till att de tretton kolonierna på Nordamerikas östkust uppnådde självständighet från Brittiska imperiet och kom att utgöra Amerikas förenta stater. Under denna period enades kolonierna mot det brittiska styret och gick in i en väpnad konflikt som kallas amerikanska frihetskriget, mellan 1775 och 1783. Detta kulminerade i en amerikansk självständighetsförklaring 1776 och seger på slagfältet cirka 1781.

Den amerikanska revolutionen innebar ett antal stora intellektuella och sociala förändringar, såsom de nya republikanska ideal som fick fäste hos den amerikanska befolkningen. I vissa kolonier utbröt hätska politiska debatter om demokratin roll i statens styrelse. Det amerikanska skiftet till republikanism, liksom den gradvis växande demokratin, orsakade en stor omvälvning av den traditionella sociala hierarkin och skapade den moral som bildade kärnan till amerikanska politiska värderingar.[1]

Den revolutionära eran började 1761, då det militära hotet mot de engelska kolonierna från Frankrike tog slut. Storbritannien ansåg att kolonierna skulle betala en ansevärd del av kostnaderna landet haft för att försvara dem, och införde ett antal hos amerikanerna impopulära skatter. Då kolonierna saknade representation i det styrande brittiska parlamentet ansåg många amerikaner att lagarna var illegitima. Efter protester i Boston skickade britterna militära styrkor varpå amerikanerna mobiliserade sin milis och strider bröt ut 1775. Lojalisterna utgjorde omkring 15–20 procent av befolkningen och patrioterna kontrollerade under hela kriget i allmänhet 80–90 procent av territoriet. Britterna lyckades bara hålla några få kuststäder. År 1776 röstade representanter för de tretton kolonierna enhälligt för att anta en självständighetsförklaring och upprättade Amerikas förenta stater.

Amerikanerna bildade 1778 en allians med Frankrike som utjämnade de militära styrkeförhållandena.

Frankrike spelade en betydande roll i revolutionen genom att tillhandahålla pengar och militär utrustning åt de amerikanska patrioterna samt organisera en koalition mot Storbritannien. Amerikanerna var dock kraftigt

influerade av upplysningsfilosoferna och såg inte det franska statskicket, absolut monarki, som någon förebild. Två större brittiska arméer tillfångatogs i slagen vid Saratoga 1777 och Yorktown 1781, i det senare med avgörande hjälp av fransk armé och flotta. Slaget vid Yorktown avslutade i praktiken kriget och ledde till fred genom Parisavtalet 1783.

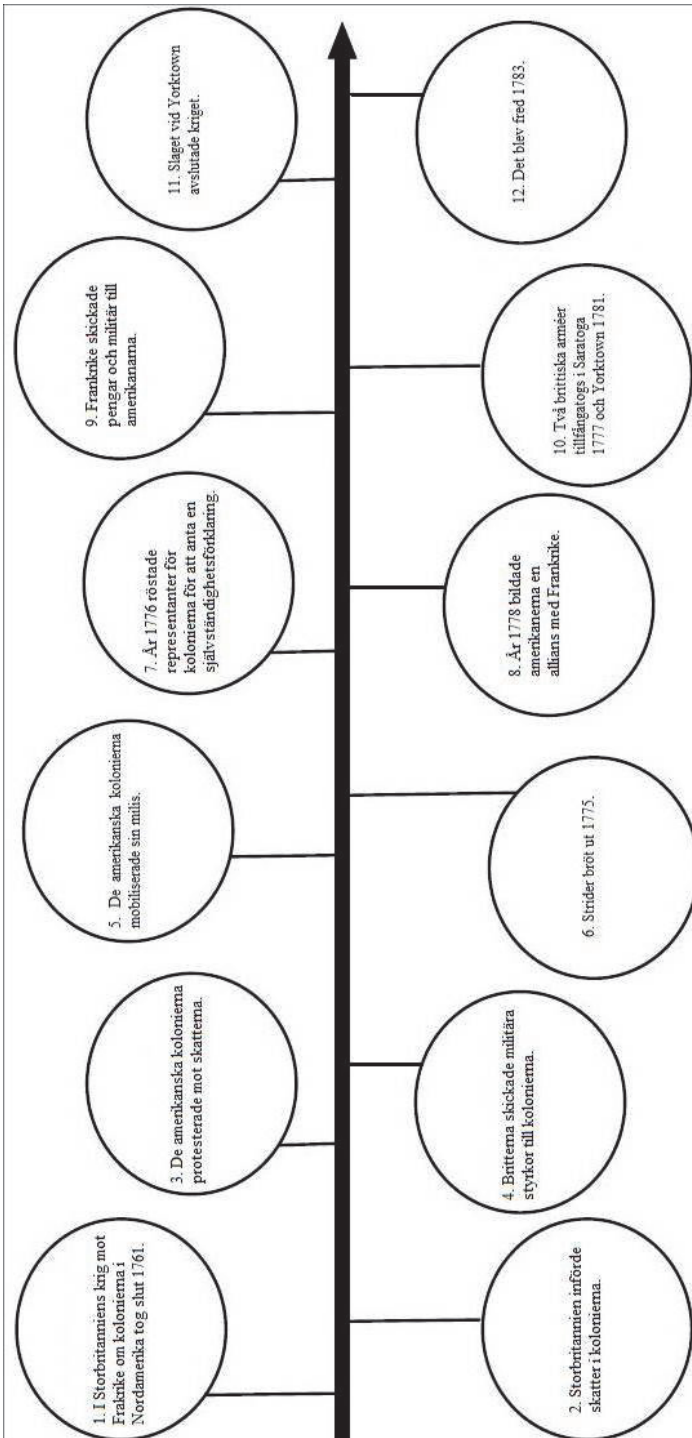
Förenta staterna gränsade vid tillblivelsen till det brittiska Kanada i norr, det spanska Florida i söder och floden Mississippi i väster.

Bilaga 2: Språkliga aktiviteter i historia

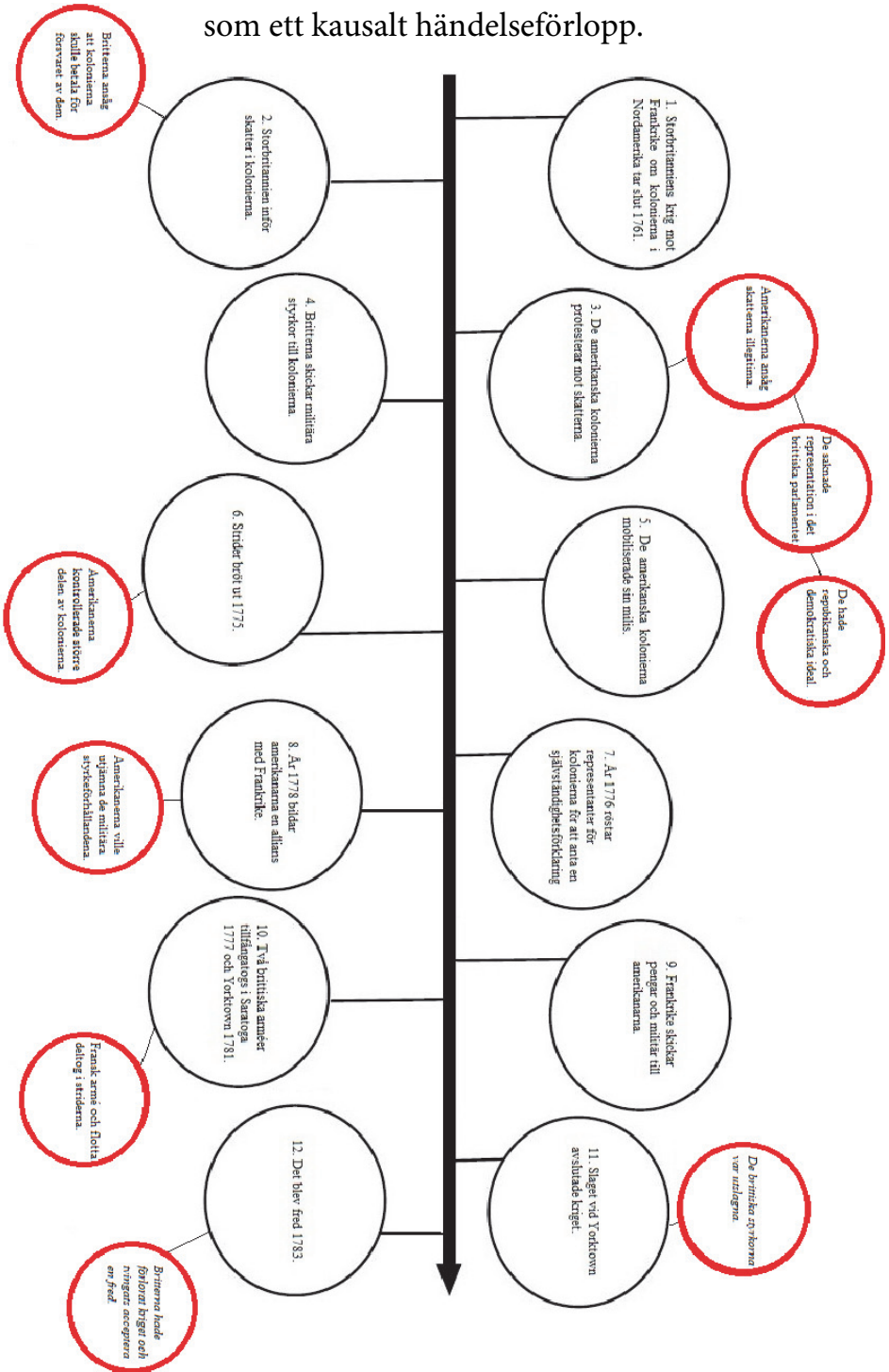
Språklig aktivitet	Syfte	Texttema	Textuppbyggnad	Textsteg	Språkliga drag
Självbiografisk återberättelse	Återge en upplevelse, erfarenhet	Själv eller närstående ”När min mormor var liten”	Temporal	Utgångssituation Händelseförlopp Värdering	Dåtid Pronomen/ Egennamn Additiva/ temporala bindeord, temporala bisatser Handling-, händelse-säges-, tanke- och känslöverb
Specifik biografisk återberättelse	Återge en historisk persons liv och verk	Historiska personer ”Hitler”	Temporal	Utgångssituation Händelseförlopp (Värdering)	Dåtid Egennamn/pronomen, Specifika substantiv Handlings- och händelseverb Additiva och temporala bindeord, tidsuttryck
Allmän biografisk återberättelse	Återge en historisk grupp liv och verk	Historisk grupp/Social kategori ”Gladiatorer” ”Kvinnor”	Temporal	Utgångssituation Händelseförlopp (Värdering)	Allmänna och specifika substantiv Additiva och temporala bindeord, tidsuttryck
Sekventiell historisk återberättelse	Återge ett historiskt skeende sekventiellt	Tidsperiod ”Vikingatiden”	Temporal	Utgångssituation Händelseförlopp (Värdering)	Abstrakta substantiv, passiva verb Additiva och temporala bindeord, tidsuttryck
Kausal historisk återberättelse	Återge ett historiskt skeende som en kausal följd	Tidsperiod ”Frihetstiden”	Temporal	Utgångssituation Händelseförlopp (Värdering)	Abstrakta substantiv Kausala verb och bindeord, passiva verb Additiva och temporala bindeord, tidsuttryck

Faktoruell förklaring	Förklara ett historiskt skeende utifrån olika orsaker och konsekvenser	Orsaker/ konsekvenser	Tematisk	Utgångssituation/ problem Utredning Slutsats/Sammanfattning	Abstrakta och kausala substantiv Metatext
Graderande förklaring	Gradera olika förklaringar	Orsaker/ Konsekvenser	Tematisk/Kontrastiv	Utgångssituation/ problem Utredning/ gradering Slutsats/Sammanfattning	Abstrakta och kausala substantiv Metatext Värdeord Bindeord för jämförelse och motsättning
Argumentation	Argumentera för eller mot en viss tolkning/hypotes, förklaring eller för en källas användbarhet och relevans	Tolkning, hypotes eller källa	Retorisk	(Bakgrund) Ställningstagande Argument för/mot Slutsats/Sammanfattning	Abstrakta och kausala substantiv Metatext Värdeord
Diskussion	Granska, värdera och jämföra olika tolkningar, förklaringar och källor	Tolkningar, hypoteser, förklaringar eller källor	Retorisk	Bakgrund Problem Utredning/ Värdering Slutsats/ Positionering	Abstrakta och kausala substantiv Bindeord av olika slag Metatext Referenser/noter Värdeord Exempel Garderingar
Beskrivning	Delge fakta om en person, grupp, situation, företeelse, system eller tidsperiod	En person, grupp, situation, företeelse, system eller tidsperiod	Tematisk	Heltema Delteman (Sammanfattning)	Additiva bindeord och bindeord för tillägg Verben är/var och har/hade

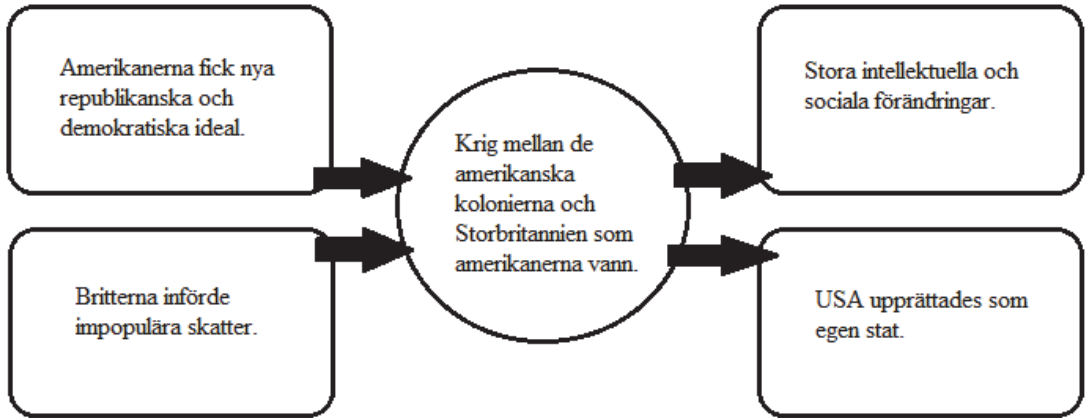
Bilaga 3: Amerikanska revolutionen återgiven som ett kronologiskt händelseförlopp.



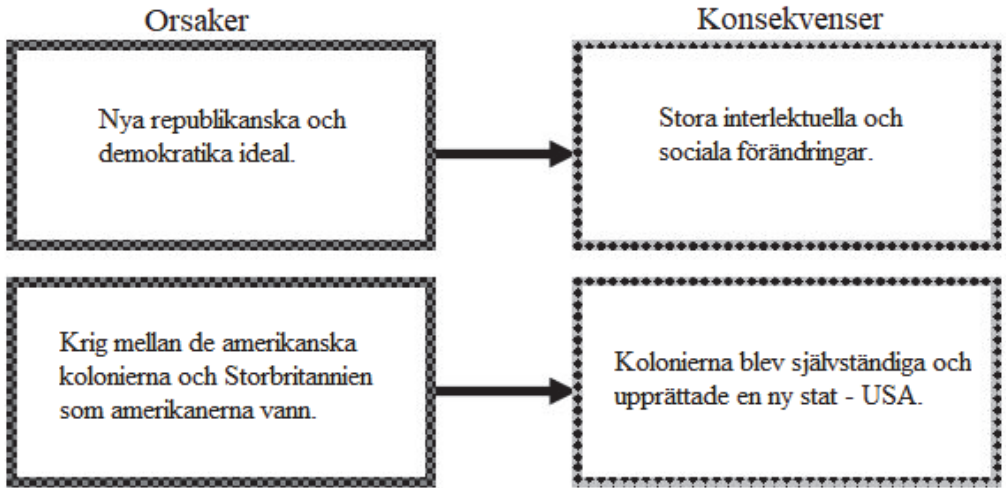
Bilaga 4: Amerikanska revolutionen som ett kausalt händelseförlopp.



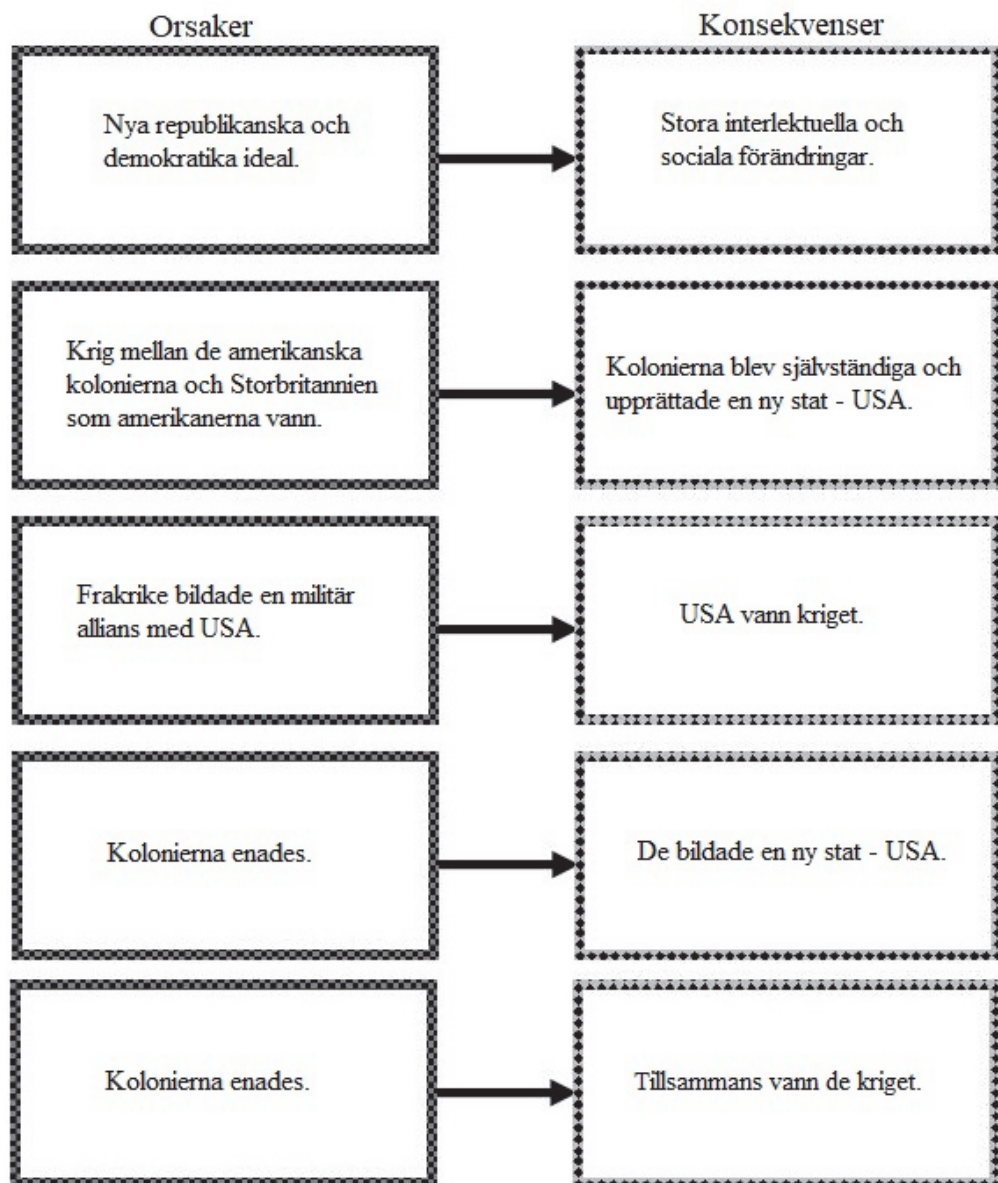
Bilaga 5: Amerikanska revolutionen som en tankestruktur med två relaterade faktorer.



Bilaga 6: Amerikanska revolutionen som en tankestruktur med två orelaterade faktorer



Bilaga 7: Amerikanska revolutionen som en tankestruktur med fem orelaterade faktorer.



Språk- och kunskapsutvecklande smågruppssamtal

Anna Malmbjer

Smågruppsarbete erbjuder många möjligheter att använda språket på ett varierat och utmanande sätt. I smågruppsarbeten måste elever på egen hand organisera sitt arbete. De måste planera och besluta tillsammans. De måste också diskutera, resonera, jämföra och sammanfatta för att lösa uppgifter. I idealfallet ger alltså smågruppsarbeten många tillfällen till att tala och lyssna. Det är därför inte konstigt att smågruppsarbete rekommenderas som arbetsform i andraspråksundervisning. Inger Lindberg (2006) resonerar exempelvis så här:

Eftersom undervisningsspråket utgör en svag länk för många flerspråkiga elever spelar tillgången till andra typer av mediering en särskilt viktig roll för dessa elevers kunskapsutveckling [...] Det stöd som eleverna kan få genom samarbete med varandra i mindre grupper kring lösningen av olika ämnes- och sparkrelaterade uppgifter kan också spela en viktig roll för mediering av lärande. (Lindberg, 2006, s. 72)

Även Pauline Gibbons argumenterar för smågruppsarbete i sin bok *Stärk språket Stärk lärandet*. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet. Hon skriver:

Grupparbeten som förbereds noga [...] har enligt McGroarty (1993) tre positiva effekter på andraspråksinläringen:

1. Eleverna får höra språket talas av andra än läraren, variationen och *inflödet* blir större.
2. Eleverna interagerar mer med andra och *utflödet* blir därför också större. De turas om mer och känner större ansvar för att göra sig förstådda när inte läraren finns till hands. Det är med andra ord eleverna själva som sköter språkinläringen.
3. Det eleverna hör och det de lär sig ingår i ett sammanhang. Språket används på ett meningsfullt sätt i ett bestämt syfte. (Gibbons 2006, s. 39).

Som framgår av citaten förknippas smågruppsarbete med sådant som kamratstöttning, stort och varierat inflöde och utflöde, ansvar och meningsfullhet. Lärare som vill arbeta språkutvecklande har därmed starkt stöd av kända andraspråksforskare för att använda smågruppsarbete i sin undervisning. Det finns emellertid flera svårigheter med att använda smågrupps-

samtal i undervisning. Efter att ha studerat smågruppsarbeten i undervisning under flera år konstaterar Neil Mercer och Claire Sams att samtalen ofta blir ”uncooperative, off task, inequitable and ultimately unproductive” (Mercer & Sams 2006, s. 510). Det är alltså sällan smågruppssamtal fungerar som det är tänkt och det finns inget som talar för att smågruppssamtal med andraspråkselever skulle fungera bättre. Tvärtom kan man anta att det kan vara ännu svårare att få smågruppssamtal att fungera språkutvecklande med andraspråksinlärare.

De svårigheter med smågruppssamtal som Mercer och Sams diskuterar bekräftas i de tre studier som presenteras i denna bok. I studierna undersöks vad olika former av smågruppsarbete erbjuder för möjligheter till interaktion, dvs. vilken interaktion smågruppsarbete i sig skapar och därmed vilka möjligheter till språkutveckling smågruppsarbete kan ge. Det visar sig att den interaktion som uppstår i de undersökta smågruppssamtalen i mycket hög grad verkar påverkas av undervisningskontexten och elevernas individuella tolkningar av uppgiften. Det finns därför inget automatiskt samband mellan arbetsform och interaktion och mellan smågruppssamtal och språkutveckling. Nedan diskuteras studiernas resultat och vad som behövs för att smågruppssamtal i undervisningen ska fungera språk- och kunskapsutvecklande för både avancerade andraspråksinlärare, elever med svenska som modersmål och elever som nyligen kommit till Sverige.

Uppgifter och instruktioner

Eleverna i de inspelade smågruppssamtalen fick uppgifter som gick ut på att de tillsammans skulle jämföra NO- eller SO-texter i något avseende. Uppgifterna hade introducerats och förberetts av lärarna på olika sätt och ingick i en serie undervisningsaktiviteter om textinnehållet. En av lärarna hade modellerat en textjämförelse med liknande texter medan den andra hade läst och diskuterat innehållet i de två aktuella texterna (se Magnusson i denna publikation). Uppgiften och texterna var alltså inte nya för eleverna. Eleverna i två av samtalen, Revolutionssamtalet och Amerikasamtalet, borde ha varit bekanta med aktiviteten textjämförelser medan eleverna i de två andra samtalen, Månen- men främst Rymdensamtalet, borde ha varit bekanta med textinnehållet. Alla smågrupper fick också någon form av konkret stöd inför samtalen: frågor och en lista respektive en visuell modell, ett Venndiagram.

Eleverna i Månen- och Rymdensamtalen verkar inte ha några problem att förstå uppgiften. Däremot förstår inte alla elever i Revolutions- och

Amerikasamtalen riktigt vad och hur de förväntas göra. Exempelvis frågar eleven K i Revolutionssamtalet alldeles i början av samtalet: *ska vi läsa högt eller*, och eleven LA i Amerikasamtalet frågar: *ja, va ska man göra, ska man läsa och men, vad är det vi ska göra*. Dessa elever förstår alltså inte riktigt vad de förväntas göra trots att läraren precis innan dels talat om att detta är en uppgift i källkritik där de ska jämföra två texter med hjälp av ett Venn-diagram, dels gjort en liknande uppgift tillsammans med eleverna.

Enligt Mercer och Sams (2006) är det sällan som elever har en klar uppfattning om vad och hur de förväntas göra i sina smågrupper. Även när syftet med uppgiften framgår av lärarens instruktion, t.ex. ”Välj ut den bästa lösningen!”, vet elever oftast inte hur de bör gå till väga för att ”välja” och hur de avgör vad som är ”den bästa lösningen”. Eleverna i vårt material är på så sätt representativa för elever i allmänhet.

Elevernas problem att förstå uppgiften kan hänga samman med lärarens instruktion. Enligt Roger Säljö, Eva Riesbeck och Jan Wyndhamn (2001) kan instruktioner grovt indelas i två olika typer. Den ena typen av instruktioner, göra-instruktioner, innebär att elever instrueras att ägna sig åt en konkret aktivitet som att rita räkna, skriva, läsa eller något liknande. Instruktionen syftar till att få elever att göra något. Den andra typen av instruktion, tänka-instruktioner, innebär att elever instrueras att ägna sig åt en mental aktivitet som att beskriva, resonera, redogöra för, jämföra, förklara och diskutera. I Rymdensamtalet instrueras eleverna att först läsa frågorna för varandra, diskutera fram ett svar som de sedan ska skriva ner (se Magnusson i denna publikation). Lärarens instruktion inför Revolutions- och Amerikasamtalen är att göra en likadan jämförelse mellan två texter som eleverna just gjort tillsammans i helklass. I Rymdensamtalet är alltså lärarens instruktion mer specifik och strukturerad, och inriktad mot både en konkret och mental aktivitet medan instruktionen inför Revolutions- och Amerikasamtalen är inriktad mot enbart en mental aktivitet.

De elever som inte riktigt förstår vad de ska göra i smågrupperna i citaten ovan tycks vara inriktade på en konkret aktivitet, att läsa och läsa högt. Forskning har visat att det är normalt att elever utgår ifrån att de ska utföra en konkret aktivitet som ska bedömas såvida de inte övertygas om något annat (Malmbjer 2007). Det beror troligtvis på att elever i många fall är inskolade i en göra-praktik. De har många gånger under sin skoltid fått höra saker som ”du måste göra klart uppgifterna” eller ”du har jobbat på bra idag”. När de får nya uppgifter utgår de från sina erfarenheter. De antar att de, om inget annat sägs, ska göra som de brukar och så som brukar löna sig.

Att eleven K i Revolutionssamtalet är inriktad på att genomföra en konkret aktivitet framgår ännu tydligare lite senare i samtalet då K frågar läraren: *va va ska man göra*, och läraren svarar *börja med att göra klart cirk-larna*, dvs. Venndiagrammet, varpå K direkt sätter igång att rita cirklar. Det här är en instruktion K förstår. Lärarens instruktion till K kan ses som en anpassning till elevens förståelsenivå eller som ett första steg i en lotsning av eleven genom uppgiften, dvs. läraren leder eleven genom uppgiften på ett sådant sätt att eleven klarar av den men utan att egentligen förstå.

Typen av instruktion och hur elever tolkar en instruktion har visat sig påverka interaktionen i smågruppsamtal. I en studie om smågruppsarbete i matematik fann Säljö, Riesbeck och Wyndham (2001) att göra-instruktioner leder till att elevsamtal blir fåordigt och inriktat på själva görandet. Samtalen blir också vardagliga. Tänka-instruktioner leder istället till att elever börjar pröva och resonera vilket i sin tur leder till ett behov av ett mer precist skolspråk. Revolutions- och Amerikasamtalen som är både vardagliga och fåordiga kan ses som mycket tydliga exempel på det. Eleverna fokuserar på ritandet, läsandet och skrivandet i cirkelarna, och deras samtal ackompanjerar görandet. Uppgiften, trots lärarens tänka-instruktion, omtolkas till en göra-uppgift av eleverna. Det kan bero på flera saker naturligtvis, men utifrån vad Säljö m.fl. visar, spelar förmodligen tidigare skolerfarenheter roll. Eller så var uppgiften för svår eller för oklar för dessa elever. Den kombinerade göra-tänka-uppgiften som eleverna i Rymdensamtalet får leder till ett mer utvecklande smågruppsamtal där eleverna diskuterar varandras idéer och motiverar sina förslag.

En av eleverna i Rymdensamtalet är nyanländ medan alla elever i Revolutions- och Amerikasamtalen har gått hela eller större delen av sin skolgång i Sverige. Det verkar alltså inte vara elevernas språkbehärskning som bestämmer interaktionen i smågruppsamtalen utan hur uppgiften formuleras och tolkas. Om man som lärare vill att elever t.ex. ska jämföra texter i smågrupper och verkligen samtala måste därför alla lärarens instruktioner och reaktioner tydligt indikera att eleverna förväntas ägna sig åt en mental och språklig aktivitet.

Att elever är mycket lyhörda för sina lärares instruktioner och agerande har flera studier visat. Paul Black och Dylan Williams (1998) har exempelvis i sin välkända metastudie av tidigare forskning om skolarbete visat att den faktor som har störst inflytande på hur elever arbetar både enskilt och i grupp är lärarens reaktioner och återkoppling. Lärares instruktioner både före och under smågruppsarbete har därför en avgörande betydelse för hur

pass stort och varierat det språkliga inflödet och utflödet blir i smågrupps-samtalen.

Vardagliga samtal

I de undersökta smågruppssamtalen finns en stark tendens att följa normer för vardagliga samtal. Eleverna använder exempelvis bara den mängd information som behövs för att lösa den gemensamma uppgiften så snabbt och smidigt som möjligt. Eleverna utnyttjar också den gemensamma kontexten, använder deiktiska uttryck och gester och de söker hela tiden samförstånd. Det är normalt i vardagliga samtal eftersom syftet i sådana samtal primärt är att stärka deltagarnas sociala relationer och identiteter (Drew & Heritage 1992:25).

Eleverna använder alltså ett vardagligt samtalsformat för att lösa de uppgifter de får i smågrupperna. De utnyttjar de normer, tekniker och strategier de sannolikt har mest erfarenhet av, dvs. vardagssamtalens. De använder även till allra största delen ett vardagligt språkbruk. Som Säljös m.fl. studie ovan visat leder också göra-instruktioner, liksom tolkningar av instruktioner som göra-instruktioner, till fåordiga smågruppssamtal och ett vardagligt språk.

Ingenting tyder på att eleverna känner till något annat samtalsformat för smågruppssamtal eller något annat språkligt register. Än mindre lär de ha reflekterat över vilket samtalsformat eller språkligt register som är bäst lämpat att använda i smågruppssamtalen. Troligtvis har inte deras lärare heller gjort det. Som tidigare forskning visat används oftast vardagsspråk i svenska klassrum och många svenska lärare använder medvetet ett vardagligt språk i undervisningen för att nå eleverna och underlätta för t.ex. andraspråksinlärare (se Malmbjer i denna publikation). Det kan tolkas som att svenska lärares primära fokus är att stärka sina sociala relationer med eleverna. Att utveckla elevernas kunskaper och ämnesspråk blir därmed sekundärt.

Vardagliga samtal har naturligtvis en språkutvecklande potential när det gäller att tillägna sig grundläggande samtalsfärdigheter och vardaglig ordförståelse men deras skolspråkliga- och kunskapsrelaterade utvecklingspotential är begränsad. Eunice Fisher (1996) menar att smågruppsamtal i undervisningen måste skilja sig från vardagliga samtal för att leda till lärande och utveckling. De måste fokusera tillägnande och utforskande av ett ämnesinnehåll. Hon diskuterar detta i en artikel utifrån det faktum att syftet med smågruppsamtal i undervisningen är ett helt annat än vid vardagliga samtal.

Särskilt betonar hon att deltagare i smågruppsamtal måste hålla sig till ämnet, ifrågasätta varandra, ta sig tid att reda ut missförstånd och att argumentera sakligt för olika lösningar och förslag. Deltagare måste också använda ämnesspecifika begrepp för att samtalet ska bli tillräckligt precist och för att innehållet ska perspektiveras på ett för ämnet relevant sätt. Fisher menar att alla deltagare i ett smågruppsamtal måste vara medvetna om att smågruppsamtal i undervisningen alltid har ett bestämt syfte som är kopplat till lärande av ett ämnesstoff för att samtalen ska fungera som det är tänkt.

Att få elever att inse skillnaden mellan olika typer av samtal och att förstå betydelsen av olika samtalsformat och ämnesspråk kan vara svårt. Ännu svårare lär det vara att få elever att faktiskt byta samtalsformat och språkligt register i sina smågruppsamtal. Forskning har nämligen visat att elever i motsvarande högstadiet prioriterar den sociala samvaron i smågrupperna före skoluppgifter (t.ex. Furrer 2010). Särskilt gäller det pojkar medan flickor generellt sett har lättare att integrera vänskap och skolarbete (Kutnick & Kington 2005). Även om elever alltså både vet att de bör använda ett visst samtalsformat och ämnesspråk i sina smågruppsamtal och behärskar den typen av samtal kanske de inte vill byta samtalsformat och språkligt register om de anser att deras sociala relationer i gruppen är viktigast.

Kamratstöttning och läraren som förebild

Enligt Gibbons (ovan) känner elever större ansvar för att göra sig förstådda när inte läraren finns till hands. Det stämmer inte med det vi funnit i respektive delstudie. Eleverna hjälper inte varandra med språket. Tvärtom är det läraren som hjälper eleverna att reda ut språkliga problem.

I Kahlins studie deltar en lärare vid ett av samtalen och läraren använder elevernas svårigheter att uttala ord som ledtrådar till att något behöver redas ut och till vilka ord och vad som skapar problem för eleverna. Det är alltså lärarens lyhördhet för vad som behöver utvecklas och förklaras som i hög grad bestämmer om eleverna får hjälp att reda ut språkliga missförstånd och oklarheter.

Att eleverna inte rättar varandra eller påtalar oklarheter och missförstånd beror troligtvis på de vardagliga samtalsnormer de orienterar sig emot. I vardagliga samtal undviks eller tonas sådant ner som kan upplevas som ansiktshotande och att rätta eller ifrågasätta någon brukar ses som mycket ansiktshotande. Att det är läraren som griper in, rättar och reder ut vid missförstånd och oklarheter i våra inspelningar beror troligtvis på att

läraren som deltar i ett av smågruppsamtalen orienterar sig mot sin institutionella roll och uppgift som lärare.

Även elever kan positionera sig som lärare i ett smågruppsarbete genom att just rätta och tillrättavisa sina klasskamrater, s.k. subteaching. Svensk forskning om smågruppsarbeten på högstadiet av Michael Tholander och Karin Aronsson (2003) har visat att åtminstone en elev i varje smågrupp brukar ta lärarrollen. Andra elever kan istället ta typiska elevroller och börja positionera en klasskamrat som lärare genom att t.ex. be om hjälp, utmana, göra motstånd osv. Det är alltså vanligt att traditionella och schablonmässiga lärar- och elevroller reproduceras i smågruppsamtal.

Även en mer dialogisk och samarbetsinriktad lärarroll kan emellertid också reproduceras i smågruppsamtal. När eleverna i Rymdensamtalet arbetar självständig och stöter på språkliga utmaningar gör de på samma sätt som deras lärare gjort tidigare när det uppstår problem i interaktionen (se Kahlin i denna publikation). Eleverna tar efter lärarens sätt att samtala, reda ut osv. i sina smågruppsamtal.

Utifrån vårt resultat kan man som lärare alltså inte räkna med att elever spontant stöttar varandra vid språkliga problem eller reder ut oklarheter tillsammans när de arbetar i smågrupper. Det strider mot de vardagliga språknormer som elever brukar orientera sig mot. Däremot kan man utgå ifrån att smågruppsamtalen speglar lärarens eget sätt att samtala med eleverna. Så som läraren interagerar och resonerar i undervisningen, kommer troligtvis även eleverna interagera och resonera i sina smågrupper. Det kan lärare utnyttja och modellera hur elever bör samtala i sina smågrupper. Rupert Wegerif formulerar det så här:

In all our studies we have found that the role of the teacher is crucial. To effectively teach the ground rules of explorative reason each teacher has to change their own way of talking with pupils so as to model and encourage questioning and reasoning. (2001:127)

I både Kahlins och Malmbjers studier visar sig elever emellertid rätta både sig själva och sina klasskamraters uttal vid högläsning. Vid högläsning verkar alltså andra språkliga normer gälla för elevernas samtal. Normen tycks vara att högläsning innebär en korrekt avkodning och att det därför både är naturligt och önskvärt att rätta varandra så uttalet blir korrekt. Detta visar hur känsliga eleverna är för den aktuella aktiviteten och hur snabbt och omedvetet de byter normer för sitt språkliga beteende. Språknormer är, som Garfinkel (1967:76) kallar dem, "common sense knowledge" och denna kunskap är för givet tagen och omedveten. Det visar också att även andra-

språksinlärare, ibland med mycket begränsad behärskning i svenska som de nyanlända eleverna i Rymden- och Månensamtalen, mycket snabbt tillägnar sig den svenska skolans språknormer.

Innehållsfokuserade samtal

Gibbons hävdar att smågruppsarbete leder till att det eleverna hör och det de lär sig ingår i ett sammanhang och att ”Språket används på ett meningsfullt sätt i ett bestämt syfte.” (Gibbons 2006, s. 39). Man kan undra vilken typ av undervisning det är som Gibbons ställer smågruppsarbete mot som är kontextlös, tanklös och meningslös. Kanske är det en isolerad färdighetsträning av t.ex. uttal som avses men även en sådan undervisning kan naturligtvis ha ett tydligt syfte och uppfattas som meningsfull av elever.

Uppgiften som eleverna fick i smågruppsamtalen var att jämföra två texter i något avseende. Någon isolerad färdighetsträning var det alltså inte fråga om. Månen- och Rymdensamtalen i förberedelseklassen innehåller både samtal om form (t.ex. uttal och morfologi) och samtal om innehåll (t.ex. begrepp). Samtalen om innehållet, särskilt i Rymdensamtalet, visar sig leda till friare och mer utvecklande resonemang och också till fler språkliga utmaningar att hantera tillsammans än de organisations- och språkfokuserade samtalen (se Magnusson och Kahlin i denna publikation). Det stämmer bra med tidigare forskning.

I exempelvis en studie av läsförståelse och textsamtal har Margaret McKeown m.fl. (2009) visat att samtal med innehållsfokus genererar längre elevyttranden jämfört med andra typer av samtalsfokus, upp till tre gånger så långa. Eleverna blir också mer inriktade på att tillsammans förstå textinnehållet. Författarna refererar till andra studier som visat samma sak. Ju mer innehållsfokuserade samtalen blir, desto längre blir elevyttrandena. Studiens syfte är egentligen att jämföra olika typer av läsförståelseundervisning men resultatet är intressant även när det gäller smågruppsarbetens språkutvecklande potential eftersom textsamtal under och efter läsningen analyseras.

McKeown m.fl. (2009) menar att de längre elevyttrandena i innehållsfokuserade samtal troligtvis har två orsaker. Samtal och frågor som fokuserar flera olika aspekter i snabb takt gör elever splittrade och deras förmåga att skapa en helhetsbild av innehållet försämras. Det handlar om kognitiv överbelastning. Elever i allmänhet, och kanske särskilt andraspråkinlärare, klarar därför inte snabba fokusskiftet och tystnar. Den andra orsaken är meningsfullhet. Författarna menar att alla läsare strävar efter att förstå och

skapa en meningsfull helhet av innehållet i de texter de möter. Att själv eller tillsammans med andra fokusera på att tolka och förstå ett innehåll är därför det mest naturliga och meningsfulla i ett textsamtal. Att diskutera ett textinnehåll i grupp gör också att svagare läsare får hjälp av andra elever att både förstå innehållet och att lära sig tolka.

Enligt författarna är en förutsättning för innehållsfokuserade smågruppssamtal att eleverna får öppna frågor och att de uppmanas att bygga vidare på och göra egna tolkningar av textinnehållet. I Rymdensamtalet får eleverna göra just det. Två av frågorna är dessa:

- Hur kommer det sig att det finns liv på Tellus, Jorden, men inte på de andra planeterna i solsystemet?
- 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?

Dessa frågor leder till de mest utvecklade resonemangen och de längsta elevyttrandena i vårt material och de äger rum i förberedelseklasser (se Magnusson i denna publikation). Frågorna inbjuder eleverna att förklara, definiera, exemplifiera, jämföra, relatera och värdera. Förutom att frågorna alltså genererar långa elevyttranden leder de även till att eleverna bearbetar ämnesinnehållet och ägnar sig åt typiska skolspråkliga aktiviteter som att t.ex. definiera och förklara (se Malmbjer i denna publikation). Rymdensamtalet blir därför både språk- och kunskapsutvecklande.

Språkutvecklande strategier och samtalsklimat

Som konstaterats inledningsvis finns inget automatiskt samband mellan arbetsform och interaktion och mellan smågruppssamtal och språkutveckling. Däremot finns det som torde ha framgått ett tydligt samband mellan t.ex. typen av instruktioner och frågor och interaktionen i smågruppssamtalen. Det är därför mer korrekt och fruktbart att tala om *språkutvecklande strategier* istället för om t.ex. språkutvecklande arbetssätt eller om språkutvecklande undervisning. De språkutvecklande strategierna kan förstås som målinriktade tekniker som lärare kan använda, endera var för sig eller i kombination, för att utveckla sina elevers språk. De kan också användas i alla typer av

arbetsätt och undervisning. Exempel på språkutvecklande strategier är att ge tänka-instruktioner och att ställa innehållsfokuserade frågor.

Att jag föredrar att tala om språkutvecklande strategier istället för om arbetsätt eller arbetsform är att begreppet strategi implicerar en process med ett bestämt syfte. Begrepp som arbetsform leder i regel bara tankarna till hur klassens arbete ska organiseras, dvs. vem som ska göra vad när och med vem, inte till frågor om varför och hur som begreppet strategi gör. Strategierna kan också enkelt indelas efter sitt syfte.

Det finns åtminstone tre olika typer av språkutvecklande strategier. *Språkstödjande strategier* syftar till att underlätta interaktion och språkförståelse.¹ Det kan handla om att tala långsamt, artikulera väl, ha ett tydligt kroppsspråk, ha ögonkontakt, upprepa nyckelord och att använda färdiga meningsinledare, visuella stöd som bilder och foton, grafiska stöd som t.ex. Venndiagram och andra konkreta stöd som papper med frågor och listor med stödord m.m. Till de språkstödjande strategierna hör också att som lärare skapa ett tydligt innehållsligt och socialt sammanhang liksom inarbetade rutiner. En elev med begränsad språkbehärskning kan snabbt lära sig klassens rutiner, t.ex. hur man går in i klassrummet eller vad man gör om man är färdig med en uppgift och på så sätt delta adekvat i klassens arbete. En nyanländ elev kan följa och t.o.m. bidra till ett samtal om innehållet framgår klart, om det finns tydliga regler för hur man tar/får ordet och om det finns listor med ord och meningsinledare eleven kan upprepa och bygga på som *Hej, jag heter ...* och *På helgerna tycker jag om att...*

Språkstöttande strategier kan också handla om att exempelvis stödteckna för att lyfta fram nyckelord. De språkstödjande strategierna kan alltså användas i alla situationer när man vill underlätta språkförståelsen och samtalsdeltagandet för någon. Det behöver inte handla om bristande språkbehärskning hos andraspråksinlärare.²

En annan typ av språkutvecklande strategier är *språkstimulerande strategier* som syftar till att stimulera talproduktionen, dvs. utflödet. Som visats ovan genererade öppna innehållsfrågor längre elevyttranden. Att ställa öppna innehållsfrågor i undervisningen som också inbjuder eleverna att själva tolka är alltså en språkstimulerande strategi. Andra strategier att få någon

¹ Jim Cummins (2017: 60–61) använder begreppet språkstöttande strategier men i en mycket bredare betydelse än vad jag gör här. Troligtvis är det en översättning av det engelska ”scaffolding”.

² Begreppet språkstöttande strategier används ibland när det handlar om barn med exempelvis nedsatt hörsel, språkstörningar eller intellektuell funktionsnedsättning. Däremot har jag inte sett/hört det användas i samband med andraspråksundervisning.

att börja tala är naturligtvis att själv lyssna, vänta och visa intresse för det samtalspartnern säger. Ytterligare en språkstimulerande strategi är att ställa ”Jag-undrar-frågor” och att ställa frågor om sådant som man vet samtalspartnern har kunskap om, intresse eller erfarenhet av.

Den sista typen av strategier är de jag valt att kalla *Språk- och kunskapsutvecklande strategier*. Det är sådana strategier som både syftar till ämneskunskap och till utveckling av det språk som uttrycker denna kunskap. Det handlar alltså inte om språkutveckling generellt utan om strategier som både leder till ämnesförståelse och till en förmåga att förstå och själv använda ett ämnesspråk för att uttrycka denna förståelse (se Malmbjer i denna publikation). Exempel på språk- och kunskapsutvecklande strategier är att be någon beskriva, förklara, definiera och analysera ett ämnesinnehåll. Detta kan exempelvis vara ett begrepp, en figur eller en tabell. Det kan också handla om att be en elev ge sin tolkning av ett textinnehåll, att jämföra och värdera argument, att ge konkreta exempel på något, att välja ut de orsaker eller konsekvenser man anser är de mest betydelsefulla (för oss idag, för händelseutvecklingen, för miljön osv.) att förklara ett innehåll för en klasskamrat som varit frånvarande osv. Alla dessa uppgifter är tänka-uppgifter, dvs. sådana uppgifter som har visat sig leda till att elever börjar diskutera och resonera och till ett behov av ett nyanserat ämnesspråk.

En annan språk- och kunskapsutvecklande strategi är att göra demonstrationer. Det kan vara elever som får i uppgift att visa och beskriva något för sina klasskamrater med hjälp av ämnesspråk, t.ex. en bild eller figur, eller lärare som visar hur man exempelvis genomför ett experiment och samtidigt beskriver och förklarar vad som händer. Denna strategi är också språkstödande eftersom eleverna både får se och höra. Andra strategier, som att ställa öppna innehållsfrågor, kan vara både språkstimulerande och språk- och kunskapsutvecklande.

Språkutvecklande strategier leder inte automatiskt till språk- och kunskapsutvecklande smågruppssamtal. Flera villkor måste också vara uppfyllda. Dessa villkor kan sägas vara avgörande för hur elever hanterar och lyckas med sina smågruppssamtal och smågruppsarbeten.

Det första villkoret gäller samtals- och arbetsklimatet i klassen. Lyn Dawes (2010) menar att samtals- och arbetsklimatet i klassen måste vara utforskande, dialogiskt, tryggt och öppet för att språk- och kunskapsutvecklande samtal ska kunna föras. Lärares eget sätt att interagera på och lärares förväntningar på eleverna har här en avgörande betydelse (se Wegerif 2001 ovan). Som framgått ovan speglar elevernas sätt att samtala med varandra i smågrupperna lärarens sätt att samtala med eleverna. Lärare måste ha en dia-

logisk och utforskande samtalsstil. Dessutom måste lärare aktivt använda ämnesspråk i undervisningen om man vill att eleverna ska göra det. Det betyder att lärare måste vara språkliga förebilder. För elever som talar ett annat språk i hemmet och på fritiden är detta särskilt viktigt. Läraren kan vara den enda vuxna språkliga förebilden eleverna har på undervisningsspråket.

Det andra villkoret som måste vara uppfyllt är att elever har förståelse för undervisningskontexten. Förstår de inte vad undervisningen går ut på kan de inte handla ändamålsenligt. De måste t.ex. förstå att smågruppssamtal i undervisningen är en form av arbetsamtal med andra normer än vardags-samtalens. Enligt Neil Mercer (2002) är det en kärnuppgift för skolan att göra elever medvetna om och förtrogna med olika språkliga register, både skolans och offentligheten, både som elev och som medborgare. Det är naturligtvis särskilt viktigt när det gäller elever med annan kulturell och social bakgrund.

Det tredje villkoret för att smågruppssamtal ska bli språk- och kunskapsutvecklande är att elever vet hur man samtalar i grupp. Lärare antar ofta att elever redan kan det men så är sällan fallet, oavsett om det gäller avancerade andraspråksinlärare, nyanlända eller elever med svenska som modersmål. För att smågruppssamtal ska ha förutsättningar att fungera måste alla elever ha tillägnat sig ett arbetspråk för att planera och organisera sina samtal och sitt arbete. Lärare kan därför behöva modellera arbetspråket och undervisa i samtals- och samarbetsstrategier. Det finns flera program utvecklade för samarbets- och samtalsträning med elever som lärare kan använda men det kan ta lång tid för elever att lära sig, upp till ett år enligt forskning (se t.ex. Kutnick & Berdondini 2009).³

För att få smågruppssamtal att fungera språk- och kunskapsutvecklande krävs alltså ofta förändringar av både lärares språkbruk och samtalsstil och elevers inställning till och förståelse för undervisningen. Det innebär förändringar av lärar- och elevroller och av traditioner, prioriteringar och maktrelationer. Sådana förändringar kan möta stort motstånd men är nödvändiga om vi vill att alla elever ska få förutsättningar att lyckas i skolan.

³ Flera olika program för att utveckla elevers kommunikativa kompetens och samarbetskompetens har utvecklats (se t.ex. Dawes 2010; Littleton & Howe 2010; Littleton & Mercer 2013). Andra program fokuserar på att utveckla klassers samtalsklimat (t.ex. Kutnick & Blatchford 2014).

Slutord

Ett övergripande syfte med den här boken är att bidra till en mer nyanserad och balanserad diskussion om hur smågruppsarbete kan organiseras för att bli språkutvecklande på mest effektiva vis. Att använda begreppet språkutvecklande strategier i stället för språkutvecklande arbetssätt är ett sätt att nyansera diskussionen. Ett annat är att diskutera vilket språk det är eleverna faktiskt behöver utveckla för att lyckas i olika skolämnen på olika nivåer i skolsystemet.

Referenser

- Black Paul & Williams, Dylan 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education* 5 (1). S. 7–71.
- Cummins Jim 2017. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dawes Lyn 2010. *Creating a Speaking and Listening Classroom*. London: Routledge.
- Drew Paul & Heritage John 1992. Analyzing talk at work: an introduction. I: Drew, P. & Heritage, J. (red.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge and New York: Cambridge University Press. S. 3–65.
- Fisher Eunice 1996. Identify Effective Educational Talk. *Language and Education* 10 (4). S. 237–235.
- Furrer Carrie J. 2010. Capturing the friendship context with collective property: Friendship and group engagement vs. disaffection. *Journal of Adolescence*, 33. S. 853–867.
- Garfinkel Harold 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gibbons Pauline 2006. *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kutnick Peter & Kington Alison 2005. Children's friendships and learning in school: cognitive enhancement through social interaction? *British Journal of Educational Psychology*. Dec 75. S. 521–38.
- Kutnick Peter & Berdondini Lucia 2009. Can the enhancement of group working in classroom provide a basis for effective communication in support school-based cognitive achievement in classrooms of young learners? *Cambridge Journal of Education*, 39 s. 71–94.
- Kutnick Peter & Blatchford Peter 2014. *Effective Group Work in Primary School Classrooms. The SPRinG Approach*. Dordrecht: Springer Science.
- Littleton Karen. & Howe Christine 2010. *Educational Dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. Abingdon: Routledge.
- Littleton, Karen & Mercer, Neil. 201. *Interthinking: Putting talk to work*. Abingdon: Routledge.

- Malmbjær Anna. 2007 *Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- McKeown Margaret, Beck Isabel & Blake Ronette 2009. Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly* 44 (3). S. 218–253.
- Mercer Neil 2002. Developing Dialogues I: Wells, G. & Claxton, G. (red.). *Learning for life in the C21st: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.
- Mercer Neil & Sams Claire 2001. Teaching Children How to Use Language to Solve Maths Problems. *Language and Education*, 20 (6). S. 507–528.
- Lindberg, Inger 2006. Med andra ord i bagaget. I: Bjar, L. (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur. S. 57–91.
- Säljö Roger, Riesbeck Eva & Wyndhamn Jan 2001. Samtal, samarbete och samsyn. I: Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. S. 219–242.
- Tholander Michael & Aronsson Karin 2003. Doing Subteaching in School Group Work: Positionings, Resistance and Participation Frameworks. *Language and Education* 17 (3). S. 208–234.
- Wegerif Rupert 2001. Applying a Dialogical Model of Reason in the Classroom. I: Joiner, R, Faulkner, D, Miel, D. & Littleton, K. (red.). *Rethinking Collaborative Learning*. Free Association Press. S. 119–139.

Södertörn Discourse Studies

(Text- och samtalsstudier från Södertörns högskola)

1. Karlsson, Anna-Malin, Mats Landqvist, & Hanna Sofia Rehnberg (red.), *Med språket som arbetsredskap. Sju studier av kommunikation i vården*, 2012.
2. Hällsten, Stina, Hanna Sofia Rehnberg, & Daniel Wojahn (red.), *Text, kontext och betydelse. Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik*, 2013.
3. Magnusson, Jenny, Karin Milles & Zoe Nikolaidou (red.), *Könskonstruktioner och språkförändringar: Rapport från den åttonde nordiska konferensen om språk och kön*, 2015.
4. Landqvist, Mats (red.), *Från social kategorisering till diskriminering: Fyra studier av språk och diskriminering och ett modellförslag*, 2015.
5. Kahlin, Linda, Mats Landqvist, Ingela Tykesson (red.), *Språk och identitet: Rapport från ASLA:s symposium, Södertörns högskola 8–9 maj 2014*, 2015.
6. Wojahn, Daniel, Charlotta Seiler Brylla & Gustav Westberg (red.), *Kritiska text- och diskursstudier*, 2018.
7. Hällsten, Stina & Zoe Nikolaidou (red.), *Explorations in Ethnography, Language and Communication*, 2018.
8. Hällsten, Stina och Anna Malmbjer (red.), *Flerspråkiga elever smågruppsarbetar*, 2018.

Smågruppsarbete erbjuder många möjligheter att använda språket på ett varierat och utmanande sätt. I smågrupparbeten måste elever på egen hand organisera sitt arbete. De måste planera och besluta tillsammans. De måste också diskutera, resonera, jämföra och sammanfatta för att lösa uppgifter. I idealfallet ger därför smågruppsarbete många tillfällen till att tala och lyssna. Det är därför inte konstigt att smågruppsarbete rekommenderas som arbetsform i andraspråksundervisning.

I denna bok presenteras studier om andraspråksutveckling i skolan som genomförts inom ramen för ett projekt som fokuserat smågruppsarbete i årskurs 8 och 9 i klassrum med elever med olika grad av behärskning av undervisningsspråket. Genom att studera smågruppsarbete närmare vill författarna föra en mer nyanserad och balanserad diskussion om hur smågruppsarbete kan organiseras för att bli språkutvecklande på mest effektiva vis. I studierna undersöks vad olika former av smågruppsarbete erbjuder för möjligheter till interaktion, dvs. vilken interaktion smågruppsarbete i sig skapar och därmed vilka möjligheter till språkutveckling smågruppsarbete kan ge.

