



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Lärarutbildning 240 hp

EXAMENSARBETE



Vad ska vi göra sen?

En aktionsforskning om att utveckla elevers samtal i
kollaborativt arbete

Carolin Fryklund och Ann-Katrin Hiljanen

Specialpedagogik 15hp

Halmstad, 2014-08-24

Förord från kursansvarig

Detta examensarbete är en produkt av ett pedagogiskt utvecklingsarbete på Lärarutbildningen i Halmstad våren 2014. Vi har erbjudit studenter i den ”tidigare lärarutbildningen” att under sin sista termin pröva ett innehåll som är obligatoriskt i den nya lärarutbildningen (utveckling- och utvärderingsarbete). Inom ramen för fördjupningskursen i Specialpedagogik (30 hp) har studenterna genomfört sitt examensarbete på avancerad nivå i form av ett utvecklingsarbete som dokumenterats, analyserats och kritiskt granskats. Studenterna har med andra ord använt sig av aktionsforskning för att initiera och dokumentera ett kombinerat forskning- och utvecklingsarbete som också resulterat i en vetenskaplig artikel. Studenterna har även, som en del av opponeringen, gjort en vetenskaplig poster av varandras undersökning för att med enkla medel kunna kommunicera resultaten till lärare på fältet.

Syftet med förändringsarbetet utgår från skollagens nya skrivning att utbildningen i förskola och skola ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Lärare behöver därmed utveckla förmågor för att också vara en ”forskande lärare” som en del av sin professionsutveckling. Våra intentioner är dels att studenterna utvecklar förmågor att initiera och dokumentera ett systematiskt kvalitetsarbete, dels att öka tillgängligheten av didaktiska implikationer genom att skriva artiklar och skapa postrar.

Studenterna har mer än väl uppfyllt kursens intentioner. Min förhoppning är att resultaten ska inspirera lärare att ha ett undersökande förhållningssätt till de små frågorna i skolan som gör skillnad för elevers lärande.

Halmstad 2014-06-02

Ann-Christine Wennergren (lektor i utbildningsvetenskap)

Förord av författarna

Tio intensiva veckor avslutar vår lärarutbildning på Högskolan i Halmstad. Vi har fått möjligheten att möta och arbeta med en verksam lärare och hans elever för att tillsammans skapa ny förståelse för hur grupparbete kan gynna lärandet. Tack för ert förtroende!

Vi vill även tacka alla andra involverade i denna studie. Våra medstudenter, som har gett oss uppmuntrande och peppande kommentarer, våra handledare, som har gett oss tankeställare och nya perspektiv och även Ann-Christine, som har introducerat oss i konsterna inom aktionsforskning.

Halmstad, 2014-06-03

Carolin Fryklund och Ann-Katrin Hiljanen

”Vad ska vi göra sen?”

En aktionsforskning om att utveckla elevers samtal i kollaborativt arbete

Ann-Katrin Hiljanen och Carolin Fryklund, Högskolan i Halmstad

Abstract

Grupparbete är en använd undervisningsmetod i skolan där eleverna drar nytta av varandras olikheter och förmågor för att lära sig ny kunskap. Centralt för grupparbete och lärande är språket och samtalet. Vi vill i denna studie undersöka vilka samtal ett kollaborativt arbete kan medföra. Studiens idé uppkom utifrån elevers svårigheter med samarbete och samtal i grupp. Aktionsforskningen följer en process av planering, aktion, dokumentation och reflektion. Vi har genomfört en diskussion om gruppövningar och tre tillfällen med kollaborativt grupparbete. Information har samlats in genom videoinspelning, observation, loggbok och reflektion. Vi har kommit fram till att elevernas samtal sker i tre olika former; ytlighet, smågrupper och multilog. Studiens centrala slutsats är att största delen av samtalet formas av ytlighet vilket gör att eleverna behöver större möjlighet att utveckla sina förmågor att samtala i grupp för att kunna lära av varandras olikheter.

Nyckelord: aktionsforskning, grupparbete, kollaborativ, samtal, multilog

Inledning

Interaktion och kommunikation är en del av förutsättningarna för ett fungerande demokratiskt samhälle. För att kunna upprätthålla demokratin och utveckla samhället är det därför viktigt att stärka varje enskild individs sociala förmågor i mötet med sina medmänniskor. Mycket av grunden till detta läggs i skolan. Där möter eleven dock undervisning, som har fokuserat på individualisering (Skolinspektionen, 2010). Men hur ska eleverna kunna tillägna sig sociala förmågor om deras undervisning individualiseras? Genom att organisera undervisning med fokus på samarbete och grupparbete, tränas de sociala förmågorna i mötet med elevers olikheter i klassrummet. Slavin (1995) lyfter att grupparbete gynnar alla elevers lärande, ger möjlighet att lära sig att lösa problem tillsammans och låter eleverna vara delaktiga i arbetet. Det är inte bara de sociala förmågorna, som gynnas av grupparbete, utan Hammar Chiriac (2013a) betonar även en större utveckling i ämneskunskaper. Grupparbete är dock ett komplext undervisningsfenomen, där enligt vår erfarenhet uppgiftskonstruktionen är av betydelse för ett fungerande grupparbete. Granström och Einarsson (1995) understryker att grupparbete inte alltid innebär samarbete utan att det kan handla om att endast en eller några i gruppen löser uppgiften. Ett sätt att motarbeta denna problematik är att arbeta mer *som* grupp, det vill säga kollaborativt. Detta innebär att gruppuppgiften inte går att dela på och därmed kräver samarbete och samtal (Hammar Chiriac, 2013b). Det kollaborativa arbetssättet leder till större möjligheter för eleverna att öva sina sociala förmågor.

Sociala förmågor lyfts även i det sociokulturella perspektivet för lärande, som denna studie tar avstamp i. Lärande sker i sociala sammanhang där språket är centralt (Säljö, 2000). Språket är en av människans viktigaste medierande redskap, som gör att människan kan samtala med andra och vara delaktig i sociala sammanhang. Men hur kan detta språkliga samspel se ut och vad exakt är det som gör oss delaktiga? Ahlberg (2013) svarar på detta genom att knyta ihop delaktighet, kommunikation och lärande som ömsesidigt påverkande i ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv. Att se verksamheten i skolan genom hennes perspektiv innebär att samspelet mellan eleverna och omgivningen är utgångspunkten för att kunna ge elever det stödet de behöver (Ahlberg, 2001; 2013). Med bakgrund i det sociokulturella perspektivet och med

tanke på Ahlbergs kommunikativt relationsinriktade perspektiv väljer vi att fokusera på samtal i grupparbete.

Studiens idé uppkom genom att en verksam pedagog, delaktig i denna studie, upplevt svårigheter i undervisningen i engelska när årskurs 5 arbetar tillsammans. Årskurs 5 består utav sex elever, vilket begränsar möjligheterna till olika gruppkonstellationer. Orsaken till svårigheterna ansågs vara elevernas olika förmågor och kunskapsnivåer. Detta ledde till att eleverna inte samtalade med varandra samt att elever med större ämneskunskap tog ansvar för uppgifterna i grupparbetet. Läraren såg det intressant att arbeta med hela gruppen då den metoden inte har använts på grund av skillnaderna i elevernas förmågor.

Studien syftar därmed till att undersöka vilka samtal ett kollaborativt grupparbete kan medföra. Samtalet, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, kan bli en möjlighet för alla elever att lära tillsammans som grupp. Processen i studien följs av frågan:

Hur samtar sex elever i årskurs 5, när de arbetar i en kollaborativ situation?

Vår aktion innebär två moment som genomförs tillsammans med eleverna: Moment 1) En introduktion, där eleverna övar och diskuterar samtal i grupparbeten; Moment 2) Tre tillfällen, där eleverna får möjlighet att samtala i ett kollaborativt grupparbete inom ramen för undervisning i engelska.

Bakgrund

I detta kapitel kommer vi beskriva vår specialpedagogiska utgångspunkt och tidigare forskning, som anknyter till vår frågeställning. Vi kommer därför att ta upp relevant information kring samtal och det kollaborativa arbetssättet.

Specialpedagogisk utgångspunkt

Vår studie utgår från Ahlbergs kommunikativa relationsinriktade perspektiv vilket innebär att få kunskap om villkor för inkludering med hänsyn till delaktighet, kommunikation och lärande (Ahlberg, 2013). Som forskare tittar man på samspelet mellan skolans verksamhet och individen, vilket kan handla om hela skolans organisation eller specifika undervisningssituationer, där eleven visar svårigheter. Genom att använda hennes perspektiv får man förståelse för kommunikationsprocesser i mötet mellan skolan och eleven. (Ahlberg, 2001). För Ahlberg (2013) handlar perspektivet om att se både människan och sammanhanget för att kunna kartlägga situationen för elever i svårigheter. Det läggs stor fokus på språkliga och sociala sammanhang (Ahlberg, 2001). Hon menar även att synsättet är influerat av det sociokulturella perspektivet, där människans lärande bland annat är situerat och medierat. I följande avsnitt kommer vi att redovisa språkets betydelse i grupparbete.

Samtal mellan eleverna

Säljö (2000) beskriver språket som ett redskap för att delta i och påverka interaktioner. Den retoriska funktionen som språket utgör nämns särskilt. Han beskriver att språkets retorik blir som ett levande verktyg för att kunna skapa mening i mötet mellan människor, det vill säga i sociala praktiker. Språket spelar en särskilt roll vid lärande och utveckling. Men hur främjar språket lärande i klassrummen? Dysthe (1996) har undersökt tre olika skolor i en fallstudie, där hon sökte svar på vad som sker i klassrummet när lärarna systematiskt försöker införa skrivande och

samtalande som redskap för inläring. Hennes slutsats är att inlärningspotentialen blir större om både skrivning och samtal kombineras. Hon anser att språkets centrala betydelse för inläring ger tillräcklig argumentation för ett dialogiskt klassrum där samtal är i fokus. För att förklara dialogen i klassrummet använder hon bland annat begreppen autentiska frågor och uppföljning. Autentiska frågor innebär att det inte finns givna svar vilket gör att eleverna får möjlighet att tänka och reflektera. Frågornas utformning visar att elevernas egna tankar tas på allvar, exempelvis ”vad tror du...”. Uppföljning innebär att svaren fångas upp och samtalet drivs av nya frågor i samma spår. Det dialogiska klassrummet innefattar även hur elever samspelar med varandra bland annat i grupparbete vilket leder oss vidare in på forskning om metoder inom grupparbete, som beskrivs i nästa avsnitt.

Kollaborativt arbetsätt

Kooperativt lärande - ett paraplybegrepp

Kooperativt lärande används som ett paraplybegrepp för all slags grupparbete. Hammar Chiriac (2013b) tydliggör skillnader mellan kooperativt och kollaborativt som att arbeta i grupp alternativt arbeta som grupp. Den stora skillnaden är att uppgiften i den sistnämnda inte kan delas upp mellan deltagarna, utan det krävs samarbete för att lösa arbetet. Eftersom forskning kring det kollaborativa arbetsättet är bristfällig, redogör vi för forskning kring det kooperativa lärandet.

Slavin (1995) ser fördelar med ett kooperativt arbetsätt där eleverna bland annat får större säkerhet i grupprelationer, det finns en större acceptans för elever med funktionsnedsättning eller i svårigheter och elevers självförtroende och prestationer höjs. Han lyfter även att kooperativt lärande främjar synen på elevers olikheter som resurs. Johnson och Johnson (1990) visar att eleverna presterar högre i kooperativa situationer än i individuella eller tävlingsinriktade undervisningssammanhang. Deras resultat bekräftas av Granströms studie (1997). Eleverna upplever störst utbyte i undervisningsformer, där de fått arbeta tillsammans med sina kamrater i bland annat parövningar, grupparbete och gruppdiskussioner. Även Sharan och Sharan (1994) har kommit fram till det positiva i ett kooperativt arbetsätt som aktiverar elever att delta i sin lärandeprocess, bidrar till att eleverna har större möjlighet att interagera på olika nivåer och att eleverna talar om sina tankar och känslor kring sitt lärande.

Elevers uppfattningar om grupparbete

Underwood (2003) har undersökt studenters inställning till grupparbete. Hans slutsats är att studenterna är negativt inställda till grupparbete och det måste därför bli tydligt för studenter vilka fördelar grupparbetet har, att det får konsekvenser om man inte samarbetar och att personalen måste vara vaksam för grupprocessen. Han kom också fram till att bedömning spelar roll huruvida studenter engagera sig i grupparbete. Ska uppgift bedömas individuellt i efterhand sker arbetet på ett mer kooperativt än ett kollaborativt sätt.

Det finns även en svensk studie av Hammar Chiriac och Einarsson (2006), som har undersökt studenters uppfattningar om grupparbete och huruvida de jämför sig med andra grupper. De har kommit fram till att studenterna mestadels uppfattade grupparbete som positiv. Studenterna ansåg att man lär sig genom utbytet, får djupare kunskaper om hur en grupp fungerar, hur man själv och andra fungerar i mötet och vikten av att lära sig samarbeta. Några negativa erfarenheter beskrivs bland annat som att man tvingas lära sig inom en viss tidsram, dålig förberedda medstudenter, otydlig information och handledning, konflikträdsla och skillnader i lär- och kunskapsnivåer. Forskarna anser att det därmed är viktigt att anvisningar och konstruktioner av

arbetsuppgifter måste vara tydliga och att läraren hjälper studenterna i arbetet genom att bland annat skapa gruppkontrakt, som underlättar konfliktsituationer.

Vikten av träning inför grupparbete

Ashman och Gillies (1997) har forskat kring elevers kooperativa beteende och interaktion i tränade och otränade arbetsgrupper. Träningen innebär bland annat att eleverna introducerades till olika gruppprocesser, att de var ansvariga för att bryta ned uppgiften tillsammans till små delar, att öva sociala och kollaborativa förmågor samt att lösa problem på demokratisk vis med mera. Gillies och Ashman har sett skillnader mellan tränade och otränade grupper och att träningens effekter varade över längre tidsperiod. I den tränade gruppen fann de mer hjälpsamma elever, som aktivt försöker involvera varandra genom till exempel använda ett inkluderande språk ("we" istället för "I") och att de gav flera förklaringar för att kunna hjälpa varandra bättre. De har kommit fram till att grupparbetet är en komplex arbetsform, som måste tränas likt alla andra förmågor i skolans verksamhet. Här får de stöd av till exempel Johnson och Johnson (1990) och Slavin (1995). Att behöva träna inför ett grupparbete är också en av de fem kritiska punkter eller hinder som Granström och Einarsson (1995) sammanfattningsvis kommit fram till i sin undersökning om grupparbete. De andra fyra punkterna handlar om otydliga uppgifter, halo-effekt, gruppprocesser och att grupparbete inte alltid är grupparbete utan att en deltagare tar ansvaret. Stymnes (1992) tidigare forskning bekräftar deras uppfattning speciellt vad det gäller att elever måste tränas i att kunna arbeta tillsammans och att grupparbete därmed inte alltid gynnar elevers lärande.

Elevers tillvägagångssätt i grupparbete

Forslund Frykedal (2008) har undersökt elevers tillvägagångssätt vid grupparbete och har kommit fram till en modell, som beskriver händelsen när elever med olika social och ämneskunskapsmässiga nivåer möts i en gruppuppgift. När de ska samarbeta har eleverna att beakta egna och andras ambitioner, grupsammansättning och den givna uppgiften. I sådana situationer finns det alltid begränsande möjligheter till påverkan och det hanteras på olika sätt. När elever inte lyckas påverka grupsammansättning och uppgiften, handskas de med situationen genom att skapa tillit i två olika processer som hon kallar för kamrata och arbetsstrukturera.

I kommande avsnitt beskriver vi hur vi genomfört vår studie kring elevernas samtal i en kollaborativ gruppssituation.

Genomförande

Studiens ansats, utifrån aktionsforskning, är att bidra till förändring i verksamheten. Genom att öka förståelsen för den egna praktiken skapas kunskap som ligger till grund för den förändring som aktionsforskning verkar för (Rönnerman, 2012). I samtalet med en grundskola uppkom funderingar om grupparbetets form vilket gav upphov till aktionens genomförande. Aktionen bestod av två moment, 1) en introduktion där eleverna får öva och diskutera kring samtal i grupp och 2) tre tillfällen med ett kollaborativt grupparbete. Medverkande i studien är läraren Sture (fiktivt namn), forskarna Ann-Katrin och Carolin samt 6 elever i åk 5. Processen för att skapa förståelse för praktiken följer de övergripande delarna planera – agera – dokumentera – reflektera. Dessa presenteras nedan.

Planera

Under ett samtal mellan oss forskare och läraren Sture uppkom frågeställningar kring hur grupparbete fungerar som arbetsform och hur eleverna samarbetar under dessa former i engelska undervisningen. Sture hade funderingar kring smågruppsfördelningar av klassen med 6 elever och hur skillnader i kunskap och förmågor påverkade samarbetet. Vi planerade tillsammans för två moment. Moment ett var en introduktion på svenska som utgick från Wahlströms arbetsmetod (1996) för personlighetsutveckling genom arbete i grupp vilket bland annat innefattar aktivt lyssnande. Moment två innebar tre tillfällen, som planerades utifrån ett kollaborativt grupparbete i engelska. Situationen möjliggör att interaktionen mellan de medverkande sätter igång tankeprocesser, som kan leda till lärande (Dillenbourgh, 1999).

Vi planerade för att Carolin, med kännedom om både elevernas förmågor och forskning, ansvarar för elevernas arbete. Hennes roll innebar att stötta endast när eleverna kör fast. Tanken med detta var att ge eleverna möjligheten att samtala och lösa problem själva som grupp. Under tiden observerade Sture, som lärare, och Ann-Katrin, som forskare. Genom detta får Sture möjlighet att reflektera över vad som händer under processen och därmed se förändringsmöjligheter i arbetet.

Agera

Under hela aktionen har eleverna suttit runt ett ovalt bord tillsammans med Carolin. Introduktionen i moment ett innebar tre olika delar, där gruppen diskuterade vad som var viktigt i grupparbete. Del 1 handlar om hur man lyssnar aktivt, del 2 om att våga uttrycka sin åsikt samt del 3 om verktyg för beslut i grupp, exempelvis rösta eller gå laget runt (Bilaga 1). Till varje del fanns en övning och efterföljande frågor. Som en påminnelse från introduktionen ställdes det frågor vid varje uppstart av de tre tillfällen, som till exempel ”hur visar man att man lyssnar?”.

Första tillfället i moment två startade med att eleverna sammanställde ett gruppkontrakt och ett gemensamt mål. Arbetet med detta gav eleverna en möjlighet att påverka gruppens arbetssätt och innehåll bland annat ”räcka upp handen”, ”alla ska få säga vad de tycker” och ”vi ska ha roligt”. En gemensam överenskommelse genom ett gruppkontrakt och gemensamma mål hjälper gruppen att skapa ramar för arbetet vilket gör att eleverna är mer trygga i relationerna, vet sitt ansvar och syftet med gruppen (Hempel, 2013). Eleverna avslutade gruppkontraktet med att formulera det gemensamma målet att få veta mer om sevärdheter i London.

Instruktionerna till den kollaborativa uppgiften gavs i huvudsak på engelska, men även på svenska vid behov, så att hela gruppen skulle ha liknande förståelse för arbetets utgångspunkt. Uppgiften var ”Plan a trip that you all want to go on” (Bilaga 2). Eleverna fick olika ansvarsområden utefter Stures tankar om elevernas förmågor (ekonomi, tid, mat och hotell, dokumentera, sevärdheter och karta) vilket krävde samtal mellan eleverna för att fullfölja arbetet och begränsade deras möjlighet att dela upp uppgiften. Stödet till gruppen var tillbakahållen i syfte att gruppen själva skulle avgöra hur de tillsammans ville lösa uppgiften. Tillfället avslutades med reflekterande tankar i helgrupp utefter ”vad har ni gjort?”, ”vad vill ni göra?” och ”hur ska ni göra det?” med inspiration av Engquist (2007) underlag för samtalsledare.

Andra tillfället påbörjades med ett samtal om gruppkontraktet, sammanfattning av vad eleverna gjort på uppgiften, vilka ansvarsområden varje elev hade samt stödfrågor som var ämnade att ge stöd och struktur i elevernas arbete. Stödfrågorna bestod bland annat av ”Where are you now?”,

”What do you want to do next?”. Därefter startade eleverna arbetet med uppgiften. Tillfället avslutades med gruppens gemensamma reflektion.

Tredje tillfället startades återigen med samtal om betydelsen att arbeta tillsammans, gruppkontraktet och vad eleverna gjort med uppgiften hittills. Eleverna tillfrågades om sina ansvarsområden, vad de kunde göra detta tillfälle samt hur gruppen kunde göra så att alla blev delaktiga och fick möjlighet att tala. Stödfrågorna påbörjades varefter eleverna arbetade självmant. Tillfället avslutades med en kort reflektion över arbetet, det gemensamma målet och elevernas berättelse om resan för Sture och Ann-Katrin.

Dokumentera

Vi har under arbetet fört loggbok över händelser och reflektioner för att kunna synliggöra tankar i varje delmoment i nära samband med det skedda. Detta, menar Björndal (2005), möjliggör en tolkning av situationen på djupare plan än vad det finns tid för under observationen. Träffarna tillsammans med Sture samt gemensamma reflektioner efter varje tillfälle har dokumenterats med anteckningar för att kunna användas i planering och reflektion.

Videoinspelning har använts som verktyg för att samla in information som kan synliggöra elevernas process i arbetet som grupp. Inspelningen har möjliggjort att vi kunnat höra samtal, fått syn på vem som säger vad och eventuellt icke-verbal kommunikation vilket fungerat som en beskrivning av vad som sker. Kameran har placerats så att hela gruppen syns i bild. Även om videon gett oss fylligare data och möjlighet att registrera mer än en observation, är det inte en sann kopia av verkligheten, eftersom kameran begränsas till det som visas och hörs inom ramen för kamerans upptagning. Andra faktorer under inspelningen som ligger utanför ramen registreras därmed inte (Björndal, 2005).

Sture och Ann-Katrins observationer användes som direkta reflektioner över den verkliga situationen. Lärarens observation har präglats av en låg grad av struktur och forskaren observerade med fokus på elevernas egentliga samtal under observationen. Björndal (2005) menar att den låga graden av struktur kan synliggöra olika faktorer som spelar in i situationen. Han menar också att olika personers tolkningar av situationen ser olika ut, vilket gör att lärarens och forskarens tolkningar utökar perspektivet av situationen. Genom aktionsforskningens dialog mellan forskning och praktik vidgas förståelsen av situationen. Detta återkommer vi till under kritiska reflektioner. Utifrån studiens syfte och frågeställning har relevanta utdrag ur observationerna lyfts. Videoinspelning samt observation kompletterar därmed varandra genom en beskrivning av vad som sker samt tolkning av situationen.

Kritiska reflektioner

Aktionsforskningens kärna är mötet mellan praktiken och forskningen (Rönnerman, 2012). Frågan som följer, är vem som har tolkningsföreträde för den nya kunskapen som skapas. I våra möten mellan läraren och forskare tolkar vi händelserna olika genom teorier eller genom beprövad verksamhet. Vår strävan efter en öppen dialog kring vad som inträffat och hur vi upplever situationen skapar utrymme för förståelse för olika perspektiv. Den skilda synen på vad som skulle observeras ökade risken för att annat än elevernas samtal har varit i fokus och relevanta tolkningar av samtalet gått förlorade. Under planeringen önskade vi att gruppen skulle bli självgående relativt snabbt och planerade för att gruppens samtal skulle stöttas endast vid behov. När Carolin stöttade gruppen påverkade det elevernas arbete eftersom deras osäkerhet

gjorde att de förlitade sig på lärarledning. Om vi valt att låta läraren, med mer kunskap om eleverna, vara ansvarig för elevernas arbete under aktionen skulle det finnas bättre möjligheter att stödja eleverna utefter särskilda behov.

Vid andra tillfället blev det tydligt hur en elev särskilde sig från gruppen och inte var synligt delaktig i arbetet. Eftersom vi eftersträvat allas delaktighet blev detta en angelägenhet för kommande tillfällen. Vi brottades med tankar kring att uppmärksamma gruppen på att alla inte är synligt delaktiga och att utpeka eleven, vilket skulle enligt Arfwedson och Arfwedson (2000) hade gett hämmande effekt på eleven och grupparbetet. De lyfter gruppens sociala träning, som bland annat innebär att inte utnämna någon till "hackkyckling" eller "för dominant" samt varnar för att någon blir passiv för att de förväntas vara passiva. Vi valde att inte utpeka eleven utan att påminna gruppen om gruppkontraktet, där de tillsammans bestämde att alla ska vara med.

Vi kan också se svårigheterna eleverna ställdes inför då de inte fick möjlighet att sätta sig in i sina ansvarsområden innan grupparbetet startade. Detta märkte vi vid första tillfället eftersom eleverna inte hade tillräckligt med förståelse för sina ansvarsområden för att kunna samtala med sina kamrater om dem.

I planeringen utgick vi från att eleverna skulle tala mestadels engelska med varandra under arbetet med uppgiften. Eleverna samtalande dock endast på svenska. Nackdelen är att eleverna inte fick möjligheten att utveckla sina engelska formuleringar. Fördelen är att svenska språket underlättade elevernas samtal, delaktighet och förståelse för att kunna driva arbetet vidare.

Analysmetod

Vi har analyserat det insamlade materialet genom att titta igenom hela videoinspelningen (3 timmar och 28 minuter). Vi har valt att titta närmare på tillfälle 2 och 3, eftersom eleverna vid dessa tillfällen förstått och blivit bekväma med uppgiften för att ha möjligheten att föra samtal. I nästa steg har vi reducerat materialet till situationer under tillfälle 2 och 3, där gruppens uppgift står i fokus. Dessa situationer har transkriberats. Processen för databearbetningen följer den struktur Kvale och Brinkman (2009) förespråkar. Vi har enskilt läst, markerat och kommenterat transkriberingen för att inte bli påverkade av varandra. Vi har kommenterat vad som behandlas, som till exempel en fråga, påstående, respons, förslag, sidospår, innehållet och hur många som är aktiva samt vem samtalet sker mellan. Därefter har vi organiserat kommentarerna i grupper, som redovisas i resultatets rubriker: *ytlighet*, *smågrupper* och *multilog*¹. Tabellen nedan beskriver hur vi gick tillväga för att skapa kategorierna och vad som faller inom respektive rubrik.

¹ Multilog föreslås av Engqvist (2007) som ett begrepp för samtal inom helgrupp. Adamsson & Hultqvist använder begreppet Multilog i sin magisteruppsats från Litton & Litton (Kommunikationshandbok för Internet, 1998) för att beskriva hur nätbaserad kommunikation blir ett mellanting mellan samtal och skrift.

Karaktärsdrag i samtalet	Rubrik
<p>En elev ställer en fråga som lämnas obesvarad vilket gör att pågående samtal rinner ut i sanden. Alternativt ställs en sluten fråga som begränsar möjligheten till fortsatt diskussion vilket gör att samtalet skrapar på ytan. Exempel:</p> <p><i>D: Vem har koll på ekonomin?</i> <i>C: B.</i> <i>D: Borde inte F göra det? Han har bara kartan.... [...]</i> <i>E: Shoppa först... (se s. 13)</i></p>	Ytlighet
<p>I smågrupper med två eller tre elever diskuteras åtskilda ämnen. Frågor och beslut stannar inom smågrupperna.</p>	Smågrupper
<p>Minst fyra (av fem) alternativt fem (av sex) elever är verbalt aktiva i debatt, diskussion och eventuella gemensamma beslut om aktiviteter. Frågorna besvaras och nya frågor ställs som håller samtalet vid liv. Exempel:</p> <p><i>A: Men vi är kvar på den första dagen nu eller?</i> <i>F: Nej vi är på andra dagen nu.</i> <i>D: Är vi på första dagen?</i> <i>F: Nee.</i> <i>A: Vi är framme, för att fika nu.(se s. 17)</i></p>	Multilog

Observationsanteckningar och anteckningar från reflektioner i samtal mellan lärare och forskare har använts för att förstå och beskriva helheten i situationen. De kompletterar analysen, lyfts under resultatet och i diskussionen.

Etik och trovärdighet

Vi som forskare har efter samtal med läraren sökt godkännande för studien från rektorn. Vi har informerat och begärt skriftligt godkännande för studien och inspelning av material från målsman och muntligt från eleverna själv. Eleverna har informerats om studiens frivilliga grunder och anonymitet, som följer Vetenskapsrådets etiska principer (2002). Allt inspelat material ska kasseras efter forskningen slutförts.

Vi har i denna studie eftersträvat en tydlighet i vårt syfte och forskningsfråga både i förhållande till lärare och till deltagande elever samt i analys av material och dokumentation. Genom diskussion, både individuellt som självreflektion i loggböcker och kollegialt som dialog, skapas ny förståelse för verksamheten. Förståelsen dokumenteras och kommuniceras genom forskningen vilket enligt Bengtsson (Rönnerman, 2012) leder till aktionsforskningens kunskapsutveckling. Kontinuerligt har vi försökt behålla fokus på vad som är intressant genom att ställa oss frågan, ”vad är relevant för vår forskningsfråga?”. Utöver detta har reflektioner samlats i loggböcker för vidare funderingar. McNiff och Whitehead (2001) lyfter aktionsforskningens sammankoppling

mellan forskare och praktik, som ofta är en och samma person. Detta gör att det är viktigt att koncentrera sig på en mindre detalj på djupet samtidigt låta resterande funderingar avvakta på att eventuellt vara del av en framtida studie. När vi som forskare tillsammans med praktiken ringat in verksamhetens frågeställning skapar vi förutsättning för förändring i den praktiken vi genomför aktionen, kopplat till den specifika kontexten. Detta skapar enligt Rönnerman (2012) inte förutsättning för överförbarhet men bidrar till vår kunskapsutveckling som nämns ovan. Även om resultatet inte kan överföras direkt, kan enligt oss förståelsen av samtalsformer bidra till förbättring av grupparbeten i andra verksamheter.

Under processens gång har flertalet etiska dilemman uppkommit där vi, oavsett agerande, inte kunnat påverka utfallet. Videoinspelningens ljudkvalitet har till viss del begränsat analysarbetet, när ljud överskuggar varandra eller eleverna sitter med ryggen mot och reaktionen inte går att avläsa. En elev var under sista tillfället sjuk, vilket enligt läraren påverkade gruppdynamiken. Inspelningen och observationen har troligtvis påverkat gruppens samtal till viss del likväl det faktum att uppgiften utgick från engelska, vilket också bör räknas med i läsningen av resultatet.

Resultat

Genom analysen av det insamlade materialet kunde vi urskilja tre olika former av samtal i gruppen som är intressanta för studiens syfte. *Ytlighet*; beskriver situationer där det råder osäkerhet i vad som ska göras och frågor följs inte upp i samtal, *Smågrupper*; gruppen delar omedvetet in sig i smågrupper och debatterar utifrån olika fokus samt *Multilog*; samtalet sker i helgrupp med många aktiva i process och beslut. Här nedan presenteras situationer kopplade till dessa samtalsformer, citat från händelsen samt olika konsekvenser samtalet fick i förhållande till arbetet. Om inget annat anges är sex elever närvarande vid samtalet.

Samtalet formas av ytlighet

Under elevernas arbete med uppgiften tillsammans i gruppen återkommer situationer av osäkerhet. Vi märkte att ingen av eleverna visste vad eller hur de skulle göra för att komma vidare i arbetet genom att ställa frågor ”Vad ska vi göra nu?”, ingen svarade på dessa frågor. Tillfällen av ytlighet har tagit störst plats i både tillfälle 2 och 3, men är svåra att definiera i citat eftersom det råder lång tystnad och/eller mummel vid dessa samtal.

Vid ett tillfälle frågade en elev ”vad ska vi göra sen?” till resterande elever (fem närvarande). Svaret på frågan blir utdraget och mynnar ut i ett förslag på aktivitet. Detta engagerar två av eleverna vad gäller uttal av ordet.

D: Så vad ska vi göra sen?

F: Jag ska hämta... (går iväg, svarar 10 sek senare)

F: Men alltså det skulle vara roligt att åka till ett berg eller så.

C: Hur mycket sa du att den var, 15.15 eller?

D: Mm.

A: Berg bärg.

F: Bääärg.

D: Jaha...

(paus)

(Inspelning: 3;1-24.05)

Samtalet slutar i en lång paus där eleverna arbetar eller sysselsätter sig enskilt. Gruppen kommer inte fram till något beslut i frågan, som rinner ut i sanden. Situationen visar att det är svårt att ta sig vidare i ett samtal. Det kan handla om att eleverna inte vet vad gruppen ska göra och att de därför försöker sysselsätta sig själva alternativt att gruppen helt enkelt har fastnat i uttal av vissa ord.

Vid en liknande situation då eleverna (fem närvarande) ska avgöra vad som är nästa aktivitet, blir de osäkra på vem som ska göra vad. Eleverna försöker reda ut vad de jobbar med. Det kommer upp olika tankar och eleverna pratar i mun på varandra.

D: A, kan du leta upp ett shoppingcenter nära Big Ben?
F: Men alltså, jag vill handla nånting sista dan, något vi gör i slutet innan vi åker. Köpa något speciellt.
C: London city.
D: Men nära Big Ben.
E: Titta vad gullig! (visar upp en bild för gruppen)
D: Vem har koll på ekonomin?
C: B.
D: Borde inte F göra det? Han har bara kartan.... [...]
E: Shoppa först...
D: Alltså jag hade tänkt, asså Big Ben var ju nära ett shoppingcenter. (tittar på A)
A: Det är ett shoppingcentrum bakom, eller där vid Big Ben.
F: Jag vill åka till Zoo och se den. (visar upp en bild i boken)
(*Inspelning: 3;2-2.34*)

Samtalet mynnar ut i att alla försöker leta upp någon ny aktivitet. Eleverna lyfter lite vad de hittar men inget beslut om aktivitet får fäste förrän långt senare i samtalet. Vi tolkar detta som att det är svårt att behålla fokus i den aktuella frågeställningen och därmed leder till ytterligare osäkerhet bland eleverna. Det kan även handla om att eleverna inte har tillräckligt med kunskap i ämnet för att kunna samtala tillsammans.

Sammanfattningsvis ser vi att elevernas ytliga samtal bland annat innebär att ställa slutna frågor, exempelvis ”Vem har koll på ekonomin?”, som inte leder till fortsatta samtal. När eleverna förslår flertalet idéer om aktiviteter, har helgruppen svårigheter att besluta hur de ska gå tillväga, vem som ska göra vad eller om de har andra alternativ. Samtalen, om de uppstår, får inte fäste i gruppen och frågeställningar rinner ofta ut i sanden. En möjlig tolkning är att eleverna inte får tillräckligt med information utifrån ett ytligt samtal så att de kan ta beslut och diskutera om olika aktiviteter. Det är också svårt för gruppen att hitta ett gemensamt fokus. Detta kan ha orsakats av gruppstorleken, som försvårar hela gruppens aktiva medverkan i ett samtal.

Samtalet formas av smågrupper

Ibland blir det tydligt hur gruppen delar in sig i smågrupper där eleverna oftast arbetar med den elev, som sitter närmast. Detta får fokus att förflyttas från frågeställningen i hela gruppen till något som är mer intressant för smågruppen att diskutera.

Vid ett tillfälle har gruppen ett samtal om att äta. Gruppen delar ganska snabbt in sig i omedvetna grupper där de samtalar två och två, resterande två arbetar själva med I-pads.

Lärare: Hur länge brukar det ta att äta för er då?
F: För mig brukar det ta ganska lång tid.

D: Brukar ta en halvtimme, men vi ska ha efterrätt också.
F: Ja plus efterrätt.
D: Så typ en timme då.
F: Ja det tror jag.
C: (mummel).
B: Men när skulle vi till London Eye med bussen?
A: Mm.
B: Kolla upp biljetter till det.
A: Jag vet, eh ska kolla här.
E: Nästa färg blir grön. (ritar på kartan)
(mummel)
C: Men ska jag skriva att vi åker dit? Och sen, eller vad fanns det att äta?
(ingen svarar)
(*Inspelning: 2-29.54*)

Gruppen lyfter inte frågeställningar i helgrupp utan löser frågor mellan två, vilket blir synligt både när D och F konstaterar tiden och när A och B pratar om biljetter till London Eye. Vi kan också förstå samtalet som att tiden för mat ska planeras för att hinna med London Eye-attraktionen. Problemet uppstår dock när gruppen omedvetet delat in sig i mindre smågrupper och därmed får svårt att behålla fokus i helgrupp för att kunna komma fram till en fullständig och gemensam lösning på matfrågan. Detta gör att eleverna senare måste återkomma till matfrågan för att hitta lösningen. Vi anser att det kan vara påfrestande för minnet att hålla kvar en tanke under så lång tid, vilket gör att eleverna inte är medvetna om att de har beslutat något. Detta visar sig vid ett senare tillfälle, där en elev tar upp en fråga om just denna lösning.

Vid ett tillfälle samtalar gruppen om kostnader för en aktivitet. Under det samtalet involverar sig tre elever i ett samtal angående flygresan och hotell.

D: Vad ska vi säga vi stå i kö för? Hur länge?
C: Finns det kö också?
A: Ja det finns lång kö, det är ju London Eye.
C: Vad heter kö på engelska?
Lärare: Line.
(mummel)
A: Har vi betalat för flygresan?
B: Ja den ingick.
A: Eh, hur mycket kostade hotellet?
C: Eh, 3000.
A: För ... hur många nätter? 2?
B: Ja.
A: Men känner inte nån nån som bor där som gärna vill ha besökare?
(mummel)
D: Men eftersom vi har varit i London Eye, åker vi hem då? Ska vi åka hem?
(*Inspelning: 2-48.22*)

I samtalet engagerar sig tre elever om kostnader. Vi ser att samtalet gör att stora gruppens ämne stannar upp och eleverna verkar tappa fokus samtidigt som frågorna i smågruppen inte får någon uppmärksamhet i stora gruppen. Eleverna svarar i smågrupperna snabbt på varandras frågor och visar det utbyte av kunskap som skapas i situationen. Frågan som kommer upp i slutet av samtalet förblir obesvarad och får inget fäste vilket vi ser i det efterföljande samtalet.

Dialog mellan två till tre elever förekommer ofta i samtalen, vilket vi valt att kalla turtagning. En elev ställde en fråga som besvarades, ledde till en ny fråga alternativt en lösning. Detta var mest markant när eleverna ville förtydliga sina ansvarsområden. Här blir det tydligt när eleven som ansvarar för tid ber om förklaring av några av eleverna.

D: Men, asså hur lång tid tog det att åka till Hard Rock cafe? 1 timme, eller vad skrev vi?
C: Ah, 1,5 timme.
D: En halvtimme?
C: 1 och en halvtimme.
D: Då är det typ en halvtimme att åka dit.
(tystnad)
D: Hur länge ska vi vara där?
E: 2 timmar.
D: Ska vi vara där 2 timmar?
E: Det räcker med det (mummel).
(*Inspelning: 3;2-5.10*)

Eleven får svar på sina funderingar och kan dokumentera det som behövs. Frågorna besvaras av två aktiva elever. Resterande grupp engagerar sig inte verbalt i samtalet. Denna form av turtagning återkommer flertalet gånger under samtalen.

Sammanfattningsvis ser vi att elevernas omedvetna indelning i smågrupper gör att eleverna snabbt får svar på sina funderingar, oftast från den elev som sitter närmast. Eftersom hela gruppen inte får ta del av eller är intresserade av vad som blir bestämt är det svårt för alla att hänga med i vad som beslutas. Smågruppernas samtal gör också att fokus stannar eller flyttas från aktuell frågeställning och riskerar påverka koncentrationen. Vi ser också hur det blir svårt för alla i gruppen att veta vad som är gjort och vem som ska göra vad.

I samtalen ser vi att det är lättare med turtagning i en liten grupp än i en stor. Det går fortare att diskutera och komma fram till vad som ska göras än i den stora gruppen där alla behöver höra, förstå och vara med och bestämma.

Samtalet formas av en multilog

Vid flertalet tillfällen råder det som vi kallar multilog. Vid dessa tillfällen är nästan alla elever aktiva i samtalen. Det sker oftast någon form av debatt kopplade till dessa tillfällen.

Eleverna ska vid ett tillfälle bestämma vad som ska ske närmast. En elev konstaterar var de är och vilken väg de borde ta inför hela gruppen. Eleven väcker nyfikenhet och alla elever tittar upp. Därefter kommer en framåt drivande fråga som lägger fokus på fortsatt arbete.

B: Eh det smartast är nästan att vi tar både och. Det är ju bara att gå över bron och så är vi redan vid Big Ben.
D: Ja men hur lång tid tar det?
A: Men Big Ben vill jag inte se, det är bara en klocka. (skratt)
A: Men kan vi inte gå till det här, eehh, filmmuseumet.
C: Kan vi inte kolla först vad alla vill ha att äta?
E: Mat (...).
D: Jag vill ha...
A: Beställ mat...
D: Chips och ost, det här... Nachos!
B: Jaha du menar makaroni cheese.

D: Nej, nachos.
(mummel)
B: Jo.
E: Jag hittat priser till lunch, de kostar 124-150.
(*Inspelning: 2-31.50*)

Gruppen fortsätter samtalet om vad de ska göra under morgondagen och vad som finns på det café de bestämt sig för att gå till. Eleverna kommer fram till att de ska avgöra vilken mat de vill ha och fortsätter att kolla upp priser på mat med hela gruppen engagerad.

Vid ett liknande tillfälle samtalar eleverna om ”var är vi?” och ”var vill ni åka sen?”. De funderar på olika lösningar som att gå till ett köpcentrum, en nattbar, åka båt i kanalen, hoppa hage eller dela på sig och göra olika saker. En elev inser att det inte är så lätt att komma fram till något. Någon kommer på idén om tivoli och en elev tar initiativet att gå laget runt så att alla vill göra samma. Detta visar att gruppen funderar ut nya lösningar fram tills alla i gruppen är överens. Senare inser eleverna att de inte kommer att hinna åka till tivolit den dagen och göra allt som finns där. Samtalet resulterar i en gemensam lösning att flytta besöket till tivolit till dagen efter.

Gruppens gemensamma lösning är likt tidigare synlig när de ska avgöra var de ska fika. Deras samtal innehåller en debatt om vad klockan är och att klockan tre borde det vara dags för fika. När en elev driver iväg frågan till ett annat håll, upplyser en annan elev om deras samtal. Eleven kämpar med att få uppmärksamheten riktad på vilken tid de ska planera för. Eleven är noggrann med att inte bestämma själv utan vänder sig till hela gruppen.

A: Jag sätter den där så jag vet.
F: Vet var allting ligger.
D: Hallå!
A: Ja vad är det?
D: Fika, klockan är bara kvart över 3.
F: På Hard Rock cafe.
C: Vi åker inte mer dit idag.
F: Ne, då kanske vi kan leta upp något som ligger... Bowling, bowling kan vi äta på.
D: Ska vi dit nu?
F: Men A, här låg ett sånt ställe mycket närmre...
A: Vadå för något?
F: Ett sånt, sevärdheter.
D: (prata med C vänder sig sen till hela gruppen) Men då fikar vi på hotellet bara?
A: Ja.
D: F?
E: Yes box.
D: E?
E: Ja.
C: Vad är fika på engelska?
(*Inspelning: 3;1-20.30*)

Samtalet innehåller flera sidospår men resulterar i att flera funderingar kommer upp i helgrupp. Alla är överens om lösningen att det passar att just fika på hotellet efter en rundfrågning. Samtalet visar att elevens krav på att återgå till frågan gör att gruppen kan diskutera frågan och komma fram till en lösning som alla håller med om.

Under ytterligare ett samtal ser vi hur eleverna stöttar varandra. Det råder en viss osäkerhet om vilken dag det är, vilket kan bero på ett uppehåll i arbetet. För att komma fram till något, ställer eleverna frågor kring vad som är gjort.

A: Men vi är kvar på den första dagen nu eller?
F: Nej vi är på andra dagen nu.
D: Är vi på första dagen?
F: Nee.
A: Vi är framme, för att fika nu.
F: Ja det är vi.
A: Vi är på första middagen.
F: Ne.
C: Jo det är vi.
D: Vi åt på... Här!
F: Alltså Hard Rock café, lunch.
D: Ja och det var idag.
C: Sen åkte vi och gjorde lite saker och nu ska vi äta middag.
F: Hm.
(Inspelning: 3;1-31:10)

Eleverna hjälper varandra att komma fram till ett gemensamt svar genom att följa upp frågan som ställs. I det verbala samtalet är fyra av fem elever aktiva. Elevernas vilja är att alla är överens för att kunna komma vidare syns genom att de försöker hjälpa varandra att förstå situationen genom sina förklaringar. I efterföljande samtal ser vi att samtalet mynnar ut i att alla i gruppen är medvetna om utgångsläget för nästa aktivitet.

Vid ett annat tillfälle sker ett snabbt konstaterande att eleverna har sovit och nu ska vidare, då protesterar en elev, sedan fortsätter samtalet i gruppen. Gruppen debatterar om vad som ska göras, av vem och vad de har gjort. Vi ser att ingen vet exakt var tivolit de ska åka till ligger vilket gör att det skapas förvirring. Situationen löser sig genom att alla letar efter tivoli var för sig på olika håll.

A: Okej, vi vaknar nästa morgon.
C: Jag har inte ens skrivit att vi gått och lagt oss.
D: Men då skriver vi att nästa dag åker vi till tivolit. Har vi ens hittat nåt tivoli?
F: Ja, nej,...
D: F, kan du kolla på kartan?
A: Jag vet inte... Vad var... Kan du kolla upp den stora banan.
F: Jag asså vet inte var den var.
E: Men vi skulle....? (mummel)
(Inspelning: 3;2-16.27)

Sammanfattningsvis skapas multilog av ett samtal som engagerar så gott som hela gruppen. Genom frågor som leder till nya frågor skapas en debatt som hjälper gruppen att fokusera och sedan komma vidare i ett klagörande. Alla elever är aktiva och delaktiga i beslut eller kommer fram till en gemensam lösning. Multilogen står därför för samtal som mynnar ut i en gemensam lösning, alla håller med, vet utgångsläget och fokus hålls kvar i helgrupp. Vi kan se att alla är medvetna om vilket problem gruppen står inför och kan därför engagera sig i uppgiften. Multilog

som samtalsform leder till att gruppen som helhet ska diskutera och debattera, vilket ibland dock kan vara en nackdel eller svårighet i frågan om att arbetet ska komma framåt.

Diskussion

Studiens övergripande slutsats är att eleverna samtalar i en kollaborativ arbetssituation genom att växla mellan ytlighet, smågrupper och multilog. Vi har sett att den största delen av samtalet formas av ytlighet.

Utifrån vår slutsats är det angeläget att fundera varför aktionen fick detta utfall. I tidigare forskning har det tydligt påpekats att grupparbete som undervisningsform är komplex och behöver tränas på för att den ska fungera (Ashman & Gillies, 1997). Detta ser vi även i vår slutsats och resultat. Eleverna har fått möjligheten att testa, pröva och utveckla sina kunskaper inom samtal för grupparbete under en kort stund. Osäkerheten inför uppgiften och gruppkonstellationen har gjort att samtalets ytlighet har tagit tydligt plats i vårt resultat. Därför behöver undervisningen ge flera tillfällen för eleverna att utveckla sina förmågor att samtala i grupp för att kunna lära av varandras olikheter. I de följande avsnitten diskuterar vi vårt resultat utifrån ytlighet, smågrupper och multilog.

Samtalsformen *ytlighet* karaktäriseras av en stor osäkerhet bland eleverna. Det finns många funderingar och möjliga förklaringar varför vi har fått detta resultat. Vi kommer att lyfta fyra aspekter, som är nära kopplade till studiens syfte. Första aspekten är lärarstötningen och den struktur som skapades i gruppen genom ledning. Lennéer-Axelsson och Thylefors (2005) beskriver att ju större gruppen är, desto mer struktur behöver den för att upprätthålla ett grupparbete. I vår studie har eleverna inte fått tillräckliga möjligheter att skapa en egen struktur i gruppen utan behövde vid flertal tillfällen lärarstötning. Detta skapade en tillit att kunna falla tillbaka till läraren när grupparbetet inte fungerade, vilket gör att eleverna hellre låter läraren lösa problemet än att försöka göra det tillsammans som grupp. Det kan också leda till att eleverna visar en osäkerhet i samtalet med varandra. Å andra sidan, kan den planerade tillbakahållna stötningen från läraren påverkat samtalsmönstret utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv, då stötning i form av struktur kan ge större möjligheter till lärande. Om läraren gett mer handledning under grupparbetet hade kanske inte samtalet varit osäkert och formats av ytlighet. Andra orsaken kan vara elevernas ovana att söka efter information för respektive ansvarsområde, vilket leder till osäkerheter när eleverna ska svara på frågor om sina områden. Detta kan undvikas genom att ge eleverna tid i början av uppgiften för att sätta sig in i respektive material, eller att läraren har förberett olika häften där det finns information tillgängligt. Tredje aspekten vi valt att lyfta kring varför ytlighet har uppstått så många gånger är att läraren redan i början av våra möten påpekade att det finns funderingar kring elevernas ojämna kunskapsnivåer i engelskan vilket, enligt hans uppfattning, försvårar grupparbetet. Vi har kunnat se detta i vår studie, där eleverna delvis förstod engelska genomgångarna men kompletteringar genom svenska behövdes för vissa elever. Att inte förstå instruktioner skapar en osäkerhet bland eleverna huruvida de ska gå tillväga. Fjärde aspekten handlar om att det även kan bero på hur frågorna mellan eleverna ställs som gör att samtalet sker ytligt. Utifrån vad Dysthe (1996) har undersökt, har frågornas utformning en särskilt betydelse för samtalet. Använder man sig av icke-autentiska frågor, som bara har ett rätt svar, stannar samtalet av. Eleverna får då ingen möjlighet till

reflektion eller tankeverksamhet. Detta har vi sett likheter i våra resultat, där eleverna oftast ställer icke-autentiska frågor, som gör att möjligheten till reflektion minskas. Det har även funnits situationer, där elever har autentiska frågor, men där de övriga eleverna inte svarar eller följer upp. Vi kan se likhet med Dysthes begrepp om uppföljning med våra resultat inom rubriken ytlighet, då eleverna inte följer upp varandras svar och driver samtalet vidare med nya frågor. Men frågan är varför. Enligt vår uppfattning är det viktigt att elever får träna på att samtala, det vill säga hur man ställer frågor som väcker nyfikenhet hos de andra eleverna och hur man följer upp frågorna eller svaren som ges.

I samband med turtagningen i en grupp om sex elever har vi märkt att det är svårt att hantera då alla måste ha fokus på den dåvarande frågeställningen. Detta kan vara en anledning till att elevernas samtal delas upp i smågrupper där olika frågeställningar diskuteras. Johnson och Johnson (2010) påstår att gruppen ska som bäst bestå av två till fyra medlemmar och Arfwedson och Arfwedson (2000) visar att sex elever i en grupp innebär 15 olika relationer som ska fungera för att grupparbetet ska lyckas. Här kan vi se en förklaring till smågrupperna som formar samtalen. Även Furnham (1997) menar att ju större gruppen är desto mindre är de verbala aktiviteterna. Detta har vi sett antydning på i vår studie, där frågeställningar besvaras snabbare i smågrupper än i helgrupp. En annan möjlig förklaring till smågrupperingen kan vara att eleverna är mer vana vid att arbeta två och två i klassrummet än att arbeta i helgrupp, vilket läraren berättade vid första mötet. Det är allmänt känt att vanor är svåra att bryta.

Vi har sett att när eleverna samtalar i en multilog, sker ett utbyte som kan kopplas till det sociokulturella perspektivet. Eleverna lär av varandra och kan ta del av varandras kunskaper (Säljö, 2000). Varför har eleverna då inte tagit nyttja av varandra och skapat flera tillfällen, där samtalet sker i en multilog? Vi ser det som att ett samtal med multilog-karaktär innebär flera faktorer som man som elev måste ta hänsyn till. Det är till exempel svårare att besluta något när man är mer än två personer eller att försöka komma på aktiviteter tillsammans, som vi nämnt ovan. Det är ändå så att utifrån det sociokulturella perspektivet är multilogen att föredra där eleverna har större tillgång till kunskaper och lärandesituationer när de samtalar med varandra. Det är även viktigt att påpeka att det alltid finns det vi kallar för ytliga samtal och smågrupper i ett samtal med flera medlemmar, vilket är en naturlig del av ett grupparbete. Att samtalet präglas av till exempel ytlighet, där eleverna ibland inte samtalar med varandra betyder därmed inte att de inte försöker driva arbetet vidare. Det är, med ett sociokulturellt perspektiv på lärande, viktigt att även tala med sig själv, i ett *inre prat*, där personen ifråga försöker ta till sig kunskapen den har fått syn på under interaktionen med andra.

Utifrån vårt resultat är det betydelsefullt att diskutera elevers delaktighet. Att samtalet i gruppen mest formats av ytlighet och osäkerhet, kan göra att inte alla elever känner sig delaktiga i sitt lärande. I sådana situationer riskerar elever med starkare röst och med mer trygghet i situationen ta över grupparbetet och driva det med sina egna åsikter utan att lyssna på sina kamrater. Utifrån Ahlbergs perspektiv (Ahlberg, 2013) måste undervisningen gestaltas så att alla elever ska kunna vara delaktiga. Vi anser att återkommande undervisningstillfällen, där det ges möjligheter för utveckling i just samtal i grupp, kan ge effekten på alla elevers delaktighet i sitt lärande. Att inte kunna vara delaktig i sitt lärande kan även leda till eleverna inte uppfattar grupparbete som mest effektivt och mest givande i sitt lärande. Detta bekräftas av Underwood (2003) och Hammar Chiriack och Einarsson (2006), som båda har sett att studenter inte är positivt inställda till

grupparbete. Med tanke på det sociokulturella perspektivet, som Säljö (2000) beskriver, verkar detta paradoxalt. Vi menar att det är viktigt att den som är ansvarig för undervisningen ger tillfällen, där elever kan känna positiva effekter av grupparbete och därmed får en motivation för framtida arbeten som grupp.

Vi anser därmed att samtal i grupp är en tydlig aspekt av ett fungerande grupparbete. Att arbeta som en grupp innefattar flera olika sociala förmågor. Det är inte bara viktigt att kunna möta andra elever i skolan utan även i ett demokratiskt samhälle. Utan medborgare med sociala förmågor fallerar vårt demokratiska samhälle.

Didaktiska implikationer

Studien visar kunskap om hur samtal i ett kollaborativt grupparbete kan formas. Med den kunskapen kan läraren i framtiden försöka förstärka samtalsmönster, som är gynnsamma för elevers lärande. Språket är ett av de viktigaste medierande verktyg utifrån ett sociokulturellt perspektiv, vilket gör det viktigt att studera och analysera elevsamtal. Vi har initierat en introduktion till eleverna för att öka deras medvetenhet om samtal i grupparbete, men för att kunna hjälpa eleverna på långsiktig väg behövs det flera tillfällen och längre perioder, där eleverna får chans att testa, pröva och utveckla förmågor som behövs för ett fungerande gruppsamtal. Därför behöver lärarna större kunskaper om gruppprocesser och gruppsamtal för att kunna stödja elevers lärande. För att kunna säkerställa detta borde det införas som en större del i lärarutbildningen, som även Johnson och Johnson (1994) påpekar, så att alla lärare kan använda det i sin undervisning. Vi föreslår att detta sker genom ökad förståelse för elevernas tillvägagångssätt, som Forslund Frykedal (2008) menar är dirigerande, sporrande, assisterande, gömmande och liftande.

Egna lärdomar

Under studieprocessen har vi hittat en hel del frågor och funderingar som har lärt oss mycket eller som fortfarande står obesvarade. I vår undersökning utgick vi från inspelning och observation, men det hade varit mycket intressant att även få veta elevernas upplevelse av samtalen för att ännu mer explicit kunna få förståelse för grupparbetet som undervisningsform. I vår reflektion efter tillfällen har vi påpekat ett antal gånger att I-pad och datorer har ändrat elevers samtalsmönster i den mån att det inte har blivit till ett samtal. Utifrån detta skulle det varit intressant att studera huruvida IKT i form av surfplattor och datorer påverkar elevsamtal. Eleverna i vår studie har vid ett flertal tillfällen uttryckt sin önskan om att titta på videoinspelningen. Det skulle därför vara en tillgång för skolans forskningsvärld att studera hur filmning kan leda till lärande för elevgruppen med utgångspunkt i elevsamtalen.

Carolin har genom arbetet med studien insett att strävan att låta elever finna insikt över sin egen process och i detta fall tillsammans med andra, överlappas av realiteten att det krävs förståelse för sin egen kunskap, andras och målet med arbetet för att själv kunna vara delaktig. Samtal mellan elever är en lång process och ett fungerande samtal mellan människor kräver mycket av alla parter. Arbetet har styrkt tron på vikten av förmågan att kunna kommunicera.

Ann-Katrin har sett samarbetet mellan forskare och lärare som en viktig aspekt av läraryrket. Att kunna ta del av varandras förståelse och funderingar gynnar i slutändan eleverna på bästa möjliga sätt. Verksamma lärare vet hur praktiken fungerar och vad som måste utvecklas och forskare har möjligheten till att kunna förändra och förbättra praktikens brister. Samarbetet är nödvändigt i dagens skola så att alla i skolan känner en säkerhet och trygghet i sitt arbete och i sin tillvaro, såsom elever och som lärare. Därför kommer hon att alltid välkomna studenter eller forskare i sin undervisning, speciellt med aktionsforskningens syfte.

Vi kommer båda att använda oss av aktionsforskning som verktyg för att utveckla vår kommande undervisning.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Arfwedson, G.B. & Arfwedson, G. (2000[1992]). *Arbete i lag och grupp: om grupparbete, tema, projekt, läroplan och lokala arbetsplaner i skola och undervisning*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.
- Ashman, A. & Gillies, R. (1997). Children's Cooperative Behavior and Interactions in Trained and Untrained Work Groups in Regular Classrooms. *Journal of School Psychology*, 35(3), 261-279
- Björndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches [Elektronisk resurs]*.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Engquist, A. (2007). *Ledarboken: att leda studiegrupper*. Stockholm: Verbum
- Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete: om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer*. (1. uppl.) Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2008. Linköping.
- Furnham, A. (1997). *The Psychology of Behaviour at Work*. Hove: Psychology Press.
- Granström, K. & Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum: en översikt*. Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=48>
- Granström, K. (1997). *Pupils' perceived performances and satisfaction as a function of frame factors in the classroom*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- Hammar Chiriac, E. & Einarsson C. (2006) Är gräset grönnare i den andra gruppen? Studenters erfarenheter av grupparbete. I Näslund, J. & Jern, S. (red.) (2007). *Interaction on the edge: proceedings from the 5th GRASP conference, Linköping university, May 2006*(s.70-87). Linköping: Linköpings universitet.
- Hammar Chiriac, E. (2013a) Forskning om grupparbete. I Hammar Chiriac, E. & Hempel, A. (2013). *Handbok för grupparbete: att skapa fungerande grupparbeten i undervisning* (s27-62). (3., [vidareutvecklade och aktualiserade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hammar Chiriac, E. (2013b) Inledning - tredje upplagan. I Hammar Chiriac, E. & Hempel, A. (2013). *Handbok för grupparbete: att skapa fungerande grupparbeten i undervisning* (s13-26). (3., [vidareutvecklade och aktualiserade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Hempel, A. (2013) Gruppkontrakt och grupputveckling. I Hammar Chiriac, E. & Hempel, A. (2013). *Handbok för grupparbete: att skapa fungerande grupparbeten i undervisning (s.99-114)*. (3., [vidareutvecklade och aktualiserade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1990) Cooperative learning and achievement. I Sharan, S. (red.) (1990). *Cooperative learning: theory and research*(s. 23-38). New York: Praeger.
- Johnson, D & Johnson, R. (1994) Learning together. I Sharan, S. (red.) (1994). *Handbook of cooperative learning methods (s.51-65)*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2010) *Cooperative learning in the middleschool: Interrelationship of Relationships and Achievement*. I: Middle Grades Research Journal. Red. Cary Roseth. 5: 1-18, 2010
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lennér-Axelsson, B. & Thylefors, I. (2005). *Arbetsgruppens psykologi*. Enskede: TPB.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2001). *Action research: principles and practice*. 2. ed. London: Routledge Falmer
- Rönnerman, K. (2012). Vad är aktionsforskning? I: K. Rönnerman (red.). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund (s.21-40)*. Lund: Studentlitteratur.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1994) Group investigation in the cooperative classroom. I Sharan, S. (red.) (1994). *Handbook of cooperative learning methods*(s. 97-114). Westport, Conn.:Greenwood Press.
- Skolinspektionen (2010). *Rätten till kunskap: en granskning av hur skolan kan lyfta alla elever[Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. (2. ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Stymne, I. (1992). *The structure of work: analyzing interaction in small task groups*. Diss. (sammanfattning) Stockholm : Univ.. Stockholm.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Underwood, J.D.M. (2003). Student attitudes towards socially acceptable and unacceptable group working practices. *British Journal of Psychology*, 94, 319- 337
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Tillgänglig www: www.vr.se Hämtad: 2012-05-18
- Wahlström, G.O. (1996[1993]). *Gruppen som grogrund: en arbetsmetod som utvecklar*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Bilaga 1.

Moment 1; Introduktion

Aktivt lyssnande

Övning *alla berättar om*
”Jag skulle vilja åka till...”.
Återkoppla svaren i grupp.
Vad är skillnaden mellan att
höra/lyssna?

**Hur visar man att man
lyssnar?** Hur känns det om
ingen lyssnar?

Våga uttrycka åsikt/olikheter

Övning *Bild* - man ser
olika saker. Rangordna
de tre viktigaste sakerna
med bilden. **Varför är
det viktigt att säga sin
åsikt/tankar?** Kan man
lära sig nya saker av
andra?

Verktyg för beslut

Övning *Flytta till
Australien, 10 saker att ta
med oss*. 7 minuter att
enas. Vilka saker var
svåra/lätta att enas om?
**Hur kan man göra så att
alla får säga det man
vill?** Hur gör man så att
inte bara en pratar?

Moment 2; kollaborativt arbete

-Gruppkontrakt

-Arbete med uppgiften
”*Plan a trip that you all
want to go on*”

-Avslutande reflektion i
helgrupp kring
grupparbete

-Återkoppling frågor
och gruppkontrakt

-Arbete med uppgiften
”*Plan a trip that you all
want to go on*”

-Avslutande reflektion i
helgrupp kring
grupparbete

-Återkoppling frågor
och gruppkontrakt

-Arbete med uppgiften
”*Plan a trip that you all
want to go on*”

-Avslutande reflektion i
helgrupp kring
grupparbete

-Redovisning av arbetet

Bilaga 2.

Goal: Plan a trip that you all want to go on!

Arrive: London city Airport 9:30 a.m. on Tuesday

Depart: London city Airport 9:00 p.m. on Wednesday

Economy: 15 000 SEK.

Mark your trip on the map in this envelope.

You have this lesson and one more to plan your shared trip together.

Varje elev får ett eget kuvert med Responsibilities:

_____ Time

_____ Economy

_____ Food and hotell

_____ Map

_____ Things to do

_____ Document your trip ex. Madame Tussauds Wax Cabinet - a museum with wax dolls

Carolin Fryklund studerade till lärare på Högskolan i Halmstad med inriktning mot Matematik och Naturorienterande ämnen med tillval Svenska, Engelska och Bild.

Ann-Katrin Hiljanen studerade till lärare på Högskolan i Halmstad med inriktning mot Matematik och Naturorienterande ämnen med tillval Svenska och Engelska.



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