



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Elevers samskapande

---

En studie av hur sex elever i årskurs tre samtalar i, och reflekterar över arbetet med att skriva berättelser i par

**Cecilia Wikström**

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Anne Öhman

Examinator: Jörgen Dimenäs

Rapportnummer: VT15-2930-L3XA1A-034

# Abstract

---

**Titel:** Elevers samskapande

**Rapportnummer:** VT15-2930-L3XA1A-034

**Datum:** 2015-05-22

**Författare:** Cecilia Wikström

**Typ av arbete:** Examensarbete 15 hp

**Program:** Grundlära­r­pro­gram­met f-3, Göte­borgs uni­ver­si­tet

**Handledare:** Anne Öhman

**Examinator:** Jörgen Dimenäs

---

Syftet med uppsatsen är att studera den verbala kommunikation som förekommer mellan elever när de samskapar en narrativ text. I samband med detta undersöks även elevernas reflektioner av det genomförda arbetet i par.

För att uppnå syftet genomförs tre inspelade observationer och två gruppintervjuer med totalt sex deltagande elever i årskurs tre. Det empiriska materialet analyseras och tolkas utifrån Mercers (1996; 2004) metodologi för barns samtalande samt element som är sammankopplade med textskapande i allmänhet och narrativ text i synnerhet.

Studiens resultat pekar på att eftersom texten blir till genom dialogen sinsemellan eleverna, kan olika sätt att samtala på ha väsentlig betydelse för produkten i ett samskapande. Ett elevpar utmärkte sig i studien med en mer utvecklande samtalsprocess som gav kvalitativa utslag på elevernas gemensamma innehållsliga textskapande, trots att de i slutändan var det par som fått ihop minst mängd text i jämförelse med de andra klasskamraterna. Detta indikerar ett fokusskifte från textprodukt till samtalsprocess, där det sistnämnda förtjänar mer uppmärksamhet i klassrummet. Vi lärare kan då behöva tillämpa explicit undervisning om tillvägagångssätt i ett samskapande för att på så sätt ge samtliga elever möjlighet att behärska förmågan att föra en givande dialog.

Ett ytterligare fynd var att en gemensam penna kom att spela en central roll i samskapandet av texten, fastän eleverna hade tillgång till varsin. Dessutom kommer det genom intervjuerna fram elevreflektioner som inte tycktes överensstämma med det som observerats under samskapandet vilket diskuteras i det avslutande avsnittet.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte</b>	<b>2</b>
2.1	Frågeställningar	2
<b>3</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>3</b>
3.1	Begreppsdefinition	3
3.2	Lära i samspel med andra	3
3.2.1	<i>Deltagandet</i>	3
3.2.2	<i>Att arbeta i par</i>	4
3.2.3	<i>Deliberativ kommunikation</i>	5
3.2.4	<i>Delad kunskap</i>	5
3.2.5	<i>Effektivt samtalande genom konstruktiv kritik</i>	6
3.2.6	<i>Mercer och "exploratory talk"</i>	6
3.2.7	<i>Gemensamt kreativt skrivande</i>	7
3.2.8	<i>Textbearbetning som en vinst av elevernas samtalande</i>	7
<b>4</b>	<b>Den empiriska studien</b>	<b>9</b>
4.1	Metod	9
4.1.1	<i>Mikroetnografiskt perspektiv</i>	9
4.1.2	<i>Urval</i>	10
4.1.3	<i>Datainsamling</i>	10
4.1.4	<i>Etiska regler</i>	12
4.1.5	<i>Tillförlitlighet</i>	12
4.1.6	<i>Kvalitativ dataanalys</i>	13
4.1.7	<i>Avgränsningar</i>	14
4.1.8	<i>Narrativa särdrag och kvaliteter</i>	14
<b>5</b>	<b>Resultat</b>	<b>15</b>
5.1	Elevers samskapande	15
5.1.1	<i>Eleverna samskapar innehållet</i>	15
5.1.2	<i>Textbearbetning</i>	19
5.1.3	<i>Pennan som central artefakt</i>	20
5.2	Elevernas reflektion	20
5.2.1	<i>Arbeta enskilt eller tillsammans med andra?</i>	20
5.2.2	<i>Lära av varandra</i>	21
5.2.3	<i>"Vi var ju väldigt överens"</i>	21
5.3	Resultatsammanfattning	22
<b>6</b>	<b>Diskussion</b>	<b>23</b>
6.1	Samskapandet	23
6.1.1	<i>Par 1 och 2</i>	23
6.1.2	<i>Par 3</i>	24
6.2	Slutsats och vidare forskning	25
	<b>Referenser</b>	<b>26</b>
	<b>Bilaga</b>	<b>28</b>

# 1 Inledning

---

Utefter min erfarenhet från VFU-kurser är det vanligt att läraren vill låta eleverna samarbeta två och två eller i grupp i klassrummet. Det kan bero på att den sociokulturella traditionen idag genomsyrar svensk skola och undervisningen i ämnet svenska syftar bland annat till att eleverna ska få möjlighet att utveckla förmågan att bearbeta texter tillsammans med andra (Skolverket, 2011a). När *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills* i juni 2012 presenterade en lista med framtidskompetenser som förtjänar mer uppmärksamhet i skolan kom också just samarbetsförmåga i topp. Att skolarbetet helt enkelt måste spegla mer av de kompetenser som efterfrågas i arbetslivet och samhället framhölls som avgörande (Hylén, 2012).

Vad jag har upptäckt på min VFU-skola är emellertid att elevers arbete i grupp, som metod, sällan motiveras och samarbetet har allt som oftast inte följts upp utan det har mer eller mindre förutsatts att eleverna genom att jobba i par lär sig hur de ska samarbeta. Det som var den utlösande faktorn som gjorde mig intresserad av ämnet var när eleverna i en årskurs 3 skulle arbeta i grupp med faktatexter. Det visade sig att hur man går tillväga i ett sådant arbete inte var helt uppenbart. De fyra eleverna började individuellt läsa texter och skriva var för sig – men de satt ju i alla fall tillsammans i grupp-borden! Ingen kommunikation följde mer än ”kan du skicka mitt sudd” och ”hur stavas religion?”, vilket fick mig att börja fundera över den sociokulturella traditionens intentioner. Att lära i samspel med andra – kommer detta lärande automatiskt?

Människor är av naturen bra på att samarbeta hävdar Jensen (2012) och därför är det vanligt att tänka att individer lär sig det per automatik. Han kontrar dock med uppfattningen att på grund av detta är det många som inte tror att det är en ansträngning att samarbeta vilket i förlängningen leder till att vi sällan lär oss någonting av det. Granström, Hammar Chiriac & Hempels (2008) gör också en distinkt åtskillnad mellan att arbeta *i* en grupp och arbeta *som* en grupp.

Många är också de forskare som enas om att lärandet i grupp inte sker automatiskt utan att det faktiskt både går och kan behövas skapas optimala förhållanden för en god dialog bland individer (Fischer 2009; Granström, Hammar Chiriac & Hempel, 2008; Littleton & Howe, 2010; Mercer, 1996; 2004; Wegerif, 2010). Deras resultat tyder på att det kan handla om att lära *om* samtalsprocessen och inte bara *genom* den som sociokulturella antaganden bygger på. Ändock blir Vygotskijs begrepp ”den närmaste utvecklingszonen” (ZPD) väsentligt i denna studie då den behandlar frågan om vad en elev kan klara på egen hand och vad den kan behöva få hjälp med från en mer kunnig (Dysthe, 2003).

## 2 Syfte

---

Min uppsats har som huvudsyfte att kartlägga hur sex elevers verbala kommunikation tar sig uttryck i deras samskapande av en berättelse. I relation till detta knyter jag an elevernas egna reflektioner efter det genomförda arbetet.

### 2.1 Frågeställningar

Utifrån syftet har följande frågeställningar kunnat urskiljas:

- På vilka olika sätt samtalar eleverna under samskapandet?
- På vilket sätt påverkar elevernas samtal deras texter vid samskapandet?
- Hur reflekterar eleverna över det genomförda arbetet i par?

## 3 Teoretiska utgångspunkter

---

I följande avsnitt beskrivs begreppet samskapande vilket kopplas till litteratur och tidigare forskning. Studien tar avstamp i sociokulturell teori samt behandlar Mercers (1996; 2004) kategorisering för barns samtalande i grupparbeten.

### 3.1 Begreppsdefinition

Rojas-Drummond, Albarrán & Littleton (2008) använder sig av uttrycket *co-construction* (s. 188) i sin studie om när elever skriver texter ihop. I begreppet innefattas interaktionen dem emellan – den verbala kommunikationsprocess de delar på samt produkten de skapar tillsammans. Min översättning till *samskapande* lämpar sig i denna studie och blir därför det centrala begrepp jag kommer använda mig av när jag syftar på elevernas samarbete.

Förknippat med samskapande är begreppet *samskrivande* som Berggren (1999) beskriver som synkront samarbetskrivande där alla deltagare i en grupp arbetar med samma uppgift vid samma tillfälle och tillverkar texten tillsammans; motsatsen ses då som parallellt samarbete där arbetet delas upp och texten skapas individuellt och med separata skribenter (s. 16f).

### 3.2 Lära i samspel med andra

Anledningen till varför lärare gärna låter sina elever sitta två och två och arbeta med texter är förmodligen sprunget ur en kritik mot den tradition där det mesta av kommunikationen i klassrummet har bestått av lärarens frågor till eleverna. Uppfattningen att undervisning handlar om att läraren lär ut och eleverna tar emot och lär in har dominerat skolan genom historien (Dysthe, 2003). Säljö (2000) har förkastat denna överföringsmetod av kunskap från läraren till eleven och benämnt den som ett av skolans största problem.

Den ryske språk- och kulturfilosofen Bakhtin har också en grundtanke att mening aldrig kan överföras. All kommunikation är i grunden dialogisk och mening uppstår i interaktionen med andra där båda parter har lika stort ansvar i samspelet (Dysthe, 2003). Utifrån det sociokulturella perspektivet så ses den kommunikativa processen inte bara som ett medel för lärande utan även som ett grundvillkor för att lärande och tänkande överhuvudtaget ska kunna äga rum (ibid.). Att kunskap konstrueras genom kommunikation ger språkvetaren och kommunikationsforskaren Linell (2003) medhåll till men tillägger att kommunikationen inte bara fungerar som en överföring av färdiga och bestämda kunskaper. I likhet med sociokulturell syn är även hans uppfattning att meningsskapandet sker i den kommunikativa processen.

Säljö (2000) betonar ”*tänkandets kommunikativa och kollektiva karaktär*” (s. 111) så när elever språkligt re-presenterar problem för varandra kan på så sätt bådadas tankegångar och lärande utvecklas ihop. Interaktionen har många drag av det som brukar förknippas med tänkande vilken traditionellt sett endast skett som en intern aktivitet inom en individ. Tänkannde sker i sociokulturell bemärkelse med redskap som exempelvis språk, penna och papper och lika mycket med ögon och händer (Säljö, 2000).

#### 3.2.1 Deltagandet

Dysthe (2003) formulerar att inom sociokulturell kunskapssyn uppstår mening, kunskap och förståelse genom interaktion och att ”ett viktigt mål med lärandet är här själva deltagandet i socialt organiserade aktiviteter [...]” (s. 52) vilket tyder på en uppfattning att själva deltagandet i sig är det primära.

Williams (2001) formulerar att också Piaget och den kognitivistiska synen på lärandet framhåller barns egna handlingar och erfarenheter som grundbulten till utveckling. Det är i en aktiv process som barnet har bästa möjliga förutsättningar för lärande. I klassrummet ska läraren inte aktivt ingripa i elevens läroprocess utan skapa möjligheter där eleverna genom löst strukturerade aktiviteter kan främjas i kreativitet och eget utforskande (Williams, 2001).

Motsvarande synsätt har Wegerif (2010) fast han utvecklar att dialog inte är meningsskapande i sig självt, som den Vygotskijanska teorin gör anspråk på. Han hävdar att det finns olika nivåer av produktivitet beroende på hur dialogen förs. Exempelvis hävdar han att en dialog som inte frigör elevernas eget tänkande inte kan ses som utbildande och utvecklande överhuvudtaget.

### **3.2.2 Att arbeta i par**

När eleverna arbetar i par finns det särskilt goda förutsättningar för lärande påstår Jensen (2012). Mycket på grund av den effektiva kommunikation som kan uppstå i en sådan *dyad*, som författaren benämner det. Bland annat så är det lättare att fokusera på uppgiften snarare än på relationen; något som annars ofta kan ske vid större gruppkonstellationer. Individuer har också lättare att anpassa sig till varandra i små konstellationer vilket ökar möjligheterna till att lära.

Genom att jobba i par får eleverna ta del av någon annans synsätt. Det kan vara nog så utmanande att förstå vad någon annan menar så därför är det på bådars ansvar att anstränga sig för att göra sig förstådd. Eleverna får öva på att hålla fast vid en åsikt även om arbetskamraten inte håller med samt att tillåta sig ändra ståndpunkt om den ursprungliga inte håller (Jensen, 2012). Säljö (2010) menar på att Piagets kognitivism hade liknande tankegångar där han uttryckte att barn genom kamratsamverkan utvecklar sin kommunikativa förmåga såväl som sin förmåga att ta andras perspektiv.

I enlighet med Jensen förespråkar likaså Granström, Hammar Chiriac & Hempel (2008) elev-elev-arbeten. De har som avsikt med boken ”*Handbok för grupparbete – att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*” att bland annat framhålla fördelarna med att låta elever samarbeta i klassrummet. Hammar Chiriac betonar att gruppdiskussioner mellan två eller fler elever kan skapa mycket väl utbyggda lärandesituationer då eleverna exempelvis ges möjlighet att träna sin argumentationsteknik samt kritiska tänkande tillsammans. Genom att låta eleverna arbeta ihop skapas också förutsättningar för ett kreativt och undersökande arbetssätt vilket i sin tur ger uppkomst till nya idéer. De pekar också på att förutom att den sociala utvecklingen gynnas så leder det ofta till högre självförtroende hos eleverna eftersom elevsamarbetet i många fall leder till högre produktivitet och prestation. Den gemensamma prestationen kan då främja den individuella.

Samtidigt påpekar Granström, Hammar Chiriac & Hempel (2008) att man inte kan utgå ifrån att elevers arbete i grupp fungerar per automatik och i alla grupparbeten. Metod och kommunikationsstrategier måste ges tid och utrymme att tränas in eftersom forskning påvisat att om gruppdeltagarna får hjälp med att veta hur de ska gå till väga för att arbeta i grupp löper de större chans att få till ett bra samarbete med ökad effektivitet och produktivitet.

Jensen (2012) förklarar att många dessvärre inte tror att det behövs någon ansträngning att få till ett samarbete vilket i förlängningen kan medföra att vi inte lär oss någonting av det. Vi människor är av naturen bra på att samarbeta och därför är det naturligt att tänka att det kommer automatiskt.

### **3.2.2.1 Scaffolding**

Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen* (ZPD) behandlar frågan om vad en elev kan klara på egen hand och vad denne kan behöva få hjälp med från en med mer kunskap (Dysthe, 2003). I arbetet i par kan elever dra nytta av varandra då en mindre kunnig kan appropriera och ta till sig kunskaper som en mer kunnig har. Denna *scaffolding* kan leda till att den förstnämnda sedan kan behärska färdigheten individuellt. Bruner (1978) var upphovsmannen till begreppet scaffolding och han var övertygad om att för att ett barn ska kunna lära sig något behövs detta stöd tillhandahållas som en social lotsning. Det Säljö (2010) nämner som problematiskt är om den mer kunnige har en tendens att ta över hela arbetet själv. Den mindre kunnige behöver få utsättas för utmaningarna och förstå dem själv för att lärande och appropriering ska bli möjligt.

### **3.2.3 Deliberativ kommunikation**

Englund (2011) nämner *deliberativ kommunikation* i skolsammanhang som syftar till att elevers verbala samtal ska ge utrymme för olika synsätt att ställas mot varandra och argumentation ska uppmuntras. Samtalet genomsyras samtidigt konstant av tolerans för den andra parten i samarbetet. Författaren uttrycker att en samtals- och interaktionsprocess så som ett meningsskapande deliberativt samtal mellan eleverna kan ses som ett av de främsta målen i svensk skola. Enligt Lgr 11 ska vi främja att elever uttrycker sina åsikter och då krävs det att dessa tas i beaktning:

Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära

(Skolverket, 2011a, s. 222).

Deliberativa samtal kan nämligen potentiellt leda till ett djupare lärande då eleverna måste sätta ord på sina argument och sin kunskap, skriver Englund (2011). Det är då ett aktivt meningsskapande som sker hos den lärande.

Den svenska skolans läroplan och kursplanen för ämnet svenska syftar också till att alla elever ska få förståelse för att det sätt de samtalar på kan leda till konsekvenser för andra. Att ta ansvar för det egna språkbruket är en vital förmåga i sammanhanget (Skolverket, 2011a).

### **3.2.4 Delad kunskap**

Säljö (2010) skriver om Piaget som betonade att utveckling hos en individ endast kan ske när denne hamnar i kognitiv obalans, det vill säga när någon kommer med en ny åsikt och individen utmanas att ändra sitt sätt att se på saker. Detta går i linje med Ohlssons (2011) *Mikroteori om insikt* som menar på att lärande i grupp enbart kan



ske med hjälp av kritik och relevant feedback. Grupper som tolererar ömsesidig kritik visar sig vara mer kreativa än grupper där den sortens feedback anses olämplig.

Ett annat relevant begrepp i sammanhanget är *dialogism*. Linell (2003) förklarar det som kommunikation där målet är att nå delad kunskap (intersubjektivitet) och interaktionen handlar bland annat om att medverkande parter ska kunna se saker ur fler perspektiv än sitt eget.

### 3.2.5 Effektivt samtalande genom konstruktiv kritik

När individer arbetar i grupp presterar gruppen lika bra som den bästa, men aldrig bättre än så, hävdar Ohlsson (2011). Han menar på att den förväntade fördelen med ett samarbete sällan sker i den verkliga praktiken. Allt som oftast kommunicerar medlemmarna om den delade kunskap de båda har istället för att lyfta den individuella för att kunna utöka deras gemensamma insats. Littleton & Howe (2010) påstår också att studier på barns samskapande har i flertaliga fall visat på att elevernas samtal ofta är *off task* – de fokuserar sällan på eller samtalar om innehållet i uppgiften, och deras samspel karaktäriseras av osämja där väldigt lite lärande sker.

Det finns en mängd forskare inom fältet verbal kommunikation som fokuserat på elevers samarbete inom skolan (Littleton, Mercer, Rojas-Drummond, m.fl.). Gemensamt för samtliga är deras resultat som pekar på att barns samtalande kan vara mer eller mindre effektiva sett till lärande och meningsskapande i utbildningssyfte.

Även Wegerif (2011) har indikationer på att det verbala språket kan användas mer eller mindre effektivt som medierande redskap för lärandet och föreslår därför att vi behöver lära barn hur de kan vara konstruktivt kritiska och ifrågasätta varandra vilket kommer medföra en djupare förståelse för vad de gör samt utveckla insiktsfullhet. Begreppet *Dialogic space* antyder att utbildning som fokuserar på att lära sig annat kunskapsinnehåll endast *genom* dialog och som medierande verktyg är fel, vilket Wegerif (2010) hävdar. Han framhåller istället att skolan borde använda dialog för att komma in i djupare dialoger, och på så sätt tillgodogöra sig dennes meningsskapande potential. Han menar på att utbildningens mål inte bara är ett kunskapsinhämtande utan även att lära sig leva i världen och framhåller därav en djupare och mer utvecklad dialog som ett mål i sig. Wegerif pratar om en samtalsform kallad *dialogic talk* – dialogiskt samtal – vilken karaktäriseras av öppenhet och respekt för den andres olikheter.

### 3.2.6 Mercer och ”exploratory talk”

Språk- och lingvistprofessorn Mercers (1996) forskning tar avstamp i ett sociokulturellt perspektiv men han menar på att Vygotskijs teorier mest fokuserade på förhållandet mellan undervisning och lärande och att han själv berör spektret elevers delade lärande tillsammans (*joint learning*, s. 360).

Mercer har genom sina studier av elevers samarbete i skolan utvecklat tre olika kategorier av barns samtalande vilka är som följer:

- *Disputational talk* – eleverna försöker i samtalet ”vinna” över varandra och tävla istället för att lära av varandra.

- *Cumulative talk* – eleverna vill inte förstöra harmonin i gruppen och är inte kritiska till varandras uttalanden. De vill hellre söka samhörighet och går därför med på vad som helst.
- *Exploratory talk* – eleverna tar in varandras idéer och kritiserar dem konstruktivt.

Han har studerat elever som arbetat i grupp med problemlösning och kunde då urskilja dessa typer av samtal som karaktäristiska i de olika gruppernas interaktion. Grupperna samtalade till övervägande del med varandra på det ena eller andra sättet, men han kunde se att en och samma grupp även kunde ha influenser av alla dessa under samma lektionspass. Den sistnämnda kategorin *exploratory talk* utmärks som den mest effektiva form av barns samtalande.

Även om Mercer (1996; 2004) framhåller att det är av största vikt att uppmuntra eleverna till att samtala och samarbeta för att förståelse ska utvecklas och lärande uppstå, så trycker han samtidigt på att allt samtalande inte är lika produktivt. Det var en markant skillnad mellan barnens samtalande i hans undersökningar där grupper som lyckades bäst med problemlösningen var bland annat mer benägna att lyssna på varandra, fråga varandra om hjälp samt se problemet från andra synvinklar. Det skiljde sig drastiskt från de mindre framgångsrika grupperna som verkade mer fokuserade på individuell tävlan och försökte sig inte på att utmana varandras idéer med risk för att förstöra gruppens sammanhållning.

Vid Mercers (2004) efterföljande studier i skolmiljö så har grundregler för *exploratory talk* tillämpats och läraren har explicit undervisat om hur eleverna ska förhålla sig i ett sådant samtal. Detta har lett till framgångar i barns problemlösning i grupp med bättre resultat.

### 3.2.7 Gemensamt kreativt skrivande

Mercers och många tidigare studier har inriktats på elevers problemlösningsförmåga i samarbeten i ämnena matematik och naturvetenskap. Numer verkar fokus skiftas till även andra ämnen och mer kreativa processer som till exempel gemensamt skrivande och samskapande (Rojas-Drummond, Albarrán & Littleton, 2008).

Rojas-Drummond, Mazón, Fernández & Wegerif (2006) undersökte språkets roll för socialt konstruerad kunskap inom olika ämnen i skolan vilka alla byggde på Mercers grundidé med *exploratory talk* som den mest kvalitativa samtalsformen. En studie fokuserade på när 10 och 11-åriga elever, i grupper om tre, skulle samskapa en gemensam text. Forskningsresultaten kunde visa på att effektivare verbal kommunikation sinsemellan eleverna både är möjlig att lära ut och dessutom eftersträvansvärt. Eleverna gavs i studien nämligen riktlinjer för hur de skulle kommunicera och föra dialogen vilka grundar sig på *exploratory talk* (Mercer, 1996; 2004). Det blev påtagligt att dessa regler medförde en väsentlig utökning av den verbala kommunikationen och interaktionen samt en signifikant förbättring i kvaliteten på den gemensamma texten. Elevernas argumentation ökade heller inte bara i kvantitet utan forskarna såg förbättringar även kvalitetsmässigt där tydlighet, mer sammanhängande resonemang och precisare formuleringar följde.

### 3.2.8 Textbearbetning som en vinst av elevernas samtalande

Att låta elever läsa varandras texter är en av de strategier Garne (2010) tar upp som en viktig del av elevers fortsatta skrivutveckling. När elever samtalar om texter resonerar de kring innehållet och den språkliga uppmärksamheten skärps. När eleverna samskapar tillsammans i par kan denna värdefulla textanalys ske genomgående under tillverkningen av texten. Författaren påpekar emellertid att anvisningar till eleverna krävs för att denna produktiva analys ska åstadkommas. De behöver instrueras om att de ska diskutera varandras val och försöka förklara kvaliteter i texten och genom råd kan eleverna sedan skriva om och förbättra sin text. Detta påminner mycket om tidigare nämnda Mercers (1996: 2004) exploratory talk där resonemang och kvaliteter görs synliga.

## 4 Den empiriska studien

---

De kvalitativa data som inhämtats presenteras och analyseras i resultatavsnittet och bygger på 3 observationer av totalt sex elever när de samskapade en berättelse tillsammans två och två, samt två efterföljande gruppintervjuer som behandlar elevernas egen reflektion av pararbetet.

Min metoddel nedan kommer belysa mitt genomförande närmare.

### 4.1 Metod

Denna studie baseras på en kvalitativ undersökning vilken tillämpar deltagande observationer och kvalitativa intervjuer som vanliga metoder (Bryman, 2011). Då jag syftar till att kartlägga en företeelse i sex elevers sociala miljö har jag valt att genomföra sådana observationer med ett mikroetnografiskt perspektiv, vilka har kunnat dokumenteras genom filminspelning. Detta följdes därefter av elevintervjuer i fokusgrupper för att kunna redogöra för elevernas reflektion av det genomförda samskapandet, något som Bryman (2011) också poängterar brukar vara vanligt förekommande i komplement till forskning genom deltagande observationer.

I samband med en tidigare universitetskurs gavs jag möjlighet att göra en pilotstudie i mindre omfattning vilket genererade en ingång till ämnet samt resulterade i givande kunskap om observations- och intervjuteknik som jag tagit med mig och kunnat omarbeta till denna undersökning.

Min kvalitativa analys av det inhämtade materialet grundas på Mercers (1996; 2004) genomarbetade ramverk för skillnader i barns samtalande i grupparbete i skolmiljö, vilket samstämde med min intention att försöka få syn på olika drag i de, i denna studie, deltagande elevernas interaktion och verbala kommunikation.

I avsnittet som följer kommer jag presentera mina metodologiska överväganden samt ge en överskådlig bild av den analytiska modellen jag valt att grunda min kvalitativa dataanalys på.

#### 4.1.1 Mikroetnografiskt perspektiv

Enligt Walford (2008) används ett mikroetnografiskt perspektiv när språk och diskursanvändande i en grupp av individer studeras; något som korresponderar väl med denna studies övergripande intention. Till skillnad från författarens definition av mikroetnografisk studie nedan, har denna studie för snäv tidsram för att kunna möjliggöra observationer över en längre tid.

Identifying themes, actions and practices through contrastive and over-time analyses of what members of the group construct together and how the moment-by-moment interactions make visible what members signal to each other and how these interactions are socially and academically significant.

(Walford, 2008, s. 80)

Walford (2008) uttrycker dessutom att videoinspelningar är centrala då det gäller att få med delar av exempelvis en lektionsprocess, samt kompletteras fördelaktigt med intervjuer eller nedtecknade observationer för att få en förstärkt bild av händelserna i klassrummet. Videoobservationer skapar även större möjlighet att inhämta mer

utförliga iakttagelser då forskaren i stunden inte behöver koncentrera sig på att få med varenda detalj – det upptas av filminspelningen.

#### **4.1.2 Urval**

Skolan jag gjort mina observationer och intervjuer på ligger i en stadsdel i en större svensk ort och är kommunalt finansierad. Där går 450 elever och skolans profil arbetar förebyggande med det sociala klimatet, bland annat genom kompissamtal.

Genomförandet skedde under vårterminen i april 2015 i en årskurs 3. Totalt inspelat material är 150 minuter, varav 120 minuter är filmad observation samt 30 minuter ljudupptagning från intervjuerna.

Genom ett *bekvämlighets-* och *tillfällighetsurval* som Hartman (2004) benämner det, valdes en skola där en sedan tidigare etablerad kontakt redan fanns. Nackdelen med detta sätt kan vara att urvalet inte blir representativt enligt Hartman (2004), men eftersom syftet med studien inte är att redovisa ett representativt urval som kan generaliseras utan snarare att upptäcka indikationer så anser jag komma runt denna problematik.

Mitt beslut att undersöka elever i årskurs tre grundar sig på att de flesta då förhoppningsvis kommit igång med sitt skrivande. I slutet på sista terminen ska de ha uppnått målen för kursplanen i svenska – relevant för denna studie är målet att kunna skriva en berättelse med början, mitt och slut (Skolverket, 2011a) – samt har haft minst tre år i skolan att öva på samarbete, vilket jag ansåg kunde underlätta för elevernas dialog som jag var ute efter att iaktta. Som förförståelse inför mitt empiriska material fick jag genom mailkontakt med läraren reda på att ”*det var länge sedan eleverna arbetade tillsammans med texter*”.

I övrigt var det ett, som Stukat (2005) betecknar som, *slumpmässigt urval* (vilket liknas med en lottdragning) av det totala antalet elever som fick målsmans godkännande att delta i studien. Det blev tre pojkar och tre flickor på grund av att deras föräldrar var de som först gav deras samtycke till att deras barn fick vara med.

Jag ansåg det oviktigt att par-sammansättningen av elever skulle vara på ett visst sätt sett till deras olika nivåer och förmågor. Forskning kan inte med tillförlitlighet avgöra om det är mer fördelaktigt med jämna eller ojämna par (Jensen, 2012), dessutom hade det inte någon relevans för min studie då alla ska lära sig samarbeta med alla.

#### **4.1.3 Datainsamling**

##### **4.1.3.1 Deltagande observationer**

Jag valde att genomföra observationer och kunde med hjälp av surfplattor som verktyg dokumentera dessa. Jag hade då möjlighet att göra en totalregistrering av all kommunikation som sker vilket annars är bortom en observatörs förmåga, som Stukat (1970) påpekar. Tre olika kameror möjliggjorde tre olika simultana observationer. Filmerna var därefter till god hjälp under mitt efterarbete och jag upplevde att det var det enda sättet jag skulle kunna lyckas få med allt som skedde i elevernas samtal vilket dessutom kompletterades av mina nedskrivna iakttagelser under lektionens gång.

Jag har använt mig av en naturalistisk deltagande observationsmetod som går ut på att jag observerar det sätt eleverna kommunicerar på samt själv deltar i de aktiviteter som eleverna ägnar sig åt i klassrummet. Mitt syfte var att bete mig som en

i mängden för att på så sätt genuint kunna få ta del av vilken kommunikation som sker spontant mellan eleverna (Hartman, 2004), och det känns mindre konstlat för mig än att inta en helt passiv roll som åskådare. Då skulle jag bli ett avvikande moment i elevernas vardag – något som jag ville undvika.

Jag förde även anteckningar under tiden jag gick runt. Dessa kompletterade mina filmer samt fungerade som ett fördelaktigt underlag till mina intervjuer som följde därpå. Genom mina anteckningar kunde jag bygga samtalet kring det jag sett.

#### 4.1.3.2 *Semistrukturerade intervjuer*

Jag försökte gå runt och prata lite med eleverna under lektionens gång. Eleverna kände inte mig sedan innan och som Doverborg & Pramling (1998) skriver så är en uppbyggd relation med barnen en klar fördel när man sedan ska intervjua dem. Författarna poängterar att ”det sociala kontraktet” vi skapar med barnen kommer avgöra vilken typ av information man får ut under intervjun. Så genom förtroende och en god kontakt med barnen finns det större chans att de delar med sig av sina tankar.

Jag har använt mig av en anpassad form av fokusgrupper på tre personer. Millward (2012) förespråkar dessa små fokusgrupper då det i större grupper ofta blir svårt att moderera. Hon skriver att det är större chans att alla får sin röst hörd och mer utrymme till att dela idéer i mindre fokusgrupper än i det ursprungliga rekommenderade antalet på 6-10 personer.

Ett annat skäl med att intervjua eleverna i grupper om tre var att eftersom jag var ny för eleverna så ville jag inte sätta dem i en obekvämlig situation där de kände sig utfrågade. Tillsammans med deras klasskamrater hade de den tryggheten kvar. I min pilotstudie märkte jag nämligen att, fastän jag då kände eleverna, så var de inte villiga att prata när jag intervjuade dem en och en. ”Jag vet inte” samt axelryckningar blev många svar på mina frågor och detta ville jag komma runt genom att gå ifrån den individuella intervjun denna gång. I tidigare studier har liknande fokusgrupper fungerat (Williams, 2001; Doverborg & Pramling, 1998) då de förefaller inspirerande för alla deltagare att prata – börjar en så sätter de andra också igång. Funderingar hos en elev kan ge upphov till en annans tankegångar. De hjälper varandra att komma igång, anser även Merton, Fiske & Kendall (1990).

Jag döpte i min studie eleverna parvis för par 1, 2 och 3 samt varje elev i respektive par för *a* eller *b*. Eleverna som jag döpt till *a* (1a, 2a och 3a) intervjuades för sig och B-eleverna (1b, 2b och 3b) för sig, så ingen i de respektive intervjugrupperna hade arbetat ihop under lektionspasset. Jag valde att inte intervjua eleverna med den arbetskamraten de haft under lektionen på grund av risken att de inte skulle våga säga som de upplevde det inför den andre.

Inledningsvis berättade jag lite om mig själv och varför jag skulle prata med dem efter lektionen – ”Jag ska ju också bli lärare så jag behöver få veta lite hur ni tänker kring sådana här uppgifter där ni får jobba i par”. Enligt Doverborg & Pramling (1998) är det av största vikt att barnen får reda på vad samtalet ska handla om och orsaken till intervjun för att ett gott samtalsklimat ska kunna skapas. Jag var dessutom noga med att försöka skapa en avslappnad och informell atmosfär för att de inte skulle behöva känna sig obekväma. Med tre stycken respondenter krävdes lyhördhet med att lyssna av alla för att i nödfall kunna rikta frågor mot dem som var mindre aktiva i samtalet. Samtalet fick komma att styra intervjuens gång.

Mitt tillvägagångssätt var således mer informellt än formellt vid intervjuerna vilket är signifikant för semistrukturerade intervjuer (Stukát, 2005). Jag hade

förberedda intervjufrågor till hands men eftersom samtalet med elever ofta hamnar utanför specifika ramar så följdes dessa inte till punkt och pricka. Det var för mig inte viktigt att frågorna kom i en viss ordning eller att bara de förberedda frågorna ställdes då jag hade för avsikt att få eleverna att prata. Det ledde till ett mer öppet samtal där mina uppföljningsfrågor byggde vidare på elevens yttranden och på det jag hade observerat under lektionen.

Exempel på intervjufrågorna var ”Hur kändes det att arbeta i par?”, ”Kändes det som att båda fick göra lika mycket?”, ”Hur gör man för att komma överens?”, ”Fick ni hjälp av varandra?” och ”Vad gör ni helst – jobbar själv eller tillsammans med någon?”.

#### 4.1.4 Etiska regler

I enlighet med Vetenskapsrådets (2002) informations- och samtyckeskrav så blev vårdnadshavare informerade och tillfrågade genom en samtyckesblankett (se bilaga) att med sin namnteckning tillåta att deras barn fick delta i min studie. Eleverna som deltog fick dessutom muntligt frågan om de ville vara med samt blev informerade att medverkanen var helt frivilligt.

Jag har utöver det noggrant skyddat de sex elevernas identitet genom att inte använda deras namn i min studie. Det är också bara jag som har tillgång till allt insamlat material och endast jag har tittat på filmerna och lyssnat på de inspelade intervjuerna i mitt syfte att kunna få en grundlig observation till min studie. Detta stämmer väl överens med Vetenskapsrådets (2002) tredje och fjärde punkt om forskningsetiska principer – konfidentialitets- och nyttjandekravet.

#### 4.1.5 Tillförlitlighet

En studies *tillförlitlighet* är jämförbart med *reliabilitet* och *validitet* som styrker kvantitativ forskning. I kvalitativa studier såsom denna är dock tillförlitlighet ett mer passande och vedertaget begrepp (Bryman, 2011). Den innehåller vissa delkriterier för ett godtagbart genomförande inom kvalitativ forskning, däribland kriteriet *pålitlighet*. Då jag med hjälp av surfplattor kunnat filma mina observationer så håller undersökningen, i linje Brymans (2011) ena krav, i det avseendet hög pålitlighet – varenda yttring är fångad på band. Dock går det att spekulera i om eleverna blir påverkade av kameran bakom dem. I mitt fall verkade de flesta inte bry sig om inspelningen men vissa hade inledningsvis helt klart svårt att koncentrera sig på uppgiften.

Stukat (2005) understryker därefter att en studies *validitet*, eller det som i Bryman (2011) kallas *trovärdighet*, stöds av om det som mätts är det forskaren ursprungligen avsett att mäta. Mina genomförda observationer bör följaktligen uppfattas som trovärdiga då dialogen mellan eleverna var den som jag hade för avsikt att granska och filminspelningen lyckades få med vartenda ord som eleverna sade.

Vad gäller intervjuerna så kunde jag urskilja vissa misstänkta oseriösa svar eftersom en del av det som sades överhuvudtaget inte stämde överens med det som skett under lektionen. Stukat (2005) påpekar att detta kan vara fallet i en kvalitativ intervju, vilket det gäller att man som intervjuare har i beräkning. Jag är fullt medveten om att respondenterna eventuellt kände sig tvungna att låta bra inför kompisarna eller strävade efter att vara mig som intervjuare till lags på grund av olika orsaker. Då intervjuerna inte var bärande i min studie utan fungerade mer som ett

kompletterande material till observationerna, så avser jag inte presentera dem utförligt här förutom när de var relevanta för min analys.

*Överförbarheten* är ett annat kriterium för undersökningens vetenskapliga värde vilken behandlar frågan om resultaten som studien genererar går att överföra i en annan kontext och på andra individer. I kvalitativa studier som denna är emellertid avsikten inte att generalisera resultat utan att undersöka en liten grupp och ge indikationer på det kontextuellt unika, men överförbarheten ökar om studien ger täta beskrivningar av undersökningsgruppen och diverse förutsättningar som kan ha inverkan på resultatet (Bryman, 2011).

#### **4.1.6 Kvalitativ dataanalys**

Jag har kategoriserat mitt insamlade observationsmaterial utefter Mercers (1996; 2004) ramverk för hur barns verbala kommunikation kan delas upp i kvalitativa skillnader, för att kunna urskilja de aspekter jag ville få syn på. Min kvalitativa analys av data skedde fortlöpande under observationens och transkriptionernas gång.

##### **4.1.6.1 Analysverktyg**

Metodologin som Mercer (1996; 2004) utformat har fungerat som ett raster när jag analyserat mitt empiriska material. Hans tre olika karaktäristiska drag av barns samtalande – *disputational talk*, *cumulative talk* och *exploratory talk* – har legat till grund för analysen, vilken är en modell för att kunna urskilja på vilka sätt verbal kommunikation används för att tänka tillsammans i ett grupparbete.

I det som Mercer (1996) benämner som *disputationalt samtal* (s. 360, min översättning) är det ett rådande konkurrerande mellan deltagarna. Kunskapen man själv sitter på är viktigare att stoltsera med än att dela med kamraten. Meningsskiljaktigheter motarbetas istället för att lösas och båda parter har ett defensivt och självorienterat förhållningssätt.

Det *kumulativa samtalet* (s. 360, min översättning) baseras på solidaritet mot den andre och gruppens samhörighet. Det viktiga blir här att konfirmera den andres idéer oavsett vad dessa är. Kunskapen inom gruppen repeteras istället för att utvecklas.

Ett synligt resonande bland gruppmedlemmarna verkar vara ett grunddrag i det *utforskande samtalet* (s. 360, min översättning). Förhållningsreglerna i denna typ av samtal kräver att alla deltagares åsikter behandlas och övervägs efter att de först har lagts fram på ett motiverat sätt. Det gemensamma beslutet tas på en bas av ömsesidighet.

Till skillnad från i disputationalt samtal har man både i det kumulativa och det utforskande samtalet som målsättning att nå konsensus. Även om det disputationala samtalet ofta kan innehålla mycket interaktion och verbal kommunikation så karaktäriseras ofta samspelet av individuellt och outtalat resonemang och det finns således ingen vilja att komma överens.

Även om det i det som Mercer (1996; 2004) uppkallat det kumulativa samtalet å ena sidan återfinns en hel del gemensamt resonande och överenskommelser så är den verbala kommunikation som äger rum å andra sidan inte utvecklande då den inte innehåller någon form av konstruktiv kritik.

Det utforskande samtalet innehåller både konflikter och ett ömsesidigt delande av resonemang vilket leder till en mer utvecklande och rationell dialog. Denna tredje form av samtal har visat sig innebära effektivare elevsamarbete med en mer kvalitativ gemensam produkt i Mercers (1996; 2004) studier.



#### **4.1.7 Avgränsningar**

Med anledning av denna uppsats tidsbegränsning har den endast undersökt elevernas samskapande vid det första stadiet på deras gemensamma berättelse – inledningen. En berättande text inleds med en orienterande del där bakgrund ges och karaktärer beskrivs. Den svarar på frågor som Vem? Var? När?, skriver Gibbons (2009).

Under lektionen hann de olika långt men mitt fokus låg inte på att se det färdiga resultatet utan att följa samtalsprocessen som sådan samt hur texten blir till genom den.

#### **4.1.8 Narrativa särdrag och kvaliteter**

I en narrativ text finns vissa särdrag som bland annat beskrivs i kommentarmaterialet för ämnet svenska (Skolverket, 2011b):

I årskurserna 1–3 studeras till exempel hur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar. Eleverna kan då själva skriva texter som har en enkel handling och där det ingår personbeskrivningar (s. 13).

Beard & Burell (2010) har även kategoriserat elevers narrativa textskapande i *Literacy Impact Writing Test B*, där en högre utvecklad och mer kvalitativ berättande textstruktur kännetecknas av att de centrala delarna skapar ett logiskt ramverk. Händelser relaterar till varandra och innehåller en kronologisk ordningsföljd. Dessutom visar ett ingående beskrivande av karaktärer, miljö och deras utveckling samt användandet av dialoger på en ansats att fånga läsaren. Inslag av dialog i en berättande text är ett generellt kvalitetsdrag i elevtexter även enligt Garne (2010), då det medför att berättelsen blir levande.

## 5 Resultat

---

Mitt resultat är uppdelat i två delar – den första med tonvikt på samskapandet, det vill säga samtalet mellan eleverna i samspel med utformandet av texten, varpå den andra behandlar elevernas reflektion av samskapandet efter lektionen. Den verbala kommunikation jag observerat kommer här nedan att framföras och analyseras löpande där dialogtranskriptioner och analys är sammanvävda.

Eleverna är i avsnittet döpta parvis till par 1, 2 och 3 samt varje elev benämns som a eller b i varje par för att kunna hålla isär vem som yttrar vad. I de transkriberade avsnitten är det som skrivits i *kursiv stil* de handlingar som eleverna gör, d.v.s. den icke-verbala kommunikationen, och understruket är yttringar med emfas.

### 5.1 Elevers samskapande

I min observation av elevernas samtal kunde jag märka att de till större del hade ett uppgiftsorienterat samtal, till skillnad från det som Littleton & Howe (2010) påstår har framkommit i tidigare observationsstudier på barns samspel i skolan där eleverna sällan fokuserar på och samtalar om innehållet i uppgiften och oenigheter utmärker deras samspel vilket inte kan uppfattas som lärande. Eleverna i denna studie samtalade uteslutande om vad deras berättelse skulle innehålla. Däremot rådde en del osämja bland paren. Det var många som hade svårigheter med att komma överens.

#### 5.1.1 Eleverna samskapar innehållet

Utifrån mitt analysmaterial kunde jag se en betydande skillnad mellan de tre parens samtalande och jag hittade flera exempel på samskapande och samskrivande. I par 3 fanns ett tillåtande och utvecklande förhållningssätt där de diskuterade och motiverade förslag till innehållet medan par 1 och 2 samspel karaktäriserades av samtal där oenigheter och individuellt bestämmande var vanligt förekommande.

Nedan följer ett exempel hämtat ur initialskedet där par 3 tillsammans försöker komma på vad deras berättelse ska handla om.

#### Elevdialog 1 – par 3

- 3a: Okej.  
3b: Vad ska den heta då?  
Jag vet, det är en tjej som heter Alexandra.  
3a: ..Hennes bästa kompis heter Noah.  
3b: Ja, det är ju en jättebra idé.  
Hon bodde i en lägenhet typ och så skulle hon flytta typ. Till en annan stad och byta skola och så bytte hon klass.  
3a: ..Och där träffa hon en söt kille...  
3b: ...vid namn Noah.  
(*initierar att hon ska börja skriva*) "Hej jag heter Alexandra och är 12? 13? 14? 9? 8? 7? (år)  
3a: (*skakar på huvudet åt alla förslag.*) 10!  
3b: Kan hon inte va 11??  
3a: Hmm..Då går hon i fyran. (*tankepaus*) Jaa!

Här samskapar eleverna innehållet i texten. De bygger på varandras meningar, de ger förslag, de diskuterar över innehållet och överväger olika idéer och ger förklaringar till varför det ena är bättre än det andra. Något som fortsatte genom hela samskapandet.

### Forts. elevdialog 1

- 3a: Hon skulle flytta till Stockholm.  
3b: Men det vill hon inte! "för jag har inga kompisar i Stockholm."  
3a: ...träffar Noah.  
3b: Och sen där, så får hon två nya kompisar. Två bästisar.  
3a: Noah och Saga.  
3b: Nää inte är Noah en bästis. (- Den ursprungliga idén var att det var Noah som Alexandra skulle bli kär i)

Par 3:s samtal präglas av synliga resonemang tillsammans kring olika förslag och inkännandet av sin egen och den andres åsikt. De följer även med när den andre skriver när de turas om och skriver varannan mening.

I transkriptionen som följer har paret hunnit en bra bit in i deras berättelse. De tog beslutet att den ska handla om Alexandra som ska gå på fest och träffa Noah som hon ska bli kär i.

### Elevdialog 2 – par 3

- 3b: Jag vet, "Nu var det bara en timme kvar tills festen.. tills de skulle åka." (*skriver*)  
3a: Varför skriver du så?  
3b: "För det...är bara en timme kvar"  
3a: Nä: "nu är det bara två timmar t..."  
3b: ..Fem minuter kanske?  
3a: Nej! (*lång paus*)... Då hinner hon ju inte fixa sig!  
3b: Men hon hinner fixa sig på en halvtimme.  
3a: Aaa (*nickar*). Och så ska hon gå dit.  
3b: Mmm.  
3a: Mm, en timme!  
3b: Ah okej. (*Skriver och säger högt:*) "Nu är det bara en timme.."  
3a: "...kvar tills.."  
3b: "...kvar tills festen börjar."

I detta exempel samtalar eleverna om rimligheten i innehållet och gör sina resonemang synliga genom att de kommunicerar det till varandra - något som är ett av de utmärkande dragen i Mercers (1996; 2000) *utforskande samtal*. Detta öppnar upp för samtal där båda har likvärdigt utrymme att yttra sin åsikt. Ytterligare pekar deras samtal mot utforskande samtal på den punkten där ifall man ifrågasätter den enes förslag följs det upp med relevant förklaring till varför samt har ett annat alternativ i åtanke som tas upp till diskussion. Eleverna i par 3 för ett dialogiskt samtal och förmedlar eftertänksamhet i texten över vad de har skrivit – hur lång tid tar det egentligen att först göra sig i ordning och sedan bege sig till en fest?

Om vi då jämför detta med eleverna i par 1 här nedan tydliggörs skillnaden mellan samtal där man förklarar och motiverar varför man har en annan åsikt istället för att bara säga "Nej" för att det inte passar. Eleverna i par 1 har här kommit fram till

att deras berättelse ska utspela sig i rymden och de försöker bland annat bestämma vad planeterna ska heta.

### **Elevdialog 3 – par 1**

- 1b: Vänta, kan de inte bo på olika planeter så...  
1a: ...Kollifoks! (som förslag på planet-namn)  
1b: Nej.  
1a: ..Nej, Fax!  
1b: Neej.  
1a: (*lång tystnad*) Faxo! Planeten Faxo!  
1b: Nej.  
Kanske... (*gör en ansats till att komma med ett eget förslag*)  
1a: Fiso! ..Nej.  
1b: Fiso? (*skeptisk blick*)  
1a: Kan jag bara fåå pennan! (*försöker dra den ur handen*)  
1b: Kanske.. väntaa..  
(*behåller pennan, börjar skriva*) Planeteen... Krokus!  
1a: Krokus! ..neej! Fix!  
1b: Nej, Filiokuspokus!  
1a: Filiokus!  
1b: (*skriver Filiokus*)

Eleverna i par 1 lyssnar inte in varandra. Elev 1a är så fokuserad på namnet och elev 1b kommer på en idé till handlingen (för att komma vidare) men det tar inte 1a in utan fortsätter med sitt. Det tycks inte på något sätt bjuda in till diskussion som i tidigare exempel med par 3. Det går att spekulera i hur lustfylld elev 1a upplever uppgiften då hans förslag gång på gång blir nedröstat?

Det motsatta förhållandet råder därefter när omvänt 1b kommer med idéer och 1a ska ge respons:

### **Elevdialog 4 – par 1**

- 1b: Jag vet! Vi kan ha en cirkus på en planet med massa rymdvarelser!  
1a: Jaaa!!  
1b: Och så är det en massa clowner och sånt som ska ha en cirkus...  
...Nej kan det inte vara onda rymdvarelser som kommer och förstör?!  
1a: Jaaaaa!

I Mercers (1996; 2004) förklaring på *kumulativt samtal* så kan enade beslut tas där medlemmarna i gruppen tycks överens, men samtalet sinsemellan har inget inslag av direkt diskussion som utmanar tänkandet och utvecklar kunskap. Elev 1a tycks väldigt noga med att hålla harmoni i gruppen och han går med på allt. Kritik ges i form av ett nekande av 1b men den har inga konstruktiva drag. I jämförelse med elevdialog 2 (på föregående sida) ges kritik till den enes förslag men följs upp av en motivering till varför. Denna konstruktiva kritik hjälper därför till att föra par 3:s samskapande framåt. Par 1 har vissa kumulativa drag i sitt samtal men det påminner även mycket om det *disputationala samtalet*, där de tävlar om vem som ska göra innehållet. Eleverna motarbetar lösningar och båda parter är väldigt måna om att få

sin egen vilja igenom. I det här fallet kom också pennan att bli en central artefakt som eleverna försökte lägga beslag på och vem som skrev orden blir då viktigare än innehållet som skrivs. Pennans betydelse för interaktionen kommer jag ta upp och utveckla längre fram i texten då det visade sig vara ett överhängande fenomen i interaktionen inom samtliga tre par.

Vid ett parti visade par 1 dock prov på samskapande då de behövde komma överens om det ska vara singular eller plural i frågan om hur många rymdskepp huvudpersonen i deras berättelse skulle äga. Det visar även vissa tecken på Mercers (1996; 2004) mest utvecklade form av samtalande där konflikten tas upp till ytan och de samtalar och diskuterar igenom olika motiveringar.

### **Elevdialog 5 – par 1**

- 1b: Ah, å så.. vänta. *(läser högt det som skrivits)* "Mitt i allt så...så kommer Elak med sina rymdskepp".. Med sitt rymdskepp måste det ju vara!
- 1a: Med sina! Han kan ju inte bara ha ett rymdskepp.
- 1b: Men han kan ju inte köra alla samtidigt!
- 1a: Nä, men han har väl betjänter som kan köra.
- 1b: Ah, men betjänterna ska ju ha lite tråkigt så de kan ju inte köra för då skulle de ju kunna rymma till den andra (roligare) planeten lätt!
- 1a: Jaa fast...Det är ju det som är det dåliga. De kan ju inte för de måste förstöra...för de ska ju förstöra den (roligare) planeten så då har de ju ingen planet att fly till. Förstår du?
- 1b: Mhm. Okej.

I par 1 kunde jag, sett till deras samskapande överlag, urskilja ett inte lika fullt utvecklande samtal då diskussion kring texten var nästintill obefintlig, men i exemplet ovan diskuterar de innehållet på ett sätt där bådas åsikter faktiskt tas i beaktning vilket leder tankegångarna framåt för båda två. Återkopplingar görs till tankekartan och grundidéerna och berättelsen samskapas. Emellertid kan jag ana en inställning av att få sin vilja igenom och "vinna" över den andre, vilket i sådana fall passar in i den *disputationala* samtals-formen.

Dialogen i par 2 tyder på liknande förhållningssätt till varandra:

### **Elevdialog 6 – par 2**

- 2b: Jag vet! Vi skriver om fotboll och kärlek.
- 2a: Vänta, *(försöker ta pennan)* kan det inte stå "I love Fotboll".
- 2b: *(behåller pennan och skriver "I <3 fotboll" på tankekartan)*
- 2a: Sådär ska du ju inte skriva! Nu får du sudda.
- 2b: Nää men det får stå så nu.  
Och så kan vi ha en tjej som heteer...Säg ett namn!
- 2a: Blöblabla!
- 2b: Eeeh.. Annie och Milton!
- 2a: Neej!!
- 2b: *(börjar skriva det ändå.)*
- 2a: Annie och Martin!
- 2b: *(Ger en lång skeptisk blick)*
- 2a: Hahaha!
- 2b: Lina och Joakim! Nej Pontus och Sanna!

- Men vi skriver...ehh..(skriver Maria utan att säga något)  
2a: (läser) Maria???  
Men då ska killen heta Kalle.

Elev 2b är helt klart styrande och bestämmer över samskapandet. Elev 2a bjuds in med "Säg ett namn!" men ger ett oseriöst svar vilket 2b istället kontrar med eget förslag. Den förstnämnda är inte nöjd med detta, men 2b bryr sig inte om att vara överens utan skriver ner sitt förslag. Dispyten fortsätter och 2a gör ett försök att komma med en annan idé vilken direkt möts med skepticism och 2b:s ytterligare namnförslag, samt dennes beslut att skriva ner sitt eget exempel utan att rådfråga kompiserna. Deras samtal kännetecknas av kumulativa drag eftersom den ene endast låter arbetskamraterna bestämma, även om 2a lägger till "men då ska killen heta Kalle" för att visa på att han har en egen vilja men är försiktig med att inte förstöra deras gemensamma samskapande på bekostnad av det.

Trots att hela par 2:s samskapande innehöll en hel del samtalande om innehållet i texten så gick det inte att hitta mycket av Mercers (1996; 2004) *utforskande* samtalsform där de kunde dela på informationen och ge konstruktiv kritik med motiveringar. Diskussionen slutade ofta, som här, i att 2b valde att ta ett eget beslut att skriva. Emellanåt delade de på skrivandet och skrev varannan gång, men det liknar Mercer (1996) mer med motspelare i tennis.

### 5.1.2 Textbearbetning

I ett av de tre paren upptäckte jag att de gav sig på att revidera och omarbete sin text. De samtalar om deras grundidé verkligen håller och om en specifik del är nödvändig för förståelsen av den fortsatta berättelsen.

#### Elevdialog 7 – par 3

- 3a: Måste det vara en kärlekshistoria..?  
3b: Nää, men vad ska det va då?  
3a: Jag vet inte..."Mysteriet på en söt kille som heter Noah På discot"  
3b: Ja, hon behöver ju inte flytta.  
Fast då måste vi skriva om allt.  
Men det kommer gå fortare! När vi vet vad vi ska skriva.  
Ska vi skriva om allt då?  
3a: (lång tystnad när han tänker) Vi kan sudda bara.  
3b: Men då måste vi ju skriva om allt.  
3a: Nä det måste vi inte!  
3b: (suddar mittendelen på texten)  
3a: (Kollar på mellanrummet som blev i texten.) Oj vi måste skriva mer inledning.

Ett tecken på att par 3 samskapar är att båda hänger med när den andre skriver vilket gör att båda är lika delaktiga i skapandet av innehållet i texten. Detta medför att de har möjligheter att revidera sin text och ändra till något som låter mer trovärdigt för den sammanhängande berättelsen.

De tänker högt tillsammans och bjuder in den andres tankar med riktade frågor vilket öppnar upp till samtal. Detta i sin tur öppnar upp för lärande och det blir därför inte bara vad som är synligt i dessa elever produkt som blir avgörande. De har tillsammans byggt upp nya tankemönster bortom det de skrivit.

Par 3 upplever sedan att deras text inte hänger ihop: ”*Ja hon behöver ju inte flytta*”. Detta kan tolkas som att de vill ha ett mer logiskt ramverk för deras berättelse som är ett kvalitativt bättre upplägg i ett narrativ enligt Beard & Burell (2010).

### 5.1.3 Pennan som central artefakt

Enligt Säljö (2010) är pennan ett medierande verktyg och i min studie blev denna en central artefakt i samspelet mellan eleverna.

Eleverna jag observerat hade under lektionstillfället tillgång till varsin penna men bara ett papper som de skrev berättelsen på. Ändå blev det tydligt att det var endast en penna som användes vid skapandet av berättelsen. Pennan var den som skickades mellan varandra för att turas om men den blev även en artefakt att samsas om. På något sätt blev den statussymbol för berättelsen vilket resulterade i att eleverna kunde bli oense om vem som skulle ansvara över den. Det blev en statushöjande symbol som kan ha framkommit genom skolans explicita mediering av skriftens betydelse som Säljö (2010) påpekar. Han beskriver pennan som ett kulturellt betingat verktyg som specifikt indikerar status och makt. Elevernas intellektuella redskap och de fysiska redskapen är sammankopplade och genom pennan som fysiskt verktyg kan deras intellektuella redskap (språket) skapas och göras synligt på pappret (Säljö, 2010).

## 5.2 Elevernas reflektion

I intervju A ingår elev 1a, 2a och 3a och i intervju B deras respektive arbetskompisar - alltså en elev från varje par intervjuades tillsammans tre och tre vid intervjutillfällena.

### 5.2.1 Arbeta enskilt eller tillsammans med andra?

Det primära som jag tog fasta på från elevernas egna reflektioner var att båda eleverna i par 3 – det par som jag i min analys har kunnat urskilja ha den mest produktiva form av samtal – uttalade sig om att de hellre arbetade enskilt än i grupp på frågan om vilket de föredrog av de två.

#### Intervju A

3a: Jag gillar mer själv...för då kan man ta typ allting som man vill själv.

#### Intervju B

3b: Det är enklare att vara själv. För då finns det ju ingen som säger typ så här: ”Jag vill verkligen inte ha det där”

Par 3 hade egentligen fått ihop minst mängd text i sin berättelse vilket läraren påpekade med jämna mellanrum, men de hade å andra sidan lagt mycket engagemang på samspelet och deras *gemensamma* produkt. Det hade läraren svårt att lägga märke till då man som lärare inte kan följa bara ett par genom hela processen. Detta kan medföra att eleverna i par 3 svarar att de helst jobbar individuellt. Det blir i enskilt arbete mer tydligt vad man själv har åstadkommit.

## 5.2.2 Lära av varandra

Elev 1a svarar att han gärna bestämmer och skulle han arbeta med någon han inte känner så skulle han inte klara av det. Han ”skulle ta över för mycket”.

### Intervju A

1a: Jag är verkligen en som kan bestämma - ”nämen det här går inte!”.

I intervjutillfället kunde jag märka att han kände sig obekväm och eventuellt behövde prestera och visa sig duktig. I det informella samtalet med läraren innan lektionen framkom det att eleven hade ”en del problem med svenskan”, vilket kan förklara hans arbetskompis (och hans egen?) inställning till vad han kunde klara av. Hans svar samstämde inte med det som skedde under lektionen då det var arbetskompisen som bestämde.

Det blev extra tydligt när jag frågade om hur man gör för att komma överens där 1a:s svar hamnade rätt långt ifrån verkligheten som jag kunde bevittna.

### Intervju A

1a: Vi hade samma idéer. Vi sa inte nej till något. Vi bara skrev.

Om man ser till det som skedde under lektionen så verkar elev 1a inte ha uppfattat det som att de sa nej till någonting. Det stämmer dock in på hans eget handlande då han var positiv till alla 1b:s förslag. Däremot var, såvitt jag kunde se, inte det omvända förhållandet lika ofta förekommande.

### Intervju A

Jag: Fick ni hjälp av varandra?

1a: Ja, verkligen. Jag skrev nästan ingenting. Jag gjorde typ en hel tredjedel. Och hon gjorde resten. Men det var nog jag som kom på idéerna. Jag sa vad hon skulle skriva och hon skrev. Men när vi ska skriva på dator så kommer jag skriva för jag älskar dator, finns inget bättre än dator!

I det här fallet så är eleven inte självsäker när det kommer till sin handskrift. Det kan då underlätta att det är en kompis som skriver medan han kan komma på idéer. I förlängningen kan det öka hans självförtroende inför skrivandet när han inte blir tvingad till det. Detta ligger i linje med Granström, Hammar Chiriack & Hempels (2008) utläggning om en av grupparbetets positiva effekter där den gemensamma prestationen kan främja den individuella. Det går dock att spekulera i om den här uppgiften låter elev 1a få möjlighet att träna upp sina individuella skriftfärdigheter. Det känns som att han inte känner sig nog ”betrodd” att skriva vilket blir tydligt genom observationerna (se elevdialog 3) där elev 1b gärna tar pennan och är den som tillverkar texten.

## 5.2.3 ”Vi var ju väldigt överens”

Nedan reflekterar elev 2b över om hennes kamrat verkligen tyckte samma som henne.



## **Intervju B**

Jag: Kändes det som att ni gjorde lika mycket?

2b: Jaa fast alltså jag skrev ju mest. (Min arbetskompis) skrev två meningar då. Han kom också med mycket idéer. Jag kom också med väldigt mycket idéer. Jag vet inte ens om han gillade alla idéer men han bara sa "Jaa visst." Men jag tror att han gillade idéerna för vi var ju väldigt överens.

Trots att hon anar att hennes arbetskompis kanske inte säger sanningen så är hon övertygad om att de var "väldigt överens". Det visar på att det kanske finns en chans till att han inte sa som han tyckte troligtvis för att inte förstöra sammanhållningen i gruppen vilket kännetecknar det kumulativa samtalet.

## **5.3 Resultatsammanfattning**

Syftet med studien är att undersöka på vilka olika sätt eleverna samtalar under samskapandet och om det i sådana fall påverkar deras text. Jag kunde först och främst urskilja att det fanns en betydande skillnad i de tre parens samspel där den mest lärorika och utvecklande samtalstypen gick att finna i par 3. Dessa elevers innehållsliga textskapande verkade hålla en annan kvalitet eftersom deras samtal medförde att de bland annat omarbetade texten tillsammans eftersom. De tycktes godta ömsesidig kritik och diskuterade förslag där de synliggjorde deras resonemang.

Till skillnad från par 3 fick par 1 och 2 ihop relativt mycket text men i deras samskapande låg tyngdpunkten på ett mer disputationalt respektive kumulativt samtal som präglades antingen av ett motstridigt förhållningssätt gentemot varandra samt en vilja att få specifikt deras egen idé igenom eller av en bestämmande och en medhållande röst som till fördel för gruppens sammanhållning helst okritiskt accepterade de flesta idéer.

Något som var genomgående i alla de tre parens samskapande var att det blev ytterst viktigt att hålla i samma penna – trots att de hade varsin. De tvistade återkommande om vem som skulle ansvara för den och på så sätt vara den som skapar texten.

När eleverna efter lektionen reflekterade över det genomförda arbetet i par framkom det att elev 3a och b helst arbetade enskilt om de fick välja och att både elev 1a och 2b upplevt att samskapandet fungerat bra, trots att observationerna tycks tyda på motsatsen.

## 6 Diskussion

---

Det resultatet från studien pekar på är att eftersom elevernas samtalsprocess ligger till grund för produkten så kan en effektivare dialog leda till ett mer kvalitativt textskapande.

### 6.1 Samskapandet

Par 3:s samtal är mer utvecklat och utvecklande då det stämmer in både på Mercers (1996; 2004) utforskande samtalsform och på Wegerifs (2010) benämning på det dialogiska samtalet. Dessa elever kunde ta varandras perspektiv samt fick delad kunskap vilket är i enlighet även med Linells (2003) dialogismbegrepp. Men i förhållande till de andra klasskamraterna hade par 3 skapat minst mängd text; något som sannolikt kan förklaras med att de i större utsträckning hade en *gemensam* produkt som var mer tidskrävande att sammanställa.

Par 1 och 2 hade, till skillnad från par 3, få inslag av det dialogiska samtalet som håller öppenhet och respekt för den andres olikheter i fokus. Inte heller verkar deras kommunikation ha som mål att nå delad kunskap. Men jag redogjorde däremot i resultatet för att jag mot slutet av lektionen också märkte av drag av utforskande samtal (se elevdialog 2) när par 1 samskapade innehållet i texten. De visade egentligen inslag av alla Mercers tre olika former av samtal, vilket också överensstämmer med forskarens egna fynd i hans studier.

I det disputationala och kumulativa samtal där eleverna i min studie antingen tävlar mot, eller försöker hålla med för att inte förstöra harmonin i gruppen, samt inte gör någon ansträngning att använda sig av konstruktivt samtal, kan vi då verkligen prata om ett optimalt sociokulturellt lärande? När Wegerif (2010) antyder att skolan endast ser dialogen som ett verktyg att ta till sig annat kunskapsinnehåll är jag beredd att hålla med, och genom användandet av endast disputationala och kumulativa samtal riskerar vi således att gå miste om den verbala kommunikationens meningsskapande potential.

#### 6.1.1 Par 1 och 2

Jag har i mitt resultat nämnt att den ene eleven i par 1 inte hade kommit lika långt i sin skrivutveckling som sin arbetskamrat och det kan vara av vikt att framhålla att detta eventuellt kan medverka till att samtalet dem emellan blir svårare att hantera. Det kan bidra till att interaktionen blir mer inriktad på att den ene hjälper den andre istället för att det blir ett gemensamt delande av idéer och kunskaper. Denna scaffolding kan vara en vinst av pararbetet men samtidigt är det värt att lyfta Säljös (2010) problematiska aspekt där han menar på att den ene, istället för att hjälpa den andre, tar över och hellre gör hela arbetet själv. Mitt resultat visar på att den, enligt läraren, mer kompetente eleven i par 1 (elev 1b) hela tiden röstade ner den andres förslag och idéer vilket gör det svårt att se att 1a fick något verkligt utbyte och hjälp i sin skrivutveckling.

Granström, Hammar Chiriac & Hempel (2008) hävdar bland annat att grupparbete kan öka elevens självförtroende. Men i samspelet i par 1 blir det långsökt att försvara att elev 1a blir mer säker i sitt skrivande. Enligt intervjun med eleven efteråt görs detta gällande, men jag anar en underliggande underlägsenhet. I interaktionen under samskapandet får eleven inte ansvara över pennan och inte heller blir hans förslag intagna till diskussion och övervägande. Eleven uttrycker att denne

inte vill skriva för hand då han ”*älskar datorer*” eftersom han sannolikt inte känner sig lika hämmad i sitt digitala skrivande.

När elev 2b reflekterade om huruvida hennes arbetskompis medhåll verkligen stämde men ändå menade på att de ”var ju väldigt överens” tycker jag att det tyder på att eleven förmodligen själv upplevde att hon fick mer bestämmanderätt i deras samskapande. Deras kumulativa samtal byggde på att elev 2a gick med på mycket som elev 2b lade fram vilket gjorde att den sistnämnda kände att de måste ha varit överens. Detta par skrev den längsta texten av de tre men med tanke på att 2b fick bestämma innehållet mestadels själv är det kanske inte så svårt att förstå.

Den sociokulturella teorin åberopar enligt Dysthe (2003) att deltagarnas samspel i sig skapar lärande. Vad det talas mindre om är dock konsekvenserna av ett illa fört samspel, där den verbala dialogen spelar en central roll. Ifall en elev bara kör över den andre – hur blir dennes individuella lärande? LGR 11 lyfter elevens utveckling till att ta ansvar för det egna språkbruket (Skolverket, 2011a) och lärarens uppgift är då att uppmärksamma detta när det inte hålls.

### 6.1.2 Par 3

Att man som lärare förutsätter att eleverna lär sig att arbeta tillsammans med andra genom att enbart få vara med om det kan grunda sig på att som Dysthe (2003) skriver så är själva deltagandet i socialt organiserad aktiviteter ett viktigt mål med lärandet inom sociokulturell tradition. Jensen (2012) påpekar också att många av oss inte tror att det krävs någon ansträngning för att arbeta tillsammans med någon annan. Så fort det då känns ansträngande i ett samskapande upplevs det eventuellt därför som en motsättning och arbetet tillsammans med de andra är lätt att avfärda som ett misslyckande. Detta förhållande kunde jag notera i par 3:s samskapande. För fastän jag upplevde att dessa elever hade den mest utvecklade formen av samtal uttryckte de båda under intervjun att de helst arbetade individuellt. Hur kan detta komma sig? Kanske är detta det mest ansträngande och tidskrävande sättet att interagera? Kanske är det därför så få elever gör det och så få lärare undervisar om det?

Som jag nämnde i resultatet så blev par 3 också hela tiden upplysta av läraren att de arbetade mer långsamt än de andra paren. Genom denna feedback kan eleverna eventuellt uppleva att deras samskapande inte fungerade särskilt bra, och på så sätt känner de att det förmodligen hade gått bättre om de arbetat själva. Elev 3a och 3b yttrar att det individuella arbetet är att föredra eftersom de då kan få bestämma själva vad de ska skriva och slipper lyssna in den andre. Det är möjligt att hävda att dessa elever har förstått att det är ansträngande att arbeta i par, och för att återkoppla till Jensens (2012) ståndpunkt så har de i sådana fall större möjlighet till lärande eftersom de är medvetna om detta.

Jag väljer att återkomma till om det verkligen räcker med att låta eleverna *delta* i ett grupparbete om vi ska hjälpa dem att lära sig det? Ska det inte följas upp? Ofta inom skolan hamnar uteslutande texten eleverna producerar i fokus och det är den som följs upp med framåtsyftande anmärkningar om språk och innehåll. När läraren vid flertalet tillfällen under lektionen påpekade att par 3 inte kommit igång lika bra som de andra i sitt skapande av berättelsen, förstärks bilden av texten (eller närmare bestämt avsaknaden av den) som central och ingen hänsyn tas till den effektiva samtalprocess eleverna istället lyckats genomföra. Dialogen är trots allt en förutsättning för att texten i ett samskapande överhuvudtaget ska bli till, och kvalitet istället för kvantitet borde vara att föredra.

Avslutningsvis är det tänkbart att ifall eleverna i par 3 möjligen ligger närmare

varandra i sin skrivutveckling kan det vara en orsak till att de lyckas ha ett mer givande samtal. Deras produkt blev även mer kvalitativ sett till att de både försökte samtala om rimlighet, de omarbetade sin text för att kunna få berättelsen mer sammanhängande och de var det enda paret som använde dialog i sin text vilka är mer kvalitativa drag i en narrativ text (se punkt 4.1.8). Men det väsentliga i sammanhanget blir inte längre att fråga sig om detta lärande kommer automatiskt eller inte, utan istället att det finns en risk att det *inte* gör det. I sådana fall behöver alla elever ges möjlighet att genom explicit undervisning kunna ta till sig de färdigheter som behövs för att skapa ett effektivt och tillåtande samtal mellan varandra.

## **6.2 Slutsats och vidare forskning**

Säljö (2010) höjer pennan och skriftens status i skolarbetet vilket denna studie visar tydlig samstämmighet med. Detta ledde i mina observationer till att produkten blev det som räknades, både för eleverna själva men även för läraren. Det mina resultat kan antyda är att detta kan vara missvisande och sannolikt dölja andra vitala förmågor hos eleverna. På grund av min studies begränsade omfång är några långtgående slutsatser inte aktuella, men det blir trots allt tänkvärt ur ett lärarperspektiv att mina fynd kan indikera att texten som vi som lärare ser inte behöver vara det undervisningsinnehåll med mest utvecklingspotential i sammanhanget. Alltså, att det är mycket som sker i elevernas kommunikativa samtalsprocess vilken dessvärre är, i jämförelse med den producerade texten, mer svårfångad i ett klassrum med 25-30 elever. Mina observationer kunde med fördel höja dessa ”osynliga” förmågor och ger anledning att tänka sig att detta eventuellt kan vara ett förekommande fenomen i skolorna. Samtalsprocessen är den som ”föder” texten, vilket gör det gällande att samtalet eleverna emellan behöver mer stöttning från lärarhåll för att i förlängningen öka kvaliteten även på produkten, samt förebygga det omvända förhållandet.

På basis av denna studie skulle fortsatt forskning kunna ta vid med, förutom ett mer långtgående och omfattande studium av fler elevers samtalsinteraktion, även en implementering av explicit undervisning av samtalsstrategier vid elevernas samskapande. Detta för att kunna ge svar på om det är möjligt att främja dialogiska och utforskande samtal samt en mer utvecklad och effektiviserad samtalsprocess i skolan? I sådana fall behöver ett skifte ske i den generella uppfattning jag inledningsvis nämnde i denna uppsats, där lärande per automatik uppstår genom att bara få vara deltagare i ett grupparbete.

## Referenser

---

### Litteratur:

- Beard, R. & Burrell, A. (2010) Investigating narrative writing by 9-11-year-olds. *Journal of Research in Reading*, vol. 33, ss 77–93.
- Bruner, J. S. (1978) The role of dialogue in language acquisition. I A. Sinclair, R. J Jarvella, and W.J. M Levelt (Eds.) (1978). *The Child's Conception of Language*. (s. 241-256). New York: Springer-Verlag.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1998). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2011). *Lärande genom deliberativ kommunikation*. I M. Jensen (red) *Lärandets grunder. Teorier och perspektiv*. (2011). Lund: Studentlitteratur.
- Fisher, R. (2009). *Creative dialogue: talk for thinking in the classroom*. London: Routledge.
- Garne, B. (2010). *Elever skriver: om skrivande, skrivundervisning och elevers texter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K., Hammar Chiriac, E. & Hempel, A. (2008). *Handbok för grupparbete: att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. (2., [kompletterade och aktualiserade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (2. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hartman, J (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. (2., [utök. Och kompletterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, M. (2012). *Kommunikation i klassrummet*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Littleton, K. & Howe, C. (red.) (2010). *Educational dialogues: understanding and promoting productive interaction*. London: Routledge.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4) s. 359-377.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1.2, (s. 137–168).
- Ohlsson, S. (2011). *Deep learning. How the minds overrides Experience*. New York: Cambridge University Press.
- Rojas-Drummond, S. M., Albarrán, C. D. and Littleton, K (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), s. 177–191.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, K. (1970). *Pedagogisk forskningsmetodik*. (3. uppl.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Säljö, R. (2010) Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren, R, Säljö & C. Liberg (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (1. utg.) (s. 137-195). Stockholm: Natur & kultur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet, Stockholm.
- Walford, G. (red.) (2008). *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press.
- Wegerif, R. (2010). Dialogue and teaching thinking with technology. I *Educational dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction*, 304.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179-190.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra: samlärande i förskola och skola*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Univ., 2001. Göteborg.

### Internet:

- Berggren, U. (1999). *Pappersmodellen som utgångspunkt för utformning av skrivsamarbetsverktyg*. Lic.-avh. Stockholm: Tekn. högsk.. Stockholm. (Hämtad 15.04.09).  
<https://www.nada.kth.se/utbildning/forsk.utb/avhandlingar/lic/990326.pdf>
- Hylén, J. (2012). *Kan skolan utveckla framtidskompetenser?* (Hämtad 2015.04.10).  
<http://www.diu.se/nr1-12/nr1-12.asp?artikel=s28>
- Linell, P. (2003). *WHAT IS DIALOGISM? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Department of Communication Studies, Linköping University, Sweden. (Hämtad 15.04.05)  
<https://manoftheword.files.wordpress.com/2013/10/linell-per-what-is-dialogism.pdf>
- Millward, L. (2012). Focus groups. I G.M. Breakwell, J. A. Smith & D. B. Wright. *Research methods in psychology* (s. 411-437). London: Sage. (Hämtad 2015.05.01).  
[https://www.google.se/books?hl=sv&lr=&id=z\\_mE6eD\\_xNIC&oi=fnd&pg=PA411&dq=millward+focus+groups&ots=zfrmPXiBty&sig=56kB2uC8rCTHlwCLOF44Q12jPAM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=millward%20focus%20groups&f=false](https://www.google.se/books?hl=sv&lr=&id=z_mE6eD_xNIC&oi=fnd&pg=PA411&dq=millward+focus+groups&ots=zfrmPXiBty&sig=56kB2uC8rCTHlwCLOF44Q12jPAM&redir_esc=y#v=onepage&q=millward%20focus%20groups&f=false)
- Rojas-Drummond, Mazón, Fernández & Wegerif (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking skills and creativity [Elektronisk resurs]*. (2006-Amsterdam: Elsevier Ltd..) (Hämtad 2015.04.15)  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187106000253>

## Bilaga

---

Hej!

Jag heter Cecilia Wikström och jag studerar till lärare vid Göteborgs universitet. Jag är nu inne på min sista termin och håller under våren på och skriver mitt examensarbete.

Det min undersökning går ut på är att titta på hur elever samarbetar med en text, t.ex. när de skapar en berättelse tillsammans. Sedan tänkte jag prata lite med dem om hur de upplevde samarbetet. Jag är nämligen intresserad av att titta lite närmare på samtalet mellan eleverna när de arbetar i par samt deras uppfattning om vad samarbete innebär.

Så jag önskar få ert tillstånd till att just ert barn deltar i min studie!

Det skulle i sådana fall röra sig om en observation under en lektion samt intervjuer med dem 2 och 2 efteråt om deras uppfattning av samarbetet. Alltså inte så mycket tid behöver tas från det "vanliga" lektionsarbetet! Observationerna kommer att filmas och intervjuerna kommer att spelas in på band för att jag ska kunna få med all möjlig kommunikation som äger rum. Det är frivilligt att delta och ert barn kan avbryta när som helst. Det insamlade materialet kommer endast jag ha tillgång till och det kommer att behandlas konfidentiellt. De elever som medverkar i studien kommer också att vara helt anonyma i mitt examensarbete.

Om detta är något du/ni skulle kunna tänka er så vore jag otroligt tacksam! Jag ber er då att skriva under detta brev och lämna det till klassläraren helst så snabbt det är möjligt då jag har tänkt genomföra studien i slutet på denna vecka (v.16). Jag kommer därefter att göra ett urval av elever eftersom jag har en tidsplan att ta hänsyn till i detta arbete.

Tack för er tid. Om ni har några frågor kontakta mig gärna!

Cecilia Wikström

---

Jag/vi ger dig tillstånd till att mitt/vårt barn får delta i denna studie:

Barnets namn \_\_\_\_\_

Vårdnadshavare \_\_\_\_\_

Vårdnadshavare \_\_\_\_\_