

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

Interaktionsmönster och aktiviteter i ett Sfi-klassrum  
- förutsättningar för språkutvecklande interaktion

Malin Brännström

Specialarbete, 15 hp  
Svenska som andraspråk  
Ht 2011  
Handledare: Qarin Franker

## Sammandrag

Uppsatsen undersöker undervisningen i en klass med vuxna andraspråksinlärare med ingen, eller mycket kort skolbakgrund. Fokus ligger på interaktionsmönstren i klassrummet samt i vilken grad deltagarnas erfarenheter tas tillvara och lyfts fram i undervisningen. En interaktionsanalys har gjorts genom strukturerade observationer i klassrummet. Dessutom har intervjuer med lärare och deltagare genomförts. Uppsatsens teoridel utgår från forskare med ett sociokulturellt perspektiv på andraspråkstillägnande, vilka menar att deltagarnas egna yttranden är viktiga ur två aspekter: dels fungerar de språkutvecklande, dels kan de föra in deltagarnas egna perspektiv och erfarenheter i lärandesituationen.

Resultatet visar att undervisningen är i hög grad lärarstyrd och att det klart dominerande interaktionsmönstret är I-R-U, vilket innebär att läraren ställer en testfråga som deltagaren svarar på, och som läraren sedan besvarar genom att bedöma svarets korrekthet. Resultatet visar också att interaktionen ser olika ut beroende på vilken aktivitet som pågår, och att de aktiviteter där innehållet ligger nära deltagarnas erfarenheter och intressen genererar fler initiativ från deltagarnas sida. Dessutom visar resultatet att en stor andel av tiden i klassrummet ägnas åt individuell läs- och skrivträning. En diskussion förs kring möjliga anledningar till, och konsekvenser av, detta. Att arbeta mer i smågrupper förs fram som en möjlig lösning för att ge deltagarna ett större och mer meningsfullt talutrymme. Att i samtal i helklass oftare utgå från deltagarnas erfarenheter skulle kunna ge samma sak och dessutom kunna leda till mer autentiska frågor från lärarens sida.

Nyckelord: Interaktionsmönster, svenska som andraspråk, analfabet, sociokulturell teori, sfi, I-R-U, autentiska frågor, deltagarinitiativ, andraspråksutveckling

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	1
1.2 Syfte .....	2
1.3 Frågeställningar .....	2
<b>2. Tidigare forskning</b> .....	2
2.1 Deltagare/inlärare .....	3
2.2 Sociokulturella teoriperspektiv .....	3
2.3 Alfabetiseringsundervisning .....	4
2.3.1 Vem är analfabet? .....	4
2.3.2 Läs- och skrivinläring för barn på modersmålet .....	5
2.3.3 Andraspråksundervisning för vuxna analfabeter .....	5
2.4 Sfi .....	6
2.4.1 Aktuell forskning och utvärdering av sfi .....	7
2.5 Andraspråksundervisning och interaktion .....	8
2.5.1 I-R-U .....	10
2.5.2 Deltagarinitiativ .....	10
<b>3. Metod</b> .....	12
3.1 Urval och bakgrundsinformation .....	13
3.1.1 Deltagarna .....	13
3.1.2 Lärarna .....	14
3.1.3 Lokalerna .....	14
3.1.4 Schemat .....	15
3.2 Genomförande .....	15
3.2.1 Förstudien .....	15
3.2.2 Den egentliga studien.....	16
3.2.3 Observationsschemat .....	17
3.3 Bearbetning av data .....	18
<b>4. Resultat</b> .....	19
4.1 Aktiviteter.....	19
4.1.1 Drillövningar .....	19
4.1.2 Samtal i helklass .....	20
4.1.3 Individuell läs- och skrivträning .....	20
4.1.4 Samtal med en elev i helklass .....	20
4.2 Interaktionsmönster .....	21
4.2.1 Initiativ-Respons-Uppföljning .....	21
4.2.2 Autentiska lärarfrågor – deltagarsvar .....	22
4.2.3 Deltagarinitiativ – läraruppföljning .....	23
4.3 Övriga aktiviteter .....	24
4.3.1 Halvklass-lektionen .....	25

4.3.2 Utflykter .....	26
4.4 Deltagarintervjuerna .....	26
4.5 Lärarintervjun .....	27
<b>5. Analys och Diskussion .....</b>	<b>29</b>
5.1 Aktiviteter och interaktionsmönster .....	29
5.1.1 Förekomst och tidsåtgång .....	30
5.1.2 Samband mellan aktivitet och interaktionsmönster .....	30
5.2 Utflykterna .....	31
5.3 Analys av lektionstillfällena .....	31
5.4 Kopplingar mellan deltagarnas erfarenheter och undervisningen .....	33
5.4.1 Deltagarinitiativets förändrande karaktär .....	34
5.5 Hur skulle man kunna göra annorlunda – möjligheter och hinder för språkutvecklande interaktion.....	35
5.6 Metoddiskussion.....	37
5.7 Vidare forskning .....	37
 <b>Referenser .....</b>	 <b>38</b>

## **Bilagor**

Bilaga 1: Observationsschemat.....	40
Bilaga 2: Intervjumall lärare .....	41
Bilaga 3: Intervjumall deltagare.....	42

## **Tabell och figurförteckning**

Tabell 1: Förekomst av aktiviteter .....	21
Tabell 2: Förekomst av interaktionsmönster .....	24
Tabell 3: Samband mellan aktiviteter och interaktionsmönster .....	24

## 1. Inledning

Alfabetiseringsundervisningen för vuxna invandrare i Sverige innebär speciella förutsättningar för både deltagare och lärare. Deltagarna kommer från olika delar av världen, har olika modersmål och ofta mycket knapphändiga kunskaper i svenska. De har ingen, eller mycket kort skolbakgrund och med dessa förutsättningar ska de alltså lära sig att läsa och skriva simultant med att de lär sig språket som alfabetiseringen ska ske på. Ibland finns det modersmållärare till hjälp, ibland inte. Endast mycket sällan ges deltagarna möjlighet att först lära sig läsa och skriva på sitt modersmål, innan de ger sig i kast med läsning och skrivning på svenska. I ett klassrum där lärare och deltagare bara kan kommunicera knapphändigt och där deltagarna inte kan ta hjälp av lexikon, blir interaktionen dem emellan förstås en utmaning, men också intressant att studera.

I mycket av den litteratur som ingått under mina snart fyra och ett halvt år på lärarutbildningen, betonas det sociokulturella perspektivet på lärande. Enligt detta synsätt sker lärande alltid i ett socialt sammanhang, och betydelsen av att tillsammans med andra förhandla sig fram till kunskap betonas. Eleven är inte ett tomt kärl som ska fyllas med kunskap, utan hon ska aktivt formulera kunskapen och göra den till sin egen (Dysthe 2003).

Hur fungerar detta, den meningsskapande interaktionen och förhandlingen, i ett klassrum där eleverna och läraren knappt har ett språk de kan kommunicera med varandra på? I ett klassrum där de flesta av eleverna inte har någon tidigare erfarenhet av skolan, och således liten uppfattning om hur undervisning kan gå till.

I uppsatsen undersöker jag hur lärare och elever kommunicerar med varandra, och hur och i vilken utsträckning eleverna får tillfälle att dels öva på att prata svenska, dels möjlighet att påverka innehållet i undervisningen genom deras deltagande under lektionstid.

Det sistnämnda knyter också an till någonting annat som betonas inom sociokulturell teori, nämligen det att ny kunskap måste knyta an till elevens tidigare erfarenheter. Kommer dessa erfarenheter fram i ett klassrum där interaktionen har så dåliga förutsättningar? Och i så fall, hur?

## 1.2 Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka de aktiviteter och den interaktion mellan lärare och deltagare som förekommer i en klass för vuxna analfabeter med svenska som andraspråk. Fokus är att undersöka hur aktiviteterna påverkar interaktionen, deltagarinflytandet och innehållet i undervisningen.

## 1.3 Frågeställningar

Studien utgår från följande frågeställningar:

Vilka interaktionsmönster förekommer i undervisningen, och i vilken utsträckning förekommer de?

Vilka aktiviteter förekommer i undervisningen, och i vilken utsträckning förekommer de?

Vilka samband finns mellan aktivitet och interaktionsmönster?

Vilka kopplingar finns mellan deltagarnas tidigare och nuvarande erfarenheter och undervisningen?

## 2. Tidigare forskning

I föreliggande kapitel presenteras tidigare forskning inom kunskapsområden som är relevanta för min studie. Allra först följer en kort redogörelse för vilka begrepp jag valt att använda. Sedan ges en kortfattad presentation av sociokulturella teoriperspektiv, eftersom detta är uppsatsens teoretiska utgångspunkt och i princip alla de andraspråksforskare som sedan presenteras utgår från sociokulturella perspektiv. Sedan följer en presentation av forskning kring alfabetiseringsundervisning, Skolverkets rapporter kring sfi-verksamheten och slutligen en genomgång av forskning som behandlar interaktionens betydelse i ett andraspråkinlärningssammanhang.

## 2.1 Deltagare/inlärare

Jag har valt att följa den praxis som synes mig vara rådande inom andraspråksforskningen och kallar de vuxna studerande som jag observerat för *deltagare*.

I de fall när jag tar upp andras forskning använder jag *deltagare* när jag refererar till inlärare som omtalas i en undervisningsmiljö och *inlärare* när det är andraspråksinlärare i allmänhet, vilka ju inte nödvändigtvis går i skolan, som åsyftas.

## 2.2 Sociokulturella teoriperspektiv

Man talar, inom den pedagogiska kontexten, ofta om *det sociokulturella perspektivet*, men Dysthe (2003:32) är noga med att påpeka att det inte rör sig om *ett* perspektiv, utan att den sociokulturella idévärlden rymmer olika riktningar och betoningar. Gemensamt för dem alla är dock att man betraktar allt lärande som deltagande i en social praktik, och inte som något som bara pågår i den lärandes huvud (Dysthe 2003:30). Centralt för sociokulturella perspektiv på lärande är således språk, kommunikation och samarbete, vilka man menar att kunskap konstrueras genom (Dysthe 2003:41).

Två centrala begrepp som man använder sig av inom sociokulturell teori och som kommer att tas upp i denna uppsats är *den närmaste utvecklingszonen* och *scaffolding*.

Vygotskij (1978:87) som introducerade begreppet den närmaste utvecklingszonen menar att när man undersöker vad ett barn kan och inte kan prestera, bör man inte bara titta på vad barnet presterar på egen hand, utan också ta i beaktning vad denne presterar med assistens av någon som är mer erfaren och/eller skicklig. Skillnaden mellan vad barnet klarar på egen hand och vad den klarar med assistens är det som utgör den närmaste utvecklingszonen. Det som barnet klarar med assistens, kommer det snart att klara på egen hand. Undervisning bör därför alltid sträva efter att rikta sig mot det som ligger i utveckling hos inlärarna, menar Vygotskij (1978:89).

Begreppet scaffolding ("byggnadsställning" eller "stöttning" på svenska) har utvecklats i anslutning till Vygotskijs teorier, och syftar just på det stöd som en mer erfaren och/eller skicklig person kan erbjuda en inlärare (Dysthe 2003:82).

## 2.3 Alfabetiseringsundervisning

Litteratur och forskning kring läs- och skrivinlärning handlar oftast om barn som ska lära sig läsa och skriva på sitt modersmål. Denna process skiljer sig en hel del från den som vuxna invandrare går igenom när de ska lära sig läsa och skriva på ett andraspråk. Men självfallet finns också likheter, därför kommer jag kort att presentera forskning för läs- och skrivinlärning på modersmålet, och sedan presentera forskning som specialiserat sig på vuxna andraspråksinlärare som inte kan läsa och skriva. Ingen av dessa genomgångar kommer att vara heltäckande på detta enorma område, utan inriktar sig på sådant som är av intresse för just den här studien. Teknikaliteter kring ljud och bokstav och dylikt är inte så intressanta eftersom uppsatsens frågeställningar inte specifikt rör hur läs- och skrivinlärning går till. Allra först följer en kort diskussion om begreppet analfabet.

### 2.3.1 *Vem är analfabet?*

En vanlig definition av analfabetism är UNESCO:s från 1985: ”Oförmåga att med förståelse läsa och skriva en enkel redogörelse av betydelse för ens dagliga liv.” (Nationalencyklopedin 2011). Enligt Åsa Wedin är denna definition inte helt entydig, i och med att vad som är av betydelse för ens dagliga liv skiljer sig åt mellan olika kulturer (Wedin 2010:49). Ibland används en annan definition av analfabet i Sverige, och enligt den är en person att betrakta som analfabet som har en ”läsförmåga som ligger under genomsnittet för en elev vid avslutningen av grundskolans mellanstadium.” (Nationalencyklopedin 2011a). Detta är enligt Wedin ganska höga krav och detta hör samman med att kraven på läs- och skrivförmåga är höga och dessutom föränderliga i Sverige (Wedin 2010:50).

Wedin menar att indelningen i analfabeter och läs- och skrivkunniga innebär en förenkling av verkligheten, då egentligen inga sådana skarpa linjer kan dras. I stället består verkligheten av ett kontinuum där människors förmåga att läsa och skriva är olika helt enkelt. På grund av detta, samt den stigmatisering begreppet innebär väljer hon att inte använda detta, eller liknande, begrepp (Wedin 2010:51).

Jag använder trots detta begreppet analfabet i denna uppsats, främst av praktiska skäl, då jag inte hittat någon bra ersättare. ”Deltagare med mycket kort eller ingen skolbakgrund” blir helt enkelt för skrymmande och riskerar att hindra flytet i läsningen.

### **2.3.2 Läs- och skrivinlärning för barn på modersmålet**

Dahlgren et al (2006:136) menar att det är viktigt att arbetet med läs- och skrivinlärning utgår från barns omvärld och erfarenheter. För att detta ska vara möjligt är det viktigt att det finns en kontinuerlig dialog mellan barn och föräldrar och skola. Dessutom bör de aktiviteter man ägnar sig åt under läs- och skrivträningen vara meningsfulla. Man konkretiserar detta genom att hänvisa till Schickendanz, som menar att man ska läsa riktiga böcker och göra upptäckter i omvärlden och inte skriva bara för att träna på att skriva (Dahlgren et al 2006:95).

Björk och Liberg (2004:116) är av samma åsikt och menar att när barnen vet att det finns en verklig mottagare för det de skriver, anstränger de sig mycket mer. De blir dessutom medvetna om att läsning och skrivning i grunden handlar om kommunikation, och att man precis som när man talar måste uttrycka sig på olika sätt beroende på vem som är mottagare för ens meddelande.

### **2.3.3 Andraspråksundervisning för vuxna analfabeter**

Franker (2004:700-705) skriver om alfabetisering för vuxna andraspråksinlärare, och hon nämner tre centrala utgångspunkter för en lyckad alfabetiseringsundervisning: *ömsesidig respekt, meningsfullhet och användbarhet* och *delaktighet och medansvar*. Alla dessa punkter bygger på någonting som hon kallar *den utvidgande modellen*, som innebär ett visst förhållningssätt gentemot undervisningen och eleverna. I den utvidgande modellen betraktar man eleverna utifrån ett resursperspektiv, det vill säga att man fokuserar på vad de redan kan och har med sig, i stället för att fokusera på vad de inte kan. Detta innebär exempelvis att man i undervisningen har deltagarnas tidigare erfarenheter som utgångspunkt. Den utvidgande modellen ställs emot *den begränsade modellen*, där en skarp skiljelinje dras mellan skolans domän och vardagslivets domän. Detta försöker man undvika i den utvidgade modellen, där man i stället försöker sammanlänka dessa två. Under punkten *meningsfullhet och användbarhet* skriver hon att undervisningen måste beröra deltagarnas livssituation och förbereda dem inför praktiska situationer. Vidare menar hon materialet som används gärna får vara autentiskt, exempelvis blanketter, brev och tidningar, men även läromedel kan användas, så länge det är anpassat till vuxna. Under punkten *delaktighet* skriver hon om vikten av att deltagarna är medskapare till sin egen utbildning och att de ses som vuxna individer med förmåga till ansvarstagande. Att lära sig läsa och

skriva på sitt andraspråk innebär en stor svårighet för deltagarna, därför bör deltagarna få individuella deltagarsamtal där de kan tala om sin skolsituation på sitt modersmål. Utifrån dessa bör en individuell studieplan upprättas.

1992-1995 pågick ett forskningsprojekt vid Oslo universitet, där målet var att kartlägga alfabetiseringsundervisningen i Norge. Utifrån insikterna från detta projekt har två av deltagarna i projektet, Alver och Lahaug, skrivit en metodbok för alfabetiseringslärare. I denna framhåller de liknande tankegångar som Franker angående deltagarnas tidigare erfarenheter och kunskaper:

Ifølge den amerikanske voksenpedagogen Malcolm Knowles har voksne ett grunnleggende behov for å føle at de er selvstyrte. Det betyr ikke nødvendigvis at alle vuxne ønsker å blande seg inn i de pedagogiske og metodiske valgene i undervisningen, men mer at de erfaringene de allerede har, blir tatt på alvor. Knowles og andre voksenpedagoger understreker derfor at voksenalpplæring er mest effektiv dersom den tar utgangspunkt i deltakernes egne erfaringer og relaterer dem til de behovene de har her og nu. (Alver & Lahaug 1999:14)

Precis som Franker talar de om de individuella deltagarsamtalens betydelse för en lyckad inläring, bland annat genom att läraren genom dessa får kunskap om deltagarnas erfarenheter och behov.

De talar också om risken med att lärare sätter läs- och skrivinläringen i första rummet och ser skriftspråket som det primära och talspråket som enbart ett verktyg för att komma åt skriftspråket. De menar i stället att det är viktigt att det muntliga språket får behålla sin särart. Att det är viktigt med en talspråklig grund för att kunna lära sig läsa och skriva, betyder inte att talspråket lärs in enbart för att göra skriftspråket möjligt (Alver & Lahaug 1999:116).

## **2.4 Sfi**

Sfi, svenskundervisning för invandrare, är en grundläggande utbildning i svenska för vuxna som har svenska som andraspråk. Kommunerna ansvarar för utbildningen och är skyldiga att erbjuda undervisning till de invånare i kommunen som har rätt till den (Skolverket 2011).

Inom Sfi har man olika studievägar, och vilken den studerande sätts in i, beror på dennes tidigare utbildningsnivå. Det finns tre studievägar, och på studieväg 1 går deltagare med mycket kort, eller ingen, studiebakgrund. På spår 2 går deltagare med lite längre studiebakgrund

och på spår 3 går de med lång studiebakgrund (Skolinspektionen 2011:9).

### **2.4.1 Aktuell forskning och utvärdering av Sfi**

Skolverket har i en intern rapport från 2003 gjort en lägesbeskrivning av alfabetiseringsundervisningen i åtta svenska kommuner. De refererar till både Franker och Alvis och Lahaug, och framhåller liksom dem vikten av att tillvarata deltagarnas tidigare erfarenheter, samt att deltagarna ska vara medaktörer i sin utbildning. I sin lägesrapport skiljer man mellan begreppen *medaktör/ej medaktör* och *aktiva/passiva deltagare*. En deltagare kan vara aktiv utan att för den skull vara medaktör. Medaktör är den deltagare som tar egna initiativ, deltar i diskussioner, ställer frågor och väljer egna aktiviteter. En aktiv deltagare lyssnar och gör det som ska göras, men tar inte egna initiativ. Man konstaterar att i fyra av de åtta kommunerna är deltagarna medaktörer, och i ytterligare tre är deltagarna bara delvis medaktörer. Aktiva deltagare fanns det i fler fall, i fem kommuner, varav två med restriktionen ”lärarstyr”. Man konstaterar också att ”individuella studieplaner med ett adekvat innehåll förekommer enbart i ett fall.” (Skolverket 2003:32) Fler brister man pekar på i utvärderingen är att man inte använder sig av modersmåls lärare i någon av de studerade verksamheterna, att kunskapen och medvetenheten om alfabetiseringsundervisning för vuxna, hos skolledning ibland är bristfällig, samt att lärarna i vissa fall saknar adekvat utbildning och kunskap. De flesta lärarna har dock ett stort engagemang.

I en kvalitetsgranskning från 2011, gjort av skolinspektionen, har man granskat studieväg 1 och 2 inom SFI ”eftersom tidigare undersökningar, liksom statistik, visar att det är särskilt svårt för studerande på dessa studievägar att nå målen.” (Skolinspektionen 2011:6) Syftet med granskningen var att undersöka hur undervisningen planeras och genomförs i förhållande till de studerandes olika förutsättningar, mål och behov, samt vilka resultat undervisningen leder till. Man har undersökt undervisningen i 35 kommuner och riktar kritik mot att individanpassade och flexibla lösningar saknas i många fall. Man konstaterar att individuella studieplaner oftast finns, men att innehållet i dessa sällan blir styrande för undervisningen. Man menar vidare att tilltalet från lärarna gentemot deltagarna inte alltid är vuxet, samt att läroböcker riktade mot barn ibland används, vilket de finner olämpligt i vuxenundervisning. Skolinspektionen hävdar också att en del av lärarna

saknar adekvat kompetens, samt att modern teknik används i mycket liten utsträckning.

## 2.5 Andraspråksundervisning och interaktion

Interaktion är enligt Nationalencyklopedin: ”[en] process där grupper eller individer genom sitt handlande ömsesidigt påverkar varandra. Påverkan kan förmedlas via språk, gester, symboler etc.” (Nationalencyklopedin 2011b) Den typ av interaktion som är av intresse i den här uppsatsen är enbart den språkliga. Lindberg (2005:79) har skrivit om interaktion i klassrumsmiljö och använder då begreppet *interaktionsmönster*. En interaktionssekvens består enligt Lindberg av ”ett antal inbördes relaterade yttranden [...]”(2005:79). När samma typ av interaktionssekvens återkommer så pass ofta så att man kan namnge och kategorisera den, då kan man tala om ett *interaktionsmönster*. Jag kommer i min uppsats att prata om tre olika interaktionsmönster: *I-R-U* (initiativ-respons-uppföljning), *deltagarinitiativ-läraryuppföljning* samt *autentisk lärarfråga-svar*. De två förstnämnda interaktionsmönstren kommer att beskrivas närmare i avsnitt 2.5.1 och 2.5.2 medan det sistnämnda beskrivs längre ner i detta avsnitt.

Enligt Gibbons (2006:36) visar forskningen att interaktion har en stor betydelse när man lär sig ett andraspråk. Särskilt viktig, menar Gibbons, är den typ av interaktion som uppstår vid *förhandling* om mening, det vill säga när någon omformulerar eller klargör vad han/hon vill ha sagt (2006:36). Inom andraspråksforskningen pratar man om *inflöde* och *utflöde*<sup>1</sup>, där inflöde står för den produktion av det talade eller skrivna (mål)språk som inläraren kommer i kontakt med, medan utflöde står för det som inläraren själv producerar (Krashen 1982). Gibbons (2006:37) refererar till en undersökning gjord av Swain av franska språkbadsprogram där det framkom att just utflödet är av speciellt vikt vid tillägnandet av ett andraspråk. Enligt Swain och Lapkin (1995) är framförallt det utflöde som sker när inlärare stöter på ett ”lingvistiskt problem” och tvingas modifiera sitt uttalande, av vikt för språkutvecklingen. Detta kallas för *pushed output*. När en inlärare använder sig av pushed output kan denne komma att processa sitt språkanvändande på ett annat sätt än vad som sker vid enbart lyssning.

Både Alver och Lahaug (1999:131) och Lindberg (2005:122) talar om vikten av att lärare ställer *autentiska frågor*, det vill säga frågor som läraren inte på förhand vet svaret på. Detta för att engagera deltagarna

---

<sup>1</sup> Från de engelska termerna *input* och *output*.

till att aktivt delta i samtalet och för att skapa ett samtal som bygger på riktiga informationsluckor. I ett sådant samtal ställs stora krav på kommunikativ klarhet från deltagarnas sida, i och med att läraren inte vet vad han/hon vill säga. Detta kan i sin tur leda till förhandling och den typ av pushed output som Swain talar om.

Lindberg (2005:126-213) har i en undersökning visat att det finns stora skillnader i möjlighet till språkanvändning hos deltagare, både kvalitativt och kvantitativt beroende på vilken klassrumsaktivitet som pågår. Studien visar exempelvis att deltagare tar ett större ansvar för sin egen språkanvändning och språkinläring när de arbetar självständigt i smågrupper, till skillnad från lärarledda aktiviteter, då läraren ofta har det klart största talutrymmet. Det går dock inte att dra en skiljelinje mellan smågruppsarbete och lärarledda lektioner, då det också finns stora skillnader mellan olika typer av lärarledda aktiviteter. Lindberg menar att lärarledda aktiviteter absolut inte ska förkastas då de är outhärliga i vissa fall, men att de ska blandas med andra aktiviteter, samt utföras på ett sådant sätt att de öppnar upp för elevdeltagande. Lindberg nämner en av de lektioner hon bevittnat som exempel på det sistnämnda: Det är en lärarledd diskussion som behandlar ämnet barnuppfostran, och denna lektion präglas av större talutrymme för deltagarna, mer autentiska frågor från läraren och mer språklig förhandling än de andra lärarledda lektionerna. ”Kanske är detta ett samtalsämne som berör genom att det aktualiserar egna upplevelser av kulturskillnader på ett generellt plan” (2005:169), resonerar Lindberg.

Midttun (2003) har i sin hovedoppgave vid Oslo universitet undersökt kommunikationen mellan lärare och deltagare vid norskundervisning för vuxna deltagare med annat modersmål. Deltagarna har kort skolbakgrund och de flesta är analfabeter. Hon intresserar sig för i vilken grad deltagarna har möjlighet att påverka undervisningen så att den blir relevant i förhållande till deras behov och erfarenheter, och hon tittar både på klassrumsinteraktionen och på kommunikationen kring undervisningen, det vill säga de individuella samtal som läraren har med deltagarna utanför klassrummet. Genom klassrumsobservationer finner hon att interaktionen i klassrummet i mycket hög grad är lärarstyrd, med många icke-autentiska frågor från lärarens sida och mycket få initiativ från deltagarna. Läraren och deltagarna delar på talarutrymmet, men det är alltså stor kvalitativ skillnad på deras yttranden, där läraren hela tiden är den som styr innehållet i kommunikationen. Genom tolkade intervjuer med deltagarna samt en intervju med läraren får hon också reda på att deltagarna och läraren utan att veta om det har delvis olika mål med

undervisningen. Klassen har inte tillgång till någon tolk, inte heller vid de individuella samtal som förs med deltagarna inför kursstart. Detta ser Midttun som en stor anledning till kommunikationsproblemen, både *i* och *om* undervisningen. Hovedoppgaven kom ut 2003, men observationerna gjordes redan 1994, och Midttun påpekar att kunskapen om alfabetiseringsundervisning blivit större sedan dess i Norge, bland annat genom det tidigare nämnda forskningsprojekt som Alver & Lahaug var en del av.

### **2.5.1 I-R-U**

I-R-U<sup>1</sup> är ett interaktionsmönster som enligt Lindberg är ”djupt förankrat i den speciella verksamhet som skolan utgör.” (Lindberg 2005:80). I-R-U står för *initiativ*, *respons* och *uppföljning*, där läraren är den som står för initiativet, eleven responsen och sedan läraren igen för uppföljningen. Det mest typiska exemplet är att läraren ställer en kontrollfråga som han/hon redan vet svaret på, till exempel: ”Vad är 7+8?” Eleven svarar sedan med det denne tror att läraren är ute efter: ”15”. Och läraren följer upp genom att bekräfta: ”Bra.” Lindberg menar att detta interaktionsmönster kan hämma inläring på många sätt: dels får läraren mycket talutrymme på bekostnad av eleverna, dels uppmuntrar inte den här typen av testfrågor till reflektion hos eleven (Lindberg 2005:80). Van Lier hävdar enligt Ellis (1999:220) att lärare använder I-R-U-mönstret för att ta kontroll i klassrummet och att denna typ av interaktion stör det naturliga samtalsflödet, och därför också inverkar negativt på deltagarnas andraspråksutveckling.

I-R-U-strukturen behöver dock inte i sig vara någonting negativt, menar Lindberg. Forskning har visat att små förändringar i det traditionella I-R-U mönstret kan göra så att lärar-elevinteraktionen blir språk- och kunskapsutvecklande. En sådan förändring kan innebära att läraren tar emot svaren från eleverna som värdefulla bidrag, och använder dem i det fortsatta samtalet i stället för att enbart värdera dem (Lindberg 2005:84).

### **2.5.2 Deltagarinitiativ**

Baynham (2006) har undersökt interaktionen i klasser för vuxna som läser *english for speakers of other languages (ESOL)* och speciellt

---

<sup>1</sup> På engelska heter termen I-R-F och står för Initiative-Response-Feedback

intresserat sig för ett interaktionsmönster som han kallar *student agency and teacher contingency*. Jag har i min studie valt att översätta detta med *deltagarinitiativ och läraruppföljning*. Initiativ är egentligen ingen heltäckande översättning av det mer komplexa engelska ordet *agency*, som används inom exempelvis sociologin med hänsyftning på det utrymme som människor har att förändra och påverka den sociala struktur som de ingår i. I Baynham's artikel refererar det specifikt till det sätt på vilket deltagare skapar och tar utrymme i klassrummet, och på det sättet förändrar strukturen i en annars monologisk och auktoritär diskurs. *Teacher contingency* syftar på det sätt på vilket läraren öppnar upp för en sådan möjlighet för deltagarna, genom exempelvis att besvara och följa upp deltagarnas yttranden, och utifrån det, på ett improviserat sätt skapa en pedagogisk "rutin" av deltagarnas yttranden (2006:25-26). I sin studie finner Baynham, tvärtemot föreställningen om en lärarstyrd I-R-U-struktur i lärardominerade klassrum, att dessa deltagarinitiativ förekommer och att de "[are] bringing the outside into classroom." (2006:24) Detta, att det som händer utanför klassrummet bör ha betydelse för det som händer i klassrummet och vice versa, är viktigt för att deltagarna ska kunna utveckla strategier för att ta plats i pågående samtal, och också för att ge dem tillfälle att prata om deras ibland svåra och kaosartade tillvaro, menar Baynham (2006:38).

Midttun använder också hon begreppet initiativ i sin ovan nämnda studie av kommunikationen i ett klassrum för nybörjare i norska. Hon definierar initiativ såhär: "For at en replikk skal kategoriseres som initiativ, må den bringe inn noe nytt i samtalen uten at motparten direkte har oppfordret til det." (2003:22) Hon pratar också om olika typer av deltagarinitiativ. Ett *lokalt initiativ* tar upp någonting nytt inom ett ämne som redan diskuteras, medan ett *globalt initiativ* tar upp ett helt nytt ämne. Det globala initiativet har således den största potentialen att påverka och förändra riktningen i ett samtal (2003:61).

Enligt Ellis (1999:224) finns det framförallt två anledningar till varför deltagare bör vara med och påverka samtalsämnena i klassrummet. Dels så är det troligt att deltagare är mer motiverade till att delta i samtal som behandlar ämnen de själva har varit med och valt. Dels ger deltagares egna initiativ en möjlighet för läraren att se vad deltagare kan producera muntligt på egen hand, och därigenom skapa sig en uppfattning om vad som är nästa utvecklingszon för respektive deltagare.

Cummins (2001:94-95, 105) hävdar att för att deltagare ska göra framsteg krävs det en del från interaktionen mellan lärare och deltagare. Dels måste interaktionen bejaka och lyfta fram deltagarnas identiteter, såväl språkliga, kulturella och personliga. Dels måste interaktionen vara

sådan så att deltagarnas kognitiva engagemang är maximalt. Om dessa två kriterier *inte* uppfylls kommer deltagarna inte att vilja satsa av sig själva i inlärningsprocessen, menar Cummins. I praktiken, menar han, innebär uppfyllandet av dessa två kriterier att elevernas tidigare kunskaper tas till vara och görs gällande i undervisningen.

### 3. Metod

Uppsatsens syfte, att undersöka dels aktiviteter och interaktion mellan lärare och deltagare, dels möjligheter för deltagarinflytande i interaktionen och på innehållet i undervisningen, är förhållandevis brett och för att uppnå syftet krävdes mer än en metod. De frågeställningar som behandlar förekomsten av aktiviteter och interaktionsmönster och samband mellan dessa är mer kvantitativt inriktade än den som behandlar sambandet mellan elevernas erfarenheter och undervisningen.

Studiens huvudsakliga metod är observation, och observationernas syfte har varit att svara på uppsatsen tre första frågeställningar, det vill säga de som handlar om interaktionsmönster och aktiviteter i klassrummet. Valet av observation som metod var självklart, då jag ville skapa mig en bild av hur klassrumsinteraktionen faktiskt ser ut, inte ta reda på vilken bild elever och lärare har av densamma. En observation kan enligt Patel och Davidsson (2003:89) vara antingen strukturerad eller ostrukturerad. En strukturerad observation innebär att man på förhand har bestämt vilka beteenden man vill observera och har delat in dessa i kategorier i ett observationsschema (se bilaga 1), och det är också så jag har gått tillväga. För att ta reda på vilka beteenden som är representativa och vilka kategorier som är möjliga att använda i schemat, kan man innan man startar den egentliga studien göra en förstudie (Patel & Davidsson 2003:89), vilket jag gjort, och den beskrivs längre fram.

Jag har försökt att i klassrummet framförallt använda mig av icke deltagande observation, vilket betyder att jag inte försökt vara en del av den grupp jag observerat (Patel & Davidsson 2003:95). När deltagarna har arbetat självständigt i klassrummet har jag dock vid ett fåtal tillfällen hoppat in som extralärare när eleverna har bett om min hjälp. Annars har jag hållit mig tyst i ett hörn och försökt inverka så lite som möjligt på händelseförloppet. Under raster och utflykter har jag ibland småpratad med elever, men inte i syfte att på något strukturerat sätt använda mig av det i studien. Dessa samtal har dock hjälpt mig att skapa en uppfattning

kring deltagarnas kapacitet i svenska, och denna information använder jag mig av i diskussionsdelen.

Utöver observationerna har jag också genomfört intervjuer med lärare och några deltagare. Intervjuerna med eleverna syftade till att tillsammans med observationerna försöka besvara frågeställningen ”Vilka kopplingar finns mellan deltagarnas tidigare och nuvarande erfarenheter och undervisningen?” och kretsade således kring elevernas fritid och vilken koppling de gjorde mellan skola och fritid. Intervjun med läraren syftade också till att besvara denna frågeställning men också till att få fram bakgrundsinformation om skolans organisation, det vill säga schema, förekomsten av individuella samtal och så vidare.

Deltagarna och lärarna som ingår i min studie har blivit informerade om syftet med min närvaro och de har också gett sitt godkännande efter löften om anonymisering. De har dock inte känt till mina frågeställningar, vilket jag hoppas bidragit till att risken för påverkan på händelseförloppet blivit mindre.

Nedan presenteras en bakgrundsbild av den observerade miljön, där klass, lärare, schema och lokaler beskrivs. Sedan följer en beskrivning av genomförandet av studien.

### **3. 1 Urval och bakgrundsinformation om den observerade klassen**

Den klass och den lärare jag följt har befunnit sig vid en SFI-anordnare i en större stad på västkusten. Urvalet skedde genom att jag letade upp de SFI-anordnare som hade undervisning för analfabeter. Jag ringde sedan runt och valde den lärare som svarade ja på min förfrågan. Patel och Davidsson kallar denna typ av urvalsgrupp, som man inte väljer för att de representerar populationen i helhet, för en ”tillgänglig grupp”, och poängterar att man vid den typen av urval inte kan göra anspråk på generaliserbarhet (2003:57).

#### ***3.1.1 Deltagarna***

Deltagargruppen består av 25 elever från olika länder och språkgrupper. Det de har gemensamt är att de saknar, eller har en mycket kort, skolbakgrund, samt att de, när de kom till gruppen, inte kunde läsa eller skriva på något språk. Tiden de spenderat i gruppen varierar mycket, allt från två månader till tre år under tiden för min observation. Gruppsammansättningen varierar också den mycket, i och med att det ganska ofta kommer nya elever och att deltagare som varit i gruppen länge och nått upp till vissa kriterier flyttas vidare till nästa grupp.

Trots att de är 25 deltagare på klasslistan är det sällan mer än 16 där samtidigt, framförallt på grund av att många studerar på halvtid, på grund av jobb eller sjukskrivning.

Innan en ny deltagare börjar i en klass på skolan så har man ett introduktionssamtal med denna, tillsammans med tolk. Detta följs sedan upp en eller två gånger per år med individuella samtal med deltagaren. Varje deltagare har också en individuell studieplan, där sådant som kommer upp under dessa samtal och annat som är viktigt för deltagarens studiegång skrivs upp.

### ***3.1.2 Lärarna***

Klassen har en extraresurs i form av en trespråkig hjälplärare som pratar svenska, somaliska och lite arabiska. Hon är med klassen minst tre dagar i veckan som en extraresurs för alla deltagare, och kan då förklara saker på några av deltagarnas modersmål. Hon är inte utbildad lärare och håller heller aldrig i några lektioner. Jag kommer fortsättningsvis att benämna henne som *modersmålläraren*, även om hon egentligen inte arbetar som det i och med att ingen modersmålsundervisning ges på skolan. Jag använder trots det den benämningen, i och med att det var så hon benämndes på skolan.

Utöver modersmålläraren är det två lärare som ansvarar för gruppens svenskundervisning. Jag har följt med den ena av dessa två, och hon har klassen tre dagar i veckan. Hon är utbildad folkskollärare, och har tidigare arbetat på grundskolan, mellanstadiet och högstadiet i 20 år. Hon började arbeta med Sfi för cirka 10 år sedan, och började samtidigt läsa svenska som andraspråk på universitet. Hon är inte säker, men tror att hon har läst minst en termin svenska som andraspråk, kanske lite mer. Hon har arbetat med analfabeter i fyra år.

### ***3.1.3 Lokalerna***

Klassen begagnar sig av två stycken klassrum. Det ena är ett ”typiskt” klassrum utrustat med tavla, kateder, OH-apparat, bänkar och två datorer. Bänkarna är placerade i rader, två och två, så att deltagarnas ansikten riktas mot tavlan och katedern. Klassrummet är förhållandevis litet, så utöver bänkarna ryms bara de två datorerna som är placerade mot ena kortsidan. På samma kortsida finns en anslagstavla med bilder från utflykter klassen gjort, schema och annan information.

Det andra klassrummet påminner mer om en datasal. Runt väggarna står ett tiotal datorer. I mitten står några runda bords och vid ena kortsidan

några rektangulära. Längst fram finns en smartboard med tillhörande dator. Detta klassrum används av alla SFI-klasser på skolan och det är också öppet för deltagarna om de vill studera efter eller mellan lektioner. Jag kommer fortsättningsvis att kalla detta klassrum för datasalen, och det andra för klassrummet.

### **3.1.4 Schemat**

Gruppen har lektioner varje vardag, oftast cirka tre timmar per dag. Utöver ”vanlig” svenskundervisning så sjunger de i kör en gång i veckan och har matte en gång i veckan.

Observationerna ägde rum onsdagar, torsdagar och fredagar. Onsdagarna tillbringade klassen i klassrummet, medan torsdagarna ägnades åt utflykter och studiebesök. Studiebesöken hade inte varit så frekventa under hela läsåret, utan det var en speciell satsning som gjordes samtidigt som jag vistades där. På fredagar tillbringades cirka två timmar i datasalen, där de som ville kunde arbeta vid datorerna och de som ville kunde arbeta enskilt med något annat. Sedan tillbringades en timme i klassrummet.

## **3.2 Genomförande**

Innan den riktiga studien startade var jag i den observerade klassen under fyra dagar, sammanlagt cirka tio timmar. Denna period har jag valt att kalla *förstudien*, medan jag benämner resten av observationstiden som *den egentliga studien*.

### **3.2.1 Förstudien**

Under de första av dessa dagar observerade och antecknade jag förutsättningslöst det som jag hann uppfatta i klassrummet. Allt eftersom började mitt kommande fokus att utkristalliseras och jag utformade ett observationsschema, dels utifrån litteratur i ämnet, dels utifrån de observationer jag redan gjort. Detta schema användes de resterande dagarna, och successiva korrekationer gjordes för att schemat bättre skulle passa ändamålet. Innan den egentliga studien startade skrevs uppsatsens syfte och frågeställningar och ett slutgiltigt observationsschema utformades.

### *3.2.2 Den egentliga studien*

Den egentliga studien genomfördes under tre veckor, tre dagar i veckan, sammanlagt cirka 23 timmar. Under dessa timmar följde jag med gruppen under lektionstid. Jag valde att inte vara med de timmar eleverna hade andra lärare, det vill säga under matematiken och körsången. De flesta timmarna spenderades i de två olika klassrummen jag tidigare beskrivit, men jag har också följt med på studiebesök och utflykter. Den sammanlagda observationstiden i klassrummen var drygt 13 timmar. I klassrummen har jag fyllt i observationsschemat och ibland antecknat ytterligare observationer i en anteckningsbok.

Under studiebesöken har jag inte använt mig av observationsschemat utan bara antecknat i anteckningsboken. Detta för att jag inte alls har kunnat ha samma överblick som under klassrumsobservationerna, och att schemat därför känts överflödigt. Vid dessa tillfällen har jag rört mig runt i gruppen och antecknat utan systematik. Dessa observationer har således blivit mycket mer fragmentariska och mindre systematiska än klassrumsobservationerna. Jag tyckte trots detta att det var viktigt för studien att vara med även vid dessa tillfällen, dels för att jag ändå kunde skapa mig en någorlunda rättvisande bild av hur interaktionen såg ut dessa dagar, dels för att jag på ett bättre sätt kunde skapa mig en uppfattning kring hur dessa tillfällen följdes upp eller inte följdes upp i klassrummet.

Intervjuerna med deltagarna har genomförts under skoltid i korridoren utanför klassrummet. Modersmålsläraren som är kopplad till klassen var med och tolkade. Hon är inte utbildad tolk, men arbetar ofta som tolk på skolan. Urvalet av deltagare som intervjuades baserades på vilka som hade samma modersmål som modersmålsläraren, i och med att de andra deltagarna helt enkelt kan för lite svenska och att jag inte hade någon annan möjlighet till tolk. Dessa deltagare kan alltså sägas utgöra en "tillgänglig grupp" och kan således inte sägas vara varken mer eller mindre representativa för klassen som helhet än någon annan ur klassen. Intervjuerna genomfördes med en strukturerad intervjuguide (se bilaga 3), som jag förhöll mig ganska strikt till, men ibland kunde olika följdfrågor ställas beroende på de svar jag fick. Intervjuerna har i alla fall utom ett, där deltagaren inte gav sitt medgivande, spelats in och sedan transkriberats ordagrant. Den intervju där deltagaren inte ville bli inspelad skrevs i stället ner under intervjuens gång. Intervjuerna varade mellan tio och femton minuter.

Intervjun med läraren skedde i hennes arbetsrum och varade lite över en timme. Till den hade jag en halvstrukturerad intervjuguide (se

bilaga 2) med låg grad av standardisering, det vill säga att frågorna, förutom de som berörde skolans organisation, var öppna och utforskande till sin karaktär, och lämnade mycket utrymme för läraren att själv tolka frågan (Patel & Davidsson 2003:72). Också den spelades in och transkriberades.

### 3.2.3 Observationsschemat

Observationsschemat bygger delvis på kategorier som används i observationsinstrumentet COLT, som beskrivs av Lindberg (2005:92). COLT är framtaget utifrån forskning kring andraspråksinlärning, och har två delar. De kategorier jag använt används för att beskriva vad som händer i klassrummet, utöver det som sägs. Det handlar om *aktivitetstyp* (till exempel "diktamen" eller "genomgång"), *innehåll* (till exempel "läsning" eller "siffror"), *organisation* (till exempel "helklass" eller "individuellt") och *material*. Till detta har jag lagt till egna kategorier som berör interaktionen och dessa har beskrivits ovan. Ett förtydligande av min användning av kategorierna behövs dock: jag använder I-R-U enbart för att kategorisera interaktionsmönster där läraren ställer en kontrollfråga som deltagaren besvarar och läraren följer upp. Även kategorin *autentisk lärarfråga-deltagarsvar* kan ju följa I-R-U-strukturen i fråga om turtagning, men jag menar att det finns en väsentlig kvalitativ skillnad mellan dessa interaktionsmönster, och därför utgör de också två olika kategorier. Angående kategorin *deltagarinitiativ-läraryppföljning* är *läraryppföljning* där ett helt neutralt begrepp, som helt enkelt innebär lärarens svar, eller uteblivna svar, på deltagarens replik. Läraren måste alltså inte göra en uppföljning på det sätt som Baynham talar om i ovan nämnda artikel (2.5.2), för att interaktionen ska räknas till den kategorin. Vad gäller *deltagarinitiativ* så följer jag där Midttuns definition av begreppet (2.5.2).

Det förekom även andra interaktionsmönster i klassrummet, utöver de på förhand fastställda kategorierna. Det handlar dels om uppmaningar från läraren, exempelvis "Ta upp era skrivböcker och skriv upp det som står på tavlan", dels om samtal mellan modersmålläraren och deltagare på deras modersmål, och slutligen om oorganiserade samtal deltagare emellan. Med oorganiserade menar jag att samtalen skedde när det egentligen var någon annan aktivitet de "borde" ägna sig åt, antingen individuellt arbete eller deltagande i klassrumssamtalet. Dessa interaktionsmönster har inte utgjort någon grund för analysen, utan jag har i stället valt att fokusera på de interaktioner som på något sätt berört hela klassen samt varit samtalsfokuserade.

Vid interaktionskategorierna har jag försökt att skriva upp varje interaktion ordagrant. Det har dock funnits tillfällen då detta inte varit möjligt, framförallt vid kategorin I-R-U, då det ibland i snabb takt kunde komma tio snarlika sådana i följd. I dessa fall har jag skrivit upp första frågan och noterat "X10" i schemat. I vissa fall har jag inte hunnit hålla räkningen exakt, varför siffrorna i dessa fall får ses som relativt säkra uppskattningar. De andra interaktionskategorierna har jag dock säkra "siffror" på, i och med att dessa var mycket färre och därmed lätt räknade. Vid dessa kategorier finns dock tillfällen då jag inte lyckats höra en hel konversation ordagrant på grund av ett "pratigt" klassrum. Detta är förstås en svaghet i min studie, som hade kunnats avhjälpas med antingen videospelning eller färre kategorier alternativt enbart räkning av interaktionsmönster i stället för nedskrivning av dem. Anledningen till att jag inte valde det sista av dessa alternativ, var att studien hade riskerat att bli alltför kvantitativ, något som många interaktionsanalysinstrument, däribland COLT, har kritiserats för. Enligt Lindberg (2005:104), menar många forskare att en alltför kvantitativ klassrumsforskning endast ger en fragmentiserad bild av den komplexa verkligheten.

### 3.3 Bearbetning av data

Bearbetningen av data från observationerna innebar främst kategoriserande av de aktiviteter som förekom i klassrummet. Under ifyllandet av observationsschemat var kategoriseringen av aktiviteter alltför detaljerad och aktiviteter som liknade varandra på många sätt gavs ändå olika rubriker. För att göra resultatet tydligare behövdes en del av dessa kategorier sättas ihop och ges namn som tydliggjorde deras innehåll. Denna indelning i kategorier var relativt komplicerad att genomföra, då de olika aktiviteterna ofta gick in i och överlappade varandra. Exempelvis kunde samtalen om kommande studiebesök innehålla element av läs- och skrivträning, då eleverna fick informationen skriftligt och muntligt. Jag har ändå valt att kategorisera detta under *samtal i helklass*, då jag främst sett det som en muntlig övning. Den indelning, och de tidsangivelser, som redovisas i resultatdelen får därför ses som ungefärliga och inte exakta.

Mitt övergripande mål under kategoriseringen har varit att alla de aktiviteter som ingår i samma kategori ska ha samma form och mönster. Med form och mönster avser jag dels organisationsformen, exempelvis helklass eller individuellt, dels grad/form av styrning från läraren. Detta förklarar exempelvis varför jag har valt att ha två olika kategorier som

bägge innefattar ”samtal”, där den ena kategorin, *samtal med en elev i helklass*, bara består av ett enda tillfälle på tio minuter. Anledningen till att jag inte hänfört detta tillfälle till den andra kategorin, *samtal i helklass*, är att kategoriernas form och mönster är så väsentligt olika varandra.

Vid bearbetningen av intervjuerna gjordes flera genomläsningar av transkriptionerna, varvid intressanta teman som tycktes beröra uppsatsens syfte noterades och underströks. Jag presenterar resultatet av deltagarintervjuerna tematiskt, då jag är mer intresserad av tendenser i gruppen, än av de individuella historierna.

## 4. Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet från observationerna och intervjuerna. Först presenteras resultatet från observationerna, och denna del inleds med en beskrivning och redogörelse av de aktiviteter och interaktionsmönster som förekom i klassrummet. Efter detta följer en tabell som visar sambanden mellan aktivitet och interaktionsmönster.

I dessa tabeller redovisas den tid som spenderades i något av klassrummen, däremot finns inte den tid som spenderades utanför klassrummen, med utflykter och studiebesök med. Dessa beskrivs längre fram under en egen kategori tillsammans med en speciell lektion, kallad ”halvklasslektionen”, från vilken det också saknas fullständiga data.

Sist följer resultatet från deltagar- och lärarintervjuerna.

### 4.1 Aktiviteter

I detta stycke följer en beskrivning av de fyra olika aktiviteter som förekom i klassrummet, följt av en tabell som visar fördelningen i tid och procent mellan de olika aktiviteterna.

#### 4.1.1 Drillövningar i helklass

Drillövning är ett ord som ofta förekommer inom den pedagogiska kontexten, som benämning på *språkträning som har fokus på form snarare än innehåll och funktion*. De aktiviteter som jag kategoriserat som drillövningar stämmer in på detta och utmärks i ganska stor utsträckning av ett oreflekterat ”rabblande” från deltagarnas sida. Kategorin utgörs framförallt av en aktivitet som inledde de flesta av lektionerna: Läraren gick igenom ett innehåll som nästan alltid var

samma: datum, veckodagar eller klockan. Det kunde också vara ord på saker som fanns i klassrummet. Deltagarna fick träna på detta genom att svara på testfrågor av typen ”vilken dag är det i morgon?”

Kategorin innehåller också en grammatiklektion, då pluralböjningar av substantiv övades.

#### ***4.1.2 Samtal i helklass***

En av dagarna varje vecka var klassen på någon typ av utflykt. Denna följdes oftast av två samtal, dels ett förberedande då deltagarna fick information om vad som skulle hända, dels ett uppföljande då man pratade om vad som hade hänt under utflykten. Dessa samtal utgör den absoluta merparten av den aktivitet som kategoriserats som *samtal i helklass*. Utöver dessa innehåller kategorin också ett samtal där läraren initierar ett samtal om en festival som snart ska äga rum i staden.

#### ***4.1.3 Individuell läs- och skrivträning***

Alla deltagare hade häften som de arbetade individuellt med, speciellt utformade för vuxna andraspråksinlärare som varit/är analfabeter. Den mesta av tiden som kategoriseras som ”individuell läs- och skrivträning” ägnades åt arbete i dessa häften, men läs- och skrivträningen kunde också innebära att deltagarna skrev upp saker som läraren skrivit på tavlan i egna skrivhäften, eller att de arbetade med läs- och skrivprogram på datorn. Under dessa timmar var det mycket tyst i klassrummet, och den enda interaktion som förekom var när läraren gick runt och hjälpte de deltagare som bad om det.

#### ***4.1.4 Samtal med en elev i helklass***

Vid detta enda tillfälle som utgör en egen kategori, avbröt läraren en drillgenomgång, med anledning av att en av deltagarna snart skulle åka på en lång semester till sitt hemland. Hon började med att fråga de andra i klassen i fall de visste vad det var deltagaren skulle göra, och ställde sedan flera frågor till deltagaren om hans kommande resa, och genom att svara på dessa berättade han samtidigt för övriga klassen om sina planer. Läraren var dock den enda som ställde frågor.

*Tabell 1. Förekomst av klassrumsaktiviteter*

I tabell 1 ser vi fördelningen, i tid och procent mellan de olika klassrumsaktiviteterna.

<i>Aktivitet</i>	<i>Tid</i>	<i>Procent</i>
Drillövning i helklass	2h 21 min	17
Samtal i helklass	2h 23 min	18
Individuell läs- och skrivträning	8h 37 min	64
Samtal med en elev i helklass	0h 10 min	1
Totalt	13h 31 min	100

## 4.2 Interaktionsmönster

Här följer därför en närmare beskrivning av, och exempel från, de interaktioner som förekom i klassrummet, följt av en tabell som visar förekomsten av de olika interaktionsmönstrena.

### 4.2.1 Initiativ-Respons-Uppföljning

I-R-U-strukturen utgör grundstommen i interaktionen under alla de aktiviteter där interaktion förekom. Som tidigare nämnts var detta interaktionsmönster särskilt vanligt under ”drillövningarna”, men också i samtalen kring utflykter var det vanligt förekommande:

Exempel 1:

L (Lärare): Vad ska vi göra idag?

D (Deltagare): Promenera

L: Var ska vi promenera?

D: [inget svar]

L: Ska vi till museum?

D: Nej, en park.

L: Ja, jättebra.

Under drillövningarna ställde läraren ofta frågor angående datum, veckodag och tid:

Exempel 2:

L: Vad är det för dag idag?

D: Torsdag.

L: Bra.

Exempel 3:

L: Vad är det för datum idag?

D: Den artonde.

L: Ja.

Dessa interaktioner kunde sedan fortgå under en lång tid på samma sätt, genom att läraren fortsatte med frågor såsom ”vad är det för dag *i morgon?*” eller vilket datum var det *igår?* och så vidare.

#### ***4.2.2 Autentiska lärarfrågor – deltagarsvar***

De autentiska lärarfrågorna rörde ofta skolorganisatoriska frågor, såsom huruvida en deltagare hade bok med sig, varför han/hon inte varit i skolan dagen innan, eller som här:

Exempel 4:

Lärare (L) : Vill du gå på uttalskurs idag?

Deltagare (D): Nej. (Pekar på sin hals)

L: Ok, du har ont i halsen? Du vill inte gå idag?

D: Nästa vecka.

Men läraren ställer också frågor som på ett tydligare sätt integreras i det övriga samtalet, som när hon i samtalet om skolans kommande avslutningsfest frågar om någon kan spela musik där.

Exempel 5:

L: Är det någon som kan spela musik?

Flera deltagare: Saman!

Saman: Jag spelar reaggemusik.

Ali: Saman och Ahmed kan spela... bas... gitarr...(söker efter orden och får delvis hjälp av annan deltagare)

Eller som i samtalet efter avslutningsfesten, då hon frågar om maten som fanns där (det var knytkalas):

Exempel 6:

L: Dolmar, från Irak, Iran? Kanske också Afghanistan?

D: Alla samma.

L: Ja, alla samma.

### 4.2.3 Deltagarinitiativ – läraruppföljning

De allra flesta deltagarinitiativ som förekommer är lokala, det vill säga initiativ som tar upp något inom ett redan givet ämne. Under samtalet om en utflykt som klassen gjort dagen innan där de tittat på en fotbollsturnering, förekommer några sådana initiativ. Läraren pratar om att det gick bra för ett specifikt lag i turneringen.

Exempel 7:

D: Tre dom vann, men fyra ut. (De åkte ut i den fjärde matchen, min anmärkning)

L: Ja, precis.

Exempel 8:

D: Nummer fyra mycket bra.

L: Jaha, du tittade...

D: Ja, hon mycket bra.

Exempel 9:

D: Jag spelar fotboll idag.

L: Ja, du spelar i [namn på lag], jag vet.

Under lektionen innan, då klassen befinner sig i datasalen, förekommer det enda initiativ som kan kallas globalt. Det sker dock medan alla deltagare sitter och arbetar individuellt och inte inom en samtalskontext. Det är tveksamt om de andra deltagarna uppfattar vad som sägs. Också nu handlar det om utflykten till fotbollsturneringen, men alltså innan läraren har tagit upp ämnet till diskussion.

Exempel 10:

D: Igår fotboll mycket bra.

L: Ja, det var en härlig dag. Har du bilder från igår?

D: Hemma.

L: Ta med på onsdag, vi kan titta. Jättebra att du tar bilder.

Det här är enda gången läraren gör någon typ av uppföljning i den mening som Baynham lägger i begreppet, dvs. gör någon form av pedagogisk rutin av ett deltagarinitiativ. Detta i och med att hon ber deltagaren ta med sina bilder för att visa hela klassen. Detta följs dock inte upp i och med att hon senare aldrig ber deltagaren visa sina bilder.

*Tabell 2. Förekomst av interaktionsmönster*

I tabell 2 redovisas förekomsten av de olika interaktionsmönstren i antal, samt fördelningen i förekomst i procent.

<i>Interaktionsmönster</i>	<i>Antal</i>	<i>Procent</i>
I-R-U	170	80
Autentisk lärarfråga	20	9,5
Deltagarinitiativ	22	10,5
Totalt	212	100

*Tabell 3. Samband mellan aktiviteter och interaktionsmönster*

I tabell 3 redovisas förekomsten av respektive interaktionsmönster under de olika aktiviteterna.

<i>Aktivitet</i>	<i>Interaktionsmönster (antal)</i>		
	<i>I-R-U</i>	<i>Autentisk lärarfråga</i>	<i>Deltagarinitiativ</i>
Drillövning i helklass	124	5	3
Samtal i helklass	46	7	18
Individuell läs- och skrivträning	0	3	1
Samtal med en elev i helklass	0	5	0
Totalt	170	20	22

### **4.3 Övriga aktiviteter**

Som tidigare nämnts så är inte alla aktiviteter representerade i ovanstående data som presenteras i ovanstående tabeller. Det handlar dels om de utflykter klassen var på en gång i veckan, vilka utgjorde cirka tio timmar av observationstiden. Dels handlar det om en lektion som tydligt avvek från de andra lektionerna i fråga om organisation och interaktionsmönster. Den lektionen pågick i 25 minuter och eftersom jag

inte har någon systematisk data från den och jag dessutom fann den intressant ur flera aspekter så följer här en beskrivning av lektionen.

### ***4.3.1 Halvklass-lektionen***

Denna lektion delades klassen i två delar, vilket var det enda tillfälle som detta hände under observationstiden.

Läraren ledde den ena gruppen och modersmåsläraren den andra. Det som skulle övas var klassrumsord, det vill säga namn på saker som förekommer i klassrummet, men momentet utvecklades väldigt olika i de två grupperna. Läraren var kvar vid tavlan och deltagarna i hennes grupp satt i bänkarna framför den riktade mot tavlan. Läraren höll i en genomgång där hon pekade på olika föremål och frågade vad de hette, och sedan satte hon igång en organiserad övning där två av deltagarna stod framme vid tavlan och skrev upp de ord de andra deltagarna sa. Denna aktivitet skulle mycket väl kunna hänföras till ”drillövnings”-kategorin. Den andra gruppen, med modersmåsläraren, satt i ring runt några hopfösta bänkar. Hon inledde på samma sätt som läraren genom att peka på föremål och fråga efter namnet på dem. Men ganska snart gled samtalet över i annat. Modersmåsläraren slutade ”leda” gruppen och var i stället en samtalsdeltagare som de andra. De flesta av hennes uttalanden handlade om att be om förtydliganden från deltagarna, i syfte att förstå vad de försökte säga. Det var fem deltagare i gruppen och tre av dem var mest aktiva, men även de andra två bidrog då och då till samtalet. Samtalet rörde sig kring många olika ämnen, men främst var det deltagarnas minnen från sina respektive hemländer som diskuterades. En deltagare berättade om vilken mat han brukade laga i sitt hemland och beskrev mycket ingående hur detta gick till. Man diskuterade också familjesituationer och skillnader mellan hemländerna och Sverige i detta avseende, exempelvis att det i vissa länder är vanligt med månggifte.

Eftersom båda grupperna var kvar i klassrummet kunde jag observera båda, men jag gav snart upp tanken på att skriva ner vartenda ord som sades. Jag hann inte med i det ganska höga tempot, dessutom var det svårt att höra exakt vad som sades i och med att två olika aktiviteter pågick samtidigt. Observationsschemat användes med andra ord inte, däremot antecknade jag flitigt i min anteckningsbok. Jag har således en bild av hur interaktionen såg ut, och även om jag saknar exakta citat kommer denna lektion behandlas ytterligare i diskussionsdelen.

### 4.3.2 Utflykter

Den första utflykten gick till ovan nämnda fotbollsturnering (se 4.2.3). Turneringen var arrangerad av en SFI-anordnare i staden och stadens alla SFI-anordnare var välkomna att delta som publik eller med lag, bestående av både lärare och deltagare. Den andra utflykten gick till stadens botaniska trädgård. Det sista arrangemanget, skolans avslutningsfest, utspelade sig på skolan. På den var det knytkalas och uppträdanden från deltagare och lärare på skolan.

Till de två utflykterna färdades klassen i samlad trupp. Man både promenerade och färdades med kommunala transportmedel. Under dessa färder gick läraren runt och pratade med olika deltagare, ofta med I-R-U-strukturen, kring de saker de passerade:

Exempel 11:

L: Vad är det där? (Pekar)

D: Bil

L: En bil, bra.

Ibland förekom också samtal initierade av deltagarna, som exempelvis när vi passerade en butik och en deltagare berättar för läraren att han har arbetat där.

När klassen sedan nått utflyktsmålet har ingen organiserad aktivitet pågått, utan deltagarna har fått gå i den takt de vill och göra vad de vill. Klassen har då ofta varit mycket utspridd och läraren har gått med någon eller några deltagare och pratat med dessa. Läraren hade med sig en kamera från skolan och fotograferade en del. De allra flesta deltagare fotograferade också de, med egna kameror. Samma sak gällde under avslutningsfesten, klassen var aldrig samlad, utan utspridd över hela skolan på olika aktiviteter.

### 4.4 Deltagarintervjuerna

Här följer resultatet från de sex deltagarintervjuerna. Deltagarna som intervjuades var mellan 36 och 55 år och var alla från samma land. Tiden de spenderat i Sverige varierade mellan ett och tio år. Två stycken var kvinnor och fyra män.

De två kvinnorna hade båda barn, och deras vardag bestod framförallt i att ta hand om dem, hjälpa dem med läxor, städa och laga mat. En av

kvinnorna umgicks ibland med grannfamiljer, och hade utflykter tillsammans med barnen med dem.

Ingen av männen hade familj här i Sverige, och deras fritid såg således lite annorlunda ut. För två av dem var i stället fotboll den främsta sysselsättningen, de både spelade och tittade på fotboll tillsammans med vänner. Alla utom en nämner också att de tränar på svenska på sin fritid. En av deltagarna tränade tillsammans med sina vänner i fotbollslaget, en annan genom att skriva upp ord från tv:n och datorn och sedan översätta. De andra nämner läxor och skolarbete som de tar hem. Två av dem nämner också att de utomhus försöker läsa och förstå skyltar och affischer och en att han försöker läsa tidningar på svenska. Ingen av deltagarna umgicks med svenskar på sin fritid, men de två kvinnorna hade ibland kontakt med svensk personal från barnens förskola och skola. När jag frågar vad de vill lära sig i skolan, säger de flesta ”svenska språket”. Sådär förklarar en man varför svenskan är så viktig:

Om man inte kan språket, man kan inte köpa någonting, man är bara som en människa som är galen, man kan inte anpassa sig inom samhället [...] Om man blir sjuk, vem hjälper dig?

Fyra av deltagarna nämner detta att prata och förstå svenska som förstaprioritering, först i andrahand nämner två av dem läsning och skrivning. De två andra deltagarna nämner både talspråk och skriftspråk direkt. Det är tydligt att skolan spelar en stor roll som social institution för deltagarna. När jag frågar vad som är roligast/bäst med skolan så nämner alla det faktum att de får träffa lärarna och de andra deltagarna som något av det bästa. I framtiden vill alla jobba. Två av deltagarna nämner att de tidigare arbetat som lastbilschaufför respektive mekaniker och detta vill de gärna fortsätta med. Andra yrken som nämns är busschaufför, personlig assistent och ”arbeta med barn”. Det viktigaste för de flesta verkar dock inte vara vilket yrke de får, utan att få ett yrke överhuvudtaget.

#### **4.5 Lärarintervjun**

Lärarintervjun behandlade både organisatoriska frågor runt om klassen och pedagogiska frågor. Mycket av det som framkom om det organisatoriska har jag använt mig av i beskrivningen av klassen och undervisningsmiljön i metoddelen. Här följer en sammanfattning av de resonemang som behandlade mer pedagogiska frågor, även om det är

svårt att skilja organisation och pedagogik helt och hållet från varandra. Jag kommer under intervjuframställningen att kalla läraren för Anna.

Det viktigaste när man arbetar med analfabeter, menar Anna, är att arbeta med ett begränsat stoff, gå långsamt fram samt att det man arbetar med ska vara konkret. Som exempel på det sistnämnda nämner Anna ett exempel från en lektion tidigare under dagen då hon frågat en deltagare vilken dag det var idag. Han blev helt tyst och visste inte vad han skulle svara. När hon sedan håller upp almanackan så förstår han och kan säga vilken dag det är i och med att frågan har konkretiserats för honom. Som exempel på ett litet stoff nämner hon att de nu arbetar mycket med klockan, datum och dagar och att det gäller att ”repetera, repetera, repetera.”

Det allra viktigaste är enligt Anna att deltagarna lär sig koppla ihop ljud och bokstav innan de går vidare till nästa nivå. Anna är också ganska noga med hur deras skriftliga produktion ser ut, att handsstilen är läsbar, att de skriver på raka rader, använder stora och små bokstäver rätt och så vidare. Även om de senare kanske mest kommer att skriva på datorn, så är det ändå viktigt att kunna skriva bra för hand, menar hon.

Anna tycker också att det är viktigt att många deltagare är engagerade och sysselsatta under lektionerna. Hon tycker till exempel om att låta deltagarna stå tillsammans framme vid tavlan och låta dem skriva ord som resten av klassen säger högt. På det viset blir de flesta aktiverade, menar hon. När jag frågar vad hon tycker om olika arbetssätt, parövningar, grupparbete, helklass och individuellt arbete, så svarar hon att det är bra att blanda. Hon menar dock att det kan vara svårt med par- och gruppövningar i den här gruppen, i och med att de kan så lite svenska. Hon jämför med en grupp som hon undervisar en gång i veckan och som kommit mycket längre med svenskan:

Jag säger i den här [mer avancerade gruppen]: ”sätt er två och två och gör det och det!” Det kan jag ju aldrig säga här, de skulle aldrig förstå.

Anna skulle gärna arbeta på ett lite annorlunda sätt än hon gör nu. Hindrena för detta utgörs främst av lokalerna och hennes arbetstid. Klassrummet hon har nu är för litet, menar hon. Helst skulle hon vilja ha ett klassrum som gick att möblera så att bänkarna stod i en hästsko, och att det utöver det rymdes några runda bord. Detta skulle göra det lättare att prata med varandra i klassrummet, menar hon. Hon skulle också vilja göra fler studiebesök och utflykter, men anser sig inte ha tiden att arrangera det. Lärarna på skolan har ganska nyligen gått över till

semestertjänst med 40-timmarsvecka, och sedan dess hinner ingen göra annat än det absolut nödvändigaste under sin arbetstid, menar hon.

Helst av allt skulle hon vilja ha tillgång till ett kök för att laga mat tillsammans med deltagarna. Hon har arbetat så tidigare och har goda erfarenheter från det. Hon skulle också önska att deltagarna hade möjlighet att syssla med estetisk verksamhet, till exempel bild.

Angående de individuella samtalen med deltagarna så uttrycker hon viss tveksamhet kring huruvida deltagarna får ut någonting av dem:

Jag vet inte heller vad de riktigt får ut av det, om de alltid riktigt förstår. För om man frågar vad de ska göra i framtiden så: ”Ja, du bestämmer”. Ja, men de är inte riktigt vana vid sådana frågor.

Själv tycker hon dock att dessa samtal är givande. Där kan man prata om sådant som inte hinns med i klassrummet. Hon tycker själv att hon känner deltagarna ganska väl och när jag frågar kan hon redogöra för många av deltagarnas hemförhållanden och intressen.

## **5. Analys och diskussion**

I föreliggande kapitel följer analys och diskussion kring studiens resultat, i relation till den tidigare forskning som presenterats. Först analyseras resultaten från både den klassrumsbelagda tiden och utflykterna följt av en analys av några lektionstillfällen som sticker ut genom att generera ett relativt stort deltagarengagemang och en språkutvecklande interaktion. Sedan förs en diskussion kring huruvida deltagarnas erfarenheter och intressen kan sägas vara styrande för lektionsinnehållet och slutligen en avslutande diskussion kring hur undervisningen skulle kunna ändras för att bättre leva upp till de krav som forskarna ställer på en sociokulturellt inriktad språkundervisning. Allra sist följer en kortare metoddiskussion och förslag på vidare forskning inom ämnet.

### **5.1 Klassrumsaktiviteter och interaktionsmönster**

Här följer en kort sammanfattning av och diskussion kring de resultat som presenterats i tabell 1, 2 och 3 i resultatdelen.

### **5.1.1 Tidsåtgång och förekomst**

När man ser på tabell 1, som visar tidsåtgången för respektive aktivitet, är det mest anmärkningsvärda tidsåtgången för individuell läs- och skrivträning. Nästan två tredjedelar av den sammanlagda tiden ägnas åt denna aktivitet, medan drillövningar och samtal i helklass vardera utgör lite över en sjättedel och samtal med en elev i helklass bara utgör en hundradel. Något som också är anmärkningsvärt är homogeniteten i valet av organisationsformer. Helklass eller individuellt arbete dominerar, medan smågruppsarbeten eller halvklassövningar helt saknas.

I tabell 2, som visar förekomsten av interaktionsmönster kan man se att I-R-U är det klart dominerande interaktionsmönstret och utgör hela 80 procent av den totala interaktionen. De övriga interaktionsmönstren *Deltagarinitiativ* och *autentisk lärarfråga* delar i stort sett lika på de resterande 20 procenten.

### **5.1.2 Samband mellan aktivitet och interaktionsmönster**

Det blev inte mycket chans till interaktion under de dryga åtta timmar som ägnades åt individuellt arbete, i och med att dessa skedde, och förväntades ske, under tystnad. Hur ser då interaktionen ut under de övriga aktiviteterna? I tidigare nämnda studie gjord av Lindberg (2005) visar hon att under de lärarledda helklasslektionerna har läraren det klart största talutrymmet. Som nämnts tidigare ser hon dock skillnader mellan olika lärarledda lektioner, då en del av dem trots allt genererar en stor aktivitet hos deltagarna.

Också i min studie kan man, i tabell 3, se skillnader i interaktionsmönster mellan de olika lärarledda lektionerna beroende på vilket innehåll de hade. Drillövningarna hade ett stort antal I-R-U-interaktioner och få deltagarinitiativ, medan samtalen i helklass, som visserligen också de domineras av I-R-U-strukturen, har betydligt fler deltagarinitiativ och färre testfrågor, trots att ungefär lika mycket tid ägnades åt de båda aktiviteterna (se tabell 1). De autentiska lärarfrågorna fördelades ganska jämt över alla aktiviteterna, men värt att notera är att en fjärdedel av dessa förekom under den aktivitet som bara pågick i 10 minuter, nämligen *samtal med en elev i helklass*.

## 5.2 Utflykterna

Värt att notera, efter att ha analyserat resultaten från de lektioner där observationsschemat användes, är att den aktivitet som det trots allt gick åt mest tid till var utflykterna. Dessa upptog cirka tio timmar av den sammanlagda observationstiden. Ingen interaktionsanalys gjordes under dessa timmar, men utifrån mitt ostrukturerade observerande bildade jag mig uppfattningen att deltagarna ur interaktionssynpunkt fick ut väldigt olika mycket från dessa utflykter. Eftersom aktiviteterna under utflykterna var relativt fria och oorganiserade, så blev också interaktionen ganska slumpmässig. Vissa deltagare kunde gå en hel dag och prata med varandra på modersmålet, andra gick ensamma långa stunder, medan åter andra gick bredvid läraren och interagerade med henne på svenska. Interaktionen som läraren hade med deltagare under dessa stunder dominerades av I-R-U-strukturen (se exempel 11), men vid några tillfällen fördes autentiska samtal där läraren ställde autentiska frågor och deltagare berättade om sig själva.

## 5.3 Analys av lektionstillfällen med språkutvecklande interaktion

Framförallt är det två av de samtal som ryms i kategorin *samtal i helklass* som sticker ut och innehåller mer deltagarengagemang än övriga. Båda dessa nämndes i resultatdelen, där citat från dem återfinns i exempel 5 och 7-10.

Det ena är uppföljningssamtalet efter utflykten till fotbollsturneringen och det andra är samtalet inför avslutningsfesten. Samtalet efter fotbollsturneringen varade bara åtta minuter men generade ändå tre stycken deltagarinitiativ (exempel 7-10), något som får ses som anmärkningsvärt när det totala antalet deltagarinitiativ på de fyra timmar och 54 minuter som ägnas åt helklassaktiviteter var 21 stycken. Snittet låg alltså på ungefär fyra deltagarinitiativ per timme. Samtalet om avslutningsfesten genererade också det tre deltagarinitiativ, men då detta samtal varade en halvtimme är det inte så anmärkningsvärt. Det intressanta med detta samtal är i stället att läraren genom att ställa en autentisk fråga ("är det någon som kan spela musik"?) ger deltagarna tillfälle att berätta något om sina kunskaper och erfarenheter. Detta är enda gången detta händer, förutom tillfället då läraren frågar en deltagare om hans kommande resa, vilket kategoriserats som *samtal med en elev i helklass*. Något som är intressant med tillfället är att en deltagare, Ali, som är relativt ny i klassen och ofta blir tillsagd av läraren för att han inte pratar svenska utan nästan alltid sitt modersmål,

bidrar till diskussionen som uppstår efter den autentiska lärarfrågan genom ett långt inlägg:

Ali: Saman och Ahmed kan spela...bas...gitarr...(söker efter orden och får delvis hjälp av annan deltagare) (Exempel 5)

Det anmärkningsvärda här är dels att Ali som nästan aldrig pratar svenska kommer med ett sådant långt och korrekt uttalande, dels att han förhandlar sig fram till sitt uttalande med hjälp av en klasskamrat. Detta är ett exempel Vygotskijs tes om nästa utvecklingszon, samt begreppet scaffolding eller stöttning. Men hjälp av den stöttning Ali får av den andra deltagaren kan han nå längre än han kunnat själv. I min studie har jag inte undersökt den stöttning som förekom i klassrummet på något systematiskt sätt, men genom att titta på de citat jag har från klassrumsinteraktionen kan jag konstatera att stöttning mellan deltagare är mycket sällsynt.

Lindberg (2004) framhåller en av de lärarledda lektionerna som speciell i och med att den ledde till ovanligt stort engagemang och deltagande hos deltagarna. Lindberg drar slutsatsen att detta kan bero på ämnet som var uppe för diskussion var något som flera av deltagarna hade erfarenhet och intresse av. Kanske är detta också anledningen till det ovanligt stora engagemanget hos deltagarna i min studie under ovan nämnda lektioner. Också Cummins (2001) tankar om att interaktionen mellan lärare och deltagare måste bejaka deltagarnas identiteter samt leda till ett kognitivt engagemang hos dem för att de ska vilja satsa av sig själva i inlärningsprocessen är intressanta för att belysa det relativt långa inlägg som Ali gjorde under tidigare nämnda lektion. Tidigare har inte alls velat prata svenska och således inte satsat av sig själv. Men när det togs upp ett ämne som engagerade och berörde honom så visade det sig att han kunde mycket mer än han visat tidigare.

Den lektion där klassen delades i två delar (se 4.3.1) utgör ett tydligt exempel på hur olika förutsättningar för interaktion kan skapas under en lärarledd lektion. I den gruppen som leddes av modersmålläraren var deltagarna de som dominerade talutrymmet, medan modersmålläraren var aktiv genom att ställa autentiska frågor och be om förtydliganden när hon inte förstod. I den andra gruppen styrde läraren deltagarna betydligt mer, genom testfrågor och strukturerade övningar och fokus låg här, till skillnad från den andra gruppen, på form i stället för innehåll.

Förutom att lektionen gav exempel på olika sätt att skapa förutsättningar för interaktion, visade den också potentialen hos

deltagarna att föra samtal på en förhållandevis avancerad nivå, trots deras ganska knappa svenskkunskaper. Detta var enda gången, förutom vid samtal på raster och dylikt, som jag fick se denna potential. Genom att modersmåsläraren bad om förtydliganden och en verklig informationsklyfta existerade, tvingades deltagarna dessutom flera gånger till omformulering och den typ av *pushed output* som Swain och Lapkin (1995) talar om.

Det ska dock tilläggas att det var olika deltagare i de olika grupperna och det är mycket möjligt att åtminstone två av deltagarna i modersmåslärarens grupp tillhör de starkaste i klassen, åtminstone muntligt. Det är inte säkert att alla deltagare skulle kunna föra samtal på den nivån. Påpekas bör också att det självklart är skillnad på en lärarledd aktivitet med 15 deltagare, som var det vanliga vid helklass, och en aktivitet med fem deltagare, som i det här fallet. I helklass skulle den här typen av samtal troligtvis vara svårare att ha. Det pekar också på behovet av fler aktiviteter med annan organisation än just helklass eller individuellt arbete, menar jag.

#### **5.4 Kopplingar mellan deltagarnas erfarenheter och undervisningen**

Jämfört med deltagarna i den klass Midttun (2003) följde under sin studie, har deltagarna i min studie betydligt större chans att få sina erfarenheter synliggjorda. De har ett introduktionssamtal med tolk och har sedan individuella samtal med läraren en till två gånger per läsår, också då med tolk. Under lektionerna har de åtminstone tre dagar i veckan tillgång till en lärare som talar svenska och två språk till, båda språken förekommande i klassen. Alla deltagare har också individuella studieplaner som följer dem genom deras skolgång.

Trots detta, är det mycket sällan, utöver ovan nämnda lektioner, som jag upplever att innehållet i lektionerna på ett tydligt sätt utgår från deltagarnas erfarenheter. Detta att ”utgå från deltagarnas erfarenheter” som både Franker (2004), Midttun (2003) och Alver & Lahaug (1999) tar upp som någonting mycket viktigt när man arbetar med analfabeter, är någonting ganska diffust och svårfångat för mig som observatör. Läraren kan mycket väl tycka sig göra just det, medan jag inte alls uppfattar det så, i och med min begränsade kännedom om just dessa deltagare. Utifrån mina intervjuer med deltagare och läraren, samt den information jag fått om deltagarna på annat sätt, exempelvis via samtal med dem på raster och utflykter, tycker jag mig ändå se två ämnen som många av deltagarna har erfarenhet och/eller intresse av, nämligen fotboll och barnuppfostran. Dessa ämnen tas inte upp för diskussion i

klassrummet, förutom vid ovan nämnda samtal när klassen varit och tittat på fotbollsturnering, och man diskuterar den. Diskussionen kommer dock inte in på deltagarnas egna erfarenheter av sporten, förutom vid tidigare citerade deltagarinitiativ, då en deltagare berättar att han spelar fotboll själv.

Någonting som också kan konstateras utan att ha full insyn i deltagarnas erfarenheter eller i lärarens kännedom om dem, är att läraren är den som bestämmer innehållet i varje lektion och för i stort sett alla samtal och att deltagarna i princip aldrig tar globala initiativ och inte heller aktivt uppmuntras till det. Med skolverkets begreppspar aktiv/inaktiv och medaktör/ej medaktör skulle deltagarna i den studerande klassen kunna kategoriseras som aktiva men ej medaktörer. Deltagarna lyssnar aktivt på läraren, svarar när hon ställer frågor och gör allt hon ber dem om. Deras egna initiativ är dock få och de håller sig inom det givna ämnet som läraren initierat.

Huruvida läraren ändå har deltagarnas intressen och erfarenheter i åtanke när hon planerar lektioner har jag inte någon information om. Det var inte något som kom upp under intervjun, men jag ställde inte heller någon specifik fråga om just det. När jag däremot frågade läraren vad hon ansåg vara viktigt för en lyckad undervisning med analfabeter så var deltagarnas erfarenheter inte något hon nämnde.

Värt att nämna är också att fyra av deltagarna i intervjuerna, på frågan vad de ville lära sig i skolan först och främst nämnde att de ville kunna prata och förstå svenska. Att kunna läsa och skriva var inte deras förstaprioritering, ändå ägnas mycket mer tid i skolan åt just läs- och skrivaktiviteter än aktiviteter som främjar den muntliga delen av språkutvecklingen. Detta påminner om resultatet i Midttuns (2003) studie, där det i intervjuer med deltagare och lärare framkom att läraren prioriterar läs- och skrivundervisningen, medan deltagarnas prioritet är att kunna tala och förstå målspråket. Att denna situation där lärare och deltagare har olika mål med undervisningen, kunnat uppstå i den skolsituation hon studerar är inte så konstigt med tanke på att det där saknas tolk, men att det uppstår i min studerade undervisningssituation är märkligare.

#### ***5.4.1 Deltagarinitiativens förändrande potential***

Som Mike Baynham (2006) visar i sin studie, så kan deltagarinitiativ ha potential att ändra på innehållet i undervisningen och föra in deltagarnas erfarenheter i klassrummet. Vilken sådan potential som finns i ett deltagarinitiativ beror dock dels på initiativets karaktär, och på lärarens

uppföljning av detsamma. Ett deltagarinitiativ som lyder: ”Jag har ingen penna” har kanske inte samma förändringspotential som tidigare nämnda ”Jag spelar fotboll idag”. Och det sistnämnda initiativet fick i min studie ingen större genomslagskraft i och med att läraren inte följer upp det. Hon visar intresse för deltagarens yttrande och hon besvarar det och bekräftar dessutom honom genom att visa att hon kommer ihåg namnet på hans lag, men hon tar inte upp ämnet i helklass och gör ingen pedagogisk ”rutin” av det, i Baynhamsk mening.

Detta är signifikant för hennes respons på nästan alla deltagarinitiativ. Ett undantag finns, nämligen när läraren ber en deltagare ta med hans foton från fotbollsturneringen (se exempel 10). Detta hade, om det sedan följts upp, kunnat leda till att ett initiativ från en deltagares sida lett till en ny pedagogisk rutin som läraren inte planerat på förhand. Sedan kan man fråga sig om det faktum att en deltagare får visa upp sina foton från en utflykt som läraren planerat, betyder att deltagarens erfarenheter tas tillvara och påverkar innehållet i undervisningen. Det är som sagt inte helt enkelt att ringa in vad en deltagares erfarenheter innebär, och det beror på vilken innebörd man tilldelar begreppet.

### **5.5 Hur skulle man kunna göra annorlunda – möjligheter och hinder för språkutvecklande interaktion**

I Midttuns (2003) studie framkommer att läraren ställer ett mycket stort antal testfrågor, och att deltagarna därför har ganska mycket talutrymme. Deras svar är dock korta och läraren är hela tiden den som står för initiativet. Midttun resonerar kring anledningen till lärarens många testfrågor, och hon för fram hypotesen att läraren på detta sätt vill få deltagarna aktiva och låta dem öva på att tala. Jag finner det rimligt att anta att läraren i min studie kan ha samma tankegång. De frågor hon ställer till deltagarna i de här I-R-U-sekvenserna har deltagarna hört förut, och förstår därmed innebörden av. Kommer hon in i klassrummet och frågar ”vad gjorde ni i helgen?” är det säkert många av deltagarna som inte förstår frågan, och även om de skulle göra det, kan ha svårt att besvara den, på grund av bristande svenskkunskaper. Ett sätt att ändå få dem att tala och vara aktiva blir då att ställa enkla testfrågor. Läraren nämner ju också deltagarnas bristande svenskkunskaper som en anledning till att hon sällan låter dem arbeta i grupp. Hon tror inte att de skulle förstå hennes instruktioner. Och det stämmer att det finns många i gruppen som pratar mycket lite svenska, som säkert skulle kunna få problem både med att förstå instruktioner och att sedan tala i en gruppövning som fokuserar på talträning/samtal.

Men det finns också deltagare som kommit längre och kan föra ganska avancerade samtal, vilket framkom under halvklass-lektionen. Dessutom finns en modersmåls lärare i klassrummet som kan översätta till två språkgrupper. Med en väl avvägd gruppsammansättning där de deltagare som kommit längre genom scaffolding/stöttning kan hjälpa de "svagare" deltagarna inom den närmsta utvecklingszonen, och en genomtänkt planering för övningen, tror jag att dessa problem skulle kunna överkommas. Med fler smågruppsövningar skulle deltagarna få större chanser att yttra sig i längre sekvenser och de skulle kunna ges chansen att prata om ämnen som är viktiga för dem, vilket Lindberg (2004) poängterar i sin studie. Det faktum att flera av de intervjuade deltagarna menar att skolan är viktig för dem som social institution och att det bästa med att gå i skolan är att träffa klasskamrater och lärare utgör enligt min mening en bra förutsättning för att dylika övningar skulle fungera. Om deltagarna har ett genuint intresse för varandra, bör de vara intresserade av att tillsammans diskutera ämnen som ligger närmare varandras identitet och personlighet än vad exempelvis veckodagar och datum gör.

Också en del av de lärarledda helklasslektionerna skulle kunna ges en mindre lärardominerad struktur genom att antalet testfrågor minskas till förmån för autentiska frågor där deltagarnas intressen och erfarenheter kan komma fram.

En annorlunda möblering i klassrummet, där deltagarna inte alla sitter med näsan mot tavlan och katedern, skulle kunna ändra på samtalsdynamiken. Detta är ju också något som läraren under intervjun tar upp som önskvärt, men bedömer som omöjligt på grund av klassrummets yta.

Utflykterna har potential att leda till både språkutvecklande interaktion och ett framlyftande av deltagarnas erfarenheter och intressen och gjorde troligen också stundtals det under den observerade perioden. Dock skulle åtgärder kunna vidtas för att de ska leda till det i högre utsträckning. Exempelvis skulle de bilder som deltagarna tar kunna användas i den efterföljande klassrumsundervisningen. Utflykterna skulle framförallt kunna vara mer organiserade och sammanhållna så att alla deltagare både fick höra och prata svenska under dem.

## 5.6 Metoddiskussion

De brister som finns i uppsatsens metod har delvis tidigare diskuterats i metodavsnittet, men här följer ett avslutande och något sammanfattande resonemang kring uppsatsens svagheter och styrkor.

Min ansats var från början att skildra den observerade klassen och lärarna ur ett brett perspektiv och således finns i uppsatsen beskrivningar av klassens hela schema, beskrivningar av utflykter där observationsschemat inte kunnat användas, beskrivningar av lokalerna och så vidare. Detta för att försöka ge en så rättvisande och heltäckande bild av klassens skolvardag som möjligt. Detta har både för- och nackdelar för studien. I och med studiens breda fokus, var det svårt att gå på djupet med just interaktionen, och många aspekter av den fick lämnas därhän.<sup>1</sup> Med en mer renodlad interaktionsstudie, där jag enbart fokuserat på interaktionen i klassrummet, hade analysen kunnat fördjupas och kanske blivit ännu mer givande. Å andra sidan finns det en poäng i att återge en bred bild av undervisningssituationen för att inte förenkla eller förvanska den komplexa verkligheten alltför mycket. Kanske lämpar sig dock sådana studier bättre för uppsatser på högre nivå, där både tids- och sidutrymmet är större.

## 5.7 Vidare forskning

En longitudinell studie som kan visa huruvida en undervisning med medveten fokus på interaktionen i klassrummet faktiskt leder till bättre resultat hos deltagarna skulle vara ett både intressant och värdefullt tillskott i andraspråksforskningen.

Vidare tycker jag att det skulle vara mycket intressant med observationsstudier från sfi-klassrum med alfabetiseringsundervisning, där fokus låg på läs- och skrivinläringen, och metoder för denna. Detta tycker jag saknas idag.

Angående interaktionsforskning hade det varit intressant med en liknande studie som min, men med smalare fokus enbart på interaktionsanalysen. Det har visserligen gjorts många interaktionsanalyser från andraspråksklassrum, och Midttun har ju som nämnts gjort en interaktionsstudie från just ett alfabetiseringsklassrum men det skulle vara intressant med en sådan studie från svenska förhållanden.

---

<sup>1</sup> Exempel på sådant som hade kunnat studeras mer ingående och systematiskt är scaffolding/stöttning och pushed output

## Referenslitteratur

- Alver, Vigdis & Vigdis Lahaug 1999. *Alfabetisering – mer enn å lare bokstavene*. Oslo: Novus forlag.
- Baynham, Mike 2006. Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. *Linguistics and education*, 17, (1), s. 24-39
- Björk, Maj & Caroline Liberg 1996. *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och kultur
- Cummins, Jim 2001. Andraspråksundervisning för skolframgång. I: Naucclér, Kerstin (red.) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma
- Dahlgren, Gösta, Karin Gustavsson, Elisabeth Mellgren, Lars-Erik Olsson 2006. *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber
- Dysthe, Olga (red.) 2003. *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, Rod 1999. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Franker, Qarin 2004. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur, s. 675–715.
- Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Krashen, Steven 1982. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lindberg, Inger 2005. *Språka samman*. Stockholm: Natur och kultur
- Midttun, Kari 2003. *Dialog uten felles språk*. Oslo universitet: hovedoppgave
- Nationalencyklopedin 2011a. *Artikel om analfabetism*. Hämtad 2011-07-08 från: <http://www.ne.se/lang/analfabetism>.
- Nationalencyklopedin 2011b. *Artikel om interaktion*. Hämtad 2011-06-14 från: <http://www.ne.se/lang/interaktion/212337>.
- Patel, Runa & Bo Davidsson 2003. *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur
- Skolinspektionen 2011. *Ändamålsenlighet och resultat i svenskundervisningen för invandrare*. Skolinspektionen: kvalitetsgranskning. Rapport nr 6
- Skolverket 2003. ”Som att öppna en dörr”. *Diskussion om alfabetisering – förutsättningar och utvecklingsmöjligheter samt lägesbeskrivning av alfabetisering i åtta kommuner*. Skolverket,

intern rapport.

Skolverket 2011. *Artikel om sfi*. Hämtad 2011-06-22 från:

<http://www.skolverket.se/sb/d/389>.

Swain, Merrill & Sharon Lapkin 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied linguistics*, 16, (3), s. 371-391

Vygotskij, Lev Semenovic (1978) (Red: Michael Cole). *Mind in society*. Cambridge, Mass. : Harvard U.P

Wedin, Åsa 2010. *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare*. Lund: Studentlitteratur

**Bilaga 1: Observationsschemat**

Datum: Lärare: Grupp: Antal elever: Observatör: Lokal:

TID	
AKT- IVITET	
ORG.	
INNE- HÅLL	
MATE- RIAL	
I-R-U	
ELEV- INITIERING -LÄRAR- UPPFÖLJ.	
LÄRARINI- TIERAD AUT. FRÅGA	
ÖVRIGT	

**Bilaga 2: Intervjumall lärare**

Utbildning, bakgrund

Organisationen (introsamtal, schema, hel-halvtid, gruppindelningar)

Berätta om en vanlig lektion du har

Berätta om det material du använder

Vad är viktigast att tänka på när man arbetar med analfabeter?

Berätta om sättet du arbetar på

Vad har du för pedagogiska idéer?

Hur tänker du kring organisationens betydelse för lärandet? (HK, mindre grupper, enskilt)

Vad finns det för tekniska möjligheter? (datorer, projektor)

Om du fick alla de resurser du ville, hur skulle du vilja arbeta då?

**Bilaga 3: Intervjumall deltagare**

Hur gammal är du?

Hur länge har du gått i skolan i Sverige?

Har du gått i skola innan?

Berätta om en vanlig skoldag

Vad vill du lära dig i skolan? Vad lär du dig i skolan?

Vad är svårast i skolan?

Vad är roligast/bäst i skolan?

Hur ser din vardag/fritid ut? /Berätta om en vanlig dag i ditt liv/Har du nån hobby?

Finns det situationer i ditt vardagsliv skulle du vilja kunna läsa och skriva? Vilka?

Vad har du för framtidsdrömmar?

Hur använder du det du lär dig i skolan, i ditt vardagsliv? /Har du användning för det du lär dig i skolan? /Berätta om någon gång du använt dig av nåt du lärt dig i skolan

Om du fick ändra nåt i undervisningen, vad skulle det vara?