



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Filosofera sig till språkutveckling

En studie om sokratiska samtal som metod för muntlig
språkträning inom sfi.

Emma Skoglund
Justyna Berg Sobota

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU925
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2016
Handledare:	Rolf Lander
Examinator:	Ingrid Berglund
Rapport nr:	VT16 IPS LAU925:11

Sammanfattning

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU925
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2016
Handledare:	Rolf Lander
Examinator:	Ingrid Berglund
Rapport nr:	VT16 IPS LAU925:11
Nyckelord:	sokratiska samtal, muntlig interaktion, sfi, andraspråksutveckling, museilektion, interaktionsmönster

Vår utgångspunkt med detta examensarbete var att testa en pedagogisk metod som vi tror kan göra att andraspråksinlärare får ökade möjligheter att uttrycka sig muntligt i en samtalsform som liknar det interaktionsmönster som återfinns utanför klassrumsmiljön. Vi har testat metoden sokratiska samtal i tre museilektioner för sfi-studerande på Konstmuseet i Göteborg. Syftet med studien var att undersöka hur interaktionens utformning och innehåll under lektionerna ser ut samt att föra en diskussion om, och i så fall hur, sokratiska samtal skulle kunna användas inom sfi-undervisningen.

Vi har gjort en fallstudie med metodtriangulering där tre museilektioner genomförts, observerats och studerats. Lektionerna har spelats in och transkriberats och vi har intervjuat klassernas lärare. Vi har också använt oss av ett enkätformulär för de deltagande studenterna och ett observationsinstrument för vår egen analys av lektionerna. Programteori utgör en metodologisk ram i vår studie och har inspirerat vårt sätt att tänka kring vår studies utformning och utvärdering.

I vår studie följer vi de metodologiska stegen för sokratiska samtal som Ann S. Pihlgren beskriver i sin avhandling (2008) och metodboken *Sokratiska samtal i undervisningen* (2010). Resultatet har analyserats i förhållande till tidigare forskning kring interaktionens betydelse för andraspråkutveckling och klassrumsinteraktion. Den språkliga analysen gjordes utifrån Inger Lindbergs (2005) metod.

Studiens resultat pekar mot att sokratiska samtal ger många möjligheter till språkutveckling i grupper med lång utbildningsbakgrund som studerar på sfi d-nivå. Vi tror även att metoden skulle passa grupper på lägre språklig nivå och med kort studiebakgrund om den anpassades till dessa grupper och om de studerandena skulle få möjlighet att delta i kontinuerliga seminarier.

Förord

Justyna studerar till ämneslärare i bild och Emma studerar till ämneslärare inom svenska som andraspråk och arbetar på sfi. Våra ämnen har till stor del legat till grund för hur vi har delat arbetet med uppsatsen emellan oss. Justyna har till stor del ägnat sig åt metoden sokratiska samtal i teoridel, resultat och diskussion. Det föll sig därför naturligt att Justyna också skrev om programteori. Justyna skrev även om studerandeenkät, intervju med lärare samt autentiskt lärande i resultatdelen. Emma har skrivit de delar av uppsatsen (i teori, metod, analys och diskussion) som behandlar andraspråksutveckling och klassrumsinteraktion. Under studierna har Justyna varit samtalsledare och Emma observatör. Intervjuerna med lärarna gjordes i två av fallen tillsammans, den sista intervjun gjorde Emma själv p.g.a. praktiska omständigheter. Transkribering, sammanfattning av intervjuer och sammanställning av enkäter har vi gjort tillsammans.

Vi vill tacka de sfi-studerande och lärare som har deltagit i vår studie. Ett särskilt tack till deltagarna i studie 2 som ställde upp med mycket kort varsel då en annan grupp hoppade av i sista stund. Vi vill också tacka vår handledare Rolf Lander som gett otroligt snabb respons på våra texter och bidragit med bra synpunkter och infallsvinklar.

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	6
1.1 Problemformulering	6
1.2 Avgränsningar.....	7
1.3. Centrala begrepp.....	7
1.4 Utbildningen i Svenska för invandrare	7
2. Studiens syfte och frågeställning	7
3. Teoretisk bakgrund	8
3.1 Interaktion och andraspråksutveckling	8
3.1.2 Kommunikativa kompetenser	8
3.2 Autentiskt lärande.....	9
3.3 Kunskapsrelaterat språk.....	10
3.4 Sociokulturellt perspektiv.....	10
3.5 Klassrumsinteraktion.....	12
3.6 Sokratiska samtal.....	14
3.6.1 Lars Lindström, sokratiska samtal och metodens struktur.....	14
3.6.2 Det sokratiska samtalets syfte och resultat.....	15
3.6.3 Vilken Sokrates refererar sokratiska samtal till?	17
3.6.4 Sokratisk metod och sokratiska samtal	18
4. Metodologi och metoder	18
4.1 Programteori	19
4.2 Observation	20
4.3 Intervju	21
4.4 Enkät.....	21
4.5 Undersökningsgrupp	21
4.6 Pilotstudie.....	22
4.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	23
4.8 Etiska aspekter	23
4.9 Resultatbearbetning.....	23
4.9.1 Analysmetoder	23
5. Resultat	26
5.1 Sokratiska samtalets underlag.....	27
5.2 Pilotstudie.....	27
5.2.1 Språklig analys	27
5.2.2 Enkät	31
5.2.3 Intervju	31
5.2.4 Autentiskt lärande	32
5.3 Studie 1.....	32
5.3.1 Språklig analys	33
5.3.2 Enkät.....	37

5.3.3 Intervju	38
5.3.4 Autentiskt lärande	38
5.4 Studie 2.....	38
5.4.1 Språklig analys	39
5.4.2 Enkät	41
5.4.3 Intervju	41
5.4.4 Autentiskt lärande	42
6. Diskussion	42
6. 1 Sokratiska samtal.....	42
6. 2 Hur ser interaktionsmönstret under museilektionen ut?.....	44
6. 3 Vilka kommunikativa kompetenser använder de studerande under samtalen och hur kan de tänkas påverka deras språkutveckling?	46
6. 4 Kan metoden sokratiska samtal användas inom sfi-undervisningen och i så fall hur?	49
6. 5 Avslutande ord	50
7. Referenser	52

1. Inledning och bakgrund

Muntlig interaktion har stor betydelse för andraspråksinläringen. Denna ståndpunkt kan numera anses allmänt vedertagen, men har dock inte alltid varit så (se avsnitt 3.1 Interaktion och andraspråksutveckling). Muntlig interaktion befäster och automatiserar de kunskaper som man på andra sätt tillägnat sig i andraspråket. Det sociokulturella perspektivet på lärande, vilket många lärare och forskare inom pedagogik ansluter sig till, betonar samtalets vikt för lärande inom olika kunskapsfält (se avsnitt 3.4 Sociokulturellt perspektiv).

Trots betydelsen av interaktion visar den senaste utvärderingen av sfi-undervisningen på att det allra vanligaste arbetssättet inom utbildningen var lärarledd undervisning som till stor del fokuserar på ord/fraser, uttal och grammatik. Undervisningen innehöll få inslag där deltagarna fick vara språkligt aktiva och utveckla sin kommunikativa förmåga (Vem älskar sfi? 1997:243). Utvärderingen har några år på nacken och det är möjligt att mönstret har förändrats sedan dess. Att elevers talutrymme är mycket begränsat är dock ett återkommande resultat i klassrumsforskning från olika tider, kulturer och undervisningssammanhang. Interaktionen i många klassrum består av att läraren ställer frågor, eleverna svarar och läraren ger återkoppling. Elevernas svar består ofta av korta, ofullständiga meningar vilket leder till att läraren står för 2/3-delar av samtalstiden. Det är vanligt att läraren ställer frågor som hen redan vet svaret på, så kallade *testfrågor*. Eleven förväntas svara enligt lärarens förutbestämda uppfattning och svaret värderas utefter det. Lärarens syfte med frågan är att kontrollera om eleven har vissa faktakunskaper. Frågorna kräver snabba svar snarare än reflektion och självständigt tänkande. Eleverna får därför inte tillfälle att uttrycka mer avancerade tankegångar eller lingvistiska strukturer. Testfrågor är dessutom mycket ovanliga i sammanhang utanför klassrumsmiljön (Lindberg 2005: 77-88). För vidare resonemang kring klassrumsinteraktion se avsnitt 3.5.

Vår utgångspunkt med detta examensarbete var att testa en pedagogisk metod som vi tror kan göra att andraspråksinlärare får ökade möjligheter att uttrycka sig muntligt i en samtalsform som liknar det interaktionsmönster som återfinns utanför klassrumsmiljön.

Vi har valt en metod som kallas för sokratiska samtal. Det som tilltalade oss är att metoden ger eleverna stort utrymme för att yttra sina tankar, erfarenheter och åsikter. Förutom att detta är gynnsamt för språkutveckling kan det leda till fördjupad kunskap inom det aktuella området och att elevens egna tankar och åsikter berikas med andras perspektiv. Sokratiska samtal kretsar kring ett underlag, det kan vara till exempel en text, en bild eller musik. Det finns flera olika sokratiska traditioner, gemensamt för dem alla är antagandet om att lärande sker i samspel med andra människor. Krittiskt tänkande och kommunikativa vanor utvecklas genom att analysera, förhandla och tolka varandras idéer, men samstämmighet är inte ett mål för de sokratiska samtalen. I vår studie har vi valt att följa de metodologiska stegen som Ann S. Pihlgren beskriver i sin avhandling *Socrates in the classroom* (2008) och metodboken *Sokratiska samtal i undervisningen* (2010). Pihlgrens version av sokratiska samtal baseras på professor Lars Lindströms metod. För en utförligare beskrivning av sokratiska samtal och hur vi har använt metoden, se avsnitt 3.6 Sokratiska samtal.

1.1 Problemformulering

Vår utgångspunkt med denna studie var att testa metoden sokratiska samtal inom sfi-undervisning. Vi tror att metoden kan leda till att andraspråksinlärare får ökade möjligheter att uttrycka sig muntligt i en samtalsform som liknar det interaktionsmönster som återfinns utanför klassrumsmiljön. Vår förhoppning är att sådana samtal främjar de studerandes språkutveckling.

Vi har testat metoden sokratiska samtal i tre museilektioner för sfi-studerande på Konstmuseet i Göteborg. Vi har undersökt hur interaktionens utformning och innehåll under lektionerna ser ut. Vi har också analyserat metoden för att föra en diskussion om, och i så fall hur, sokratiska samtal skulle kunna användas inom sfi-undervisningen.

1.2 Avgränsningar

Eftersom vi ville göra en djupare studie av interaktionsmönstret har vi valt att begränsa oss till att studera tre museilektioner, varav en av studierna är pilotstudie.

Sfi-utbildningen har inte enbart språkliga syften, den studerande ska också utveckla sin interkulturella kompetens genom att reflektera över egna kulturella erfarenheter och jämföra dem med svenska förhållanden (Skolverket 2012). Sokratiska samtal kan även vara värdefulla i denna aspekt. Ytterligare en intressant synvinkel är hur skolans värdegrundsarbete kan integreras i undervisningen med hjälp av sokratiska samtal. På grund av den begränsade tiden för examensarbetet har vi valt att enbart studera vilka möjligheter till muntlig språkutveckling som sokratiska samtal kan ge. Vi kommer alltså inte fördjupa oss i interkulturell kompetens eller värdegrundsarbete inom denna studie.

1.3. Centrala begrepp

Sfi-studerande – Sfi står för utbildning i svenska för invandrare. Personer som är över 16 år och saknar sådana kunskaper i svenska språket som utbildningen syftar till att ge har rätt att delta i sfi-undervisning (Skolverket u.å.). Vi har valt att använda oss av begreppet *sfi-studerande* om de personer som studerar sfi. Skolverket använder sig dock av begreppet *elev*. Vi anser att det finns en poäng i att göra en åtskillnad på elev, som betecknar skolbarn och -ungdomar, och vuxenstuderande inom exempelvis sfi. Vi finner också att studerande är det begrepp som vanligen används inom forskning om andraspråksinlärning för vuxenstuderande.

Interaktion – Nationalencyklopedins definition lyder

”samverkan, samspel; process där grupper eller individer genom sitt handlande ömsesidigt påverkar varandra. Påverkan kan förmedlas via språk, gester, symboler etc.” (Brante u.å.).

Interaktion kan alltså vara skriftlig, muntlig eller bestå av gester och kroppsspråk. I denna studie kommer vi främst intressera oss för muntlig interaktion som även kan benämnas *samtal*.

Sokratiska samtal – med det sokratiska samtalet menar vi ett seminarium med tydliga regler, som ska resultera i att deltagarna känner sig trygga i att utforska olika idéer och funderingar. Flera moderna traditioner inspirerades av den sokratiska metoden som till exempel Das Sokratische Gespräch i Tyskland eller Paideia Seminar i USA. I vår uppsats kommer vi att använda begreppet i anslutning till Lars Lindströms metod som Ann S. Pihlgren använde i sin studie.

Museilektion – termen används av Göteborgs museer och syftar till lektioner för skolklasser som leds av pedagoger anställda på det aktuella museet. För klassen innebär det förändring av plats och lektionsledare. I vår undersökning kommer museilektionen ledas av Justyna.

1.4 Utbildningen i Svenska för invandrare

Svenska för invandrare är en kvalificerad språkutbildning som syftar till att eleven utvecklar en kommunikativ språkförmåga. Den kommunikativa kompetensen innefattar såväl skriftlig som muntlig kommunikation. Inom utbildningen ingår de språkliga aspekterna hörförståelse, läsförståelse, muntlig produktion, muntlig interaktion samt skriftlig färdighet. Utbildningen utgörs av kurserna A, B, C och D, där D-kursen är den högsta nivån (Skolverket 2012).

2. Studiens syfte och frågeställning

Vi vill studera metoden sokratiska samtal under tre lektioner med sfi-studerande på Göteborgs Konstmuseum. Studiens syfte är att undersöka hur interaktionsmönstret ser ut samt hur detta potentiellt kan påverka sfi-studerandes språkutveckling. Vi vill också föra en diskussion om huruvida metoden sokratiska samtal skulle kunna appliceras på andra delar av sfi-undervisningen.

Frågeställningar:

1. Hur ser interaktionsmönstret under museilektionerna ut?
2. Vilka kommunikativa kompetenser använder de studerande under samtalen och hur kan de tänkas påverka deras språkutveckling?
3. Kan metoden sokratiska samtal användas inom sfi-undervisningen och i så fall hur?

3. Teoretisk bakgrund

3.1 Interaktion och andraspråksutveckling

Detta avsnitt utgörs av en kort historisk överblick kring forskning om interaktionens betydelse för andraspråksutveckling.

Stephen Krashen la stor vikt vid att andraspråksinläraren utsätts för naturligt talat och skrivet språk. Krashen menade att språket utvecklas av begripligt *inflöde* som grammatiskt ligger en nivå över den nivå som inläraren själv befinner sig på. Formell undervisning, social interaktion och inlärares *utflöde* (språklig produktion) spelar mindre roll enligt denna teori (Lindberg 2005: 45-46).

Michael Long intresserar sig för hur ömsesidig förståelse uppnås genom vad han kallar för *förhandling*. Förhandling är den modifiering av inflödet som sker på grund av att andraspråkstälaren visar signaler om brist på förståelse, ber om upprepningar eller förtydliganden. Long beskriver i sin *interaktionshypotes* hur språkinläring sker genom förhandling. En förutsättning för att inläraren ska lära sig är att inflödet är begripligt. Flera forskare har intresserat sig för förhandling. Elaine Tarone beskriver exempelvis hur olika *kommunikationsstrategier* kan vara av stor vikt vid förhandling. Det kan till exempel handla om omskrivningar eller omformuleringar som sker efter bristande förståelse (Lindberg 2005: 48-51).

Longs interaktionshypotes och definition av förhandling har fått mycket kritik. Kritikerna menar bland annat att förhandling inte automatiskt leder till förståelse och att det kan vara svårt att avgöra när så är fallet. Inlärare kan av flera skäl visa tecken på förståelse trots att de inte har förstått. Sambandet mellan modifierat inflöde och inläring är inte heller empiriskt klarlagt. I en uppdaterad version av interaktionshypotesen har Long tagit till sig en del av denna kritik. I denna ges inlärnarnas egna produktion avsevärt större betydelse. Han pekar här på betydelsen av återkoppling i form av den inlärarens omformuleringar av inlärares ofullständiga eller inkorrekta uttalanden. Enligt Longs hypotes uppmärksammas dessa omformuleringar av inläraren som senare kan använda den korrekta formuleringen (Lindberg 2005: 54-56).

Den kanadensiska andraspråksforskaren Merrill Swain betonar *utflödets* roll för språkutvecklingen. Enligt Swain är inte ett anpassat inflöde tillräckligt för att utveckla produktiva färdigheter i andraspråket. Hon menar att för att förstå ett uttalande räcker det oftast att ta hjälp av semantiska ledtrådar, utan att göra någon syntaktisk analys. Men då inläraren själv ska producera ett begripligt utflöde måste hen använda sig av både semantisk och syntaktisk bearbetning. Swain menar att det är då inläraren tvingas uttrycka sig så precist som möjligt som språkutveckling sker. Detta kallar hon för *pushed output*. Enligt Swain är återkoppling i form av såväl direkta rättelser som omformuleringar, expansioner och andra reparationer av inlärares yttranden viktig för språkutvecklingen (Lindberg 2005: 52-54). Medan Long och Tarone främst fokuserade på modifiering av inflödet i sina beskrivningar av förhandling inkluderar Swain även modifiering av utflöde i begreppet.

3.1.2 Kommunikativa kompetenser

Språkinläring betraktades i Krashens, Longs och Swains perspektiv som en kognitiv mental process där inlärares hjärna likt en dator processar information. Dessa modeller har på senare tid ifrågasatts, eftersom den bortser från den sociala kontexten där inläringen äger rum. Inger Lindberg (2005), professor i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet, har studerat samtal och samarbete i olika undervisningssituationer. Hon analyserar ett antal aktiviteter i förhållande till olika aspekter av den kommunikativa språkförmågan. De aspekter som Inger Lindberg har med i sin analys är *grammatisk kompetens*, *diskurskompetens/ textuell kompetens*, *pragmatisk/ sociolingvistisk kom-*

petens samt strategisk kompetens. Motsvarande kompetenser återfinns också i kursplanen för Sfi (Skolverket 2012.) Av de fyra språkliga kompetenser som Inger Lindberg beskriver riktar de tidiga andraspråksforskarna framför allt in sig på den grammatiska och till viss del den strategiska kompetensen.

Grammatisk kompetens handlar om vokabulär, morfologi, syntax, uttal osv. För att besitta grammatisk kompetens behövs alltså förmågan att uttrycka sig med ett varierat och korrekt ordförråd, kunna böja orden, använda dem i meningar med korrekt ordföljd, uttala orden korrekt osv. För att utveckla denna kompetens behöver de studerande få möjlighet att uttrycka sig i hela satser, meningar och längre sekvenser. När det gäller uttal och vokabulär kan det vara en fördel att ha en infödd modell, vilken kan utgöras av en lärare, men även inspelat material (Lindberg 2005: 32, 217-219).

Diskurskompetens eller textuell kompetens handlar om språkets organisering i samtal eller texter, utöver sats- och meningsbyggnader. De tidigare nämnda IRU-sekvenserna som är vanliga inom klassrumsinteraktion återfinns inte i samtal utanför klassrummet. För att de studerande ska få möjlighet att utveckla denna muntliga kompetens är det därför viktigt att de ges möjlighet att delta i samtal som är uppbyggda på liknande sätt som samtal utanför klassrummet. Här blir språkliga uttryck som knyter an till tidigare uttalanden viktiga, dvs. *och, men, just det, precis, dessutom* osv. De studerande behöver även lära sig kompetenser som är viktiga för turtagning som att visa att de vill *ta, behålla och lämna över ordet* (Lindberg 2005: 221-223).

Pragmatisk eller sociokulturell kompetens handlar om att kunna använda språket i olika sociala sammanhang. Vad kan sägas till vem i en viss situation och hur kan det sägas? Dessa regler varierar förstås i olika sociala och kulturella kontexter. Här ingår också funktionell kompetens som handlar om att uppnå olika kommunikativa mål och syften. Det kan till exempel handla om att efterfråga information, uttrycka en åsikt eller ta avsked. Denna aspekt har vi studerat genom att analysera vilken typ av talhandlingar som förekommer i samtalen (se Metodavsnittet, s. 25-26). För att träna på denna kompetens behövs möjligheter att använda språket i olika syften och kontexter (Lindberg 2005: 221-226, 122-123).

Strategisk kompetens handlar om hur man så effektivt som möjligt får fram den information man vill och tolkar det som sägs. Här ingår också strategier för att lösa problem som uppstår på grund av bristande förståelse och begränsade språkkunskaper. Den strategiska kompetensen är inte inriktad på hur korrekt ett uttalande är, utan på hur effektivt information förs fram. *Förhandling*, som beskrivs i föregående avsnitt, är en strategi språkanvändaren kan ta till för att överbrygga bristande förståelse och begränsade språkkunskaper. Lindbergs studie visar att de studerande använder sin strategiska kompetens i betydligt högre grad i smågruppsaktiviteter än i lärarledda aktiviteter. I lärarledda lektioner där det finns en äkta informationsklyfta förekommer en hel del förhandling, men oftast på lärarens initiativ. Läraren ber om förtydligande som kräver att den studerande utvecklar eller preciserar sitt yttrande. Lindberg menar att många studerande kanske undviker att säga att de inte förstår eller begära förtydligande inför hela gruppen medan det känns tryggare i mindre grupper. Andra strategier kan vara att använda sig av omskrivningar, översättningsverktyg eller andra språk. Olika typer av inlärningsstrategier kan också räknas till de strategiska kompetenserna (Lindberg 2005: 34, 228-231).

Enligt Lindberg (2005:36) är dagens forskare relativt eniga om att språkfärdigheten måste ses som flerdimensionell och möjlig att relatera till kunskaper och färdigheter på olika nivåer. De kommunikativa kompetenserna ska inte ses som avgränsade och separata beståndsdelar utan de samverkar på ett komplext sätt. I jämförelse med de tidiga andraspråksforskarna ger modellen av kommunikativa kompetenser en mer komplett bild av vilka kompetenser som behövs för att behärska ett språk. Mycket av det som återfinns i modellen kan kopplas till ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

3.2 Autentiskt lärande

Flera forskare lyfter fram betydelsen av *autentisk pedagogik* inom undervisningen. Iverson, Lewis och Talbot III (1998: 293-296) skriver om autentisk pedagogik inom lärarutbildningen. De har identifierat fem kriterier för autentisk pedagogik som återfinns inom tidigare forskning. Dessa är uppgifter som är *autentisk för det professionella utövandet*, uppgifter där man *utför något "på riktigt"* - det kan

handla om att istället för att enbart skriva texter med läraren som mottagare börja blogga eller skriva insändare för publicering, uppgifter som är *kognitivt krävande* (intellektuellt utmanande), uppgifter som *kräver självreflektion* samt uppgifter som *kan användas för utvärdering av undervisning och lärande*.

Louis och Marks (1998: 538) menar att det som är karaktäristisk för autentisk pedagogik är att undervisningen är kognitivt krävande, innehåller möjligheter till utforskande samtals kring ämnesspecifika frågor samt har ett värde utanför klassrummet.

Sfi-undervisning ska enligt kursplanen vara inriktad på det som kan kallas för autentisk pedagogik, syftet är att utveckla ett funktionellt språk för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls-, och arbetsliv (Skolverket 2012: 7). Andraspråksforskare som exempelvis Qarin Franker (Franker 2014: 802-803) och Sandwall (2013: 207-218) uppmanar till att använda autentiskt material istället för klassiska läsböcker. Det kan handla om till exempel sms, kvitton, nyhetsartiklar eller, som Sandwall fokuserar på, uppgifter som kopplas till en pågående språkpraktik på en arbetsplats.

Vi ser sokratiska samtal som autentisk pedagogik, eftersom att vi tror att metoden ger upphov till den typ av samtal som förekommer utanför klassrumsmiljön. Detta i motsats till de samtal med IRU-struktur som förs i traditionellt lärarstyrda klassrum (se avsnitt 3.5 Klassrumsinteraktion). Vi tror att den här typen av samtal innebär möjligheter att träna på alla de kommunikativa kompetenser som Lindberg (2005) lyfter fram. Dessutom tror vi att samtalet innehållsmässigt knyter an till angelägenheter utanför klassrummet, de studerandes egna erfarenheter, tankar, känslor och åsikter. Det finns också möjlighet för deltagarna att fördjupa samtalet, vilket skulle innebära att uppgiften blir kognitivt krävande. Detta tror vi är viktigt för att samtalet ska uppfattas som intressant och engagerande av de studerande.

3.3 Kunskapsrelaterat språk

I samband med språkutveckling brukar man tala om språkets *bas* och *utbyggnad*. Språkets bas innebär att man behärskar språkets uttal, grundläggande grammatik, kan göra sig förstådd i samtal samt kan berätta så att lyssnaren förstår sammanhanget (Skolverket 2012: 111-114). Språkets bas lär man sig i tidig ålder och det betyder att barn har lärt sig att använda olika språkliga register inom den vardagliga sfären innan de börjar skolan. Skolundervisningen introducerar de register som används i ett kunskapsrelaterat språk som är mer abstrakt, mindre personligt och mer ämnesspecifikt (Gibbons 2006: 22). Lemke ger i sin artikel *Making Text Talk* exempel på en klassrumdialog där läraren genom att ersätta det ämnesspecifika språket med det mer vardagliga och tvärtom visar sina elever olika sätt begreppen kan användas på (1989: 137-138). Han påpekar dock att för att med framgång kunna använda sig av det kunskapsrelaterade språket behöver eleverna få möjlighet att göra det till sitt eget. Lemke ser klassrumdialog som en språk- och förståelseutvecklande undervisningsform. Han menar att en dialog som ger eleverna utrymme för ämnesrelaterad språkproduktion (*thematic patterns*) också erbjuder språkliga strukturer som de nya begreppen kan sättas in i. Genom att uttrycka sig i kompletta meningar verbaliseras och fördjupas elevernas förståelse (Lemke: 140).

För andraspråkslever i skolåldern är det essentiellt att språkets bas och utbyggnad utvecklas parallellt – för att kunna delta i ämnesundervisning och inte stanna upp i sin kunskapsutveckling behöver eleverna tidigt börja utveckla även det kunskapsrelaterade språket (Gibbons 2006: 22). För vuxna inlärare inom sfi läggs fokus på vardagligt språk, dvs. språkets bas, men kursplanen för sfi C och D inkluderar även nyheter, enkla faktatexter och argumenterande texter, vilket innebär att de studerande även behöver förstå och tillämpa ett kunskapsrelaterat språk. Målet inom kursplanen för sfi är att de studerande utvecklar ett funktionellt språk som möjliggör aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv (Skolverket 2012: 7, 31-40).

3.4 Sociokulturellt perspektiv

Roger Säljö, professor i pedagogisk psykologi, lärande, utveckling och kommunikation, har vidareutvecklat teorier kring sociokulturellt lärande. Säljö menar att synen på lärande som en process där kunskap överförs från en individ till en annan har varit rådande i västerländsk kontext. Detta har avspeglats i vårt sätt att organisera undervisning, talandet har varit den undervisandes ansvar och lyss-

andet elevens (Säljö 2000: 24-25). Detta kan förklara varför läraren ofta upptar så stor del av talutrymmet (se avsnitt 3.5 Klassrumsinteraktion).

Inom sociokulturell teori menar man att det sätt vi lär oss på och vilken typ av kunskap som är värdefull beror på vilka kulturella omständigheter vi lever i. I ett samhälle som inte använder sig av skriftspråk är till exempel utantillinläring mycket viktigt för att lära sig och föra vidare kunskap. I dagens svenska samhälle är de samlade kunskaperna långt mycket större och mer komplexa än vad en mänsklig hjärna kan hålla reda på. Men genom människors samspel med teknik som dator, kalendarer, böcker blir det möjligt att ha kontroll över en stor mängd information. Tänkandet finns inte i apparaten och inte heller enbart i användarens hjärna. Det är genom samspelet mellan människan och de redskap hon använder som problem kan lösas och sociala praktiker utföras. Därmed blir det avgörande för lärandet hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra projekt som är delar av vår kultur och vår omgivning. Inom sociokulturell teori kallas dessa resurser för *verktyg* eller *redskap*. Redskap eller verktyg kan vara *språkliga/intellektuella* (som t.ex. språket eller matematiska formler) eller *fysiska* (t.ex. dator eller miniräknare). Inom sociokulturell teori är därför tänkande och lärande intimt sammanflätat med olika typer av redskap (Säljö 2000: 14-21, 74-76). Dessa verktyg kan jämföras med de strategier som ryms inom det begrepp Lindberg kallar för *strategisk kompetens*. För andra språkstalare kan det till exempel handla om förhandling, översättningsverktyg, användning av flera språk etc.

Inom ett sociokulturellt perspektiv talar man om att dessa redskap *medierar* verkligheten för människor. Begreppet medierar syftar till att människan inte står i direkt kontakt med världen omkring sig. Omvärlden hanteras med hjälp av de fysiska och intellektuella redskap som är integrerade delar av våra sociala verksamheter. Vårt tänkande och våra föreställningsvärldar färgas därför av vår kulturs redskap. Säljö menar att språket är det allra viktigaste medierande redskapet. Genom språket samlar vi och kommunicerar erfarenheter med varandra. Ord och berättelser medierar på detta sätt verkligheten för oss och gör att den framstår som meningsfull (Säljö 2000: 81-82).

Enligt Säljö (2000: 83-89) har språket tre huvudsakliga funktioner: språkets utpekande funktion, dess semiotiska funktion och dess retoriska funktion. Språkets *utpekande funktion* syftar till möjligheten att peka ut och benämna saker i vår omgivning. På så sätt kan vi tala om saker som inte finns närvarande och referera till abstrakta föremål såsom kärlek eller demokrati. Språkets *semiotiska funktion* handlar om att det inte alltid finns ett ett-till-ett-förehållande mellan ett språkligt uttryck och det den refererar till. Språket refererar inte objektivt till ett föremål eller en företeelse, i språkliga framställningar finns alltid attityder, värderingar och antaganden inbakade. Språkets *retoriska funktion* syftar till att språket används för att få människor att göra saker och för att påverka folk. Kontexten och intentionen av det som sägs påverkar betydelsen av en språklig utsaga (Säljö 2000: 83-89). I Krashen, Longs och Swains perspektiv beskrivs språket som ett abstrakt system som representerar verkligheten. Att lära sig ett språk innebär då att tillägna sig detta system som en paketvara. Som tidigare nämnts menar man inom ett sociokulturellt perspektiv att man med denna beskrivning förbiser hur språk fungerar i social interaktion. Säljö (2000: 89) menar att det därför är viktigt att skilja språk (som ett system) från kommunikation (som mänsklig verksamhet där språk utgör en viktig del). I Lindbergs modell kan man säga att den grammatiska kompetensen motsvarar språket som system, medan diskurs- och pragmatisk kompetens handlar om hur språket används i social interaktion – vilket Säljö kallar för språkets retoriska funktion. Det som Lindberg kallar strategisk kompetens kan ses som förmågan att använda och samordna färdigheter inom de andra kompetenserna för att få fram det man vill säga (Lindberg 2005: 34).

En grundtanke i det sociokulturella perspektivet är att kommunikation och interaktion mellan människor är avgörande för att skapa och föra vidare sociokulturella resurser, kunskaper och färdigheter. Språket är ett av de viktigaste redskapen för lärande. Genom språket har människor möjlighet att dela erfarenheter med varandra. Vårt lärande är därför inte beroende av att vi själva gör upptäckter om omgivningen (Säljö: 2000: 22, 34-37).

Inom det sociokulturella perspektivet menar man att det inte helt går att skilja mellan kommunikation och tänkande. Våra tankar och idéer är former av kommunikation som vi tagit till oss i sociala situationer. Tänkande är därför inget abstrakt processande av kategorier, utan sker med hjälp av de

intellektuella/språkliga redskap som vi har lärt oss använda genom de kommunikativa situationer som vi har deltagit i. Tänkande kan också ske tillsammans med andra. Genom att resonera, komma med antaganden, förslag och idéer kan en grupp tillsammans bearbeta och lösa ett problem (Säljö 2000: 105-114).

Relaterat till gemensamt tänkande är Lev Vygotskys begrepp *närmaste utvecklingszonen* och *kommunikativa stöttor* (inom svenska som andraspråk kallat för *stöttning*, se t.ex. Hammarberg 2014). Den närmaste utvecklingszonen är glappet mellan vad en individ kan göra på egen hand och vad individen klarar av med stöd från någon annan person eller med hjälp av verktyg som exempelvis dator. Inom utvecklingszonen finns den kunskap som individen har möjlighet att ta till sig med hjälp av stöd och förklaringar. (Säljö 2000: 120-123). Vissa forskare har förutsatt att stödet måste komma från en mer kompetent person till en mindre kompetent person. Men exempelvis Lantolf (2000: 17) menar att en grupp tillsammans kan prestera bättre än gruppens individer skulle klara på egen hand. Kompetensen uppstår alltså i samarbetet och det gemensamma tänkandet.

Det stöd som behövs för att kunna förstå och klara något lite över den egna förmågan kallas för *stöttning* (Säljö 2000: 120-123). Stöttning är en tillfällig hjälp som syftar till att personen så småningom ska kunna utföra samma uppgift själv. För att språkutveckling ska ske behöver undervisningen ligga ett snäpp över deltagarnas nuvarande kompetens. Med hjälp av stöttning från lärare eller klasskamrater kan de klara uppgifterna och språket utvecklas (Gibbons 2006: 29). Kunskap som ligger utanför den närmaste utvecklingszonen är inte tillgänglig för inläraren och blir därför värdelös i undervisningen.

3.5 Klassrumsinteraktion

De flesta studier som har gjorts kring klassrumsinteraktion visar att elevers möjligheter att uttrycka sig muntligt är mycket begränsade i många klassrum. Klassrumsforskning visar att traditionellt lärarstyrda klassrum kategoriseras av ett kommunikationsmönster som kallas IRU, som står för *initiativ, respons* och *uppföljning* (Lindberg 2005: 79-80). En typisk IRU-sekvens kan se ut så här:

I → R → U
Läraren: Vad är motsatsen till bred? Eleven: Smal Läraren: Bra (Lindberg 2005: 80)

Det är alltså läraren som initierar, eleven svarar och läraren ger återkoppling. Typiskt är här att läraren ställer frågor som hen redan vet svaret på, så kallade *testfrågor*. Eleven förväntas svara enligt lärarens förutbestämda uppfattning och svaret värderas utefter det. Lärarens syfte med frågan är att kontrollera om eleven har vissa faktakunskaper. Frågorna kräver snabba svar snarare än reflektion och självständigt tänkande. Detta leder till att elevernas svar ofta består av korta, ofullständiga meningar. Det finns forskning som visar att läraren står för ungefär 2/3- delar av samtals tiden medan alla elever får dela på återstående 1/3-delen. IRU-mönstret med sina korta svar kan vara en anledning till denna sneda fördelning (Lindberg 2005: 76-80).

Förutom att IRU-mönstret inte uppmuntrar till att uttrycka mer avancerade tankegångar eller lingvistiska strukturer ger det också upphov till en samtalsstruktur som inte går att finna utanför klassrumsmiljön. Testfrågor, där läraren på förhand vet svaret, är mycket ovanliga i andra sammanhang. Dessutom syftar lärarens uppföljning ofta till att värdera elevens svar medan man i naturliga samtal kanske tackar för informationen, håller med eller säger emot. Till sist förväntas eleven ge ett bestämt svar, i språkundervisning handlar det ofta om en bestämd struktur. Eleven reproducerar alltså en given struktur istället för att själv producera fritt tal (Lindberg 2005: 85-86).

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att traditionellt lärarstyrda klassrum har flera negativa aspekter, kanske framförallt när det gäller språkundervisning. Möjligheterna att utveckla sitt muntliga språk i ett klassrum där 20-30 personer får dela på samtals tiden är givetvis mycket begränsade. Dessutom visar många undersökningar att talutrymmet ofta är ojämnt fördelat mellan eleverna (Lindberg 2005: 77). Elevernas möjligheter till en kreativ språkanvändning är också små. De får därför inte möjlighet att uttrycka sig i mer komplexa strukturer, öva kommunikationsstrategier eller tvingas till så kallad *pushed output* vilket är viktigt för språkinläring. Lindberg (2005: 88) påpekar också att frågor har mycket stor betydelse i samtalsstrukturer och det är därför viktigt att de studerande själva

får möjlighet att producera frågor inom undervisningen. Frågor från studerande har dock visat sig ovanliga i traditionellt lärarstyrda klassrum.

Inger Lindbergs (2005) forskning om samtal i olika klassrumsaktiviteter visar att möjligheten till språkproduktion och typen av språkproduktion skiljer sig åt mellan olika aktiviteter. Fördelen med lärarstyrd undervisning är att eleverna ges möjlighet att lyssna till infödd svenska. De studerande behöver dock höra svenska talad av olika individer, eftersom språket skiljer sig åt beroende på geografisk och social bakgrund, kön och ålder. I lärarledd undervisning är dock de studerandes möjligheter till självständig språkproduktion begränsade. Studien visar att olika typer av smågruppsaktiviteter ger upphov till språkutvecklande produktion och interaktion. I smågruppssamtal styr de studerande samtalet vilket gör att de kan påverka interaktionen och utveckla strategier för ett aktivt samtalsdeltagande. Samtal i mindre grupper ger upphov till en varierad språkanvändning vilken liknar vardagligt språk. Lindberg visar även att inlärarna i högre grad tar eget ansvar för sin språkinläring och språkutveckling då de arbetar självständigt. Språkanvändningen ser olika ut beroende på aktivitet inom såväl lärarledd undervisning som inom smågruppsarbete. Lindberg påpekar därför att det är viktigt att språkundervisningen består av varierad undervisning med olika aktiviteter som ger olika typer av språkanvändning (Lindberg 2005: 126-214).

Courtney Cazden, pensionerad professor inom utbildningsvetenskap på Harvard University, jämför i boken *Classroom discourse* (2001) undervisning med IRU-samtalsstruktur, vilka hon kallar för "traditionella klassrum", med en annan typ av lärarledd undervisning som hon benämner "icke-traditionella klassrum". Jämförelsen visar att traditionella klassrum inte nödvändigtvis domineras av testfrågor. Däremot bekräftar studien att samtalstiden mellan lärare/elever är snedfördelad och att många frågor kräver korta, faktabaserade svar. Hon visar att lärarens uppföljning i IRU-samtalen ofta sker i form av *feedback* till skillnad från *evaluation* (utvärdering/ bedömning). Återkopplingen kan fungera som stöttning för elever samt introducera ett ämnesspecifikt språk.

Det icke-traditionella klassrummet exemplifieras av en matematiklektion. Under lektionen låter läraren eleverna komma med olika förslag på svar utan att utvärdera svaren. Eleverna får på så vis undersöka matematiken och hur man kan tänka kring den genom att uttrycka sina tankar och hypoteser. I Cazdens exempel lyssnar eleverna på varandra och de är medvetna om att diskussionen är lika viktig som svaret. Detta resulterar i att eleverna får betydligt större del av taltiden. Dessutom får läraren möjlighet att förstå hur alla elever tänker kring ett problem, oavsett om de kommer fram till de svar som finns i matte-boken eller ej. Detta gör det såklart möjligt att förklara och stötta eleverna på ett annat sätt än om deras bidrag enbart ses som felaktigt. Cazdens slutsats är att båda klassrumsmodellerna har sina fördelar och att undervisningen därför bör bestå av båda traditionell och icke-traditionell undervisning (Cazden 2001: 30-59).

Martin Nystrand (1997) har analyserat klassrumsaktiviteter utifrån den ryske filosofen och litteraturvetaren Mikhail Bakhtins teorier. Nystrand gör skillnad mellan *monologisk* och *dialogisk* undervisning. Det renodlat monologiska klassrummet domineras av reproducering och överföring av kunskap från lärare och läroböcker till elever, lärarstyrda samtal och en objektifierad kunskapsyn. Det monologiska klassrummet motsvarar det vi tidigare kallat för traditionellt lärarstyrda klassrum, och här är alltså icke-autentiska testfrågor vanliga, vilket gör att självständigt tänkande och utvecklande samtal uteblir. Det dialogiska klassrummet präglas istället av att både elevers och lärares kunskaper och idéer kommer till uttryck och värdesätts. Elevers tolkningar och personliga erfarenheter ses alltså som lika värdefulla kunskapskällor som läraren och kurslitteraturen. Detta bidrar till att olika värderingar, uppfattningar och perspektiv kommer fram. I bästa fall får undervisningen på detta vis input från olika genus-, etnicitet-, klass- och åldersperspektiv (Nystrand 1997: 18-19).

Nystrand (1999: 2-3) och hans kollegor har under två år undersökt klassrumsinteraktionen i hundratals amerikanska åttonde- och nionde-klassers litteraturundervisning. Trots ett framväxande konsensus för det sociokulturella perspektivet visar deras studier att det monologiska klassrumsmönstret är överrepresenterat i amerikanska high schools. Nystrand påpekar att de flesta klassrum ligger någonstans mellan dessa två extremer. Han menar också att det inte är elevernas/lärares talutrymme som avgör huruvida klassrumsinteraktionen är monologiskt eller dialogiskt, det viktiga är undervisnings innehåll (Nystrand 1999: 2-3, 7).

3.6 Sokratiska samtal

Avsikten med detta avsnitt är att ge en väldig kortfattad historisk inblick i metoden sokratiska samtal, samt att presentera forskningen kring och kritik mot metoden. I denna text ska vi också beskriva den specifika metoden som vi använder i vår studie, samt försöka reda ut vilken Sokrates man refererar till i samband med metoden sokratiska samtal – det sistnämnda kan man se som ett riktigt sokratiskt problem, alltså att även de till synes mest naiva frågor kan vid närmare granskning visa sin komplexitet och lämna oss i förvirrat tillstånd.

Det sokratiska samtalet är en typ av dialog med en bestämd struktur och tydliga regler. Den har sitt ursprung i den antike filosofen Sokrates och hans förhållningsätt till kunskap och hans samtal-konst – för att kunna utvecklas som person måste man kunna undersöka och kritiskt granska även de idéer som man tar för givna. I moderna tider har det sokratiska samtalets form använts och utvecklats av filosofer, tänkare och pedagoger som Oscar Olsson, Leonard Nelson, Mortimer J. Adler och Robert M. Hutchins samt Lars Lindström. Ann Pihlgren sammanfattar, systematiserar och analyserar likheter och skillnader mellan ett antal metoder i sin avhandling *Socrates in the classroom* (2008). Enligt Pihlgren är antaganden om att lärande sker i samspel med andra människor gemensamt för alla sokratiska traditioner. Deltagare utvecklar kritiskt tänkande och kommunikativa vanor genom att analysera, förhandla och tolka varandras idéer. Den sociokulturella teorin och dennes syn på lärande står i grunden för de moderna sokratiska traditionerna (se avsnitt 3.4 i Teoridelen).

En annan viktig inspirationskälla för Olssons *Studiecirklar*, Adlers *Paideia Seminar* eller Lindströms *Sokratiska samtal* är John Deweys syn på lärande samt utbildningens roll i och för ett demokratiskt samhälle. Deweys idéer om problembaserat och elevaktiv undervisning samt anknytning av undervisningsinnehåll till elevernas erfarenheter är centrala för det sokratiska seminariets struktur (Robinson 2006, Pihlgren 2008). John Dewey betonar i *How we think* (2007, ursprungligen publicerat 1910) dialogens vikt för inlärningsprocessen. Enligt honom använder människor språket först och främst för att påverka eller influera andras beteende eller reaktioner, vidare för att knyta närmare relationer till andra och språkets tertiära aspekt är att medvetet föra fram egna tankar och kunskaper (2007: 179). Dewey menar att vokabulären och fackterminologin som används i undervisningen ofta saknar anknytning till elevernas verklighet och erfarenheter – eleverna finner den svåränvänd utanför skolan och det är bland annat därför människans passiva ordförråd brukar vara större än det aktiva. Deweys beskrivning av interaktionsmönster i klassrummet från 1910 stämmer mycket väl överrens med aktuella analyser – alltså att lärare pratar betydligt mer än eleverna medan eleverna oftast får svara med korta meningar (Lindberg 2005, Cazden 2001). Enligt Dewey kan diskussion i klassrummet, som i sin form påminner om den vardagliga dialogen, stimulera lärande genom att sätta fackord och begrepp i ett sammanhang som fyller dem med mening och ge eleverna möjlighet till en aktiv användning av dessa ord. I den sortens diskussion får eleverna ungefär samma talutrymme och samtalet flödar utan några avbrott för felkorrigeringar (Dewey 2007: 179-187).

Det som skiljer Deweys dialog från den sokratiska är den filosofiska grunden. För de sokratiska traditionerna är vissa idéer som till exempel: kärlek och ondska eller krig och fred ständigt återkommande i det mänskliga tänkandet medan Deweys och pragmatismens syn är att idéer förändras med kontexten. Skillnaden ligger även i strävan efter konsensus som inte verkar vara ett mål för de sokratiska traditionerna – de uppmuntrar oftast till att olika idéer ställs mot varandra utan något krav på samstämmighet (Pihlgren 2008: 77).

3.6.1 Lars Lindström, sokratiska samtal och metodens struktur

I vår studie följer vi de metodologiska stegen som Ann S. Pihlgren beskriver både i sin avhandling *Socrates in the classroom* (2008) och i metodboken *Sokratiska samtal i undervisningen* (2010) och som i sin tur baseras på professor Lars Lindströms metod. Lindströms intresse för Sokrates, Hans Larsson och Mortimer J. Adler resulterade i att han i mitten av 80-talet började leda sokratiska seminarier för sina studenter på lärarprogrammet i Stockholm (Pihlgren 2008: 64).

Sokratiska seminarier har tydliga regler och återkommande struktur – de aspekterna skapar trygghet för deltagare och det är därför viktigt att samtalsledare följer dessa metodologiska steg. Lindström ser seminarium som en situation där problemen utforskas kollektivt av jämlika deltagande

(Pihlgren 2008: 64), men jämlikhetsprincipen kan ifrågasättas eftersom samtalsledarens roll skiljer sig tydligt från andras. Samtalsledaren ställer tolknings- och värderingsfrågor som hjälper deltagare att fokusera på den analyserade texten – med text menas här det vidgade textbegreppet, nämligen text, bild, musik, film etc. Hen ser till att samtalet utvecklas, uppmuntrar deltagarna till att utvärdera varandras idéer och att stärka sina åsikter genom att referera till texten och när åsikterna skiljer sig starkt stödjer samtalsledaren deltagarna i meningförhandlingen. Det är också samtalsledaren som väljer seminariets underlag, förbereder den inledande frågan, möjliga tolkningsområden och ser till att deltagarna följer seminariets regler. Den inledande frågan ska botten i samtalsledarens nyfikenhet och den ska också hjälpa deltagarna att få insyn i egen tolkning av underlaget (Pihlgren 2010: 110).

Innan seminariet får alla deltagare en kopia på samtalets underlag som ska väcka frågor och intresse – texten ska vara möjlig att interpretiera på olika sätt. En bra text enligt Lindström karakteriseras av idémångfald och komplexitet utan att vara moraliserande (Pihlgren 2010: 65). Platsen där samtalet äger rum ska upplevas som trygg och det är viktigt att deltagarna kan se varandra under seminariets gång. Gruppens optimala storlek är 8 till 15 personer – då får alla tillräckligt med talutrymme utan risk för att samtalet avslutas i förtid på grund av brist på nya idéer (Pihlgren 2010:59).

Det sokratiske samtalets återkommande struktur kan sammanfattas till följande moment: Här kommenterar vi också hur vi avsåg att följa strukturen i vårt försök.

1. Före seminariet: Underlaget tolkas individuellt.
2. Preseminarium:
 - a. Val av gemensamma och individuella mål, till exempel: *våga ställa frågor*.
 - b. Seminarielidaren informerar om samtalets regler som kan summeras till: att analysen sker genom reflekterande dialog, att lyssna, att det finns många svar och att vara beredd att ompröva och till och med ändra sina åsikter (Pihlgren 2010: 71-72).
3. Seminarium: Samtalet börjar med den inledande frågan från samtalsledaren och fortsätter sedan med analys av underlaget och slutar med att deltagarna utvärderar och ansluter idéer till egna erfarenheter. För att alla deltagande ska få en chans att uttrycka sina första reflektioner kring tavlan har vi bestämt att ta en så kallad *runda* efter den inledande frågan.
4. Postseminarium: Individuella och gruppmål evalueras (Pihlgren 2010: 50). I vår studie sker det genom kort diskussion och avslutas med att deltagarna anonymt fyller i utvärderingsblanketter.

Lars Lindström ser dialog inte som en metod utan snarare som ett förhållningssätt som kan övas genom deltagande i de sokratiske seminarierna. Man kan se seminariernas struktur och regler som redskap i en process vars mål är internalisering av en öppen och respektfull attityd som präglar deltagarna inte bara under samtalets gång utan också i deras vardag (Pihlgren 2008: 67-68).

3.6.2 Det sokratiske samtalets syfte och resultat

Pihlgren (2008) konstaterar i sin avhandling att de sokratiske seminarierna oberoende av vilken tradition de bottenar i har liknande tillvägagångssätt – metoderna är uppdelade i olika steg som bygger på varandra för att försäkra samtalets utveckling och skapa bra förutsättningar för inläring (2008: 75-84). Det är inte bara den teoretiska och filosofiska bakgrunden som är gemensam för de olika sokratiske traditionerna, utan också metodernas avsedda effekter – Pihlgren (2010: 23-24) delar in dem i fyra huvudområden:

- Förmåga till kritiskt analyserande och tänkande
- Språkfärdigheter
- Social utveckling
- Karaktärsutveckling

Det finns relativt mycket litteratur som beskriver de sokratiske traditionernas teoretiska grunder, metodologi och önskade effekter, men bara ett fåtal empiriska studier som analyserar metodens effekter på deltagande under längre tid. Pihlgrens studie, som sträckte sig över en fyraårsperiod och

genomfördes med tio grupper bestående av elever mellan 5 och 16 år kan ses som ett undantag. Hennes analys är omfattande och behandlar metodens olika aspekter. Undersökningens fokus när det gäller den sokratiske metodens effekter ligger på dennas inverkan på elevernas kritiska tänkande och individens och gruppens sociala utveckling. Pihlgrens forskning visar att regelbundna samtal under längre period leder till förbättring av samarbetsförmågan och en mer jämlik maktfördelning inom gruppen. Med tiden förändras också dialogens genre – i början påminner den mer om en vanlig konversation, men i mer erfarna grupper utvecklas formen till mer utforskande. Pihlgren betonar även vikten av att följa samtals metodologiska steg – dialogen får sämre utveckling när samtalsledaren av någon anledning avstår från att följa stegen i rätt ordning eller eliminerar ett av dem. Vidare har samtalsledarens roll en stor påverkan på seminariets interaktionsmönster – samtalsledaren som har svårt att bryta med sin vanliga lärarroll brukar ta mer talutrymme och medierar oftare samtalen, vilket resulterar i mindre aktivitet emellan (Pihlgren 2008: 231-244).

Förändrat interaktionsmönster är också ett av resultaten i Maree Davies och Anne Sinclairs (2012) studie, som omfattade tolv experimentella- och tolv kontrollgrupper med elever mellan 11 och 13 år i sex skolor på Nya Zeeland. Davies och Sinclairs undersökning analyserar hur sokratiske frågor i Paideia-seminarier påverkar dialogens interaktionsmönster och kognitiva komplexitet. Forskare konkluderar att metoden har tydlig påverkan på samspelet i klassrummet – eleverna är mer aktiva, presenterar nya idéer, vidareutvecklar andra elevers tankar, frågar och förhandlar med varandra i större utsträckning än under lärarstyrdalektioner. Studien visar också att metoden resulterar i djupare tankegångar och mer komplexa dialoger bland alla experimentella grupper, men den bästa utvecklingen visade grupper med högre socioekonomisk bakgrund (Davies och Sinclair 2012: 37-41).

Paideia-seminariers positiva inverkan på utveckling av förmågan till kritiskt tänkande och analyserande samt djupare textförståelse belyser i sin avhandling Donna J. Robinson (2006: 212-213). Hon ser metoden som gynnsam för utveckling av olika språkfärdigheter som sofistikerad textförståelse och förmåga att formulera och föra fram egna idéer i både tal och skrift. Hon ser även Paideia-seminarium som en effektiv metod för att skapa en dialogisk undervisning, men betonar att planering har stor betydelse för seminariets utveckling – seminariet förvandlas till en vanlig lärarstyrd lektion om elever kommer oförberedade eller om öppna frågor saknas. Stor betydelse för motivationen har också val av underlag – eleverna i Robinsons studie kände sig engagerade i seminariernas tema för att de var kontroversiella och relevanta (2006: 198). På grund av studiens begränsade karaktär ser Robinson deras generaliserbarhet som ganska låg, men resultaten uppmuntrar till vidare forskning.

I en kvantitativ studie i Utrecht, Holland erbjöds lärarstudenter en sjuveckors kurs i sokratisk dialog – bland deltagarna fanns både studenter på kandidatnivå och yrkesverksamma lärare som läste masterprogram, gruppen var heterogen när det gäller kön, erfarenhet och skolämnen. Studien undersökte den sokratiske dialogens påverkan på deltagarnas interaktion under deras samtal med 145 andraspråksinlärare i åldrarna 12 till 18 år. Studien visar en tydlig förbättring i deltagarnas kommunikativa förmåga redan under kursens gång och fortsatt utveckling tre månader efter kursens slut. Studiens deltagare blev bättre på att fördela talutrymme mellan läraren och eleverna, lärarna ställde uppföljningsfrågor och engagerade elever i utforskande dialog och uppmuntrade på det sättet elevernas språkproduktion. De erbjöd eleverna betänketid vilket resulterade i lägre tempo under samtalen samt att lärarna blev bättre på att uppmärksamma elevernas behov – lärarna la oftare märke till svåra ord och begrepp och såg till att de var förstådda av eleverna (Knežić, Elbers, Wubbels, Hajer 2013: 494-503).

Den iranska forskare Mansureh Hajhosseiny jämför i sin studie effekter av gruppdialogen och den sokratiske dialogen på lärarstudenters kritiska tänkande och interaktion. Hennes studie visar att båda metoderna har positiv påverkan på studenternas förmåga till att utforska och kritiskt granska idéer, men studenternas upplevelse var att den sokratiske dialogen i större utsträckning än gruppdialogen stimulerar det analytiska tänkandet (Hajhosseiny 2012: 1365). Angående talutrymme, interaktionen studenterna emellan, deras motivation och engagemang samt inverkan på gruppdynamiken drar Hajhosseiny liknande slutsatser som Pihlgren. Hon menar att samtals form aktiverar deltagarna – de känner större ansvar för eget lärande samt utvecklar intellektuella och kommunikativa vanor som har positiv inverkan på deras självbild. Vidare ger metoden bra förutsättningar till att deltagarna lär

sig mer om sig själv och varandra, vilket resulterar i förändrad gruppdynamik och större samarbetsvilja bland gruppmedlemmarna (Hajhosseiny 2012: 1362-63, 1366).

Vår undersökningsgrupp, alltså vuxna andraspråkinlärare, och vårt fokus på språkutvecklingen verkar vara ganska unik för studier som utforskar effekter av seminarierna inom de olika sokratiske traditionerna. De flesta studierna som vi har läst fokuserar på yngre grupper, antingen barn och tonåringar (Pihlgren 2008, Robinson 2006, Davies och Sinclair 2012, Rosé, Moore, Vanlehn och Allbritton 2001) eller lärarstudenter (Hajhosseiny 2012, Knežić, Elbers, Wubbels, Hajer 2013, Kalelioğlu och Gülbahar 2014). Med tanke på de nämnda skillnaderna är det angeläget att fråga om vilken betydelse för vår undersökning de andra studiernas resultat har.

Resultaten i studierna ovan pekar på att den sokratiske dialogens form med fördel kan ändra interaktionsmönster som är karakteristiska för traditionell lärarstyrd undervisning. Metoden kan alltså användas för att skapa *det icke-traditionella klassrummet* som Cazden skriver om i *Classroom discourse* (2001) eller *den dialogiska undervisningen* (Nystrand 1997), vilka karaktäriseras av att både lärarens och elevernas kunskaper, värderingar, idéer och frågor kommer fram. Eleverna får fler möjligheter att yttra sina tankar och funderingar samt större talutrymme – metoden skapar alltså bra förutsättningar för elevernas språkproduktion, vilket enligt Lindberg (2005) leder till språkutveckling och till utveckling av olika strategier för aktivt deltagande i samtalet. Vi måste dock komma ihåg att metodens påverkan på språkutvecklingen saknar starka bevis, eftersom de flesta empiriska studier kring den sokratiske dialogen lägger fokus på interaktionen och på kritisk tänkande och analyserande (Pihlgren, Hajhosseiny). Robinson utforskar i sin studie *The Paideia Seminar: Moving Reading Comprehension From Transaction To Transformation* (2006) metodens språkutvecklande effekter, men de kopplas till en fördjupad läsförståelse som uppnås genom den sokratiske dialogen och resulterar i reflektion i skrift.

3.6.3 Vilken Sokrates refererar sokratiske samtal till?

Det sokratiske samtalets namn härstammar från den antike filosofen Sokrates som levde i Aten ca 470-399 f.Kr. När filosofens vän Kairefon frågade oraklet i Delfi om det fanns visare människa än Sokrates, blev svaret *nej*. Det förbluffade filosofen och resulterade i många samtal med högt uppsatta medborgare, poeter och hantverkare på atenska gator och torg i försök att lösa oraklets gåta.

Det problematiska med Sokrates är att vi bara känner honom från andras texter – Platon, Xenofon, Aristofanes och Aristoteles har tolkat eller vidareutvecklat hans idéer och deras beskrivningar ger delvis motstridiga bilder av filosofen. Platon, som var starkt influerad av Sokrates, använde honom som huvudkaraktär i sina dialoger, som han började skriva kort efter att Sokrates dömdes till döden och som han fortsatte att skriva under många år. Sokrates i Platons tidiga texter skiljer sig betydligt från den i senare dialoger och det är en av anledningarna till att forskare har svårt att enas om vilka idéer man kan tillskriva Sokrates och vilka som är Platons egna (Pihlgren 2008: 27-29).

Enligt Charles H. Kahn är alla Platons dialoger idémässigt platonska – med det menar han att Platons bild av Sokrates som en historisk figur säkert är trovärdig, men de filosofiska doktrinerna hör till Platon. Han förespråkar proleptisk läsning av Platons dialoger, alltså att Platon i sina tidiga texter förbereder läsare för nya filosofiska idéer som kommer i hans senare verk (Kahn, 1981, 1988). Den unitariska synen, som bland andra representeras av Kahn, har sina opponenter, som analyserar Platons dialoger ur ett utvecklingsperspektiv. Till den gruppen hör Gregory Vlastos som förklarar den inkonsekventa skildringen av Sokrates med Platons egen utveckling som filosof. I tidiga dialoger är han starkt påverkad av sin mästare och därför trogen hans filosofi, men med tiden intar Platon ett mer kritiskt förhållningssätt och därför representerar Sokrates i senare dialoger Platons egna idéer (Pihlgren 2008: 29). Platons tidiga dialoger ger en tydlig beskrivning av den sokratiske metoden och av den orsaken refererar Pihlgren i sin avhandling till idéer och metoder i dessa texter som Sokrates egna. Det gör även vi i den här texten.

Det som präglar den sokratiske metoden är Sokrates syn på kunskap och ignorans. Sokratiske ignorans kan inte likställas med brist på kunskap, utan snarare ses som ett förhållningssätt till den kunskapen man har – Sokrates menar att den ska ifrågasättas och utvärderas (Pihlgren 2008: 30). Han använde huvudsakligen tre verktyg för att fördjupa sin förståelse och hjälpa andra med inlärnings-

processen: *elenchus* (utforska, värdera), *maieutike* (förlossningskonst) och *aporia* (förvirring). Han brukade börja sina dialoger med en fråga om betydelsen av en viss idé som till exempel *kunskap*. Ofta fick han exemplifierande svar från sina samtalspartner och då fortsatte Sokrates med frågor som ledde till att hans interlokutör presenterade någon sorts definition av begreppet. Efter det använde Sokrates *elenchus* för att ifrågasätta, utforska och analysera definitionen (Pihlgren 2008: 31). Det var också i den delen av samtalet som Sokrates brukade använda ironi. Vlastos förklarar ironins syfte på följande sätt: "*Its purpose is not, as Kierkegaard would have it, to 'deceive (the learner) into the truth'. It is to tease, mock, perplex him into seeking the truth*" (Vlastos 1985: 30). Med andra ord kan *elenchus* ses som ganska aggressiv eller negativ strategi, men dess syfte är att stimulera tankeprocesser och lärandet.

Platon jämför i dialogerna Sokrates med *en retsticka*, *en barnmorska* och *en stingrocka* och det är bra metaforer för Sokrates samtalskonst. För efter *elenchus* (Sokrates som retsticka), assisterade Sokrates sina interlokutörer i att förlösa nya idéer (*maieutike*) som i sin tur ledde till *aporia* – ett perplex tillstånd hos både Sokrates och hans samtalspartner (*stingrocka*). *Aporias* syfte var att inspirera till fortsatt sökandet efter kunskap (Pihlgren 2008: 34).

3.6.4 Sokratiske metod och sokratiske samtal

Jacques Ranciere i *The Ignorant Schoolmaster, Five Lessons in Intellectual Emancipation* kallar den sokratiske metoden för *perfected form of stultification* (2007, ursprungligen publicerat 1991: 29). I korthet menar han att sokratiske ignorans inte är äkta, att Sokrates ställer frågor som han redan vet svaret till, alltså att han instruerar och på det sättet cementerar sin position som mästare. Rancieres kritik riktas även mot lärare som använder sig av den sokratiske metoden idag, men som Jordan Fullam påpekar i sin artikel "*Listen Then, Or, Rather, Answer*": *Contemporary Challenges To Socratic Education* (2015: 70) har de moderna sokratiske seminarierna till skillnad från Sokrates egna dialoger annorlunda form och syfte. En annan aspekt av den sokratiske metoden lyfter Daniel Pekarsky fram i sin artikel *Socratic Teaching: a critical assessment* (1994). Han menar att *elenchus*, som ibland tar en form av korsförhör, kan ha en destruktiv inverkan på en del elever och att det därför är viktigt att lärare medvetet anpassar metoden efter elevernas individuella behov (Pekarsky 1994: 131-132). För att svara på Rancieres och Pekarskys anmärkningar är det angeläget att klargöra skillnaden mellan den sokratiske metoden och det sokratiske samtalet.

Den sokratiske metoden är en samtalsteknik, som används för att genom ledande frågor styra samtalets utveckling till i ett förväg bestämt mål. Man kan säga att metoden är en direkt tillämpning av Sokrates samtalskonst, som fortfarande används för retorisk träning på vissa juridiska program (Reich 1998: 75). Det sokratiske samtalet är däremot en konstruerad situation (Nordström 2011: 6) – ett seminarium med tydliga regler, som ska resultera i att deltagarna känner sig trygga i att utforska olika idéer och funderingar. Eftersom seminariets mål inte ligger i sökandet efter ett enda rätt svar är samtalsledarens roll ganska passiv och av en organisatorisk karaktär. De sokratiske samtalen använder sig av *elenchus* och *aporia*, men deras tillämpning och syfte skiljer sig väsentlig från den i den sokratiske metoden. Sokratiske samtal använder *elenchus* i en gruppdiskussion och det gör att idéer undersöks och utvärderas, inte genom korsförhör utan samarbete. Seminariets regler värnar om gemensam respekt och samtalsledaren samt deltagarna ska tydligt markera när någon eller några involverade bryter mot reglerna. Samtidigt är det viktigt att samtalsledarna är medvetna om aspekterna som uppmärksammas av Ranciere (1991) och Pekarsky (1994) och arbetar aktivt för att motverka de potentiella riskerna.

4. Metodologi och metoder

Vi har anlitat närliggande metodologier för vår studie: aktionsforskning, programteori och fallstudie.

Vår studies övergripande form inspirerades av *aktionsforskning*, där forskningsfrågor är knutna till konkreta pedagogiska problem och där forskare samarbetar med verksamhetens medlemmar för att arbeta fram praktiska lösningar (Stukát 2011: 38-39). Skillnaden är att vår studie är begränsad och

antagligen inte kommer att leda till några förändringar i skolans verksamhet, eftersom vi inte arbetar där. En rekommendation för aktionsforskning är att ta flera mindre steg i förändringen och undersökningen av ett problem eller ett nytt tillvägagångssätt. Därför planerade vi en serie av tre lektioner, inkl. pilotstudien.

Programteorin är till för att låta våra aktioner få fäste i en till våra förändringar anpassad teoretisk form. Fallstudien är metodologin för att pröva våra programteoretiska antaganden med empiriska data. En fallstudie innebär ett intensivt studium av en avgränsad enhet, t.ex. en individ, en grupp, en kultur eller en situation (Flyvbjerg, 2011, s 301). Vi har gjort en fallstudie med metodtriangulering. Det innebär i detta fall att tre museilektioner studeras mer ingående. Metodtriangulering innebär en kombination av flera metoder (Stukát 2011: 37). Vi har använt oss av icke-deltagande observation med ljudupptagning samt intervju med klassernas lärare. Ljudupptagningarna har transkriberats för att underlätta analysen. Vi har också använt oss av ett enkätformulär för de deltagande studenterna (se bilaga 1) och ett observationsformulär för vår egen analys av lektionerna (se bilaga 2). Formulären har tagits fram med inspiration av metodologin programteori samt forskning kring autentiskt lärande.

4.1 Programteori

Programteori utgör en metodologisk ram i vår studie och har inspirerat vårt sätt att tänka kring vår studies utformning och utvärdering. En typ av programteori har sin grund i den vetenskapliga realismen, som är ett filosofiskt perspektiv som betonar förklaringsmekanismernas roll för kunskapens utveckling (Pawson och Tilley 2014, ursprungligen publicerad 1997: 55-56). Man kan säga att programteorin innebär ett visst sätt att tänka kring program samt erbjuder metodologiska verktyg för att analysera och utvärdera programmet – i stora drag ställer den frågor om vad som fungerar för vem och under vilka omständigheter. Med program menas här sociala verksamheter med vissa gemensamma syften. De karaktäriseras av samspel mellan individer och institutioner, samt mellan sociala processer i mikro- och makroskala, av vilka vissa kan uppfattas som strukturer (Pawson och Tilley 2014: 63). Enligt Pawson och Tilley är program inbäddade i en bredare social kontext (*embeddedness*) och deras effekter är beroende av olika aspekter. Kontext syftar på att programmen alltid introduceras i redan existerande sociala förhållande. I vår studie introducerade vi metoden sokratiska samtal (vårt program) till sfi-studerande på D-nivå – deras kommunikativa förmåga och relationer i existerande grupper av sfi-deltagare är vår studies viktigaste kontext (Pawson och Tilley 2014: 69-71). Nära anknutet till det är också de undervisningsrutiner de vant sig vid tidigare i livet och på sfi.

Vårt program är ju inte från början inbäddat i deltagarnas kontext, utan en tillfällig förändring av sfi-upplägget, vilket skapade en särskild kontext i form av den plats vi möttes på (som inte var den vanliga för dem). Vi själva och vårt program, metoden sokratiska samtal, skapade ett delvis nytt undervisningsupplägg. Programmet har därmed en s.k. handlingsteori, som i vissa delar avviker från den reguljära sfi-undervisningen deltagarna mött.

Vidare är de flesta program aktiva, det vill säga att de kräver engagemang från deltagarnas sida. Programmen kan inte hållas isolerade och oföränderliga – olika företeelser som till exempel i vår studie byte av samtalsledare eller av rummet där seminariet tar plats påverkar programmets resultat. Vi eftersträvade dessutom förändring, dvs förbättringar, mellan de olika lektionerna. Föränderligheten är ett argument för fallstudier, som tar fasta på fallet – vårt lektionsupplägg i en viss typ av undervisning (sfi) – och följer dess förändringar i relation till kontexten.

En viktig aspekt för det programteoretiska perspektivet är förståelsen för principer för generativa mekanismer eller orsaksförhållanden och därför ser den programmets effekter som en summa av ett samspel mellan mekanismer och kontext. Mekanismer ses inte som beståndsdelar av programmet, utan som individers och gruppers reaktioner på programmet. Vår handlingsteori beskriver på vilket sätt olika komponenter eller olika steg introducerar någonting nytt, t.ex. en förändring som gör att programmet fungerar – ett exempel kan vara att några minuters betänketid för deltagarna under ett seminarium resulterar i längre och mer avancerade uttalanden därför att man då förstår att samtalsledarens fråga är allvarligt menad. Den senare mekanismen utlöser den ytterligare mekanismen att deltagarna uppfattar det som meningsfullt att tänka över sina yttranden, vilket gör dem mera avancerade (Pawson och Tilley 2014: 65-69).

Pawson och Tilley beskriver i sin bok *Realistic Evaluation* (2014: 84-85) programteoretisk forskningsmodell som en cirkel som börjar och slutar i teori. Det sociokulturella perspektivet, forskning om språkutveckling, interaktionsmönster samt antaganden bakom metoden sokratiska samtal (se Teoriavsnittet) gav oss teoretiska ramar som enligt det programteoretiska perspektivet måste ses i termer av handlingar, mekanismer, kontext samt deras effekter. Vidare skapas en hypotes om vad som kan fungera för vem och under vilka omständigheter – väldigt förenklat: om lärande sker i interaktion och metoden sokratiska samtal skapar bra förutsättningar till språkproduktion bland annat genom ändrat interaktionsmönster kan språkutveckling vara ett förväntat resultat.

Nästa steg består av observationer, alltså datainsamling genom metodtriangulering samt analys. Vi använde oss av observation och ljudupptagning under seminarierna, enkäter för deltagarna och observationsprotokoll för oss själva samt intervju med gruppernas lärare. Det steget leder till specificering av programmet och svarar på frågorna om vad som fungerar för vem och under vilka omständigheter – om resultaten inte stämmer överens med teorin kan det tyda på att programmets design var bristfällig eller att själva teorin behöver revideras (Pawson och Tilley 2014: 84).

Ett alternativ till programteorin hade varit Learning study (se Sandberg 2015). Anledningen till att vi valde bort Learning Study är att vårt undersökningsområde inte passar variationsteori, vilket Learning study förutsätter. Sokratiska samtal kan inte sätta upp särskilt många hypoteser om vad som måste varieras för att deltagarna skall begripa och delta. Slutligen arbetar vi inte med ett lag av lärare, vilket är det vanligaste i Learning Study.

4.2 Observation

Vi ser observation som en lämplig metod för att undersöka interaktionsmönstret under en lektion eftersom vi ser det som faktiskt händer. Detta kan jämföras med en annan vanlig metod, intervjuer. Vid intervjuer får man enbart reda på hur informanterna *upplever* en viss situation, vilket kan skilja sig mycket från det som faktiskt händer. Enligt Stukát (2011: 55-57) är en annan fördel att resultatet ofta är konkret och lätt att begripa och därför utgör ett bra underlag för fortsatt resonemang och tolkning. En nackdel med observation är att då den observerade gruppen vet att den är föremål för observation kan man uppföra sig annorlunda än vad man annars skulle göra. Vi upplevde inte detta som ett problem i vår studie.

Vi valde att använda oss av ljudupptagning, eftersom vi då har möjlighet att transkribera materialet vilket underlättar analysen av interaktionsmönstret och eftersom vi har möjlighet att gå igenom materialet ett flertal gånger. Anledningen till att vi har gjort en ljudupptagning istället för en videoupptagning är, att vi tror att den studerade gruppen skulle påverkas mer av videoupptagning och därför inte uppträda lika naturligt. Av erfarenhet som sfi-lärare vet en av oss att det är relativt vanligt att deltagare inte vill vara med på foto/film. En nackdel med ljudupptagning är att den inte fångar kroppsspråket som kan vara viktigt i detta sammanhang. Men eftersom vi båda deltog under lektionen (som samtalsledare och observatör) kunde vi ändå observera kroppsspråket om än inte lika noggrant som vid videoupptagning. Det faktum att en av oss har lett lektionen anser vi inte utgöra någon stor skillnad jämfört med om en av museets pedagoger skulle hållit i lektionen.

Eftersom vi genom ljudupptagningen inte kan höra vem i klassen som uttalar sig, har vi kompletterat det inspelade materialet med ett observationsschema där vi har antecknat vilka personer som yttrar sig (se bilaga 3). Detta för att få en bild av hur stor del av deltagarna som lyssnar passivt och hur stor del som deltar i samtalet. Observatören förde även löpande anteckningar, som behandlade det som inte hörs på inspelningen. Till exempel andra aktiviteter vid sidan av samtalet, huruvida deltagarna verkade lyssna på varandra och kroppsspråk.

En risk med ljudupptagning är att ljudkvaliteten inte blir tillräckligt bra för att en transkription ska vara möjlig. Detta är en viktig faktor, eftersom en stor del av undersökningen bygger på detta inspelade material. För att undvika detta testades ljudutrustningen i klassrumsmiljö i förväg. Vi hade också en andra ljudutrustning som reserv under museilektionerna. Inspelningen fungerade bra under pilotstudien och studie 1. Under studie 2 inträffade dock ett tekniskt problem, vilket gjorde att enbart en liten del av lektionen spelades in. De studerande pratade så tyst att ljudutrustningen som användes

som reserv inte kunde spela in samtalet tillräckligt bra för att transkription skulle vara möjlig. På grund av detta var det inte möjligt att göra en fullständig transkription av studie 2.

4.3 Intervju

Efter museilektionerna genomförde vi korta kvalitativa intervjuer med de sfi-lärare som vanligtvis undervisar våra undersökningsgrupper. Lärarna hade fått intervjufrågorna på förhand för kunna observera och analysera lektionen med fokus på våra frågeställningar.

Intervjuerna var strukturerade, de berörde ett specifikt område, alltså museilektionen i anslutning till det teoretiska perspektiv och de styrdokument som vi refererar till i litteraturgenomgången. Vi begränsade våra frågeställningar till några få (se bilaga 4). Det är svårt att bedöma standardiseringsgraden av våra intervjuer – vi ställde öppna frågor, som tyder på att standardiseringen var låg (Trost 2010: 39-41), men vi höll oss till en bestämd ordning. Interaktionen under intervjuerna var ganska fri, vi ställde följdfrågor och hade möjlighet att analysera kroppspråk, mimik och tonfall. Eftersom vi gör en fallstudie bedömer vi att hög standardisering inte var nödvändig, utan rent av kunde stå i vägen för att följa fallets nyanser.

Det som kan ses som nackdel med metoden är enligt Stukát (2011: 44) att den i hög grad är beroende av intervjuarens skicklighet. Patel och Davidson (2011:87) rekommenderar att man tränar sig som intervjuare och lär sig av sina misstag. Vi testade intervjuguiden på våra vänner och under pilotstudien.

Vi genomförde intervjuerna tillsammans, alltså två intervjuare, men det var Emma som ställde de flesta frågorna. Det var viktigt för oss att aktivt kunna arbeta under alla examensarbetets moment och vi bedömer att det gav oss större chans att lägga märke till olika detaljer och att det positivt påverkade samspelet med den intervjuade. Enligt Trost (2010:67) finns risken att den intervjuade personen uppfattar maktrelationen som ojämn och därför känner sig obekvämt med två intervjuare, men eftersom våra frågor hade direkt koppling till lektionerna och vi var öppna för lärarnas synpunkter upplevde vi situationen snarare som en dialog än intervju.

Intervjuerna spelades in och dess innehåll sammanfattades skriftligt.

4.4 Enkät

För att få en uppfattning om de studerandes engagemang, förståelse och åsikter om museilektionen gjordes en enkel utvärderingsblankett (se bilaga 1). Vi gick igenom blanketten tillsammans med de studerande och de fyllde sedan i blanketten enskilt och anonymt. Blanketten till pilotstudien utformades efter Pihlgrens exempel på förenklad utvärderingsmatris (Pihlgren 2010: 126), där hon delar in frågor i fyra områden: tänka, tala, lyssna och samarbeta. Vi valde ett mindre antal frågor, som besvarades med *ja* eller *nej* som alternativ och la till en fråga om deltagarnas upplevelse av lektionen som helhet. Efter pilotstudien insåg vi att frågor om deltagarnas engagemang, förståelsegrad av samtalsledarens- och deltagarnas yttranden samt om lektionens potential som lärorik för gruppen var relevanta för vår studie. Området tala byttes ut mot engagemang och de andra frågorna besvarades med en femgradig skala.

4.5 Undersökningsgrupp

Vi utförde tre museilektioner med tre olika sfi-klasser, varav en lektion var pilotstudie. Vår ursprungliga tanke var att grupperna skulle bestå av sfi-studerande på kurs D. Vi valde sfi kurs D, eftersom det är den sista kursen inom sfi och de studerande har alltså kommit relativt långt i sin språkutveckling. Detta val baserades på att vi tror att benägenheten att aktivt delta verbalt i lektionen ökar med en högre språklig nivå. Pilotstudien och studie 1 bestod av två klasser på sfi D-nivå. Klassen som skulle medverka i studie 2 ställdes in med mycket kort varsel och för att kunna genomföra studien som planerat lyckades vi hitta en klass genom personliga kontakter som kunde delta i studien. Det föll sig så att det blev en klass med studerande på både sfi C- och D-nivå.

För att hitta lärare och studerande som var intresserade av att delta i studien kontaktades fem skolor med sfi-undervisning (se email, bilaga 5). Tre lärare från två skolor visade intresse för att delta i studien. Två av grupperna deltog i studien, men den tredje drog sig ur och då tillkom en klass från

ytterligare en skola. De klasser som deltagit i studien kommer därmed från tre olika utbildningsordnare. Vårt urval är alltså icke-representativt, vilket vi anser var det enda möjliga alternativet i denna studie då endast tre lärare visade intresse för studien. Vi har heller inte kunna genomföra icke-representativa urval av den typ som Flyvbjerg (a.a., s 304) rekommenderar, t.ex. strategiska urval. Att genomföra samma lektionsidé (med variationer) i tre olika klasser är däremot ett tillvägagångssätt, som rekommenderas av den aktionsforskningen närstående Learning study-ansatsen (Sandberg, 2015).

Sokratiska samtal genomförs vanligen i grupper om 8-15 personer. Klasserna som deltog i studie 1 och 2 var mindre och hela gruppen kunde därför delta i samtalet. Klassen som deltog i pilotstudien var fler än 15 personer och deras lärare beslutade därför att de studerande fick välja på att delta i samtalet eller göra en alternativ uppgift på museet.

Gruppen som deltog i pilotstudien bestod av tolv personer, hälften män och hälften kvinnor. De var i åldrarna 27-55 år och hade varit i Sverige mellan sju månader och tre år. Sju ursprungsländer fanns representerade i gruppen, varav fem var utomeuropeiska. De studerande hade minst tio års skolbakgrund och flera hade även universitetsutbildning.

Gruppen som deltog i studie 1 bestod av tolv personer, varav fem män och sju kvinnor. De var i åldrarna 21-47 år (9 personer var mellan 25 och 36 år). De hade varit i Sverige mellan åtta månader och sex år. Elva ursprungsländer fanns representerade i gruppen, varav sju utomeuropeiska. De studerande hade minst 12 års utbildningsbakgrund och minst hälften hade även universitetsutbildning.

Gruppen som deltog i studie 2 bestod av elva personer, varav en man och tio kvinnor. Fem studerande var på sfi C-nivå och sex personer var på sfi D-nivå. De var i ålderna 28-55 år (7 personer var över 40 år). De hade varit i Sverige i 2-19 år. Sju ursprungsländer fanns representerade i gruppen, varav sex utomeuropeiska. De studerandes utbildningsbakgrund var mellan 0 och 12 år.

Gruppen som deltog i studie 2 skiljde sig alltså i flera avseenden från de övriga grupperna. De studerande hade betydligt lägre språkkunskaper, kortare skolbakgrund, de var äldre och alla utom en kom från utomeuropeiska länder.

De tre lärarna som deltog i studien var alla kvinnor. Två hade lärarutbildning och en folkhögskollärover utbildning, alla med behörighet i svenska som andraspråk. De hade 10-15 års erfarenhet som lärare, varav 7-15 år inom sfi.

4.6 Pilotstudie

Innan de två huvudstudierna gjordes genomfördes en pilotstudie. Pilotstudien utfördes på samma sätt som huvudstudierna. Syftet med pilotstudien var att testa att leda ett sokratiskt samtal och förbättra vårt genomförande av metoden. Vi ville också testa vår ljudupptagningsutrustning, intervjuguide, observationschema samt enkäten. Pilotstudien användes även för att ta fram passande kategorier som kan användas för att kategorisera lektionens verbala handlingar. På grund av tekniska problem i studie 2 kom pilotstudiens resultat att analyseras på samma sätt som huvudstudierna.

Efter pilotstudien gjorde vi ett antal förändringar gällande vårt genomförande av seminariet, vilket vi beskriver i avsnitt 6.1. För att deltagarna skulle förstå utvärderingsblanketten gjorde vi i huvudstudierna en muntlig utvärdering innan de skulle svara på enkäten. Vi trodde också att det kunde komma fram intressanta synpunkter i en muntlig utvärdering, som inte går att observera eller få reda på i den skriftliga utvärderingen. I enkäten la vi till två frågor som handlade om huruvida deltagarna förstätt varandra och samtalsledaren. Vi gjorde några mindre förändringar i intervjuguiden.

När det gäller observationsschema testades två olika modeller. I observationsschema 1 antecknade observatören förutsättningslöst vad som hände under fem minuter i taget på ett tomt A4-blad. Observationsschema 2 (se bilaga 3) utgjordes av en tabell där observatören antecknade vilka som talade under två-minuters intervaller. Pilotstudien visade att det var möjligt att använda observationsschema 2 i kombination med att följa med i samtalet och anteckna om något relevant hände som inte skulle höras i inspelningen. Observationsschema 2 valdes också eftersom vi vill ta reda på hur samtalsutrymmet fördelas mellan de studerande. Detta är svårt att höra i inspelningen.

4.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Vi bedömer *reliabiliteten* i undersökningen som relativt hög. Pilotstudien och studie 1 har hög reliabilitet, eftersom vi har spelat in det som faktiskt händer under lektionen och sedan transkriberat materialet. Studie 2 har låg reliabilitet när det gäller den språkliga analysen på grund av tekniska problem som omöjliggjorde transkribering. Vi anser dock att eftersom vi har använt oss flera utvärderings- och observationsinstrument har vi möjlighet att göra en analys av metoden med hög reliabilitet.

Validiteten bedömer vi som hög, eftersom vi hållt oss nära vårt syfte med sokratiska samtal och försökt analysera interaktionen under lektionerna i anslutning till teoretiskt uttalade tolkningsmöjligheter. Metodtrianguleringen stärker våra möjligheter att tolka samma skeende från olika utgångspunkter.

Den statistiska generaliserbarheten är låg. Det är en liten grupp som ingår i undersökningen och urvalet är inte representativt. Vi anser ändå att undersökningen gav intressanta resultat som kan ligga till grund för fortsatt forskning och metodutveckling inom ämnena svenska som andraspråk och bild. Andra lärare och forskare kan därför på egen hand generalisera till sina egna möjligheter att genomföra något liknande – och bättre – lektioner. Om detta händer har våra resultat uppnått s.k. naturalistisk generalisering (Stake & Trumbull, 1982).

4.8 Etiska aspekter

Vi har tillgodosett det grundläggande individskyddskravet som beskrivs i Stukat (2011: 139) genom att noggrant informera lärare både skriftligt och muntligt om undersökningen. Vi har även informerat de studerande muntligt. Alla parter samtyckte till att delta i undersökningen. Vi har hanterat uppgifterna på ett sätt som säkrar bevarandet av deltagarnas anonymitet. Informationen som vi samlat in har givetvis endast använts i undersökningens syfte.

4.9 Resultatbearbetning

Kvalitativ och kvantitativ forskning kan enligt Patel och Davidsson (2011) beskrivas i ett kontinuum där ena änden är rent kvalitativ forskning och andra änden är rent kvantitativ forskning. Således är det möjligt, och inom vissa områden vanligt, att forskning innehåller både kvalitativa och kvantitativa inslag. Vi har analyserat deltagarnas språk både kvantitativt och kvalitativt enligt en metod som beskrivs nedan. Som underlag för denna analys har vi vårt transkriberade material. Vi har även gjort en kvalitativ analys av museilektionerna med avseende på metoden sokratiska samtal. Som underlag för denna analys har vi intervjun av lärarna, de studerandes utvärderingar, vår utvärdering och observation samt inspelningen och transkriberingen av lektionerna. Resultaten har sedan diskuterats i förhållande till den valda teoretiska ramen samt tidigare forskning.

4.9.1 Analysmetoder

Observationsinstrument för autentiskt lärande

För att göra övergripande beskrivning och analys av samtalet använde vi oss av en bearbetad version av Landers (1993) observationsinstrument för autentiskt lärande (se bilaga 2). Med hjälp av instrumentet utvärderas de studerandes engagemang, samtalets djup, relevans utanför klassrummet, erfarenhetsutbyte och socialt stöd. Dessa aspekter anses betydelsefulla för autentisk pedagogik. Autentisk pedagogik beskrivs i avsnitt 3.2.

Språklig analys

För att göra en språklig analys av studien av de sokratiska samtal som ingår i vår studie har vi använt oss av Inger Lindbergs (2005) analysmetod som vi anpassat till vår studie. De parametrar som vi använt oss av är följande:

1. Inlärarinitiativ
2. Talutrymme
3. Turlängd
4. Frågetyp
5. Språkliga funktioner och talhandlingsregister
6. Metaspråklig aktivitet
7. Korrigering
8. Förhandling
9. Kommunikationsstrategier

Analysen består både av parametrar som i första hand handlar om kvantitativa aspekter av samtalet, såsom interaktionens struktur, fördelning av talutrymme och turernas längd och komplexitet. Funktionella och kreativa aspekter på språkanvändningen och möjligheter till förhandling rör mer kvalitativa aspekter av interaktionen (Lindberg 2005: 118).

Inlärarinitiativ

För att delta i verklig kommunikation behöver inlärnarna behärska olika sätt att initiera ett samtal. Det är därför viktigt att de studerande i undervisningen har möjlighet att ta egna initiativ och inte enbart reaktivt svara på lärarens frågor. Vanliga sätt att ta initiativ är enligt Lindberg att ställa frågor eller komma med förslag (Lindberg 2005: 120).

För att mäta de studerandes möjligheter att ta initiativ har en beräkning gjorts på antalet inlärarinitiativ i förhållande till det totala antalet initiativ. Vi har, i likhet med Lindberg, tolkat initiativ som drag som inte är direkt efterfrågade eller kan tolkas som uppföljning av tidigare drag. Det kan till exempel vara att ta upp ett nytt tema i diskussionen.

Talutrymme

Som tidigare klassrumsstudier (se avsnitt 3.5 Klassrumsinteraktion) visat är de studerandes talutrymme väldigt begränsat i traditionellt styrda klassrum. En av anledningarna till att vi valde att studera sokratiska samtal var att vi trodde att det skulle ge upphov till utökat talutrymme för de studerande. Talutrymmet mäts i antalet inlärarproducerade ord av det totala antalet producerade ord. Tvekljud som *oh* eller återkopplingssignaler som *mm* räknas inte in. Vi har också räknat på turfördelningen (andel turer) mellan lärare och studerande.

Eftersom vi hade mellan 11 och 12 deltagare i samtalen var det inte möjligt att vid transkribering identifiera varje enskild studerande och göra en exakt beräkning av talutrymme/ studerande. Däremot fördes ett observationsprotokoll som visar hur många gånger varje enskild studerande kom till tals.

Turlängd

Som tidigare påpekats är de studerandes möjlighet att uttrycka sig i längre turer begränsad i traditionell klassrumsinteraktion. Längre turer och utbyggda meningar ger i många fall upphov till mer komplex meningsbyggnad vilket är viktigt för andraspråksinlärnarna att träna på. För att få en uppfattning om de studerandes turlängd har en beräkning av den genomsnittliga turlängden gjorts i antalet ord/ tur.

För att få ytterligare ett mått på hur avancerade strukturer som de studerande använde sig av har vi använt Flyman-Mattssons (1999: 44) version av observationsschemat COLT. *Minimalt tal* (minimal speech) anger turer som består av ett eller två ord, *fras* (phrase) anger turer som består av fler ord, men som inte är en fullständig sats, *sats* (clause) innebär till exempel ett påstående eller en fråga, *utbyggt tal* (sustained speech) innebär turer som består av minst två huvudsatser alternativt en huvudsats med bisats.

Frågetyp

Forskning kring klassrumsinteraktion visar att en vanligt förekommande frågetyp inom skolan är s.k. testfrågor. Testfrågor efterfrågar redan känd information och denna frågetyp förekommer inte utanför skolmiljön. Klassrumsinteraktion som baseras på en hög andel testfrågor är problematisk av flera anledningar. Dels ger den upphov till icke-autentiska samtal. Eleverna svarar ofta med korta, ofullständiga meningar, vilket gör att läraren upptar större delen av samtalsutrymmet och eleverna får ingen chans att uttrycka sig i mer komplexa strukturer. Eftersom frågan söker efter redan känd information finns inget utrymme för en kreativ språkanvändning eller fördjupad reflektion (se vidare avsnitt 3.5 Klassrumsinteraktion).

Språkliga funktioner och talhandlingsregister

De studerande behöver kunna använda språket i många olika funktioner och behärska ett stort antal talhandlingar för att kunna delta i verklig kommunikation. Lindberg har använt en klassifikation av övergripande språkliga handlingar som tagits fram av Halliday (Lindberg 2005: 122).

De funktioner som förekommer i de sokratiska samtalen visas i analysen. Enstaka förekomster redovisas inom parentes. Klassifikationen bygger på följande funktioner:

A. Instrumentell funktion

Språket används i instrumentell funktion för att tillgodose materiella behov. Hit räknas talhandlingar som att uttrycka önskemål och behov (Lindberg 2005: 123).

I vår studie representeras den instrumentella funktionen av begäran om förtydliganden t.ex.: *va sa du?*

B. Reglerande funktion

Denna funktion används för att reglera andras beteende. Det kan innebära att uppmana, varna, råda eller förbjuda (Lindberg 2005: 123).

I vår studie består de reglerande talhandlingarna av uppmaningar t.ex.: *högre* (I betydelsen *Tala högre!*) eller *förklara bättre*.

C. Interaktionell funktion

Till den interaktionella funktionen räknas talhandlingar som används för att etablera, upprätthålla och avsluta social kontakt och kommunikation, exempelvis att hälsa, ta avsked och ge återkoppling (Lindberg 2005: 123).

I vår studie består de interaktionella talhandlingarna av återkoppling t.ex.: *du menar bakom?* Eller *jag förstår*.

D. Expressiv funktion

Med denna funktion används språket för att uttrycka individens identitet och personlighet. Det handlar om talhandlingar som att uttrycka känslor, åsikter och värderingar (Lindberg 2005: 123).

Den expressiva funktionen används i vår studie främst för att uttrycka åsikter t.ex.: *jag tyckte inte om den tavlan* eller *jag håller med*.

E. Kunskapssökande funktion

Denna funktion används för att undersöka verkligheten genom att till exempel efterfråga information och orsak (Lindberg 2005: 123).

I vår studie användes den kunskapssökande funktionen för att efterfråga information om tavlan eller andra studerandes åsikter t.ex.: *vilket straff fick hon?* Eller *så du tror hon är inte ledsen?*

F. *Imaginär funktion*

Med denna funktion används språket som instrument för att gå utanför verkligheten genom att uttrycka antaganden och hypoteser (Lindberg 2005: 123).

I vår studie användes den imaginära funktionen för att uttrycka hypoteser om tavlan.

G. *Representativ funktion*

Språket används i representativ funktion för att förmedla information. Hit räknas talhandlingar som att berätta, beskriva och återge fakta (Lindberg 2005: 123-124).

Denna funktion användes i vår studie för att beskriva tavlan.

Korrigerig

Antalet korrigeringar som görs under samtalet redovisas med en distinktion mellan korrigeringar som läraren genomför och sådana som inlärnarna genomför på egen hand. Egenkorrigeringar, d.v.s. korrigeringar som rör den egna språkproduktionen, betecknas *egen*. Korrigeringar som rör en annan studerande betecknas *annan*.

Metaspråklig aktivitet

Metaspråklig aktivitet handlar om fokusering på form och att prata om språket på en metanivå. Fokus på form och metaspråklig kunskap kan ge de studerande en språklig medvetenhet som kan underlätta skynda på språkutvecklingen (Lindberg 2005: 124).

Förhandling

Som förhandlingsprocedurer räknas talhandlingar som syftar till att göra språket mer lättförståeligt. Det kan handla om *hjälpsökande kommunikationsstrategier* som används för att få tillgång till ord som de studerande söker. Som förhandlingsinledare räknas också *signaler för icke-förståelse, förståelsekontroller samt begäran om förtydligande och bekräftelse*. En beräkning på andelen turer med förhandlingsinledare som leder till förhandling har gjorts för att mäta graden av förhandling (Lindberg 2005: 125-126).

Kommunikationsstrategier

Kompensatoriska kommunikationsstrategier ses som ett uttryck för en kreativ språkanvändning. Det innebär t.ex. omskrivningar, approximeringar (användning av ord med närliggande betydelse), nybildningar eller lån från andra språk.

5. Resultat

I det här avsnittet redogör vi för genomförandet och resultatet av de tre museielektionerna. Vi valde att ge en ganska detaljerad bild av händelserna, eftersom en detalj som fika efter eller innan seminariet kan påverka deltagarnas öppenhet och atmosfären under samtalet.

Vi har gjort en fullständig transkribering och språklig analys när det gäller studie 1. Tanken var att vi skulle göra det samma med studie 2, men på grund av tekniska problem har vi endast kunnat transkribera en liten del av rundan. Istället transkriberade vi diskussionsdelen i pilotstudien.

Transkription

Transkriberingen har tagit med vissa reduktioner, som utelämnande av bokstäver, men för att underlätta läsningen har vi i många fall återgett orden skriftspråksenligt i transkriptionen. Stor begynnelsebokstav och punkt används inte i transkriptionen. Frågetecken används för att markera frågeintonation. Uttalsfel återges i allmänhet inte.

Transkriptionsnyckel

S: studerande

SL: samtalsledare

Många: många studerande

Några: flera studerande

Kommatecken: kortare paus.

//: längre paus.

[]: samtidigt tal markeras med hakparantes. Exempel:

SL: [ja tror att den är dyr] (skratt) de tror ja

S: [vill du köpa den?]

Tal inom hakparantes i annans tur anger samtidigt tal i annans tur. Exempel:

S: för en konferens [S1: *absolutely*] ah kanske

Tal inom parantes i annans tur anger att någon inflikar något. Exempel:

S: absolut så kanske kung han gå och göra andra (S: saker) absolut andra saker så hon hade tid

Tal på annat språk än svenska anges med kursiverad stil. Exempel:

ge räcker det känslor, räcker nej öh, *the right*, öh känslor

(...): anger att den fullständiga turen inte finns med.

5.1 Sokratiska samtalets underlag

För vår museilektion har vi valt ett verk ur Göteborgs konstmuseums samlingar (se bilaga 6). *Messalina* av Peder Severin Krøyer är ett imponerande konstverk – den tekniska skickligheten, färgerna, kompositionen och inte minst storleken fångar säkert många besökares intresse. Det som gör tavlan passande för sokratiska samtal är att den väcker frågor – det finns en tydlig spänning i den skildrade situationen, men anledningen är oklar. Kontrasten mellan Messalinas smycken, den rika miljön hon står i och hennes ansiktsuttryck gjorde att vi ville veta mer om hennes historia – samtalets inledande fråga bottenar i vår äkta nyfikenhet som är en viktig aspekt för en fruktbar sokratisk dialog.

5.2 Pilotstudie

När pilotstudien genomfördes var det den första gången vi träffade gruppen. Vi hade en bra kontakt med gruppens lärare under en längre period innan pilotstudien – bland annat konsulterade vi henne angående enkäten för att försäkra oss om att deltagarna skulle förstå våra frågor. Ungefär en vecka innan museilektionen visade läraren seminariets underlag samt förklarade samtalets regler för hela gruppen. Klassen var för stor för ett sokratiskt seminarium och därför bestämde vi tillsammans med deras lärare att de studerande fick välja mellan att delta i seminariet eller göra en uppgift förberedd av gruppens lärare.

Vi mötte gruppen utanför Konstmuseet och då några av deltagarna var sena, använde vi väntetiden för att lära känna dem som redan var på plats och för att avdramatisera situationen. Sedan gick vi till Studion, som museets verkstad för den pedagogiska verksamheten heter, presenterade studiens syfte samt beskrev hur lektionen skulle gå till. Det var då de studerande fick ta ställning till sitt deltagande i studien – tolv personer stannade med oss i Studion. Vi tittade på *Messalina* och gick sedan tillbaka till Studion, där satt vi kring ett bord så att alla deltagarna kunde se varandra.

Under seminariets gång satt Emma och gruppens lärare vid sidan av gruppen. Emma förde anteckningar i ett observationsschema och läraren observerade samtalet utifrån några frågeställningar som hon fick av oss en vecka innan museilektionen.

Gruppen fick lång betänketid efter den inledande frågan – många antecknade sina idéer och funderingar. Betänketidens längd berodde bland annat på att en av deltagarna fick ett viktigt samtal och var tvungen att lämna lektionen innan rundans början. Diskussionsdelen var relativt kort vilket kan bero på att många idéer presenterades i den långa rundan samt att deltagarna ibland hade svårt att bygga vidare på varandras idéer.

5.2.1 Språklig analys

Vi har inte transkriberat hela rundan i pilotstudien, men genom att lyssna på inspelningen och transkribera valda delar har vi gjort en språklig analys som kan jämföras med studie 1.

Runda

Interaktionens utformning

I rundan talar de studerande i tur och ordning och svarar på samtalsledarens (Justynas) inledande fråga. Övriga studerande gör inlägg ibland för att hjälpa till med ord och någon gång för att skoja. Samtalsledaren är ganska aktiv i denna runda och bryter in med frågor och tolkningar av vad de studerande har sagt för att förtydliga för övriga deltagare och kontrollera sin egen förståelse. Hon hjälper även till med ord som de studerande inte hittar och korrigerar dem ibland. De studerande pratar med varandra på modersmål utanför gruppen och samtidigt som andra studerande pratar. Det verkar som att de talar om tavlan, kanske frågar de varandra vad klasskamraterna menar eller planerar vad de själva ska säga.

Den inledande frågan var "Vem tror ni att hon är/var? Gillar ni henne, tycker ni om henne?" Denna fråga var det enda initiativ som togs under rundan och de studerande svarar sedan på denna fråga. Antalet turer uppskattar vi vara jämnt fördelade mellan samtalsledare och deltagare, eftersom samtalsledaren kommer med kommentarer och frågor emellan de studerandes turer. De studerandes turer är mellan en och fyra minuter långa, vilket kan jämföras med studie 1 då turerna var en halv till en minut. Samtalsledarens turer är betydligt kortare, men vi uppskattar att samtalsledaren talar mer i denna runda jämfört med studie 1, eftersom hon är mer aktiv med frågor och tolkningar av det de studerande säger. Vi uppskattar andelen utbyggda inlärturer som hög. Minimalt tal, fraser och satser förekommer i princip enbart i förhandlingssekvenserna.

Interaktionens innehåll

Interaktionen innehåller inga testfrågor, de studerande talar utifrån den inledande frågan samt frågor som samtalsledaren inflikar under rundans gång. Majoriteten av de studerande verkar glömma av den andra frågan och svarar därför inte på den. De flesta beskriver den porträtterade kvinnan som en viktig person t.ex. drottning, chef eller ledare. Hon ser ut att vara stark och ha makt. Många nämner att hon ser ledsen eller lite arg ut. Vissa kommer med hypoteser om varför hon var ledsen, till exempel att de personer som är i bakgrunden av tavlan var i krig och att hon är ledsen på grund av det. En annan tänker att hon kanske är rädd för människorna i bakgrunden av tavlan. Någon säger att hon tänker på något, en annan att hon gråter. De flesta talar också om att hon är rik och beskriver hennes smycken och allt guld som finns i tavlan. Några tycker att hon är gammal och tjock och kanske behöver en näsoperation. En person menar att konstnären vill visa på en stark kvinna med mycket makt i kontrast till den ojämsställdhet som fanns mellan män och kvinnor på den tiden.

Interaktionen består alltså till största delen av hypoteser och antaganden (F. imaginär funktion) samt beskrivningar av tavlan (G. representativ funktion). Två av de studerande känner till den porträtterade kvinnan (Messalina) och berättar om henne. De studerande hjälper vid några tillfällen varandra att hitta rätt ord, vilket vi har kategoriserat som (C. interaktionell funktion). Ett fåtal exempel på D. expressiv funktion förekommer då de studerande berättar vad de tycker om Messalina och vilka känslor tavlan framkallar hos dem. En studerande frågar var tavlan målades, vilket är E. kunskapsökande funktion.

Eftersom fokus ligger på innehållet förekommer ingen metaspråklig kommunikation. Några av turerna inleder förhandling, förhandlingsindikatorerna består oftast av att samtalsledaren ber om förtydligande eller visar att hon inte förstår, som i följande exempel:

S: och jag tänker de målare är så bra idé för måla det finns många männen bara männen nej kvinna bakom den gardinen så hon sade andra människor du kan kolla kvinna för de läge det.

SL: nu förstår jag inte (S: förstår) nej

S: den målare vill säg du måste du måste visa kvinna [nej de]

SL: [okej att] kvinna ska ta plats [S:jaaa] mm okej

S: det läge de kvinna nej kvinna få de gravid barn städa tvätta kläder

SL: att hon ska ha samma status som män (S:ja) mm

Förhandlingsindikatorn ger upphov till viss förhandling, men samtalsledaren avbryter den studerandes försök att förklara vad hen menar med en egen tolkning. Tolkningen accepteras av den studerande, men hen vill ändå göra ett nytt försök att förklara själv. Inte heller denna förklaring är helt tydlig och samtalsledaren kommer med ytterligare en tolkning av den studerandes uttalande. Samtalsledaren tolkar på detta sätt de studerandes uttalanden vid flera tillfällen, för att kontrollera sin egen förståelse och för att övriga deltagare ska förstå. Detta gör dock att de studerande får färre möjligheter att förklara sig eller tvingas till s.k. *pushed output* och andelen förhandlingsindikatorer blir därför låg.

En annan typ av förhandlingsindikator som förekommer i rundan är s.k. hjälpsökande kommunikationsstrategier, som i nedanstående utdrag där en studerande söker ett ord genom att försöka göra en svensk variant av ett engelskt ord. När detta inte verkar fungera säger hen ordet på engelska med frågeintonation, en studerande hjälper hen med en feluttalad variant av det svenska ordet och samtalsledaren bistår då med det rätta ordet.

S: när jag ser den tavlan jag kommer ihåg igen hennes namn, hon är från Rom i mitt hemland Eritrea, var rullad? rullad? ruled? (SL: ruled, just det) [S: regnet] (SL: regerat öh)

Andra hjälpsökande kommunikationsstrategier är explicita frågor om ord (*vad betyder?*) De studerande tar också hjälp av varandra på modersmål. Ord på engelska eller ord som försvenskats från engelskan används också som en kompensatorisk kommunikationsstrategi. De studerande använder relativt få kommunikationsstrategier, vilket kan bero på att de innan rundan fick lång betänketid och hade möjlighet att översätta ord med hjälp av olika översättningsverktyg och varandra. De flesta antecknade också vad de skulle säga. En annan anledning är att samtalsledaren är ganska aktiv och hjälper de studerande att hitta rätt ord och att förtydliga deras uttalanden. Samtalsledaren korrigerar också de studerande vid ett antal tillfällen. Självkorrigeringar förekommer enstaka gånger.

Diskussion

INTERAKTIONENS UTFORMNING

Struktur och styrning		Inlärnarnas talutrymme				Turlängd			
Inlärarinitiativ		Ord		Turer		Ord/ tur		Inlärarturer	
Antal	%	Antal	%	Antal	%	Studerande	Samtalsledare	Antal	%
5	55	1061	65	66	70	16	20	Minimalt tal: 12	18
								Fras: 8	12
								Sats: 17	26
								Utbyggt tal: 29	44

INTERAKTIONENS INNEHÅLL

Testfrågor	Språkliga funktioner	Metaspråklig aktivitet	Korrigerig		Förhandlingsindikatorer		Kommunikationsstrategier
Antal			Studerande	Samtalsledare	Antal turer	%	
0	C D E F G	-	Egen: 3 ggr Annan: 1 g	2 ggr	5	5	11 ggr

Interaktionens utformning

Denna del av samtalet består av fri interaktion. De studerande tar ordet när de vill säga något. Samtalsledaren gör några inlägg för att förtydliga eller få de studerande att förtydliga det de vill säga. Diskussionen inleds med att samtalsledaren mycket kort sammanfattar rundan och sedan knyter an till ett ämne som en av de studerande tog upp under rundan.

SL: jaa, vad tyckte ni var spännande i det ni sa, de flesta tyckte att hon var en stark kvinna, du sa att hon var tjock
S2: ja (många: skratt)
SL: är det är det nåt negativt?

Vidare i samtalet tas ungefär lika många initiativ till nya ämnen av de studerande som av samtalsledaren. Initiativen består av frågor om tavlan samt introduktion av nya hypoteser om tavlan som leder till att samtalet byter riktning.

Samtalet innehåller mycket samtidigt tal, överlappningar och avbrutna turer, vilket är karaktäristiskt för diskussioner. Några gånger är det så många som pratar samtidigt att det är omöjligt att höra vad som sägs. De studerande pratar med varandra utanför samtalet på både svenska och modersmål.

De studerande har drygt hälften av samtalsutrymmet mätt i antalet ord och lite mer mätt i antalet turer. Samtalsutrymmet de studerande emellan har vi mätt med hjälp av observationsschema (se bilaga 3). Fyra studerande pratar inget eller nästan inget. Bland de övriga är samtalsutrymmet ganska jämt fördelat.

Samtalsledarens turer är lite längre än de studerandes, vilket delvis beror på att hon är mer framgångsrik när det gäller att ta ordet och mer sällan blir avbruten. Samtalsledaren har också ett antal längre turer då hon berättar mer om tavlan och den porträtterade kvinnan.

Inlärarnas turer domineras av utbyggt tal. De förekomster av minimalt tal som finns består till stor del av när någon försöker ta ordet, men avbryts och återkoppling (*ja, nej*)- främst riktat mot samtalsledaren. Fraserna består av framförallt av avbrutna och ofullständiga meningar.

Interaktionens innehåll

Samtalet handlar till en början om Messalinas utseende och går sedan över till ojämlikhet mellan män och kvinnor under Messalinas tid. Därefter fortsätter diskussionen med olika hypoteser om människorna i bakgrunden av tavlan relaterat till att Messalina är ensam. En studerande frågar varför samtalsledaren valt just denna tavla, vilket leder till en kort diskussion om detta och man kommer in på varför Messalina är ledsn. En annan studerande vill ha lite mer fakta om Messalina för att diskussionen ska gå vidare. Samtalsledaren berättar om Messalina och en av de studerande som känner till henne sedan innan gör några tillägg. Samtalet går sedan in på Messalinas ansiktsuttryck och vad det signalerar. Samtalsledaren avslutar samtalet då flera personer konstaterat att man kan vara rik, men ändå inte lycklig. Vid det här laget är det många som vill göra sin röst hörd och pratar samtidigt. Det är också några som har börjat tappa koncentrationen och inte längre deltar i samtalet.

Interaktionen innehåller inga testfrågor, de frågor som förekommer bygger på en reell informationsklyfta, begäran om förtydliganden eller efterfrågan av åsikter och hypoteser. Diskussionen ger upphov till ett varierat språk där många typer av talhandlingar förekommer. Interaktionen består till största delen av hypoteser och antaganden om tavlan (F. imaginär funktion). De studerande beskriver också sin bild av verkligheten (G. representativ funktion) som i följande exempel:

S5: a vi kan tänka kvinnor kan ha varje saker i en hus, men inte ute, kvinna ha rättigheter inomhus, men inte ute i...sss(ohörbart) [SL: under den tiden, menar du] så männen männer har rättigheter ute, men kvinnor har bara inne

De uttrycker också olika typer av åsikter (D. expressiv funktion). Samtalet innehåller ganska få frågor och dessa är framförallt riktade till samtalsledaren (E. kunskapssökande funktion). Samtalet innehåller också några begäranden om förtydligande, vilket vi har kategoriserat som C. interaktionell funktion.

De studerande frågar inte varandra så mycket, det förekommer få begäranden om förtydligande och inte så mycket återkoppling eller respons på det andra har sagt. De studerande hjälper knappt varandra med ord. Man får känslan av att de är mer inriktade på att själva prata än att interagera och lyssna på de andra. Det verkar som att de studerande, och även samtalsledaren, ibland har svårt att koncentrera sig och förstå det som sägs.

En anledning kan vara att de studerande använder sig av mobiltelefoner för att översätta ord, kolla upp fakta och säkert saker utanför lektionen såsom att kolla Facebook osv. Deltagarna är mer otåliga och stressade än i studie 1. En annan anledning kan vara att svenskan är på en lägre nivå än i studie 1. Eftersom det nästan alltid är någon som pratar samtidigt som någon annan blir det också mer av en kamp för att få och behålla ordet samt överrösta andra. Detta är förmodligen också en stressfaktor. Samtalsledaren är däremot lite mer aktiv till att uppmana till förtydliganden och gör också själv modifierade upprepningar av de som de studerande säger för att förtydliga.

Eftersom fokus ligger på innehåll förekommer ingen metaspråklig kommunikation. 5 % av turerna inleder förhandling och deltagarna står för de flesta förhandlingsindikatorerna. Förhandlingsindikatorerna består av begäran om förtydligande eller förslag på ord när en annan studerande har svårt att förklara vad hen menar.

S7: det var politikrelation, de gifte sig inte därför att de älskade sig, därför politik relation, de båda två barn och // de hade sina egna (ohörbart)
 SL: [så varför]
 S1: [det hade inte] (ohörbart) samma kultur menar du?
 S7: det var inte kultur, det är officiell, det är officiell en man och två maner i alkova kanske.

Gemensamt för förhandlingsindikatorerna är att de ger upphov till korta förhandlingssekvenser.

Diskussionen innehåller ett antal kompensatoriska kommunikationsstrategier, framför allt genom att använda ord på andra språk samt approximeringar.

S7: [i denna situation] hon är inte Claudius fru vidare[SL: ne] hon har andra man och jag tror det är hon hade två maner, först var Claudius och nästa glömt det namn, jag läste det tio år sen

En studerande använder här ordet vidare, som gissningsvis syftar på längre samt maner vilket hon använder som pluralform av man. Det förekommer inga omskrivningar och mycket få hjälpsökande kommunikationsstrategier som ord på engelska med frågeintonation eller explicita frågor om ord.

Det förekommer få korrigeringar, särskilt deltagare emellan.

5.2.2 Enkät

I postseminarium fyllde deltagarna i enkäten.

SAMMANSTÄLLNING AV ENKÄT

Frågor	Antal deltagare som svarade ja	Antal deltagare som svarade nej
TÄNKNA: Jag presenterade(jag sa)minst en åsikt under samtalet.	11	0
LYSSNA: Jag frågade om jag inte kunde höra eller förstå någon annans kommentar.	5	6
TALA: Jag talade frivilligt åtminstone två gånger.	10	1
SAMARBETA (som grupp): Vi hjälpte varandra när någon inte kunde hitta till exempel rätt ord.	11	0
Var lektionen(som helhet) rolig?	11	0

Antal deltagare: 11

Sammanställningen av enkäten visar att deltagarna upplevde sig själva som aktiva under seminariets förlopp. Deltagarna ansåg att samarbetet inom gruppen var väldigt bra, samtidigt svarade sex av elva deltagare att de inte frågade när de inte hörde eller förstod andras uttalanden.

Museilektionen avslutades med fika, vilket gav ett bra tillfälle för att ventilera upplevelser och reflektioner kring seminariet. Många av deltagarna uttryckte att lektionen var intressant samt att den mest uppskattade aspekten var möjligheten till deras egen språkproduktion.

5.2.3 Intervju

Direkt efter seminariet genomförde vi en intervju med gruppens lärare. Hon var positivt inställd till metoden sokratiska samtal och såg seminariets struktur som väldigt inspirerande, i synnerhet betän-

ketiden – som hon samtidigt påpekade – kunde ha varit lite kortare. Läraren la märke till en bra fördelning av samtalsutrymmet samt att en annan miljö och samtalsledare var stimulerande för gruppens engagemang, men också att samtalsledaren fick arbeta aktivt för att upprätthålla samtalsregler och föra diskussionen framåt. Att ett sokratiskt seminariums underlag kan variera från text, musik till konstverk eller film räknades till en fördel. Organisatoriska aspekter som till exempel behov av att dela upp större grupper i två sågs inte som ett hinder för att använda sokratiska samtal i undervisningen.

5.2.4 Autentiskt lärande

Med hjälp av observationsinstrumentet för autentiskt lärande gjorde vi en övergripande beskrivning och analys av samtalet. Vi bedömde att samtalet var relativt djupt – deltagarna drog slutsatser av sina observationer av konstverket. Deras analys omfattade både den *denotativa* och *konnotativa* nivån. Den denotativa nivån handlar om tavlans yta, det vi ser på tavlan. Den konnotativa nivån handlar om tavlans symboliska aspekter och de associationer vi gör till bilden – ett bra exempel på detta är att deltagarnas gissningar om vem Messalina var grundades i deras observation av tavlans detaljer (inredning, Messalinas smycken osv.). Olika tolkningar, hypoteser och känslomässiga reaktioner på tavlan presenterades. Några idéer, som till exempel kvinnors rättigheter och status då och i dagens samhälle samt ensamheten när man ställs inför svåra beslut, fördjupades. Samtidigt fanns det idéer med potential till fördjupning som gruppen ignorerade även när samtalsledaren gjorde försök att lyfta fram dem. En av dessa idéer var Messalinas utseende i anknytning till dagens skönhetsideal – temat kom upp några gånger under rundan och diskussionen, men utvecklades aldrig vidare.

När det gäller det substantiella samtalsutbytet var nivån ganska hög under diskussionen, men under rundan talade de studerande framförallt utifrån sig själva. De studerande visade intresse för varandras åsikter och erfarenheter, men hade ibland svårt att bygga vidare på varandras uttalanden.

Det sociala stödet var klart positivt – betänketiden innan rundan kommunicerade höga förväntningar till alla deltagare och uppgiften togs på allvar. Betänketiden användes till att anteckna idéer och funderingar samt hjälpa varandra att hitta ord och begrepp. Det var en bra atmosfär under seminariet, deltagarna hjälpte varandra, men oftare två och två än i gruppsamtalet. Dessutom pratade deltagarna ofta samtidigt. Detta gjorde att det blev en kamp om att få ordet, vilket i sin tur kan ha gjort att deltagarna var mer fokuserade på vad de själva ville säga än att lyssna på andra. Detta behöver inte nödvändigtvis betyda brist på respekt, utan kan vara ett uttryck för deras engagemang och en annan diskussionskultur.

Vi bedömer att gruppens engagemang var ganska högt. De flesta arbetade fokuserat större delen av seminariet. Fyra av deltagarna yttrade sig knappt eller sa ingenting under diskussionen, men var fortfarande intresserade av att följa samtalet och diskuterade ibland i mindre grupper ”utanför gruppsamtalet”. Detta kan ha olika anledningar som till exempel osäkerhet vid muntliga yttranden, ovana att analysera konst, lågt konstintresse eller att seminariets form fungerade hämmande.

5.3 Studie 1

En vecka innan studien träffade vi gruppen och deras lärare i deras klassrum för att informera om studiens syfte, visa och ge de studerande en kopia av samtalsunderlag samt att berätta om samtalsregler och mål. Detta för att deltagarna ska ha möjlighet att fundera lite kring verket och eventuella frågor de har. Vi ville också informera de studerande om hur studien skulle gå till och att vi skulle spela in samtalet.

En annan anledning till att träffa gruppen var att vi ville veta vilka studievägar som fanns representerade i gruppen, vilken sorts diskussionsträning gruppen hade samt de studerandes namn, ålder, modersmål och land för att förbereda oss bättre inför seminariet.

Vi mötte gruppen i Konstmuseets entré och sedan gick vi till Studion. Vi fikade och gjorde en presentationsrunda för alla involverade. Samtalsledaren gick igenom seminariets regler och mål samt ställde den inledande frågan. Efter det tittade vi på *Messalina*. Tillbaka i studion repeterade Justyna den inledande frågan och började seminariet med en runda.

Emma och gruppens lärare satt vid sidan av gruppen. Emma förde anteckningar i ett observationsschema och läraren observerade samtalen utifrån några frågeställningar som hon fick av oss en vecka innan museielektionen.

5.3.1 Språklig analys

Runda

INTERAKTIONENS UTFORMNING

Struktur och styrning		Inlärarnas talutrymme				Turlängd			
Inlärarinitiativ		Ord		Turer		Ord/ tur		Inlärarturer	
Antal	%	Antal	%	Antal	%	Studera	Samtalsledare	Antal	%
-	-	721	79	33	57	22	8	Minimalt tal: 3	9
								Fras: 4	12
								Sats: 8	24
								Utbyggt tal: 18	55

INTERAKTIONENS INNEHÅLL

Testfrågor	Språkliga funktioner	Metaspråklig aktivitet	Korrigerig		Förhandlingsindikatorer		Kommunikationsstrategier
			Studera	Samtalsledare	Antal turer	%	
0	(A) (B) C D (E) F G	-	Egen: 5 ggr Annan: 4 ggr	3 ggr	9	16	16 ggr

Interaktionens utformning

I rundan svarar deltagarna i turordning på samtalsledarens inledande fråga "vilka känslor väcker tavlan i er?". De studerande svarar på frågan i långa turer, utan att avbrytas av samtalsledaren eller andra studerande. Mellan turerna ger samtalsledaren mycket kort respons exempelvis *mm*, *tack* och markerar på detta vis att det är nästa persons tur. I tre av de studerandes uttalande uppkommer en hel del förhandling, främst mellan samtalsledare och studerande, vilket ger upphov till många kortare turer för både samtalsledare och studerande.

S7: jag tycker att hon blir ledsen, men jag tror några människor *fall* faller i vattnet (utbyggt tal)

SL: vad menar du?

S7: *fall*, faller, *fall*, (ohörbart) ramlar, ramlar (SL: mhmm), ramlar i vattnet, (fras)

SL: jag [förstår inte]

S7: [man simma] men kan inte simma, sen man kan [ohörbart] (utbyggt tal)

SL: [ah, alltså] att man drunknar?

S7: de bakom människor (fras)

SL: [aahh], dom, okej

Den inledande frågan är det initiativ som tas under rundan, följande turer besvarar denna fråga. Inlärarinitiativen uteblir därför. De studerande och samtalsledaren har ungefär lika många turer, vilket beror på att samtalsledaren ger en kort respons mellan varje inlärartur. Många av samtalsledarens turer består därför av enstaka ord som *tack* och hon har därför i genomsnitt betydligt kortare turer, 8 ord/ tur i jämförelse med de studerandes 22 ord/ tur. De studerande upptar därför också betydligt större del av talutrymmet, 78 % av orden. Eftersom de studerande talar i tur och ordning blir även samtalsutrymmet de studerande emellan relativt jämnt fördelat, om än med en viss variation. Den studerande som säger flest ord ligger på totalt 89 ord jämfört med den som talar minst som ligger på 22 ord. De flesta säger dock mellan 50 och 70 ord. Eftersom de studerande får behålla ordet utan att

bli avbrutna blir andelen utbyggda inlärarturer hög, 55 %. Minimalt tal, fraser och satser förekommer i princip enbart i förhandlingssekvenserna vilket ovanstående utdrag är ett exempel på.

Interaktionens innehåll

Interaktionen innehåller inga testfrågor, de studerande talar utifrån den inledande frågan samt förtydligar sina svar efter förhandlingsindikatorer från samtalsledaren. Gissningsvis förstår de studerande inte den inledande frågan helt. De flesta talar om den porträtterade kvinnans känslor och inte sina egna.

S1: ja jag tror hon verkar ledsen för att jag tänker det är så svårt för henne att välja vilken man ska hon välja, från bakgrund bakgrunden.

och

S10: (...) jag tror hon känner något mellan ledsen å arg, och, öh, hon ser ut att, hon ska hon ska börja och grata gråta, öh // hon är rik precis, men det känns att hon kan inte gör vad hon vill, öh, kanske, hon är rik men (S: inte) (S: ohörbart) saker gör inte så bra för henne och de är en intressant kontrast med rik och känns dålig, öm aaa

De flesta säger liksom exemplen ovan att hon ser ledsen eller arg ut och många kommer med hypoteser om varför hon är ledsen. De berättar också om hur kvinnan ser ut (exempelvis *inga underkläder, mycket guld, tjock*) och drar utifrån det slutsatser om vem de tror kvinnan är (exempelvis *rik, drottning, person med makt*). En studerande uppmärksammar också hennes position och drar slutsatser utifrån det.

S5: (...) om du frågar mej, eller efter hennes kropp, om du kollar exakt på hennes kropp hon står jag kan säga hon ville bestämma allt, hon är en imponant person som ville veta allt, och bestämma allt, [de är mm]

Interaktionen består därför till största delen av hypoteser och antaganden (F. imaginär funktion) samt beskrivningar av tavlan (G. representativ funktion). De studerande hjälper vid några tillfällen varandra att hitta rätt ord, vilket vi har kategoriserat som C. interaktionell funktion. Ett fåtal exempel på D. expressiv funktion förekommer, exempelvis berättar två studerande att de inte tycker om tavlan. De andra språkliga funktionerna förekommer också, men endast med enstaka exempel.

Eftersom fokus ligger på innehållet förekommer ingen metaspråklig kommunikation. 16 % av turerna inleder förhandling, förhandlingsindikatorerna består oftast av att samtalsledaren visar att hon inte förstår (*ja förstår inte*) eller ber om förtydligande (*va menar du?*). En annan typ av förhandlingsindikatorer är då studerande använder sig av hjälpsökande kommunikationsstrategier för att få tillgång till ord som i följande exempel:

S9: (...) hon bor i // platsen // kungar bor, jag vet inte vad betyder
Många: slott
S9: aa, slott,
Många: slott
SL: eller palats,
S9: ja, palats //// kanske hon är en kungs öh //
S: fru

Hjälpsökande kommunikationsstrategier uttrycks ibland på detta sätt genom en explicit fråga (första meningen) eller att man gör en tydlig paus, som i slutet på ovanstående avsnitt. Det kan även uttryckas genom approximeringar med frågeintonation eller genom att säga ett ord på engelska med frågeintonation. När hjälpsökande kommunikationsstrategier används får deltagarna ibland hjälp med det rätta ordet från övriga studerande och ibland från samtalsledaren. I ovanstående exempel hjälper både samtalsledare och studerande till.

Ord på engelska eller ord som försvenskats från engelskan används också som en kompensatorisk kommunikationsstrategi. Omskrivningar är en annan kompensatorisk kommunikationsstrategi som några av de studerande använder. I ovanstående exempel säger den studerande "hon bor i platsen kungar bor" (slott/ palats) "kanske hon är en kungs fru" (drottning) vilka båda är exempel på omskrivningar. Olika kommunikationsstrategier används alltså ganska ofta, vilket delvis kan bero på att samtalsledaren förhåller sig relativt passiv. De studerande måste därför aktivt be om hjälp eller använda sig av olika strategier för att få fram det de vill säga.

Det finns alltså en hel del exempel på situationer då de studerande söker efter ord. De studerande korrigerar sig själva vid några tillfällen och det förekommer även oönskade korrigeringar från samtalsledare och övriga studerande.

Diskussion

INTERAKTIONENS UTFORMNING

Struktur och styrning		Inlärnas talutrymme				Turlängd			
Inlärarinitiativ		Ord		Turer		Ord/ tur		Inlärarturer	
Antal	%	Antal	%	Antal	%	Studerande	Samtalsledare	Antal	%
13	62	2817	76	189	75	15	14	Minimalt tal: 23	12
								Fras: 34	18
								Sats: 70	37
								Utbyggt tal: 62	33

INTERAKTIONENS INNEHÅLL

Testfrågor	Språkliga funktioner	Metaspråklig aktivitet	Korrigerig		Förhandlingsindikatorer		Kommunikationsstrategier
			Studerande	Samtalsledare	Antal turer	%	
0	A (B) C D E F G	-	Egen: 4 ggr Annan: 4 ggr	4 ggr	40	13	36 ggr

Interaktionens utformning

Denna del av samtalet består av fri diskussion. De studerande tar ordet när de vill säga något och samtalsledaren gör inga ansatser att fördela ordet eller ställa frågor till någon särskild person. Diskussionen börjar med att samtalsledaren frågar vem de studerande tror att den porträtterade kvinnan (Messalina) är. Samtalsledaren tar några gånger initiativet och frågar gruppen något och vid två tillfällen berättar hon mer om tavlan och Messalina. De studerande tar också initiativ till nya teman ett flertal gånger, i de flesta fall genom faktabaserade frågor som ställs till samtalsledaren. Några gånger initieras nya teman genom en hypotes som har ett annat fokus än det man tidigare talat om. I exemplet nedan plockar samtalsledaren upp det nya initiativet, som kommer från en studerande, och ställer en fråga till övriga deltagare utifrån det, vilket leder till en lång sekvens på detta tema.

S: jag tror också att eh folk i fönstret eh, det är // riktig för bestämmer vad, vad händer i bilden
SL: mm, ja många [S: tittade] vad tror ni handlar det om varför finns de människor där bakom?

Såsom är karaktäristiskt för diskussioner innehåller denna del av samtalet mycket samtidigt tal, överlappningar och avbrutna turer. Detta samt många återkopplingssignaler från de studerande visar på högt engagemang hos de studerande.

De studerande har ungefär lika stor andel av samtalsutrymmet mätt i ord som under rundan. Antalet inlärarturer är dock betydligt högre vilket beror på att samtalsledaren inte ger någon återkoppling mellan inlärarturerna. Föga oväntat är samtalsutrymmet mer ojämnt fördelat än under rundan.

Tre studerande pratar mycket lite. Två studerande har fler och längre turer än de andra. Mellan övriga studerande är samtalsutrymmet relativt jämnt fördelat.

Både när det gäller studerande och samtalsledare finns många korta och många längre turer. Ett antal längre turer, 30-90 ord, gör att genomsnittet hamnar på 14-15 ord/ tur för både samtalsledare och studerande. De två studerande, som upptar störst samtalsutrymme, står för en övervikt av de längre turerna, även om de flesta uttalade sig i någon längre tur.

Satser och utbyggt tal dominerar hos inlärarna, 37 respektive 33 %. De förekomster av minimalt tal som finns består av när någon hjälper någon annan med ord, återkoppling (*ja, nej*), när någon försöker ta ordet men avbryts samt av korta svar och frågor. Fraserna består av framförallt av avbrutna och ofullständiga meningar, korta svar samt korta frågor.

Interaktionens innehåll

Precis som under rundan innehåller interaktionen inga testfrågor. Samtalet handlar till en början om vem de tror att den porträtterade kvinnan är. Samtalsledaren frågar sedan om de studerande skulle vilja vara i Messalinas situation. Denna fråga missuppfattas och när missförståndet klarats upp nappar de studerande inte på frågan. En studerande frågar istället om motivet är verkligt. Denna fråga leder först till en förhandling för att förstå vad hen menar och sedan en diskussion om huruvida konst måste representera verkliga känslor och händelser. Efter det byter samtalet riktning och går in på Messalinas känslor och teorier om varför hon är ledsen. Därefter initierar en deltagare ett nytt tema, de människor som syns i bakgrunden på tavlan, vilket leder till ett samtal om detta. Efter en kort diskussion om priset på tavlan berättar samtalsledaren lite mer om Messalina, på uppmaning av de studerande. Denna information ledde till en lång diskussion på temat polygami och otrohet samt hur detta skiljer sig mellan nutid och den tid då Messalina levde. Samtalet avslutas med att samtalsledaren berättar lite mer om Messalinas historia.

Interaktionen innehåller inga testfrågor, de frågor som förekommer bygger på en reell informationsklyfta, begäran om förtydliganden eller efterfrågan av åsikter och hypoteser. Diskussionen ger upphov till ett funktionellt varierat språk där en mångfald av talhandlingar förekommer. I vissa avsnitt dominerar hypoteser om tavlan och den avbildade kvinnan (F. imaginär funktion). D. expressiv funktion är också vanligt för att uttrycka olika typer av åsikter som i följande utdrag av en sekvens där en studerande argumenterar för att det är normalt att ha älskare vid sidan av sitt äktenskap medan flera andra inte håller med:

S4: till exempel min fru kan säga till mej på kvällen ja går tid med man som ja älskar så du måste stanna hem och kontrollera barnen och [Många: skratt] till hon tillbaka
S: är de normal (skratt) är de normal hon
S4: den här samhället kanske yes ja
S: [neeej]
S: [inte för] mej

Det förekommer inte så många beskrivningar av tavlan, däremot konstateranden om hur verkligheten "är". Detta skulle kunna kategoriseras som en åsikt, men vi har valt att benämna det som G. representativ funktion, eftersom de studerande i dessa fall uttrycker det som något allmängiltigt och självklart, inte som en åsikt. Som exempelvis i följande utdrag där två studerande konstaterar att män och kvinnor inte hade samma rättigheter förr i tiden:

S: gammal tiden var inte så, att har kvinnor och man samma rätt [S:rätt] visor
S: nej inte var samma rätt [S: (ohörbart)] bara män var makt ja // så man kan straffa, kvinnor så

E. kunskapssökande funktion förekommer ett flertal gånger i form av faktabaserade frågor om tavlan och den porträtterade kvinnan, som ställs till samtalsledaren. De studerande frågar också varandra om tankar och åsikter. Några gånger begär de studerande om förtydliganden på ett sätt som vi har kategoriserat som A. instrumentell funktion (till exempel *va sa du?*). Det finns ett exempel på vad vi har kategoriserat som B. reglerande funktion (*förklara bättre*). C. interaktionell funktion förekommer ett flertal gånger i form av återkoppling (*ja förstår, mm, nej*).

Eftersom fokus ligger på innehållet förekommer ingen metaspråklig kommunikation. 13 % av turerna inleder förhandling, förhandlingsindikatorerna består oftast av att samtalsledaren frågar om de studerande förstår.

SL: [förstår ni vad han menar?]

S: [eller hon] ja ja jag tänker menar att hon måste eh ta en straff för dom [S: straff] folket men de är svårt att bedöma dom exempel att döda exempel fria eller så eller

SL: är det det du menade? Förstår ni vad dom pratar om nu? (skratt)

S: nej, [kan du säga en gång till?]

Samtalsledaren ber också om förtydliganden genom frågor som "va menar du?". De studerande begär omförtydliganden och kontrollerar att de har förstått rätt genom att fråga samtalsledaren och andra studerande (*säger du att man kan välja idag? / vet du vad jag menar?*). En annan typ av förhandlingsindikatorer är då studerande använder sig av hjälpsökande kommunikationsstrategier genom att exempelvis efterfråga ord. Denna strategi används dock inte lika flitigt som i rundan.

Kompensatoriska kommunikationsstrategier används mer och består av försvenskade engelska ord (t.ex. *pikturen, impakt*), ord på engelska, nybildningar (t.ex. *min tänk* - substantiv av tänker, *maktkvinna*), omskrivningar (tex hon är kung eller hennes man är kung - istället för drottning samt approximeringar (*rättvisor* istället för rättigheter). En annan studerande gör senare ett nytt försök med samma ord vilket resulterar i rättheter. Det finns alltså en hel del exempel på situationer då de studerande söker efter ord eller gör sig förstådda genom kreativa språkliga lösningar. Däremot är det ganska ont om korrigeringar. De studerande korrigerar sig själva vid några tillfällen och det förekommer även oombedda korrigeringar från samtalsledare och övriga studerande.

5.3.2 Enkät

I postseminariet gjorde vi en kort muntlig utvärdering av lektionen och därefter fyllde de studerande i enkäten.

SAMMANSTÄLLNING AV ENKÄT

Frågor	Antal deltagare som svarade <i>ja</i>			Antal deltagare som svarade <i>nej</i>		
TÄNK: Jag presenterade(jag sa)minst en åsikt under samtalet.	12			0		
LYSSNA: Jag frågade om jag inte kunde höra eller förstå någon annans kommentar.	12			0		
ENGAGERA SIG: Jag tyckte att samtalet var intressant.	12			0		
SAMARBETA (som grupp): Vi hjälpte varandra när någon inte kunde hitta till exempel rätt ord.	12			0		
Var lektionen(som helhet) rolig?	11			0 (en person svarade ej)		
		Ja, alltid,	Ja, ofta,	Ibland,	Bara några få gånger,	Nej, aldrig
Var det lätt att förstå Justyna (samtalsledaren)	9	3	0	0	0	
		Ja, alla,	Ja, de flesta,	Några,	Bara några få,	Inga
Var det lätt att förstå de andra i gruppen?	2	7	3	0	0	
Kände du att diskussionen var lärorik för deltagarna?	3	9	0	0	0	

Antal deltagare: 12

Enkäten visar att deltagarna bedömde sig själva som aktiva och engagerade under seminariet. Gruppens samarbetsförmåga blev också högt bedömd. Vidare hade deltagarna generellt lättare att förstå samtalsledaren än varandra samt upplevde samtalet som lärorikt för de flesta i gruppen. Svaren på de tre sista frågorna ger en lite mer nyanserad bild än frågorna med svarsalternativ *ja* och *nej*, då samtliga svarade ja på alla frågor – sannolikt leder fler svarsalternativ till djupare reflektion.

5.3.3 Intervju

Intervjun med gruppens lärare genomfördes när de studerande hade lämnat Studion. Hon bedömde gruppens engagemang som varierande – de som brukar vara aktiva i klassrummet var också aktiva under samtalet, alltså ändrade metoden sokratiska samtal inte mycket i gruppdynamiken. Läraren menade att en tavla med tydligare berättelse eller med ett tema som har tydligare koppling till samtiden skulle vara lättare att arbeta med, särskild för dem med litet konstintresse. Dessutom skulle ett förarbete när det gäller ord och begrepp samt information om tavlan kunna påverka samtalets djup positivt. Enligt läraren borde samtalsledaren ingripa oftare till exempel genom att ställa fler frågor till de mindre aktiva deltagarna eller genom att hjälpa deltagarna att nå vissa slutsatser, alltså påverka deras tänkande. En annan faktor som hon tänkte kan påverka samtalsutrymmet är deltagarnas placering. Samtalsledaren hade mycket ögonkontakt med den högra sidan av gruppen – de som pratade minst satt på vänster sida. Den person, som inte pratade, satt undanskymd i ett hörn som samtalsledaren inte såg. Hen skulle kanske känna sig mer tvungen att säga något om hen suttit i samtalsledarens blickfång.

Talövning och sättet gruppen interagerar på var lektionens bidrag till sfi-utbildningens syfte och mål, men läraren påpekade att man redan omedvetet arbetar med metoden sokratiska samtal i undervisningen – skillnaden är att lärare är mer aktiva än samtalsledaren.

5.3.4 Autentiskt lärande

Vi bedömde samtalet som relativt djupt. Deltagarnas analys omfattade både den denotativa och konnotativa nivån – tolkningar, hypoteser och känslomässiga reaktioner på tavlan presenterades, men ofta utan vidare fördjupning. Jämställdhet, kvinnors och barns rättigheter då och i dagens samhälle samt polygami är exempel på teman som fördjupades under samtalet, samtidigt fanns det idéer och tolkningar med potential till fördjupning som gruppen ignorerade.

Det fanns ett visst substantiellt samtalsutbyte under diskussionen, men under rundan talade de studerande framförallt utifrån sig själva. De studerande visade intresse för varandras åsikter och erfarenheter och byggde vidare på varandras uttalanden, men utan att nå ett innehållsmässigt djup. Framförallt två av deltagarna var mer fokuserade på att presentera egna idéer än att utveckla samtalets innehåll i samarbete med andra. Övriga deltagare lyssnade däremot och kom med relevanta kommentarer och frågor.

Det sociala stödet var klart positivt – betänketiden innan rundan kommunicerade höga förväntningar till alla deltagare och uppgiften togs på allvar. Det var en bra och respektfull atmosfär under seminariet, deltagarna uppmuntrade och hjälpte varandra samt visade uppmärksamhet med sitt kroppsspråk.

Vi bedömer att gruppens engagemang var ganska hög. De flesta arbetade fokuserat större delen av seminariet. Deltagarna frågade ofta om de inte hörde eller förstod varandras kommentarer. Dock var det några som inte i var aktiva i diskussionen.

5.4 Studie 2

En vecka innan studien träffade en av oss gruppen och deras lärare för att informera om studiens syfte, visa och ge de studerande en kopia av samtalets underlag samt berätta om samtalets regler och mål. De studerande informerades om hur studien kommer att gå till och att vi skulle spela in samtalet. Under mötet kom det fram att gruppen skulle skriva ett prov samma dag som seminariet var inbokat, men eftersom gruppen var väldigt stor och bara en tredjedel av gruppen skulle delta i seminariet, bestämde läraren sig för att genomföra provet som planerat – de som deltog i vår studie skulle skriva provet vid ett annat tillfälle. Många sfi-studerande visade sitt intresse för studien innan vi skildes åt, men fyra dagar innan museilektionen fick vi ett email från gruppens lärare att det bara fanns två personer som ville delta. Emma kontaktade då en lärare på sin arbetsplats och hon var villig att delta med sin grupp i vår studie. Studien genomfördes som planerat, men deltagarna hade väldigt lite tid på sig för att mentalt förbereda sig inför studien. Gruppsammansättning var annorlunda jämfört med de tidigare studierna – gruppens deltagare var på sfi C- och D-nivå och hade lägre utbildningsbakgrund. Samtalsledaren hade inte träffat gruppen innan seminariet och hade lite tid för att

förbereda sig och anpassa seminariet till den nya målgruppen. Emma träffade gruppen en dag innan studien och gick igenom samtalets upplägg, regler och mål.

Vi träffade gruppen och deras lärare i entrén och följde med dem till tavlans utställningsplats. Samtalets inledande fråga blev presenterad för gruppen och deltagarna observerade tavlan med frågan i åtanke. I Studion hade vi en presentationsrunda för alla involverade och därefter gick samtalsledaren genom seminariets regler och mål samt ställde den inledande frågan igen och började seminariet med en runda.

Emma och gruppens lärare satt vid sidan av gruppen. Emma förde anteckningar i ett observationsschema och läraren observerade samtalet.

5.4.1 Språklig analys

På grund av tekniska problem har vi enbart kunnat transkribera ca 75% av rundan i studie 2. Eftersom rundan fortsätter på liknande sätt anser vi att denna del av rundan är jämförbar med pilotstudie och studie 1.

Runda

INTERAKTIONENS UTFORMNING

Struktur och styrning		Inlärnarnas talutrymme				Turlängd			
Inlärarinitiativ		Ord		Turer		Ord/ tur		Inlärarurer	
Antal	%	Antal	%	Antal	%	Studera-nde	Samtals- ledare	Antal	%
0	0	359	78	9	47	40	10	Minimalt tal: 1	11
								Fras: 1	11
								Sats: 0	0
								Utbyggt tal: 7	77

INTERAKTIONENS INNEHÅLL

Testfrågor	Språkliga funktioner	Metaspråklig aktivitet	Korrigerig		Förhandlings-Indikatorer		Kommunikations-strategier
Antal			Studera-nde	Samtals- ledare	Antal turer	%	
0	C E F G	-	Egen: 1 ggr Annan: 0	1 ggr	6	30	12 ggr

Interaktionens utformning

De studerande svarar på den inledande frågan i tur och ordning. Samtalsledaren bryter ganska ofta in i de studerandes turer för att hjälpa till med ord, ge återkoppling och be om förtydliganden. De studerande hjälper också varandra med ord.

Den inledande frågan var "Vem tror ni att hon är?" Denna fråga var det enda initiativ som togs under rundan och de studerande svarar sedan på denna fråga. Antalet turer är jämnt fördelade mellan samtalsledare och deltagare, eftersom samtalsledaren ger en kort återkoppling mellan de studerandes turer, oftast genom att säga tack. Samtalsledarens turer är därför korta, 10 ord/ tur. De studerandes turer är däremot långa, i genomsnitt 40 ord/ tur. Om man jämför med övriga studier är de betydligt längre. Detta beror delvis på att de studerande upprepar sig och säger sådant som *ja vet inte*.

S3: ja tror hon är eh, en dro drottning och vad säger man eller vilket land indiska eller romania ja vet inte de de guld, och bara kläder bara sjal (många: skratt) (SL: inga underkläder) underkläder och mössa va heter ja vet inte (några: kron) (SL: krona) mhm kron hon ser ut lite ledsen // mm

Andelen utbyggda inlärarturer dominerar. Minimalt tal och fraser och satser förekommer enbart vid enstaka tillfällen. Detta beror på att de förhandlingssekvenser som uppstår är så korta att vi räknat dem som del i en tur.

Interaktionens innehåll

Interaktionen innehåller inga testfrågor, de studerande talar utifrån den inledande frågan. De flesta beskriver den porträtterade kvinnan som prinsessa eller drottning. Någon säger att hon ser stark ut. Många beskriver tavlan (*hon har en krona, sjal/klänning, inga underkläder, mycket guld, det finns människor i bakgrunden*). Några säger att hon ser ledsen eller arg ut. Någon tänker att hon kanske tänker på sitt land, eftersom det är krig eller finns andra problem. En person tänker att de kanske säljer olja och har blivit rika på så sätt.

Interaktionen består alltså till största del av hypoteser och antaganden (F. imaginär funktion) samt beskrivningar av tavlan (G. representativ funktion). De studerande hjälper vid några tillfällen varandra att hitta rätt ord vilket vi har kategoriserat som (C. interaktionell funktion). En studerande frågar om gardinerna också är i guld samt om de säljer olja vilket är E. kunskapssökande funktion.

Eftersom fokus ligger på innehållet förekommer ingen metaspråklig kommunikation. Ett flertal av turerna innehåller förhandling. Förhandlingssekvenserna är dock ofta mycket korta och består av att en studerande försöker hitta ett ord och samtalsledaren eller övriga studerande hjälper till. Den enda lite längre förhandlingssekvens som finns med avslutas med att den studerande ger upp och istället förklarar vad hon menar på modersmål.

S4: (...) dom sälja olja eller? Dom sälja olja? (SL: olja?) olja nej ja vet inte (SL: vad hur menar du?) olja oil (SL: ja men hur menar du vem vem säljer olja) kanske dom (S: olja?) ja man eller (SL: hur menar du?) (S: *english*) (S: nej inte sälja olja) de rik olja *oil oil* engelska *oil //* vet inte

S4: (*annat språk*)

S: (*annat språk*)

SL: har ni förklarat nu för varandra?

S: jaa förstår varandra

Däremot använder de studerande ofta olika typer av kommunikationsstrategier. Hjälpökande kommunikationsstrategier bestående av explicita frågor om ord (*vad heter den?*) förekommer ofta. Ord på engelska eller ord som försvenskats från engelskan används också som en kompensatorisk kommunikationsstrategi. Korrigeringar förekommer endast vid två tillfällen.

Diskussion

Interaktionens utformning

Efter rundan ställde samtalsledaren en tolkningsfråga: *Vad säger Messalinas ansiktsuttryck?* Frågan ledde till en kort diskussion där olika hypoteser lyftes fram. Senare berättade samtalsledaren mer om Messalina och deltagarna pratade lite om otrohet, då och i dagens samhälle. Diskussionen styrdes mest av samtalsledarens funderingar och initiativ då deltagarna var ganska nervösa – möjligtvis på grund av låg språknivå.

Samtalsutrymmet var ojämnt fördelat, samtalsledaren använde uppskattningsvis ungefär hälften av samtalsutrymmet. I övrigt var det åtta av deltagarna som yttrade sig, varav två deltagare dominerade stort.

Interaktionens innehåll

Under diskussionen fortsatte de studerande att prata om vem den porträtterade kvinnan kan tänkas vara. Någon tänkte att hon snart ska ställa sig framför de människor som syns i bakgrunden och berätta om att kungen dog. Några påpekade att människorna i bakgrunden enbart verkade vara män och undrade hur det kom sig. En person tänkte att konstnären ville visa en vacker kvinna.

På grund av tekniska problem fungerade inte inspelningen av denna studie, därför är det inte möjligt att göra en lika grundlig analys av denna studie som av de övriga två. Det som kan konstateras var

att samtalet inte flöt på särskilt väl. Samtalsledaren var tvungen att gå in och stötta och förtydliga de studerandes uttalanden. Trots detta verkade ett flertal studerande ha svårt att förstå och hänga med i samtalet, troligen på grund av de studerandes olika språknivå. Vi tror att det är till stor del på grund av detta som samtalsutrymmet blev så pass ojämnt fördelat. Deltagarna har på grund av bristande förståelse svårt för att hjälpa och stötta varandra.

5.4.2 Enkät

I postseminariet fyllde de studerande i enkäten – gruppens lärare förklarade frågorna för deltagarna och sedan hjälpte vi deltagarna att fylla i enkäten. Denna gång valde vi att fika efter seminariet eftersom vi tänkte att deltagarna skulle ha svårt att hålla uppe koncentrationen under både fika och seminarium. Under fikan fortsatte samtalet om tavlan, då deltog även gruppens lärare och ett antal intressanta ämnen kom upp, till exempel otrohet, makt och könsroller. Under denna diskussion var läraren mycket aktiv, vilket gjorde att nya teman kom upp och deltagarna hade lättare att förstå. Diskussionen var dock inte lika strukturerad som under seminariet, de studerande pratade framförallt i mindre grupper.

SAMMANSTÄLLNING AV ENKÄT

Frågor	Antal deltagare som svarade <i>ja</i>			Antal deltagare som svarade <i>nej</i>		
TÄNKA: Jag presenterade (jag sa) minst en åsikt under samtalet.	11			0		
LYSSNA: Jag frågade om jag inte kunde höra eller förstå någon annans kommentar.	10			1		
ENGAGERA SIG: Jag tyckte att samtalet var intressant.	10			1		
SAMARBETA (som grupp): Vi hjälpte varandra när någon inte kunde hitta till exempel rätt ord.	9			1 (en person svarade ej)		
Var lektionen (som helhet) rolig?	9			0 (2 personer svarade ej)		
	Ja, alltid,	Ja, ofta,	Ibland,	Bara några få gånger,	Nej, aldrig	
Var det lätt att förstå Justyna (samtalsledaren)	2	5	0	4	0	
	Ja, alla,	Ja, de flesta,	Några,	Bara några få,	Inga	
Var det lätt att förstå de andra i gruppen?	4	3	3	0	1	
Kände du att diskussionen var lärorik för deltagarna?	1	6	3	1	0	

Antal deltagare: 11

Enkätens resultat visar att deltagarna hade relativt stora svårigheter med förståelse både när det gäller samtalsledaren samt andra deltagare, men ändå upplevde lektionen som lärorik. I likhet med studie 1 gav de tre sista enkätfrågorna mer nyanserade svar, men det att de flesta svarade *ja* i första enkätdelen kan också bero på att deltagarna ofta använde modersmål för att översätta eller förklara andras uttalanden för varandra, vilket bekräftar gruppens bra samarbetsförmåga och engagemang.

5.4.3 Intervju

Intervjun med gruppens lärare genomfördes några dagar efter seminariet med bara en intervjuare (Emma). Läraren bedömde att deltagarna var hämmade under seminariet och att det kunde bero på för lite förkunskaper både när det gäller språk och bildtolkning samt ovana vid metoden sokratiska samtal. Deltagarna med högre språknivå gynnades av metoden, men även de med lägre nivå var engagerade i samtalet, dock ganska spända och nervösa. Blandade språknivåer (sfi C och D) i en grupp sågs som en klar svaghet, eftersom de med högre språknivå tog över samtalet, vilket gjorde att de övriga hade svårt att förstå. Läraren ansåg att det hade underlättat med en tavla där det händer mer eller om gruppen fick mer information om tavlan före seminariet. Allra bäst resultat skulle kunna uppnås genom att gruppen fick delta i sokratiska seminarier flera gånger för att vänja sig vid metoden. Att komma med en kontroversiell fråga så att deltagarna tvingas ta ställning skulle också kunna gynna samtalet. Med tanke på deltagarnas utbildningsbakgrund och språknivå var uppgiften lite för svår. Att använda en bild som underlag räknades som en fördel och ett bidrag till sfi-undervisningen

syfte och mål – bilder väcker känslor och engagerar och språket blir autentiskt vilket främjar språkinläringen.

5.4.4 Autentiskt lärande

Med hjälp av observationsinstrumentet bedömde vi att samtalet var delvis djupt hos vissa sfi-studerande, men att fokus generellt lades på ytliga aspekter. Deltagarnas analys omfattade den denotativa- och ibland även den konnotativa nivån – några tolkningar, hypoteser och reaktioner på tavlan presenterades, men de fördjupades sällan.

Det fanns ett visst substantiellt samtalsutbyte med viss koherent innebörd under diskussionen, men samtalet dominerades oftast av en person. De sfi-studerande visade visst intresse för varandras åsikter och erfarenheter, men byggde inte vidare på varandras idéer. Detta kan bero på att deltagarnas fokus mest gick till att förstå varandra och samtalsledaren.

Det sociala stödet bedömer vi som svagt positivt. Deltagarna försökte hjälpa varandra, men det var tydligt att de var vana vid att få mer respons från läraren och blev osäkra av den uteblivna uppföljningen/ feedbacken.

Vi bedömer att de flesta engagerade sig i samtalet någon del av tiden, många använde kroppsspråket för att tydliggöra sina uttalanden. Deltagarna var intresserade, men hämmade av metodens form, ovana att tala om konst och kanske även av platsen och samtalsledaren.

6. Diskussion

I detta avsnitt har vi först diskuterat metoden sokratiska samtal och vårt studies resultat ur ett programteoretiskt perspektiv. Vi har sedan jämfört studiernas resultat kopplat till våra frågeställningar och teori.

6.1 Sokratiska samtal

I enighet med programteorin (Pawson och Tilley 2014) betraktar vi vårt program, alltså metoden sokratiska samtal samt olika organisatoriska aspekter av vår studie i termer av handlingar, kontext och mekanismer samt deras effekter. Det är därför diskussionen om metoden sokratiska samtal samt kritisk granskning av våra resultat sker utifrån det programteoretiska perspektivet.

Vårt program är inte från början inbäddat i deltagarnas kontext utan en tillfällig förändring i deras sfi-undervisning. I vår studie förändrades kontexten med varje grupp och även varje individ – deltagarnas språknivå och kommunikativa vanor, utbildningsbakgrund och undervisningsrutiner från sfi samt konstvana var jämförbara i pilotstudien och studien 1, där de flesta av deltagarna var akademiker på sfi D nivå. Deltagarna i studie 2 hade däremot generellt kortare och ganska varierad utbildningsbakgrund samt både sfi C och D nivå och vi anser att detta var en vägande faktor för samtalets sämre utveckling och resultat i studie 2. En annan viktig aspekt av kontexten är gruppdynamik, som till viss mån påverkas av gruppernas lärare och deras sätt att leda undervisningen på. Vi trodde att en stark ledande roll som gruppens lärare i studie 1 skulle ha en hämmande effekt på deltagarna under samtalet, men i stället resulterade det i att denna grupp följde samtalets regler mer disciplinerat än de andra grupperna i vår studie. Detta skapade en trygg och respektfull diskussion.

Under tre museilektioner följde vi de metodologiska stegen som Pilgren beskriver i *Sokratiska samtal i undervisningen* (2010) - ändringar och anpassningar i vårt genomförande hade ingen påverkan på seminariernas struktur presenterad i litteraturen (se avsnitt 3.6.1). I pilotstudien testade vi vårt program, alltså metoden sokratiska samtal. Analysen av intervjun med gruppens lärare, våra observationsprotokoll samt inspelningen var grunden till förändringar i huvudstudierna. Vi ansåg att den första rundan i pilotstudien tog för lång tid och det blev därmed för lite utrymme för diskussion. För att rundan skulle bli kortare under huvudstudierna inleddes den med enbart en (istället för två frågor) dessutom förkortades betänketiden till ca tre minuter.

Tanken bakom utformning av de inledande frågorna i vår studie var att skapa ingången till tolkningen av tavlan (jfr Pilgren 2008: 202 och 219, Robinson 2006: 198-199). Eftersom vår förkunskap om grupperna var väldigt begränsad tog samtalsledaren beslut om att avstå från provokativa frågor i

början av samtalen. Denna strategi var kanske felaktig – mer provocerande eller utmanande frågor kunde särskilt i studie 2 resultera i starkare reaktioner hos deltagarna och livligare diskussion.

Betänketiden är ett bra sätt att signalera vikten av inledande frågan till deltagarna. I *Teachers' Education in Socratic Dialogue: Some Effects on Teacher–Learner Interaction* (Knežić, Elbers, Wubbels, Hajer 2013: 500-501) ses betänketiden även som ett sätt att sakta ner diskussionens tempo som leder till större uppmärksamhet för varandras yttranden. Vid de två första seminarietillfällena i vår studie resulterade betänketiden i att deltagarna ansträngde sig för att uttrycka sina idéer och funderingar kring tavlan i långa och avancerade uttalanden. I studie 2 var deltagarnas engagemang och ansträngning tydliga, men på grund av lägre språkförkunskaper var deras yttranden inte lika avancerade (se avsnitt 5.4 i resultatdelen).

En annan viktig del av metoden sokratiska samtal är tolkningsfrågor – det är öppna frågor som bjuder in till diskussion (Pihlgren 2010: 107-108). Tolkningsfrågorna fungerade stimulerande för diskussionerna i pilotstudien och studie 1 – deltagarnas engagemang blev oftast starkare i samband med att samtalsledaren ställde en tolkningsfråga och relativt ofta ledde detta till att samtalet utvecklades i en ny riktning. Mekanismen gav inte lika bra resultat i studie 2, vilket kan förklaras med gruppens annorlunda kontext.

Metoden sokratiska samtal är grundad i det sociokulturella perspektivets antagande om att lärande sker i samspel med andra människor (Säljö: 2000: 34-37). Att deltagarna förhandlar om betydelse och stöttar varandra är centralt för utvecklingen av samtalets djup, men anses också ha en språkutvecklande effekt. Detta gjordes till en ganska liten del under pilotstudien, vilket har flera orsaker. Dels användes mobiler som översättningsverktyg. De studerande pratade också en del "utanför gruppsamtalet" dvs. två och två för att ta hjälp av varandra och diskutera verket, oftast på modersmål. Dessutom var det till stor del samtalsledaren som förtydligade otydliga uttalanden.

För att undvika dessa aspekter i de två huvudstudierna hade de studerande inte tillgång till mobiltelefoner under samtalet. Samtalsledaren var tydligare med seminariernas regler samt uppmuntrade deltagarna till samarbete och att själva förtydliga sina uttalanden. Detta gjordes genom att fråga deltagarna om de förstår eller själv ge uttryck för icke-förståelse och be om förtydliganden. Detta gav bra effekter i studie 1, där förhandling om betydelse och stöttning var relativt vanliga under diskussionen, men misslyckades i studie 2, där samtalsledaren var tvungen att ta en mer aktiv roll i att tolka och förklara deltagarnas uttalanden för att upprätthålla samtalet.

Hur det sokratiska samtalet utvecklas påverkas starkt av samtalsledarens roll (Pihlgren 2008, Robinson 2006). Rollen brukar vara mer aktiv med nybörjargrupper, där deltagarna är i större behov av en förebild och handledning. Högre aktivitet karakteriserar även samtalsledare med lite erfarenhet av metoden. Pilotstudien var det första sokratiska seminarium som samtalsledaren i vår studie ledde själv. Detta var en stressfaktor som påverkade hennes förhållningsätt under seminariet. I studie 1 agerade samtalsledaren med större medvetenhet och fokus - det var lättare att distribuera samtalsutrymmet och undvika den medierande rollen som hon tog i pilotstudien.

Deltagarna i vår studie var nybörjare när det gäller metoden sokratiska samtal och det innebar att samtalets regler och syfte ofta var vaga för dem – att det inte finns rätt eller fel, att alla tolkningar är välkomna var ibland förvirrande för vissa studerande. Detta ledde till att deras förhållningsätt och tankegångar var individualistiska och relativistiska. Det betyder att deltagarna oftast presenterade sina idéer och accepterade andras utan att försöka utforska dem djupare, hitta inbyggda motsättningar eller presentera motargument. Detta stämmer mycket bra överrens med Pihlgrens beskrivning av nybörjargrupper i hennes studie (2008: 195).

Sammanfattningsvis ledde de inledande frågorna, tolkningsfrågorna, betänketiden samt samtalsledarens förhållningsätt under seminarierna till olika reaktioner bland deltagarna och ses av oss som de viktigaste generativa mekanismerna i vårt program (se Pawson och Tilley 2014: 65-69). Dessa aspekter gav varierande effekter under samtalen beroende på gruppens kontext. I pilotstudien resulterade samtalsledarens aktiva roll samt gruppens relativt odisciplinerade förhållningsätt till samtalets regler i ganska få tillfällen där deltagarna förhandlade om betydelse i gruppdiskussionen, vilket är en nackdel för metodens språkutvecklande effekter. I studie 2 var gruppens kontext samt att uppgiften låg utanför deltagarnas proximala utvecklingszon huvudanledningarna till den svaga utvecklingen

under seminariet. Studie 1 bekräftade däremot våra antaganden om metodens språkutvecklande potential – samtalsledarens förhållningsätt i samband med den rätta kontexten ledde till en strukturerad men livlig diskussion.

Vi bedömer även att organisatoriska aspekter, som egentligen låg utanför metoden sokratiska samtal, påverkade programmets effekter. Grupperna i pilotstudien och studie 1 var informerade om studiens syfte och samtalets regler minst en vecka innan genomförandet. Deltagarna i studie 2 däremot informerades en dag innan – detta kan vara en av anledningarna till deras nervositet.

Valfriheten är en annan aspekt som kan ha haft inflyttande på deltagarnas engagemang under seminarierna. Pilotstudiens grupp var den enda vars deltagare hade en genuin valfrihet – gruppen var tillräcklig stor för att delta i seminariet även med bara en tredjedel av den. Grupperna i studie 1 och 2 saknade det alternativet, men samtalets regler tillåter så kallade *tysta deltagare* vars roll bara är att observera samtalet. Ingen av de studerande valde att vara tyst deltagare.

Vi bjöd alla deltagare på fika i anslutning till seminariet, men gruppen i studie 1 var den enda som fikade innan seminariet. Vi tror att detta kunde ha betydelse för den positiva atmosfären under seminariet, eftersom samtalsledare och de studerande fick möjlighet att bekanta sig med varandra under trevliga former. Anledningen till att vi valde bort fika innan studie 2 var att vi bedömde att det skulle bli för långt tid för deltagarna att koncentrera sig under både fika och seminarium. I studie 2 fikade vi istället efter seminariet och fortsatte då diskutera tavlan. Diskussionen under fikan hade en mer avslappnad stämning och flera intressanta aspekter kom upp. I efterhand bedömer därför att en fika innan studie 2 skulle ha kunnat avdramatisera situationen och minska deltagarnas nervositet.

6. 2 Hur ser interaktionsmönstret under museilektionen ut?

De studerande har stort talutrymme i pilotstudien och studie 1 samt under rundan i studie 2 - mellan 65 och 78 % av det totala antalet ord. Detta kan jämföras med forskning som visar att det inom traditionell undervisning är vanligt att elever har ungefär en tredjedel av samtalstiden (Lindberg 2005: 77). I Lindbergs (2005: 209) studie av klassrumsinteraktion varierar de studerandes talutrymme mellan 24 och 64 % i de lärarledda aktiviteterna. Störst talutrymme får de studerande i en lärarledd diskussion, vilket är en aktivitet som till sin utformning liknar det sokratiska samtalet. I pilotstudien, särskilt i rundan men även i diskussionen, tog samtalsledaren en ganska aktiv roll genom att hjälpa de studerande att hitta rätt ord och förtydliga deras uttalanden. I studie 1 har samtalsledaren en annan strategi, hon försöker genom att begära upprepning och förtydliganden, få deltagarna att själva uttrycka sig mer precist (*pushed output*) och förtydliga sina uttalanden (*förhandling*). Denna mindre aktiva roll bidrar förmodligen till att deltagarnas talutrymme ökar från 65 % i pilotstudien till 76 % i studie 1.

När det gäller fördelningen av samtalstiden deltagarna emellan är det mycket jämnt i rundan, då de studerande talar i tur och ordning. I diskussionerna förekommer ingen talarnominering och talutrymmet blir därför mer ojämnt fördelat. Några personer utmärker sig genom att tala mer eller mindre, men de flesta talar ändå ungefär lika mycket. Det är nästintill omöjligt att få till ett helt jämnt talutrymme i en fri diskussion, däremot kan det såklart vara problematiskt att några studerande inte alls pratade under diskussionen. Vår uppfattning är dock att de genom att lyssna deltog aktivt i seminariet, några pratade också om tavlan utanför gruppsamtalet. Tanken med metoden sokratiska samtal är att den ska vara ett återkommande inslag i undervisningen och Pihlgrens forskning (2008: 232) visar att samtalen utvecklas och fördjupas när eleverna har fått möjlighet att använda metoden ett antal gånger. Vi tror att samtalstiden skulle bli mer jämnt fördelad om sfi-grupperna fått prova metoden några gånger. Samtalets regler och mål skulle då bli mer tydliga för deltagarna. Deltagarna skulle troligen förbättra sin förmåga att lyssna och koncentrera sig på andra om samtalet genomfördes fler gånger. En annan faktor som skulle kunna påverka talutrymmet är de studerandes placering i gruppen, vilket studie 1:s lärare kommenterade under intervjun. Samtalsledaren hade mycket ögonkontakt med de som pratade mest under seminariet. Placeringen i pilotstudien var liknande - samtalsledaren såg inte dem som pratade minst och de personerna satt även med ryggen mot gruppens lärare och observatören. En sådan enkel sak som placering skulle alltså kunna påverka talutrymmet!

Talutrymmet i diskussionen i studie 2, där de studerande hade lägre studiebakgrund och sämre svenska, skiljer sig mycket från de övriga studierna. Samtalsledaren var tvungen att gå in och stötta och förtydliga de studerandes uttalanden i en betydligt större omfattning vilket ledde till att hon upptog uppskattningsvis ungefär hälften av samtalsstiden. Två av de studerande dominerade samtalet i övrigt. Trots detta verkade ett flertal studerande ha svårt att förstå och hänga med i samtalet. Detta berodde antagligen på att de studerandes språknivå var mycket ojämn. Två av de deltagare som talar mest svenska dominerade samtalet, vilket troligtvis gjorde att språket blev för svårt för dem som kunde mindre svenska - de kunde därför inte följa med i diskussionen. Gruppens lärare påpekade att resultatet antagligen skulle bli bättre med en språkligt mer homogen grupp, vilket vi tror stämmer.

Vi upplevde också många av de studerande som stressade och nervösa under samtalet, vilket troligen beror på att metoden skiljer sig mycket från det deras vanliga undervisning och klassrumsinteraktion. Att samtalsledaren försökte hålla sig mer passiv och låta de studerande styra samtalet gjorde deltagarna osäkra. Under fikastunden, efter seminariet, fortsatte samtalet om tavlan, vilket vi har beskrivit i avsnitt 5.4.2. De studerande var mer avslappnade och fler av dem deltog och pratade under denna diskussion. Detta berodde delvis på att läraren var mer aktiv i att stötta de studerande, men vi tror också att de studerande var vana vid denna diskussionsform och trygga med sin lärare. Metoden sokratiska samtal skulle förmodligen fungera bättre för denna målgrupp om gruppen deltog i återkommande seminarier, vilket gruppens lärare också ansåg och Pihlgrens studie (2008: 195, 232) ger stöd för. Under de första seminarierna skulle samtalsledaren ha en mer aktiv roll och använda sig av ett underlag där "det händer mer". Allteftersom gruppen blir mer vana vid metoden skulle samtalsledaren successivt låta gruppen styra samtalet mer självständigt.

Ingen av studierna innehåller så kallade *testfrågor* vilka är vanliga i traditionell undervisning. Testfrågor är vanligt förekommande då interaktionen baseras på ett kommunikationsmönster som kallas IRU. IRU-mönstret har blivit kritiserat, eftersom det ofta leder till att elever får en liten del av samtalsutrymmet och inte får möjlighet att uttrycka mer avancerade tankegångar eller lingvistiska strukturer (Lindberg 2005: 79-88). De sokratiska samtalen i vår studie följer inte IRU-mönstret. Ett initiativ i rundan eller diskussionen följs av ett flertal responser. Uppföljning i form av feedback eller värdering av de studerandes uttalanden förekommer mycket sällan. I pilotstudien och studie 1:s diskussion kommer lite drygt hälften av initiativen kommer från de studerande. Troligen kommer betydligt färre initiativ från de studerande i studie 2. Vissa av inlärarinitiativen består av frågor vilket Lindberg (2005: 88) påpekar har mycket stor betydelse i samtalsstrukturer. Hon betonar att vikten av att de studerande själva får möjlighet att producera frågor inom undervisningen, vilket är ovanligt inom traditionellt styrda klassrum.

Inlärnarnas turer är långa och varierar mellan 15 ord/ tur (diskussion, studie 1) och 40 ord/ tur (runda, studie 2). Turlängden är längre i rundorna än i diskussionerna, vilket beror på att de studerande då pratar utan att bli avbrutna. Rundorna innehåller inte heller någon respons eller förhandling vilket ger upphov till många kortare turer. Turlängden i rundan i studie 2 (40 ord/ tur) är betydligt längre än rundan i studie 1 (22 ord/ tur), vilket är något missvisande då de studerande i studie 2 ofta säger *jag vet inte* och dyl. vilket förlänger deras turer, men inte ger något ytterligare innehåll till deras uttalanden. Turerna i pilotstudien (ej transkriberad) är också långa, mellan en och fyra minuter, vilket kan jämföras med studie 1 då turerna var en halv till en minut. Detta beror delvis på att de studerande i pilotstudien fick mycket lång betänketid innan rundan. Under betänketiden hade de möjlighet att använda översättningsverktyg, diskutera med sina klasskamrater samt anteckna sina svar vilket gjorde att deras uttalanden blev långa. Innehållsmässigt skiljer sig uttalandena i pilotstudien och studie 1 inte så mycket åt, vilket beror på att de studerande i studie 1 talade med mer flyt och därför hann säga mycket på kort tid.

De generellt sätt långa uttalandena gjorde att en stor del av inlärnarnas turer bestod av fullständiga satser och utbyggt tal. Långa turer ger de studerande möjlighet att uttrycka avancerade tankegångar och lingvistiska strukturer. Möjligheten att uttrycka sig i hela satser, meningar och längre sekvenser är en förutsättning för att öva på den *grammatiska kompetensen* som handlar om vokabulär, morfologi, syntax, uttal osv. (Lindberg 2005: 217-219).

Sokratiska samtal är ett exempel på det Mikael Nystrand (1999: 18-19) kallar för *dialogisk undervisning*. Den präglas av att både elever och lärares kunskaper och idéer kommer till uttryck och värdesätts. Elevers tolkningar och personliga erfarenheter ses alltså som värdefulla kunskapskällor. Detta bidrar till att olika värderingar, uppfattningar och perspektiv kommer fram.

6. 3 Vilka kommunikativa kompetenser använder de studerande under samtalen och hur kan de tänkas påverka deras språkutveckling?

Grammatisk kompetens

Som nämndes i föregående avsnitt har de studerande i vår studies sokratiska samtal stora möjligheter att uttrycka sig i långa turer vilket leder till hela satser och utbyggda meningar. De studerande har därför stora möjligheter att öva på vokabulär, morfologi, syntax och uttal vilket ingår i den grammatiska kompetensen. De studerande uttrycker åsikter och tankar som ibland ligger över den egna språkliga nivån, vilket gör att de får ta till många olika kommunikationsstrategier och endel ogrammatiska lösningar. För att de studerande ska göra sig förstådda på en högre språklig nivå än sin egen tar de också hjälp av lärare och klasskamrater, dvs *stöttning*. De studerande arbetar alltså inom det Vygotsky kallar för *den närmaste utvecklingszonen* (Säljö 2000: 120-123). Enligt Gibbons (2006: 29) är det då undervisningen ligger ett snäpp över deltagarnas nuvarande kompetens och stöttning används som språkutveckling sker.

I pilotstudien tog de studerande mycket hjälp av översättningsverktyg, vilket är en typ av stöttning, för att få tillgång till ord och därmed kunna uttrycka sina tankar. De studerande stöttade även varandra, men framförallt utanför gruppsamtalet och på modersmål. En anledning att det förekommer mindre stöttning, hjälp med ord och återkoppling deltagarna emellan i pilotstudien kan vara att de studerande var mer inriktade på att själva prata än att interagera och lyssna på andra. Deltagarna var mer otåliga och stressade än i studie 1 och de studerande verkar ibland ha svårt att koncentrera sig och förstå det som sägs. En anledning kan vara att mobiltelefoner utgjorde ett distraktionsmoment. Eftersom det nästan alltid var någon som pratade samtidigt som någon annan blev det också mer av en kamp för att få och behålla ordet samt överrösta andra. Detta var förmodligen också en stressfaktor.

I studie 1 ville vi att deltagarna skulle använda mer stöttning och *förhandling* (Lindberg 2005: 125-126) i gruppsamtalet. Detta eftersom hela gruppen då får möjlighet att ta del av hjälpen och de studerande blir i högre grad tvungna att hjälpa varandra på svenska, vilket utgör ytterligare en språkutvecklande utmaning. För att uppnå denna effekt förändrade vi några faktorer efter pilotstudien, vilket beskrivs i avsnitt 6.1. Denna strategi fungerade väl under studie 1, som innehåller en hel del förhandling vilken i vissa fall ger upphov till stöttning. Förhandling kan också leda till att den studerande måste förtydliga det hen menar genom att uttrycka sig så precist som möjligt, s.k. *pushed output*. För att uttrycka sig begripligt måste den studerande kanske använda sig av grammatiska strukturer eller ord som ligger på en nivå över hur hen brukar uttrycka sig. Detta leder till en språklig utmaning och enligt Swain är det då språkinläring sker (Lindberg 2005: 52-54).

I studie 2 var samtalsledaren tvungen att ta en mer aktiv roll i att tolka och förklara deltagarnas uttalanden. En anledning till detta var att de studerande var på olika språkliga nivåer och de på högst nivå dominerade samtalet. Detta ledde förmodligen till att samtalet var på en språklig nivå som låg utanför många av de studerandes närmaste utvecklingszon, vilket leder till att kunskapen blir otillgänglig för dessa studerande.

Eftersom fokus i seminarierna ligger på innehåll förekommer ingen metaspråklig kommunikation. Den förhandling som uppstår handlar om betydelse, inte form. Seminarierna ger därför liten möjlighet för deltagarna att lära sig nya grammatiska former, annat än genom att snappa upp dessa från samtalsledare och andra studeranden. Det förkommer också få korrigeringar, vilket antagligen också beror på att fokus ligger på innehåll och att förstå varandra. Återkoppling i form av såväl direkta rättelser som omformuleringar, expansioner och andra reparationer av inlärares yttranden är viktigt för språkutvecklingen enligt Swain (Lindberg 2005: 52-54). Omformuleringar var ganska vanligt i pilotstudien och studie 2 då samtalsledaren tolkade och omformulerade de studerandes uttalanden för

att göra dem begripliga. I studie 1 ändrade samtalsledaren medvetet strategi för att öka stöttning och förhandling.

När det gäller grammatiska kompetenser som uttal och vokabulär utgör samtalsledaren en modell på infödd nivå. Hon introducerar en del nya ord för de studerande, såsom kejsare/ kejsarinna, älskare, otrohet och drunkna – orden återkommer sedan under samtalen i deltagarnas yttranden (jfr Lemke 1989: 140). Samtalsledaren ersätter även vissa ord med deras mer ämnesspecifika synonymer, till exempel *gardin-draperi* och visar på så sätt deltagarna hur orden används (Lemke 1989: 137-138). Hon förberedde dessutom ett antal begrepp som är karakteristiska för bildanalys (komposition, perspektiv, diagonala linjer mm.), men det kunskapsrelaterade språket används ganska sporadisk under seminarierna, eftersom diskussionernas utveckling gav få möjligheter att introducera orden. De studerande får även tillgång till nya ord genom att hjälpa varandra.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att de studerande får rika möjligheter att uttrycka avancerade tankegångar och därför har behov av att använda sig av en rik vokabulär med avancerade grammatiska strukturer. Faktorer som anses viktiga för språkutveckling som förhandling och stöttning används mycket i studie 1. De studerande får möjlighet att utöka sin vokabulär då nya ord introduceras av både samtalsledare och inlärare. Genom att ta del av samtalsledaren och andra studerandes uttalanden har de studerande möjlighet att snappa upp nya grammatiska strukturer. Samtalets fokus ligger dock inte på form utan innehåll, vilket gör att de studerande kanske framförallt utvecklas grammatiskt genom att testa former som de inte brukar uttrycka sig i. Korrigeringar är sällsynta vilket försämrar möjligheterna att utveckla språklig korrekthet.

Diskurskompetens/ textuell kompetens

Som vi såg i föregående avsnitt innehåller de sokratiska samtalen inga IRU-strukturer eller testfrågor. Dessa är vanliga i klassrumsinteraktion, men ovanliga i övriga samhället. Diskussionerna i vår studie liknar vanlig samtalsstruktur – de studerande tar ordet när de vill säga något och en hel del överlappningar och avbrytningar förekommer. Samtalsledaren tar dock ansvar för att samtalet ska gå vidare och för att alla ska förstå. Detta gör hon genom att komma med tolkningsfrågor, begära förtydliganden och uttrycka icke-förståelse. I pilotstudien och studie 2 intar hon en tydligare lärarroll genom att även förtydliga de studerandes uttalanden så att alla ska förstå. Samtal i så pass stora grupper som inom vår studie är ovanliga, förutom vid möten på arbetsplatser, i föreningar etc. Vid sådana möten finns också en ledare/ ordförande som fördelar ordet m.m. Sokratiska samtal skiljer sig också från naturliga samtal på det vis att det finns explicita regler och mål för samtalet. I ett naturligt samtal med tio-tolv deltagare skulle det bildas mindre grupper där det huvudsakliga samtalet skedde. Så blev det också i vår pilotstudie – detta samtal var kanske på det viset mer autentiskt, men enligt metoden var det ett oönskat resultat (Pihlgren 2008: 232).

I diskussionerna i vår studie hade de studerande möjlighet att komma med egna initiativ, vilket är en viktig kompetens i detta sammanhang. Vilka initiativ som välkomnades av samtalsledaren, och kanske även av övriga deltagare, berodde dock på vad som ansågs relevant i sammanhanget. Frågan om tavlans pris och frågor om varför samtalsledaren valde just denna tavla besvarades men mottogs med en del skeptiska och syrliga kommentarer hos övriga deltagare. Andra initiativ ansågs relevanta och vid något tillfälle lyfte samtalsledaren fram ett sådant initiativ.

Turtagning, alltså verbala och icke-verbala medel för att ta, behålla och lämna över ordet, var något som de studerande blev tvungna att använda sig av i diskussionen då samtalsledaren inte fördelade ordet. Turtagning är en viktig kompetens att behärska i samtal. Lindberg (2005: 223) påpekar att samtalsregler, t.ex. kring turtagning, skiljer sig mellan olika kulturer, sociala sammanhang och språk. Detta är något som andraspråksinlärare behöver ha kännedom om. I vår studie måste man dessutom ta hänsyn till de sokratiska samtalens regler. I pilotstudien upplevdes antalet överlappningar, samtidigt tal och tal utanför gruppsamtalet som störande av oss. Det är möjligt att samtalets struktur beror på en annan diskussionskultur och ur den synvinkeln kan ses som ett uttryck för de studerandes engagemang i samtalet.

För att ta ordet använder sig de studerande i pilotstudien av uttryck som knyter an eller uttrycker attityd till tidigare uttalanden. Det vanligast använda ordet för detta är *men*, andra ord som används i

detta syfte är *ja, nej, precis, absolut, och, jag håller med dig, eftersom, även*. En studerande använder sig av *ursäkta* när hen vill ställa en fråga som bryter mot tidigare samtalstema. Många turer börjar med en överlappning bestående av *jag tror* eller *kanske* för att ta ordet. För att avsluta sin tur använder sig de studerande ibland av markörer som *jag tror* eller *kanske*, ibland avslutas uttalandena med en fråga. I den lärarledda lektionen i Lindbergs studie (2005: 222) fördelar läraren ordet, följer upp de studerandes uttalanden och kommer med nya initiativ. De studerande behöver därför inte använda sig av strategier för att ta ordet och inte heller knyta an till det som tidigare sagts för att motivera sina inlägg. En positiv aspekt med att inte tillämpa talarnominering, som i diskussionerna i vår studie, är alltså att de studerande får träna på dessa kompetenser. Nackdelen är att samtalstiden blir mer ojämnt fördelad och vissa studerande kanske inte alls pratar.

I rundan, då de studerande talar i tur och ordning, behöver de inte använda medel för att ta ordet. De studerande knyter inte heller tydligt an till vad tidigare studeranden har sagt. Vid kontinuerliga sokratiska samtal skulle samtalsledaren kunna utveckla seminarierna och deltagarnas diskursiva kompetens genom att uppmana dem att i sina uttalanden knyta an till vad andra sagt, både i rundan och i diskussionen. Man skulle kunna spela in samtalen för att lyssna efter vilka begrepp de studerande använder i detta syfte och därefter introducera fler begrepp.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att de sokratiska samtalen i vår studie på vissa sätt liknar autentiska samtal. I diskussionerna använde sig de studerande av viktiga diskursiva kompetenser som att knyta an till det som tidigare sagts samt strategier för att ta, behålla och lämna över ordet. Det finns potential för att vidareutveckla dessa kompetenser genom sokratiska samtal.

Pragmatisk / sociokulturell kompetens

Vår studie innefattar endast en specifik samtalssituation och möjligheterna till att öva olika pragmatiska och sociokulturella kompetenser är därför begränsad. När det gäller den funktionella aspekten av kompetensen visar vår studie på en ganska stor variation av talhandlingar. Både rundorna och diskussionerna domineras av F. imaginär funktion och G. representativ funktion. I diskussionerna är även D. expressiv funktion vanligt förekommande. E. kunskapsökande funktion är också relativt vanliga i diskussionen, framför allt i studie 1. C. interaktionell funktion förekommer vid ett antal tillfällen i rundorna och diskussionerna. A. instrumentell funktion och B. reglerande funktion förekommer endast enstaka gånger i diskussionen och rundan i studie 1.

Sammanfattningsvis kan konstateras att framförallt diskussionerna i vår studie gav möjlighet att använda ett varierat språk bestående av flera olika talhandlingar.

Strategisk kompetens

Strategisk kompetens är extra viktig för andraspråkstalare då de ibland saknar ord och grammatiska strukturer för det de vill säga. Då gäller det att kunna använda sig av strategier för att ta sig runt det kommunikativa problemet.

Vi har analyserat vilka kommunikativa strategier de studerande använde sig av i de olika studierna. I studie 1 och studie 2 använder de studerande sig av fler kommunikationsstrategier än under pilotstudien. Det kan bero på att de studerande i pilotstudien innan rundan fick lång betänketid och hade möjlighet att översätta ord med hjälp av olika översättningsverktyg och varandra. De flesta antecknade också vad de skulle säga. En annan anledning är att samtalsledaren var mer aktiv i pilotstudien och hjälpte de studerande att hitta rätt ord och att förtydliga deras uttalanden. Som vi tidigare nämnt har samtalsledaren en annan strategi i framförallt studie 1, hon försöker då genom att begära upprepning och förtydliganden, få deltagarna att själva uttrycka sig mer *precist (pushed output)* och förtydliga sina uttalanden (*förhandling*). Detta leder förmodligen även till att deltagarna använder sig av fler och mer varierande kommunikationsstrategier. I studie 1 använder sig de studerande alltså av en rad olika kommunikationsstrategier. I pilotstudien är strategierna mindre varierande. I studie 2 används endast explicita frågor om ord samt ord på engelska eller ord som försvenskats från engelskan. Detta har förmodligen att göra med att de studerande har en lägre språknivå, vissa kompensatoriska strategier som approximeringar och omskrivningar är svåra att använda om språket är mycket begränsat.

Förhandling är viktigt när det gäller att göra sig förstådd och förstå andra. Strategier för förhandling är därför en viktig kommunikativ kompetens. Förhandling är vanligast förekommande i studie 1, vilket beror på samtalsledarens tidigare nämnda strategi för att förhandling ska uppstå. Dock var det även i studie 1 oftast samtalsledaren som inledde förhandling genom att visa att hon inte förstod eller bad om förtydligande. Lindbergs studie (2005: 229-230) visar på liknande resultat i lärarledd undervisning. Det var dock betydligt vanligare att de studerande inledde förhandling i smågruppsaktiviteter. Lindberg tror att detta kan bero på att många studerande inte vill visa att de inte förstår eller begära förtydliganden i större grupper. I en annan del av studien menar Lindberg (2005:218) att det inlärarna tar större ansvar för sin egen och andras produktion då läraren inte är närvarande. Detta skulle kunna gälla även i detta fall. Trots att samtalsledaren tar större ansvar för gruppens förståelse leder förhandlingssekvenserna till s.k. pushed output och stöttning, vilket inom andraspråksforskning anses ha positiv effekt på språkutvecklingen.

Sammanfattningsvis används fler och mer varierande kommunikationsstrategier och förhandling i studie 1 vilket beror på samtalsledarens förhållningsätt. Sokratiska samtal kan vara en bra aktivitet för att utveckla den strategiska kompetensen förutsatt att förberedelsestiden inte är så lång samt att samtalsledaren låter de studerande själva förtydliga sina uttalanden.

6. 4 Kan metoden sokratiska samtal användas inom sfi-undervisningen och i så fall hur?

Sammanfattningsvis pekar vår studies resultat mot att sokratiska samtal ger många möjligheter till språkutveckling inom den muntliga kompetensen i grupper med lång utbildningsbakgrund som studerar på sfi d-nivå. Vi tror även att metoden skulle passa grupper på lägre språklig nivå och med kort studiebakgrund om den anpassades till dessa grupper och de studerandena skulle få möjlighet att delta i kontinuerliga seminarier.

Den största fördelen med sokratiska samtal är att de studerande får rika möjligheter att uttrycka avancerade tankegångar och lingvistiska strukturer i långa sekvenser. De studerande uttrycker tankar och åsikter som ibland ligger på en högre språklig nivå än vad de helt behärskar. Detta ger upphov till en rad språkutvecklande effekter som förhandling, stöttning och pushed output. De studerande blir också tvungna att använda sig av en rad kommunikationsstrategier för att ta sig förbi språkliga hinder.

Fördelarna med diskussionen är att de studerande har möjlighet att ta initiativ till nya samtalsteman och blir tvungna att använda strategier för att ge och ta ordet. Nackdelarna är att talutrymmet blir mer ojämnt fördelat. I rundan råder motsatta förhållanden - talutrymmet är mer jämnt fördelat, men de studerande behöver inte använda sig av strategier för att ge och ta ordet.

Sokratiska samtal fokuserar på innehåll, vilket gör att inga explicita samtal kring form äger rum och korrigerande är ovanligt. Om sokratiska samtal används inom sfi-undervisningen behövs andra forå för detta. En nackdel som uppkom i vår studie var att det är samtalsledaren som tar ansvar för att alla ska förstå och därför tar de flesta initiativen till förhandling. Tidigare forskning (Lindberg 2005) visar att detta är vanligt inom lärarledda diskussioner och förekommer mindre i smågruppsdiskussioner. Pihlgrens forskning visar att samtalsledaren tar en mindre aktiv roll i grupper som är mer vana vid metoden (2008: 200). Genom att låta grupperna delta i kontinuerliga sokratiska samtal tror vi att flera faktorer skulle förbättras - förmågan att lyssna på andra och knyta an till deras uttalanden, förmågan att stötta och hjälpa varandra samt ett jämnare fördelat talutrymme.

Många forskare (Iverson, Lewis & Talbot III 2008 och Louis & Marks 1998) anser att autentisk pedagogik är betydelsefullt i undervisningen. Vår studie visar att sokratiska samtal på flera sätt liknar autentiska samtal. De frågor som ställs bygger på en reell informationsklyfta mellan deltagarna och de studerande har möjlighet att komma med initiativ till nya samtalsämnen. Diskussionerna i vår studie liknar vanlig samtalsstruktur – de studerande tar ordet när de vill säga något och en hel del överlappningar och avbrytningar förekommer. Samtalsledaren tar dock ansvar för att samtalet ska gå vidare och för att alla ska förstå. Andra faktorer som skiljer seminarierna från autentiska samtal är att det finns explicita regler och mål för samtalen och att samtal i så pass stora grupper är ovanliga.

Lärarna som intervjuades i vår studie såg kommunikationen, interaktionen och de autentiska frågorna under seminarierna som de aspekter som metoden sokratiska samtal kan bidra med till sfi-

undervisningen. Samtidigt ansåg två av lärarna att de redan arbetar på liknande sätt i klassrummet och menade antagligen att det inte är nödvändigt att följa seminariets struktur för att uppnå liknande mål. Men samtalsledarens roll skiljer sig väsentligt från lärarrollen och bland annat därför påminner interaktionen under seminarierna mer om den som uppstår under en vardaglig diskussion (Pihlgren 2008: 209-210) än den i klassrummet. Samtalsledarens kontroll över samtalets innehåll och deltagarnas agerande är annorlunda än lärarens och kan därför uppfattas av vissa som begränsande. "Förvandlingsprocessen" från lärare till samtalsledare kan vara utmanande, men är central för seminariernas positiva effekter på interaktionen (Pihlgren: 199, 201-202).

Gruppernas storlek under de sokratiska samtalen (helst 8-15 deltagare) är en annan aspekt som lyftes fram under intervjuerna. Vi kan konstatera att beroende på lärarens attityd till metoden ses detta som ett organisatoriskt problem eller en möjlighet.

Bordsplaceringen under de sokratiska samtalen gör att deltagarna har ögonkontakt och bland annat därför har lättare att lyssna på varandra – detta bidrar också till ändrad maktfördelning mellan deltagarna och samtalsledaren. Genom att lyssna på varandra inser deltagarna att klasskamraternas uttalanden är lika viktiga för samtalets utveckling och deras lärande som lärarens. Ett av de sokratiska seminariernas mål är att skapa en öppen och respektfull diskussionskultur som förhoppningsvis internaliseras efter en längre tid av deltagande och präglar deltagarnas förhållningsätt även utanför seminarium (Pihlgren 2008: 67-68). Även övriga delar av sfi-undervisningen skulle gynnas av en sådan attitydförändring.

Deltagarnas tydliga engagemang under seminarierna visar att metoden sokratiska samtal skulle kunna vara både ett uppskattat och önskat inslag inom sfi-undervisningen. Den mest uppskattade aspekten av de sokratiska samtalen var enligt våra deltagare chansen till att prata, men även gruppernas samarbetsförmåga samt möjligheten till att höra andras åsikter och på så sätt lära känna varandra bättre sågs av många som givande. Både Pihlgrens (2008) och Hajhosseiny (2012) studier visar att grupper som har deltagit i seminarier under en längre period genomgår en positiv social utveckling. Detta yttrade sig genom bättre samarbetsförmåga, konflikthantering samt maktfördelning inom grupperna.

Vår studie fokuserar på metoden sokratiska samtals effekter på deltagarnas språkfärdigheter, men vi är också medvetna om att seminarierna hade en viss påverkan på den sociala utvecklingen inom grupperna. En av deltagarna i pilotstudien uttryckte det ungefär på följande sätt: Det var roligt att få chansen att prata under seminariet, men även mer intressant att lära känna andras sätt att tänka på. Nu vet jag mer om andra i gruppen.

6. 5 Avslutande ord

Studien är begränsad då den enbart innefattar tre grupper som deltagit i ett varsitt sokratiskt samtal. Trots dess begränsningar visar studien att sokratiska samtal är en metod som har många fördelar inom sfi-undervisningen – då den fungerar väl ger den upphov till en rad språkutvecklande effekter och de studerande uppskattar samtalen. Givetvis passar metoden bättre till vissa grupper av studerande och vissa lärartyper. Vår erfarenhet visar att lärare är vana att styra undervisningen och ha en hög kontroll av vad som händer i klassrummet – som samtalsledare i sokratiska samtal måste många lärare förändra sin ledarstil vilket vi tror har positiva effekter på undervisningen. De studerande får större talutrymme, ökat ansvar för sin egen språkinläring, möjlighet att ta fler initiativ och ta sig förbi språkliga hinder med hjälp av stöttning, förhandling och kommunikationsstrategier. Att förändra sin roll i klassrummet är dock en svår uppgift för de flesta lärare.

Studien ger upphov till flera intressanta frågeställningar som kan leda till vidare forskning. En given undersökning vore att låta en sfi-grupp delta i kontinuerliga seminarier för att undersöka vilka effekter detta skulle få. Att ytterligare undersöka hur metoden fungerar och kan anpassas till studerande med olika studiebakgrund etc. vore också intressant. En annan aspekt som skulle vara relevant att undersöka är hur olika lärare anpassar sig till metoden, och då med särskilt fokus på att släppa sin vanliga kontroll och styrning över klassrumsinteraktionen. Detta är något som är betydelsefullt i all typ av undervisning om man likt den sociokulturella teorin anser att lärande är något som sker i sam-

spel med andra och därför vill att klassrumsinteraktionen ska likna det Nystrand (1999) kallar för dialogisk undervisning.

7. Referenser

- Brante, T. (u.å.) Interaktion. I *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig: <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/interaktion>
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Davies, M. & Sinclair, A. (2014). Socratic questioning in the Paideia Method to encourage dialogical discussions. *Research Papers in Education* 29, (1) 20-43. DOI: 10.1080/02671522.2012.742132
Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2012.742132>
- Dewey, J. (2007, ursprungligen publicerad 1910). *How we think*. New York: Cosimo, Inc.
- Gibbons, P. (2006) *Stärk språket: stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren&Fallgren.
- Iverson, H.L., Lewis, M.A. & Talbot III, R.M. (2008). Building a framework for determining the authenticity of instructional tasks within teacher education programs. *Teaching and Teacher Education* 24 290-302, DOI: 10.1016/j.tate.2007.09.003
- Flyman-Mattson, A. (1999). *Student's communicative behaviour in a foreign language classroom*. Lund University, Dept of Linguistics Working Papers 47, 39-57.
lig: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=528691&fileId=624445>
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. I (red.) Denzin, N.K. och Lincoln, Y. S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oakes: Sages. S. 301-316.
- Franker, Q. (2013). Att utveckla literacitet i vuxen ålder – alfabetisering I en flerspråkig kontext. I (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Fullam, J. (2015). "Listen There, Or, Rather Answer": Contemporary Challenges To Socratic Education. *EDUCATIONAL THEORY*, 65 (1), 53-71.
Tillgänglig: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12095/abstract>
- Hajhosseiny, M. (2012). The Effect of Dialogic Teaching on Students' Critical Thinking Disposition. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012), Faculty of Education, Alzahra University, Tehran.
Tillgänglig: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055334>
- Hammarberg, B. (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam, K. och Lindberg, I.(red) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordström, D. (2011). *Sokratisk metod & Sokratiska samtal*. (Examensarbete). Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
Tillgänglig: <http://www.kunskapskallan.com/wp-content/uploads/2011/09/Sokratiska-samtal-och-sokratisk-metod-Daniel-Nordstr%C3%B6m.pdf>
- Kalelioğlu, F., & Gülbahar, Y. (2014). The Effect of Instructional Techniques on Critical Thinking and Critical Thinking Dispositions in Online Discussion. *Educational Technology & Society*, 17 (1), 248–258. Tillgänglig: http://www.ifets.info/journals/17_1/21.pdf
- Kahn, C.H. (1981). Did Plato write Socratic Dialogues? *The Classical Quarterly*, 31 (2) 305-320.
Tillgänglig: http://www.jstor.org.ezproxy.ub.gu.se/stable/638535?pg-origsite=summon&seq=16#page_scan_tab_contents
- Kahn, C.H. (1988, okt). Plato's Charmides and the Proleptic Reading of Socratic Dialogues. *The Journal of Philosophy*, 85 (10), 541-549.
Tillgänglig: http://www.jstor.org.ezproxy.ub.gu.se/stable/2026814?pg-origsite=summon&seq=1#page_scan_tab_contents

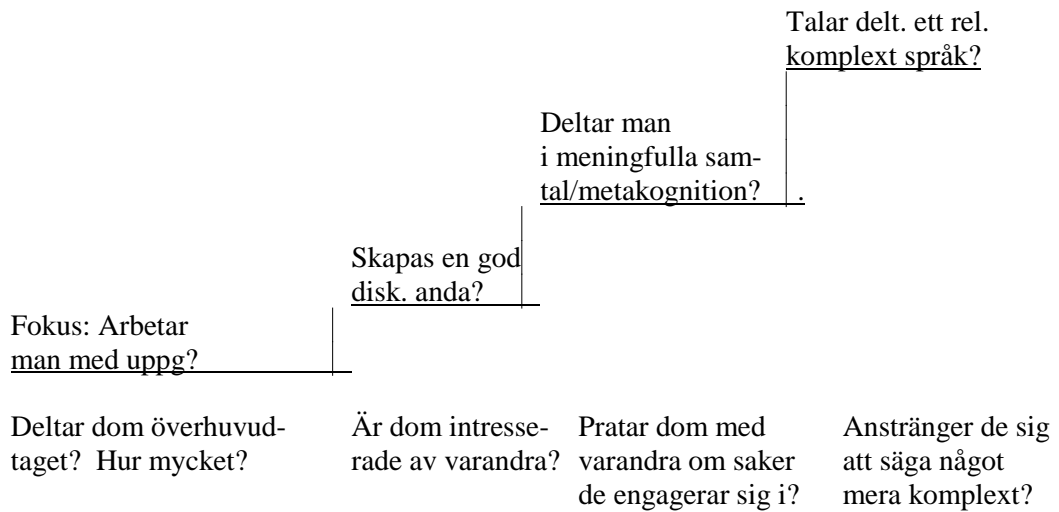
- Knežić, D., Elbers, E., Wubbels, T. & Hajer, M. (2013). Teachers' Education in Socratic Dialogue: Some Effects on Teacher–Learner Interaction. *The Modern Language Journal*, 97 (2), 490-505.
Tillgänglig: <https://eric.ed.gov/?q=Teachers%E2%80%99+Education+in+Socratic+Dialogue%3a+Some+Effects+on+Teacher%E2%80%93Learner+Interaction&id=EJ1013188>
- Lantolf, J.P. (2000). Introducing Sociocultural Theory. I: J.P. Lantolf (red.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lander, Rolf (1993). Om begreppet lärarkvalitet. Inlägg vid den 21 kongressen för Nordiska Föreningen för Pedagogiska forskare i Norrköping 11-13 mars 1993.
- Lemke, J.L. (1989). Making text talk. *Theory Into Practice*, 28 (2) 136-141, DOI: 10.1080/00405848909543392
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Louis, K.S. & Marks, H.M. (1998). Does professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, (106) 532-575
- Nystrand, M. (1997). Dialogic instruction: when recitation becomes conversation. I: Nystrand, M., Gamoran, G., Kachus, R. & Prendergast, C. (eds.), *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press, s. 1-29.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pawson, R. och Tilley, N. (2014, ursprungligen publicerad 1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage Publications Ltd
- Pekarsky, D. (1994). Socratic Teaching: a critical assessment. *Journal of Moral Education*, 23 (2), 119-134. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/0305724940230202>
- Pihlgren, A.S. (2008). *Socrates in the classroom. Rationales and Effects of Philosophizing with Children*. (Doktorsavhandling.) Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:198177/FULLTEXT01.pdf>
- Pihlgren, A.S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur
- Ranciere, J. (2007). *The Ignorant Schoolmaster, Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford California: Stanford University Press
- Robinson, D.J. (2006). *The Paideia Seminar: Moving Reading Comprehension From Transaction To Transformation*. (Doktorsavhandling). Lowell: Department Of Language Arts And Literacy, University Of Massachusetts Lowell. Tillgänglig: <https://www.paideia.org/wp-content/uploads/2011/04/dissertation-robinson.pdf>
- Rosé, C.P., Moore, J.D. Vanlehn, K. & Allbritton, D. (2001). A comparative evaluation of socratic versus didactic tutoring. 23d Annual Conference of the Cognitive Science Society. University of Edingburgh.
Tillgänglig: http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/18572257/Penstein_Rose_Moore_ET_AL_A_Comparative_Evaluation_of_Socratic_Versus_Didactic_Tutoring.pdf
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/32029>.
- Skolverket (1997). *Vem älskar SFI? Utvärdering av svenskundervisning för invandrare – en utbildning mellan två stolar*. Skolverkets rapport nr 131. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2012) *Greppa språket! Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Forskningsöversikt. Stockholm, Skolverket. Tillgänglig: www.skolverket.se
- Skolverket (2012). *Utbildning i svenska som andraspråk. Kursplan och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (u.å.). *Rätt till sfi*. Hämtad 2016-01-04 <http://www.skolverket.se/skolformer/vuxenutbildning/utbildning-i-svenska-for-invandrare/ratt-till-sfi-1.236681>

- Sandberg, I. (2015) *Lärde sig eleverna det vi hade för avsikt? En Learning study om kritiska aspekter i subtraktion med växling* (Kandidatuppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Stake, R. E. & Trumbull, D. J. (1982). Naturalistic Generalizations. *Journal of Philosophy and Social Science*. VII. Tillgänglig: <http://education.illinois.edu/circe/publications/naturalistic.pdf>
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Trost, J. (2011). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vlastos, G. (1985, jan) Socrates' Disavowal of Knowledge. *The Philosophical Quarterly* 35 (138), 1-31, Blackwell Publishing for The Philosophical Quarterly.
Tillgänglig: <http://www.jstor.org/stable/2219545>

BILAGA 1 : ENKÄT

<p>TÄNKA</p> <p>Jag presenterade(jag sa)minst en åsikt under samtalet.</p> <p>Ja <input type="checkbox"/> Nej <input type="checkbox"/></p>	<p>LYSSNA</p> <p>Jag frågade om jag inte kunde höra eller förstå någon annans kommentar.</p> <p>Ja <input type="checkbox"/> Nej <input type="checkbox"/></p>
<p>ENGAGERA SIG</p> <p>Jag tyckte att samtalet var intressant.</p> <p>Ja <input type="checkbox"/> Nej <input type="checkbox"/></p>	<p>SAMARBETA (som grupp)</p> <p>Vi hjälpte varandra när någon inte kunde hitta till exempel rätt ord.</p> <p>Ja <input type="checkbox"/> Nej <input type="checkbox"/></p>
<p>Var det lätt att förstå vad Justyna (samtalsledaren) säger?</p> <p>Ja, alltid, <input type="checkbox"/> Ja, ofta, <input type="checkbox"/> Ibland, <input type="checkbox"/> Bara några få gånger, <input type="checkbox"/> Nej, aldrig <input type="checkbox"/></p>	
<p>Var det lätt att förstå andra i gruppen?</p> <p>Ja, alla, <input type="checkbox"/> Ja, de flesta, <input type="checkbox"/> Några, <input type="checkbox"/> Bara några få, <input type="checkbox"/> Inga <input type="checkbox"/></p>	
<p>Kände du att diskussionen var lärorik för deltagarna?</p> <p>Ja, alla, <input type="checkbox"/> Ja, de flesta, <input type="checkbox"/> Några, <input type="checkbox"/> Bara några få, <input type="checkbox"/> Inga <input type="checkbox"/></p>	
<p>Var lektionen(som helhet) rolig? Ja <input type="checkbox"/> Nej <input type="checkbox"/></p>	

BILAGA 2: OBSERVATIONSINSTRUMENT FÖR AUTENTISKT LÄRANDE



Obs att beskrivningarna för poäng 1-5 utgör minimikriterier för resp poäng. Om tveksamhet uppstår, fråga dig: Har nivån för den högre poängen uppnåtts? Om inte, använd den lägre. Ringa in adekvat siffra.

"Många" elever = minst 1/3 i klassen; "De flesta" = mer än hälften; "Nästan alla" = alla utom några få.

Datum:

I vilken utsträckning fördjupas samtalet? (till exempel genom egna utsagor om verket, gissningar, frågor, delar med sig av egna erfarenheter? I vilken utsträckning är samtalet ytligt (handlar om det som syns på tavlan utan förmåga av tolkning eller analys)?

Samtalet är ytligt	1	2	3	4	5	Samtalet fördjupas
--------------------	---	---	---	---	---	--------------------

1= Enbart det som syns på tavlan.

2= Viss vidare analys men fördjupas ej

3= Ojämnt, delvis djup hos vissa studenter. Generellt fokus på ytliga aspekter.

4= Relativt djupt, komplexitet hos ngn signif. idé demonstreras i bearb..

5= Lekt.strukturen tillåter nästan alla elever att delta i kunskapsdjup enl 4

Kommentar:

I vilken grad är aktiviteten anknyten till kompetenser eller angelägenheter utanför klassrummet? - elevernas personliga erfarenheter ger stoff el. utg.punkt; - stoffet tar upp samtida problem s. är relevanta för eleverna - uppgiften innebär att eleverna skall kommunicera med omgivn.(gm påverkan el. produktion av ngt värdefullt)

Ingen anknytning	1	2	3	4	5	Anknytning
------------------	---	---	---	---	---	------------

1= Innehållet har ingen anknytn till ngt utöver sig själv. Inga motiv ges.

2= Läraren gör vag anknytning, bevis saknas för att eleverna gör den

3= Ett område studeras som fått anknytn till omvärlden, men eleverna fördjupar sig ej i detta, inte heller söker man påverka omvärlden.

4= Eleverna inser klart anknytn men söker ej påverka omvärld.

5= Som 4, men inkl påverkan

Kommentar:

Deltar eleverna i ett substantiellt samtalsutbyte? Visar de studerande intresse för varandras åsikter och erfarenheter? 1) utbyte av erfarenheter mellan minst två, dvs ingen dominerar helt och 2) koherent innebörd, dvs bygger på varandra för att förbättra gemensam förståelse.

Inget substantiellt utbyte	1	2	3	4	5	Hög nivå av substantiellt utbyte
----------------------------	---	---	---	---	---	----------------------------------

1= Praktiskt taget inget substantiellt utbyte

2= Visst substantiellt utbyte med viss koherens uppträder då och då

3= Visst subst. utbyte med viss koherens under lektionen över längre tid

4= Enl. 2 för många elever

5= Enligt 2 med nästan alla elever

Kommentar:

Kommuniceras höga förväntningar till alla elever, att det är nödvändigt att ta risker och försöka allvarligt för att klara svåra studieuppgifter, även inkluderande att alla i klassen kan lära sig viktiga saker? Hanteras konflikter konstruktivt? Stödjer man varandra för en god studieanda?

Negativt socialt stöd	1	2	3	4	5	Positivt socialt stöd
-----------------------	---	---	---	---	---	-----------------------

1= Lär/elevs handlingar "tar ner" andra, negativ atmosfär

2= Blandat socialt stöd, både pos/neg

3= Neutralt el. svagt positivt. Lär.beröm ges. tex främst till deinitiativrika, andra glöms bort

4= Klart pos. stöd fr. läraren, täml gott ömsesidigt stöd bl. eleverna

5= Starkt socialt stöd för nästan alla

Kommentar:

Engagemang utmärks av fokus på arbetet och uppmärksamhet .

Icke-engagemang	1	2	3	4	5	Engagemang
-----------------	---	---	---	---	---	------------

1= Störande icke-engagemang, stor ouppmärksamhet större del av lektionen

2= Passivitet, enbart tillfälliga arbetsryck

3= De flesta engagerade ngn del av tiden, men ojämt o. utan större entusiasm

4= De flesta arbetat fokuserat större delen av tiden

5= Nästan alla djupt engagerade hela tiden

Kommentar:

BILAGA 3: OBSERVATIONSSCHEMA

Tid (minuter)	Justyna	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14	15.
0-1.99		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2-3.99		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
4-5.99		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
6-7.99		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
8-9.99		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
10-11.99		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
12-13.99		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
14-15.99		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16-17.99		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
18-19.99		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
20-21.99		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

BILAGA 4: FRÅGEGUIDE

Intervju

Utbildning:

Lärarerfarenhet (antal år):

Sfi-erfarenhet (antal år):

1. Hur upplevde du interaktionen och samspelet de studerande emellan och med samtalsledaren?
2. Tycker du att de studerande var engagerade i samtalet?
3. Påverkar metoden någonting i gruppdynamiken? Vad?
4. Har du några tankar på vad som skulle kunna förbättras till nästa museilektion?
5. Tycker du att denna lektion kan bidra till något av sfi-utbildningens syften och mål? Vilka?
6. Utifrån vad du har sett idag, tror du att metoden sokratiska samtal skulle kunna vara användbar i sfi-undervisningen?
På vilket sätt?

BILAGA 5: EMAIL TILL SKOLOR

Hej!

Vi heter Justyna Berg Sobota och Emma Skoglund och studerar på lärarprogrammet. Justyna har en master i fri konst från Polen och ska bli bildlärare i Sverige. Emma jobbar sedan tre år på SFI och håller nu på att komplettera sin lärarutbildning. Vi ska skriva uppsats tillsammans nästa termin och vi hoppas att några lärare och SFI D-grupper blir intresserade av att delta i vår studie.

I detta mail vill vi beskriva vår idé:

Vi vill undersöka hur interaktionsmönstret under en lektion på Konstmuseet ser ut samt hur detta kan påverka deltagarnas språkutveckling – lektionen kommer att ledas av Justyna och kommer att ha form av ett sokratiskt samtal. Vi vill också föra en diskussion om huruvida metoden sokratiska samtal skulle kunna appliceras på andra delar av SFI-undervisningen.

- Vi letar efter två SFI D-klasser som vill delta i en lektion vardera på Konstmuseet.
- Det sokratiska samtalet kommer att ha utgångspunkt i ett konstverk vald av Justyna från Konstmuseets samlingar. Emma kommer att föra observation, men huvudmaterial vill vi samla in genom ljudupptagning. SFI-lärare kommer att vara med på lektionen – efter lektionen (inte nödvändigtvis samma dag) vill vi genomföra en kort intervju med läraren.

Vi vill påpeka att vi kommer hantera uppgifterna på ett sätt som säkrar bevarandet av deltagarnas anonymitet. Informationen som vi samlar in kommer givetvis endast användas i undersökningens syfte. Alla deltagare i de aktuella klasserna måste godkänna att ljudupptagning sker för att studien ska kunna genomföras.

- Vi planerar att genomföra lektionen någon gång i slutet av februari/början av mars. För att försäkra ett bra resultat planerar vi genomföra en pilotstudie i februari.

Hälsningar

Justyna och Emma

Är du intresserad eller har du några frågor? Maila oss!

Justyna Berg Sobota
jutasobota@hotmail.com

Emma Skoglund
emma.skogl@gmail.com

BILAGA 6: SAMTALSUNDERLAG



Peder Severin Krøyer, Messalina, 1881, Göteborgs Konstmuseum

De studerande fick ingen information om tavlan eller Messalina av oss innan seminariet, däremot hade de möjlighet att själva leta upp fakta.

Wikipediaartikel om Messalina

Valeria Messalina föddes ca 25 och dog 48 e.Kr. Hon var en romersk kejsarinna, kejsar Claudius tredje hustru. Messalina anklagades för äktenskapsbrott då hon gifte sig med senatoren Gaius Silius och avrättades efter att ha anklagats för konspiration mot sin make. Messalina och Claudius hade sonen Britannicus och dottern Claudia Octavia, som blev hustru till kejsar Nero.

Källa: Messalina. (2015, 29 augusti). I *Wikipedia*. Hämtad 2016-06-02, <https://sv.wikipedia.org/wiki/Messalina>