

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

## **”Ursäkta vad betyder fråga?”**

Formbaserad sfi-undervisning för vuxna med kort eller ingen  
utbildningsbakgrund

Nina Begovic Jönsson

Magisteruppsats, SSA220, 15 hp  
Svenska som andraspråk  
Vt 2017  
Handledare: Qarin Franker

## Sammandrag

Denna studie har en kommunikationsetnografisk ansats med samtalsanalytiska inslag, med syftet att beskriva den interaktionspraxis som förekommer vid klassrumsinteraktion i undervisningen av vuxna andraspråksinlärare med ingen eller kort utbildningsbakgrund. Utifrån ett ekologiskt perspektiv på språk och lärande undersöker denna studie de lektionsaktiviteter som förekommer i undervisningen och den språkanvändning som dessa ger möjligheter till. I studien genomfördes klassrumsobservationer och ljudinspelningar av samtal. Observationerna analyserades med hjälp av ett COLT-schema vars syfte är att få syn på hur pass kommunikativt orienterad en andraspråksundervisning är.

Studien visar att den undervisning som erbjuds vuxna andraspråksinlärare med ingen eller kort utbildningsbakgrund i det undersökta klassrummet, i hög utsträckning är lärarstyrd, präglas av formbaserad språkanvändning och utgår från ett begränsat temainnehåll som inte inkluderar deltagarnas erfarenheter. Dessutom visar studien att skriften används som ett krav för att kunna delta i muntliga lektionsaktiviteter där läraren förväntar sig att eleverna ska använda de ledtrådar som skriften ger i sin språkanvändning. Studien visar också att lärare som undervisar denna målgrupp upplever frustration i och med att skriften inte kan användas som ett redskap för inläring.

Nyckelord: kort utbildningsbakgrund, grundläggande litteracitet, muntlig undervisning, formbaserad språkundervisning, ekologiskt perspektiv, COLT-schema

# Innehållsförteckning

1.	Inledning .....	1
1.1.	Kommunal vuxenutbildning för vuxna .....	2
1.1.1.	<i>Definition av begrepp</i> .....	3
1.2.	Syfte och frågeställningar .....	5
2.	Teoretisk förankring och tidigare forskning .....	6
2.2.	Litteracitet .....	8
2.2.1.	<i>Ekologisk litteracitet</i> .....	9
2.3.	Läs- och skrivinläring.....	10
2.4.	Läs- och skrivinläring i vuxen ålder.....	12
2.5.	Språkanvändning och andraspråksinläring.....	14
2.5.1.	<i>Klassrumsinteraktion</i> .....	15
3.	Metod och material .....	17
3.1.	Urval av informanter.....	17
3.2.	Insamling av data .....	18
3.3.	COLT-schema.....	20
3.4.	Ljudinspelning av lektionsaktiviteter.....	24
3.5.	Avgränsningar.....	25
3.6.	Etiska principer .....	26
4.	Resultat och analys .....	28
4.1.	Lektionsaktiviteter .....	28
4.1.1.	<i>Organisation av lektionsaktiviteter</i> .....	29
4.2.	Lektionsinnehållets språk.....	30
4.3.	Lektionsinnehållets tema.....	31
4.3.1.	<i>Kontroll av lektionsinnehåll</i> .....	35
4.3.1.	<i>Färdigheter i lektionsinnehållet</i> .....	35
4.4.	Språkanvändning i helgruppsamtal .....	38
4.4.1.	<i>Samtal om form</i> .....	38
4.5.	Språkanvändning i smågruppsamtal .....	49
4.5.1.	<i>Samtal om form vid funktion</i> .....	49
4.6.	Att undervisa kortutbildade andraspråksinlärare.....	555
5.	Diskussion.....	55
5.1.	Formbaserade lektionsaktiviteter .....	595
5.2.	Skriftens närvaro .....	560
5.3.	Interaktionspraxis.....	561
5.4.	Att undervisa utan skriften.....	563
5.5.	Vidare forskning .....	59
6.	Avslut.....	60
7.	Litteraturförteckning.....	61
8.	Bilagor	

## Tabellförteckning

- Tabell 1. Studiens observationsschema baserat på COLT-schemat  
Tabell 2. Översikt över lektionsaktiviteter utifrån organisation

## Figurer

- Figur 1. Lektionsinnehåll (språk) - Form och funktionsbaserat innehåll  
Figur 2. Lektionsinnehåll - begränsat eller utvidgat tematiskt innehåll  
Figur 3. Lektionsaktiviteter - det språkliga och tematiska innehållet fördelat på de tre olika organisationsformerna i helgrupp, smågrupp och individuellt.  
Figur 4. Lektionsaktiviteternas färdigheter - lyssna, tala, skriva, läsa, annat

## Transkriptionsutdrag

- Transkriptionsutdrag 1. Tema datum  
Transkriptionsutdrag 2. Tema väder  
Transkriptionsutdrag 3. Tema gårdagen  
Transkriptionsutdrag 4. Tema hälsningsfraser  
Transkriptionsutdrag 5. Tema badrum  
Transkriptionsutdrag 6. Tema badrum  
Transkriptionsutdrag 7. Tema intressen  
Transkriptionsutdrag 8. Tema föremål  
Transkriptionsutdrag 9. Tema badrum  
Transkriptionsutdrag 10. Tema badrum  
Transkriptionsutdrag 11. Tema intressen

## Fotografier

- Fotografi 1. Skrift på tavlan - Tema handarbete  
Fotografi 2. Skrift på tavlan - Tema datum och väder  
Fotografi 3. Skrift på tavlan - Tema hälsningsfraser  
Fotografi 4. Skriften på tavlan - Tema badrummet

# 1. Inledning

Vuxna andraspråksinlärare med kort eller ingen formell skolbakgrund har betydligt svårare att avancera inom utbildningen i svenska för invandrare (sfi) och utveckla den funktionella litteracitet som behövs i dagens svenska samhälle. Detta beror bland annat på att dessa individer förväntas utveckla läs- och skrivfärdigheter, i första hand, på sitt andraspråk och inte på sitt starkaste språk. En annan orsak till att denna inlärargrupp stöter på svårigheter vid mötet med den svenska vuxenutbildningen är att denna i hög grad omges av skriftbaserade praktiker där muntlig kompetens inte ges lika stort utrymme (Lindberg 2005). I många samhällen är däremot den muntliga traditionen stark bland vissa grupper, och skriftkompetens utgör vare sig ett krav eller ett hinder. Detta kan istället bli ett hinder när individen kommer till ett skriftbaserat samhälle (Kuyumcu 1995:130). En undervisning som fokuserar på en muntlig, autentisk och meningsfull språkanvändning kan då vara att föredra i detta sammanhang.

Det förekommer dessutom en begränsad mängd forskning inom andraspråksfältet som undersöker inlärare som saknar grundläggande litteracitet på sitt modersmål och som tidigare inte har exponerats eller aktivt deltagit i de sociala praktiker som inbegriper litteracitet (Tarone, Bigelow & Hansen 2009; Tarone & Bigelow 2012). Att utesluta denna inlärargrupp innebär att förneka deras existens och relevans, vilket kan leda till att utbildning inte bedrivs med den insikt och pedagogik som skulle behövas för att möta denna inlärargrupp och deras behov. Därför kan man som Tarone et al. (2009) ifrågasätta om den andraspråksforskningen, med fokus på lärande generellt, verkligen har tagit hänsyn till alla andraspråksinlärares inlärningsvillkor. Denna studie har ett fokus på vuxna andraspråksinlärare som inte har mycket tidigare erfarenhet av litteracitet i allmänhet och inte heller den interaktionspraxis som förekommer i den klassrumsundervisning som de deltar i.

## 1.1. Kommunal vuxenutbildning för vuxna

Svenska för invandrare är en skolform som styrs av den kommunala vuxenutbildningen och riktar sig till individer med annat modersmål och som har behov av grundläggande kunskaper i det svenska språket. Utbildningen delas in i tre studievägar, spår 1, 2 och 3 beroende på deltagarnas tidigare skolbakgrund. I dessa tre studiespår ingår också fyra kurser, kurs A, B, C och D, vilka ska leda till att individen utvecklar en kommunikativ språkförmåga såväl muntligt som skriftligt utifrån fem färdigheter; hörförståelse, läsförståelse, muntlig interaktion och produktion samt skriftlig färdighet (Skolverket 2012:46). Samtliga kursers kunskapskrav är alltid desamma oavsett studieväg. Studiespår 1 vänder sig till de deltagare som har kort eller ingen utbildningsbakgrund, vilket omfattar deltagarna i denna studie, medan studiespår 3 i huvudsak vänder sig till deltagare som har lång utbildningserfarenhet. Däremot anges att oavsett studieväg ska alla deltagare ges möjlighet att studera till och med kurs D, vilket är den nivå som krävs för att gå vidare mot andra utbildningsformer.

De kunskapskrav som finns för de olika kurserna är baserade på den gemensamma europeiska referensramen för språk (Skolverket 2007) som består av sex olika nivåer som sträcker sig från *språkanvändare på nybörjarnivå* till *språkanvändare på avancerad nivå*. Nybörjarnivån består av två delar, del A1 och A2. Vad gäller nivå A1 framgår att man här:

Kan förstå meningar och vanliga uttryck som rör omedelbara behov (t.ex. mycket grundläggande information om individ och familj, inköp, lokal geografi, sysselsättning). Kan kommunicera i enkla och rutinmässiga sammanhang som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information. Kan i enkla termer beskriva delar av sin egen bakgrund, sin närmaste omgivning samt förhållanden inom områden som rör omedelbara behov (Skolverket 2007:24)

Vad gäller nivå A2 framgår att man:

Kan förstå och använda välkända, vardagliga uttryck och mycket grundläggande fraser som syftar till att möta konkreta behov. Kan presentera sig själv och andra samt ställa och besvara frågor om personliga förhållanden som var han/hon bor, personer han/hon känner och saker han/hon har. Kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att samtalspartnern talar långsamt och tydligt och är beredd att hjälpa till (Skolverket 2007:24)

De kunskapskrav som finns för kurs A på sfi baseras alltså på dessa två nivåer. Kurs A ska handla om konkreta och vardagsnära situationer som också utgår ifrån individen där man ska utveckla färdigheter som att förstå tydligt och enkelt tal, hämta och förstå enkel skriftlig information, etablera social kontakt och kommunicera med ett enkelt språk samt kunna

hantera skrift. För att kunna avancera inom utbildningen måste deltagarna bli godkända på dessa kunskapsområden.

Utöver alla studievägar och kurser finns också en inriktning mot läs- och skrivinlärning som vänder sig specifikt till deltagare som inte har utvecklat funktionell litteracitet på något av sina språk. Denna utbildning ska kunna ges utan koppling till någon av kurserna A-D och kan därför läsas fristående eller kombineras med någon av de andra kurserna och undervisningen får dessutom ske på deltagarens modersmål, parallellt med undervisning i svenska (Skolverket 2012:9). Vad som ingår i läs- och skrivinlärningen framgår inte i kursplanen. Däremot finns stödmaterial på Skolverkets hemsida (se Skolverket 2016) om vad det innebär att lära sig bokstavsläsning och skriva från början, vilket är vad deltagarna i denna studie ska uppnå under sin utbildning. Deltagare med kort eller ingen utbildningsbakgrund kräver mer lyhördhet, anpassning och medvetenhet hos utbildningsanordnare och lärare för att över huvud taget ha en reell möjlighet att lära sig att kommunicera skriftligt men även muntligt på sitt andraspråk (Lindberg & Sandwall 2012:455f).

### ***1.1.1. Definition av begrepp***

Nedan följer en beskrivning av de begrepp som förekommer i denna studie som är viktiga att förstå i förhållande till hur de används. Dessa begrepp används på olika sätt beroende på vilket innehåll de syftar till, därför ges här en redogörelse för hur de utvalda begreppen ska tolkas i denna studie.

*Kort eller ingen utbildningsbakgrund* används för att referera till de vuxna deltagare som ingår i denna studie och för att visa att dessa deltagare, på grund av olika anledningar, inte har fått möjlighet att lära sig att läsa och skriva. Det finns en mängd begrepp som syftar till att beskriva det som dessa deltagare saknar; analfabet, illitterat eller prelitterat. Det som är problematiskt med dessa tre begrepp är att de utgår ifrån ett bristperspektiv men också det faktum att de inte tar hänsyn till det som dessa individer faktiskt behärskar. Det är därför att föredra en benämning som är så värdeneutral som möjligt, som kort eller ingen utbildningsbakgrund.

*Interaktionspraxis* används i denna studie för att beteckna den språkliga miljö som omger och påverkar den interaktion som tillämpas i praktiken; i detta fall klassrummet. Givetvis kan inte endast ett begrepp stå till svars för att beskriva hela den komplexitet som omger den

interaktion som förekommer i klassrummet men i detta fall används begreppet för att rama in den språkanvändning som förekommer i klassrummet.



## 1.2. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna studie är att redogöra för den interaktionspraxis som förekommer vid klassrumsundervisning för vuxna med ingen eller kort utbildningsbakgrund och hur denna påverkar deltagarnas språkanvändning.

1. Vad kännetecknar de lektionsaktiviteter som förekommer i undervisningen för vuxna med kort eller ingen utbildningsbakgrund?
2. Hur ser lektionsinnehållet ut i de lektionsaktiviteter som förekommer i undervisningen för vuxna med kort eller ingen utbildningsbakgrund?
3. Hur ser interaktionspraxisen ut i de lektionsaktiviteter som förekommer i undervisningen för vuxna med kort eller ingen utbildningsbakgrund?
4. Vilka upplevelser har den ansvariga läraren av den undervisningssituation som hon befinner sig inom?

## 2. Teoretisk förankring och tidigare forskning

Den forskningsansats som föregår denna studie är i huvudsak kommunikationsetnografisk (se Hymes 1996) med samtalsanalytiska inslag, där syftet är att få syn på och beskriva den interaktionspraxis som förekommer vid klassrumsinteraktion i undervisningen av vuxna andraspråksinlärare som saknar grundläggande litteracitet. Rosén & Wedin (2015:19) menar att kommunikationsetnografiska studier försöker förstå mänskligt handlande och språkande på olika nivåer och att man därför inom denna tradition som observatör kan synliggöra de aktiviteter och händelser som pågår i klassrummet genom direkt observation. Detta möjliggör en tolkning och analys av den interaktionspraxis som omger och påverkar språkanvändningen i denna studie.

De områden som presenteras i denna studie har som syfte att skapa förståelse för den komplexitet som omger undervisningen av vuxna kortutbildade andraspråksinlärare. Men eftersom forskning om denna målgrupps undervisning och språkanvändning överlag är begränsad presenteras forskning från flera områden av andraspråksfältet. Först presenteras det ekologiskt lingvistiska perspektivet, vars synsätt på människan och hennes omvärld är en av grundprinciperna i denna studie. Därefter följer en redogörelse av begreppet litteracitet och hur det kan förstås utifrån ett ekologiskt perspektiv som i denna studie syftar till att synliggöra ”how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and learning” (Barton 2007:32). Litteracitet omfattar inte bara läs- och skrivinlärning men det har betydelse för vad det innebär att kunna delta i ett skriftbaserat samhälle. För att koppla till de vuxna kortutbildade i denna studie redogörs också för vad det faktiskt innebär att lära sig ett andraspråk utan grundläggande litteracitet på sitt modersmål. Eftersom denna studie genomförs i ett undervisningssammanhang och där deltagarnas interaktionspraxis studeras inkluderas också forskning om samtal och dess betydelse i ett flerspråkigt klassrum.

## 2.1. Det ekologiska lingvistiska perspektivet

Ett ekologiskt perspektiv tar avstamp i relationen mellan människan och hennes livsmiljö utifrån såväl ekologiska, ekonomiska och sociala aspekter. Barton (2007:29) tar upp begreppet som en metafor för hur människans litteracitetsanknutna aktiviteter interagerar med, påverkar och påverkas av omgivningen. Detta beskrivs utifrån det begrepp som från början användes inom biologin vid studier av sambandet mellan organismer och dess omgivning.

Van Lier (2004) använder sig också av detta perspektiv men länkar ihop det ekologiska perspektivet med språkvetenskapen och utbildningsvetenskapen där han lyfter problematiken med att dessa två fält praktiskt hör ihop men vetenskapligt ”appear to be poles apart” (2004:2). Van Lier (2004) skriver att ett ökat samarbete mellan språkvetenskapen och utbildningsvetenskapen skulle för båda fälten innebära ökad förståelse. För språkvetenskapen skulle det öka förståelsen för utbildningsmässiga frågor som påverkar språkinlärning och språkanvändning, vilka skulle kunna förbättra språkinlärningen i skolor och förståelsen för språkvetenskapliga teorier. Som i denna studie kan förstås utifrån de förutsättningar som deltagarna i denna studie omges av i och med deras litteracitet. För utbildningsvetenskapen skulle en sådan sammanslagning innebära att språket skulle få en central och relevant betydelse inom lärarutbildningar speciellt med tanke på skolans heterogenitet. Med det ekologiska perspektivet anser Van Lier (2004) att man kan synliggöra koppling mellan språk och utbildning, vilket han menar också är centralt för ett ekologiskt perspektiv på språkinlärning.

Det ekologiska perspektivet utgår ifrån relationen mellan människan och världen där språkinlärning ses som en viktig del för förståelsen av människan och hennes föränderliga omgivning och där interaktion i autentiska situationer har en given roll. Ett viktigt begrepp i sammanhanget är *affordances* som Sandwall (2013) väljer att kalla för *potentiellt medierande resurser*. Dessa resurser eller ledtrådar finns överallt i omgivningen och påverkar och påverkas av individerna i den aktuella kontexten. Kontexten däremot, är inte bara något som omger språket utan också definierar det, samtidigt som den också förstås genom språket. Språket ses därmed som ett system av ’mönster i mönster’ som i sin tur förhåller sig i överordnade och underordnade delar som till exempel förhållandet mellan inlärning och att delta vid inlärning (Van Lier 2004:5). I denna studie kan det förstås som att kontexten och förståelsen för språket i autentiska sammanhang är central.

För att förstå förhållandet mellan inläring och att delta i inläringssammanhang är det viktigt att innehållet i undervisningen, dess kvalitet, tar hänsyn till inläraren och utgår ifrån inlärarens förutsättningar och behov. Undervisningen ska också präglas av värderingar utifrån etik och moral och hur det påverkar inlärarens förståelse av sig själv och sin identitet. En andraspråksinlärare som i tidigare sammanhang aldrig har behövt använda sig av skriften kan i nya undervisningssammanhang skapa nya värderingar kring vad det innebär att delta i aktiviteter som kräver läsning och skrivning. Dessa värderingar ska också bygga på kritiska ingångar där man försöker synliggöra, förstå och skapa hållbara förutsättningar för människan att leva inom.

Perspektivet fokuserar i huvudsak på muntlig interaktion, där samtliga deltagare i den kommunikativa situationen ”ses som aktiva i skapandet av förståelse i situerad interaktion där man naturligt och kontinuerligt orienterar sig mot varandra och omgivningen” (Sandwall 2013:28). För andraspråksinläringen innebär detta att man försöker förstå språkande och hur det hör ihop med den kontext inom vilken språkinläringen sker.

## **2.2. Litteracitet**

Litteracitetsbegreppet är ett begrepp som diskuteras utifrån olika ingångar. Franker (2013:773) tar upp begreppet som ett omdiskuterat nyckelbegrepp som innebär att varje samhälle har sina egna värderingar och attityder kring vad det innebär att vara litterat, vilket gör att litteracitet (eng. literacy) som begrepp omges av fler färdigheter än bara att kunna läsa och skriva. I förhållande till detta menar Barton (2007:145) att man måste ta hänsyn till såväl muntligt språk som de sociala praktiker inom vilka språket existerar, vilket också inkluderar en förståelse för bilder, visuella texter och symboler, användning av digitala medier och grundläggande matematiska färdigheter.

I samband med litteracitetsbegreppet förekommer också två andra begrepp som används för att bredda förståelsen för begreppet; litteracitetspraktiker (eng. literacy practices) och litteracitetshändelser (eng. literacy events). Litteracitetspraktiker kan förstås som länken mellan de aktiviteter som förekommer vid bokstavsläsning och skrift och de sociala konstruktioner som dem är inbäddade inom. Litteracitetshändelser däremot kan ses som konkreta exempel som också påverkas av litteracitetspraktiker. Ett exempel på en litteracitetshändelse är när en lärare läser högt för sina elever, vilket också är en händelse som omges av vissa specifika interaktionsmönster. Litteracitet ses alltså som en social aktivitet

som bara kan förstås utifrån hur människan använder sin litteracitet och beroende på människans olika sociokulturella erfarenheter kommer hon också att använda olika litteraciteter. Det innebär för denna studie en medvetenhet att om de erfarenheter av läsning och skrift som dessa deltagare bär på, har betydelse för deras andraspråksinlärning och där med också för den undervisning som de deltar inom. Men dessa olika litteraciteter är alltid inbäddade i större sociala och konstruerade sammanhang, vilket betyder att de också måste förstås utifrån detta större sammanhang.

### **2.2.1. Ekologisk litteracitet**

Barton (2007) förespråkar en ekologisk syn på litteracitet som bäst kan förstås genom att se på litteracitet om en uppsättning praktiker som människor använder i olika situationer, vilket innebär att man kan prata om flera olika litteracitetspraktiker som dessutom är situationsbaserade. Utifrån denna syn på litteracitet kan begreppet förstås som ett symboliskt system som vi använder för att kommunicera med varandra men också för att förklara världen för oss själva. Det ekologiska perspektivet på lingvistik kan därför användas för att bredda synen på litteracitet, vilket också Barton ämnar med sitt förespråkande av en ekologisk syn på litteracitet. Barton (2007:31) menar att de ekologiska metaforerna *ekosystem*, *ekologisk balans*, *mångfald* och *hållbarhet* alla kan appliceras på de litteracitetspraktiker som människor rör sig inom. Till exempel visar UNESCO (2003) att språk förvinner i snabb takt och ur ett ekologiskt resonemang finns det en poäng i att bevara och stödja dessa språk och de kulturer som bär upp dem. Litteracitetsfältet spelar därför en roll i att upprätthålla språklig mångfald utifrån till exempel frågor som inkluderandet av språklig variation (Barton 2007).

Ekologisk litteracitet tar i huvudsak avstamp i människans användning av litteracitet, vilket däremot inte automatiskt behöver inkludera de litteracitetspraktiker som förekommer i utbildningssammanhang. Barton (2007:34) poängterar att ”This view of literacy starts from everyday events”, vilket innebär att vi inte kan behandla språkliga aktiviteter som isolerade enheter endast kopplade till skolsammanhang utan det måste finnas en koppling till det som sker i det aktuella samhället och framför allt hos individen, vilket också Van Lier (2004) framhåller. I denna studie innebär denna kontextbundenhet att läsning och skrivning som vuxna andraspråksinlärare behöver tillägna sig är central för att de ska klara av att hantera de situationer som samhället kräver och i detta sammanhang har undervisningen på sfi en central roll.

### 2.3. Läs- och skrivinläring

Att lära sig att läsa och skriva är för barn en långsam och krävande process. I den västerländska delen av världen möter de flesta barn föremål som innehåller bilder, bokstäver och text. Duek (2013) hänvisar till den sociokulturella teorin och kallar därför dessa föremål för artefakter och menar att de ”utgör en naturlig del av barnens litteracitetspraktiker” (2013:72). För att sedan klara av att läsa och skriva texter behöver barnet göra en visuell analys av skriften för att sedan göra en tolkning av innehållet i texten. Men innan barnet har byggt upp en bas av kända ord och dess tillhörighet till varandra måste barnet ljuda varje bokstav eller bokstavskombination. Däremot blir det meningslöst att endast avkoda bokstäver och ord utan att förstå innehållet (Franker 2013). Därför är det viktigt att barnet har en möjlighet att göra en tolkning av innehållet i texten för att sedan koppla ihop det med sina tidigare erfarenheter.

Läs- och skrivinläring är starkt förknippat med skolaktiviteter och förmågan att kunna läsa och skriva har haft en avgörande betydelse för ett lands sociala och ekonomiska utveckling (se Elley 1994). Vid läs- och skrivinläring i skolsammanhang förekommer olika läsinlärningsmetoder; ljudmetoden (eng. bottom up approach) och helordsmetoden (eng. top down approach). Ljudmetoden har ett fokus på de enskilda språkljuden, alltså avkodningen, där man som läsare ägnar sig åt ett så kallat pusslande mot helheten. Helordsmetoden bygger på att man utgår ifrån ordet som helhet och inte utifrån de enskilda bokstäverna. Denna metod har därför en mer holistisk syn på läs- och skrivinläring. Däremot menar Hemenstall (2009) att det förekommer en hel del kontroverser mellan förespråkarna av dessa metoder, vilket också kan kopplas till att metoderna i grunden har olika syn på språkutveckling. Helordsmetoden har en mer analytisk syn på språket där läsarens förståelse för meningen har större betydelse än vad den språkliga formen har, vilket är fallet vid ljudmetoden där man försöker göra läsaren uppmärksam på relationen mellan stavningsmönster och det muntliga språket.

Brooks & Brooks (2005:273) hävdar däremot att ingen av metoderna har visat sig vara särskilt effektiva vad gäller läsförståelse och kritisk tänkande. Istället menar Brooks & Brooks (2005) att ett semantiskt perspektiv på läs- och skrivinläring skulle kunna föra samman dessa två läsinlärningsmetoder på ett sätt som ökar läsarnas metakognitiva förmågor och kritiskt tänkande. Inom semantiken är det inte nödvändigt att det behöver finnas en koppling mellan ett specifikt språk och det som det symboliserar. Det innebär att man förstår

språkanvändningen utifrån dess kontext, vilket påverkar och konstruerar den betydelse som språket får i till exempel läs- och skrivinlärning.

## 2.4. Läs- och skrivinlärning i vuxen ålder

Enligt UNESCO:s (2012) globala rapport saknade 16% grundläggande litteracitet i vuxen ålder år 2010. En tredjedel av dessa var kvinnor (UNESCO 2012:91). Att använda litteracitetspraktiker är i Sverige och andra västerländska delar av värden är stark förknippat med vuxenidentiteten och en förutsättning för att delta i de kulturella och sociala samhällsstrukturerna. För en vuxen individ som studerar på sfi och som tidigare inte har fått möjligheter att utveckla läs- och skrivkompetenser på sitt modersmål väntar en svår erövring som i många fall är omöjlig att genomföra (Franker 2003), utifrån de förutsättningar som ges i den svenska skolkontexten. Den svenska skolkontexten präglas i hög grad av skriftliga och multimodala praktiker (Liberg 2006), vilket för denna målgrupp inte fungerar som ett stöd för språkinlärning på samma sätt som för en andraspråksinlärare som redan har utvecklat litteracitet på sitt modersmål. När barn är sig att läsa- och skriva förekommer det ett nära samband mellan fonologisk och skriftlig medvetenhet eftersom dessa två färdigheter utvecklas samtidigt, vilket inte är fallet för vuxna som saknar grundläggande litteracitet (Tarone et al. 2009). Kurvers, Van Hout & Vallen (2009) visar i en lingvistisk studie att vuxna som saknar grundläggande litteracitet har en kännedom om skriftens utseende och användningsområde men de menar att "like young children they are not good at reading environmental print out of context and in explaining what exactly is represented in writing" (2009:863). Detta skulle utifrån ett undervisningssammanhang ytterligare peka på betydelsen av ett kontextbundet och erfarenhetsbaserat lärande.

Kortutbildade vuxna andraspråksinlärare ska sträva mot samma funktionella språkförmåga som övriga på sfi med det som är speciellt för denna målgrupp är att de inte har utvecklat läs- och skrivstrategier på modersmålet som de kan applicera på andraspråket. Här handlar det om att utveckla litteracitet samtidigt som man utvecklar andraspråket. Det som är problematiskt med detta är att läsinlärning på andraspråket innebär, precis som läsinlärning på modersmålet, att kunna förstå sambandet mellan fonem och grafem, vilket kräver ett muntligt språk. Franker (2013) menar att för de flesta människor byggs läs- och skrivfärdigheterna upp i samband med utvecklingen av det muntliga språk som man behärskar bäst och om man då inte har utvecklat denna förmåga på sitt modersmål, är det betydligt svårare att göra det på ett andraspråk. Enligt Cummins (1981) *interdependenshypotesen* kan läsförståelse och lässtrategier överföras mellan språken och att litteracitet på förstaspråket genererar en snabbare utveckling av litteracitet på andraspråket. Däremot vet man inte om detta gäller för



vuxna andraspråksinlärare som påbörjar sin utvecklade läsförståelse i vuxen ålder. Koda (2008) diskuterar också den effekt som tidigare läs- och skrivinlärning har på läsning på andraspråket hävdar att muntliga färdigheter och litteracitet på modersmålet kan användas för att utveckla litteracitet på andraspråket (se August & Shanahan, 2006), förutsatt att inläraren har utvecklat litteracitetskompetenser på modersmålet.

Colliander (2016) har undersökt upplevelser hos lärare som undervisar denna målgrupp och visar att många lärare upplever osäkerhet i undervisningen av vuxna med kort eller ingen utbildningsbakgrund. Colliander (2016) skriver i Skolverkets stödmaterial *Grundläggande litteracitet för vuxna med svenska som andraspråk* att många lärare som arbetar inom studieväg 1 och på kurs A ofta har erfarenhet av andra skolformer men att de upplever osäkerhet i att skriftspråket som kommunikationsmedel inte kan används på samma sätt som vid andra studievägar eller skolformer. Detta beror på att lärarna "[...] trots sina pedagogiska erfarenheter, inte var bekanta med de specifika villkor som kännetecknar undervisningspraktiken på studiespår 1" (2016:3). Detta är också något som läraren i denna studie upplever.

Hill (1970) argumenterade tidigt för att forskare inom andraspråksfältet behövde inkludera inlärare med ingen eller kort skolbakgrund, vilket man inte riktigt har gjort inom andraspråksforskningen. På grund av det menar Tarone et al. (2009) att vi inte vet hur en inlärares litteracitetsnivå påverkar möjligheten att lära sig ett muntligt andraspråk och därför behövs mer forskning om "[...] the impact of alphabetic literacy and oral processes of SLA" (2009:22). Denna forskning behöver också ta hänsyn till det som händer i undervisningen av vuxna andraspråksinlärare som saknar grundläggande litteracitet på sitt modersmål, vilket denna studie ämnar göra.

Det finns däremot en studie som genomfördes i Holland som faktiskt tittar på kortutbildades förutsättningar i skolmiljö. Boon (2012) har observerat 12 grupper under 20 lektioner och resultatet av dessa observationer visar att samtliga klassrum präglas av att läraren är "[...] very active, talking a lot, engaging mainly in frontal, whole-group teaching, allocating turns, and inviting participants one by one to the blackboard to do writing tasks" (2012:220). Under observationerna i Boons studie framträder också en skriftbaserad praktik där deltagarna under större delen av undervisningen lyssnar på läraren och skriver av olika texter, vilket Boon hävdar beror på att muntliga aktiviteter i hög utsträckning präglas av skriftliga praktiker (Boon 2012:222).

## 2.5. Språkanvändning och andraspråksinlärning

Den tidiga interaktionsforskningen inom andraspråksfältet har främst undersökt hur inlärartals och målspråkstal skiljer sig åt, utan att ta hänsyn till den specifika situation som en andraspråkstalare befinner sig i eller vad som påverkar samtalet mellan dessa talare. Detta kom att ifrågasättas av Hatch (1978) som menade att "[...] language learning evolves out of learning how to carry on conversations, out of learning how to communicate" (1978:63). Pilar et al. (2013:211) hävdar att Hatchs bidrag till interaktionsforskningen ledde till att man började ifrågasätta om inlärning av andraspråkstrukturer verkligen påverkade andraspråkstalarnas användning av målspråket. Istället började man undersöka om användningen av målspråket i själva verket påverkade andraspråksinlärningen, vilket bidrog till att man började titta på språkanvändning och språkinlärning som en helhet där man också tog hänsyn till den sociala betydelsen vid interaktion.

Vad gäller den sociala betydelsen vid interaktion menar Long (1983) att samtal mellan andraspråkstalare och målspråkstalare, där det finns ett fokus på modifiering och förhandling av den språkliga formen, kan påverka andraspråksinlärningen. Senare hävdade Long (1996) att modifiering och förhandling om den språkliga formen i sig inte kan förutsätta andraspråksinlärning men däremot spelar interaktion mellan talare en viktig roll för att det "[...] connects input, learner capacities, particularly selective attention and output in productive ways" (1996:451). Även Swain (1995) håller med om att den egna språkanvändningen har en viktig funktion. Swain menar att utifrån ett pedagogiskt perspektiv bör andraspråksinlärare delta i skoluppgifter där de får reflektera över sin egen språkanvändning när de försöker skapa mening.

Ett sätt att skapa mening utifrån den egna språkproduktionen är att delta i olika samtalspraktiker där man ges möjlighet att förhandla om mening. Lindberg (2005:49) påtalar att det finns forskning som visar att förhandling av mening spelar en viktig roll för andraspråksinlärningen. Många studier som har tittat på förhandling i samtal mellan målspråkstalare och andraspråksinlärare har jämfört andraspråkstales bidrag utifrån en målspråkliknande norm, vilket är problematiskt enligt Firth & Wagner (1997) eftersom en andraspråkstalare, i första hand, inte baserar sina yttranden på den norm som målspråkstalaren utgår ifrån.

I en samtalsanalytisk studie av Egbert, Niebecker & Rezzara (2004) undersökte man 20 autentiska samtal mellan målspråkstalare och andraspråkstalare med varierande språkbakgrund, där man hade som syfte att se hur dessa talare hanterade missförstånd på

grund av språkliga brister. Författarna visar att inget tydde på att kommunikationen vid de missförstånd som uppstod inte kunde repade sig, trots att vissa av andraspråkstalarna hade begränsade kunskaper i andraspråket. Detta menar Egbert, et.al beror på samtalsdeltagarnas "[...] willingness and endurance to use their limited resources in a multitude of ways towards this end" (2004:199). Däremot innebär inte detta att inga missförstånd uppstod, utan snarare att samtalsdeltagarna ville upp upprätthålla kommunikationen och nå en gemensam förståelse, vilket i denna undersökning överbryggas deras begränsade språkkunskaper. Däremot verkar denna möjlighet till språklig reparation vara beroende av hur pass begränsade språkkunskaper en inlärare har.

I en studie med inlärare som har begränsad litteracitetsutveckling visar Tarone & Bigalow (2007) att ju lägre litteracitetsutveckling en flerspråkig talare har desto mindre chans att denna talare lägger märke till och upptäcker (eng. noticing) den förhandling eller modifiering som målspråkstalare gör under samtalet. Schmidt (1995) menar att det sedan länge råder oenighet i debatten om medvetet och omedvetet lärande (se Kraschen, 1982; Ellis 1994), vilket med hänsyn till andraspråkfältet kan kopplas till om en andraspråksinlärare medvetet måste lägga märke till den språkliga formen för att kunna förvärva den. Tarone et al. (2009) problematiserar detta och menar att om en medvetenhet på den språkliga formen är så pass betydelsefull för andraspråksinlärning hur förklarar vi då att "[...] low-literates and illiterate adults succeed in acquiring L2s with minimal noticing or analysis of L2 linguistic forms" (2009:23). Vidare hävdar Tarone att vissa språkliga konstruktioner är väldigt oregelbundna och komplexa, som till exempel engelskans artikelsystem, men trots detta finns andraspråksinlärare som, trots att de inte har någon metalingvistisk kunskap, lyckas förvärva detta komplexa språkliga system.

### ***2.5.1. Klassrumsinteraktion***

Samspel via samtal en viktig del i undervisningssammanhang eftersom själva samtalandet har en central och påverkande roll för det som händer i klassrummet. Under de senaste decennierna har den kommunikativa aspekten vid andraspråksinlärning uppmärksamats (se Hymes 1972) och fått större uppmärksamhet både i skola och inom forskning. Det finns däremot studier som visar att fördelningen av samtalsutrymmet i klassrummet föregås av en ojämn grund där läraren visar sig vara den som dominerar samtalsutrymmet. Flanders (1962) visade tidigt, med hjälp av en interaktionsanalys, att talutrymmet i enspråkiga klassrum i stor utsträckning styrs av läraren. Detta bekräftas av Einarsson & Andersson (1988) som visar att

läraren både kontroller samtalsämnet och dominerar samtalsutrymmet, vilket skulle kunna tolkas hämma möjligheten till meningsfull språkanvändning vid andraspråksinläring.

Däremot är det också viktigt att problematisera lärarens dominans i klassrummet. Cullen (1998) menar att vi allt för lättvindigt pratar om att en bra språkundervisning är en undervisning där läraren inte dominerar samtalsutrymmet. Författaren menar att en definition av lärarprat ofta anses vara de samtal som förekommer utanför klassrummet där det anses vara mer autentiskt och meningsfullt. För att komma ifrån detta menar Cullen (1998) att man bör basera definitionen av kommunikativa samtal i klassrummet utifrån vad som är eller inte är kommunikativt i just klassrumskontexten och inte utifrån vad som är kommunikativt i andra kontexter.

Att läraren är den som dominerar samtalsutrymmet och även styr innehållet i undervisningen kan betraktas som problematiskt eftersom ett sådant klassrumsklimat inte tar hänsyn till elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter (Rosén & Wedin 2013). Det i sin tur blir problematiskt eftersom klassrumsinteraktion möjliggör för skapandet av sociala relationer, vilket enligt Cummins (2000) påverkar det kognitiva engagemanget och den identitetsinvestering som en inlärare kan göra. Detta menar Cummins inte kan göras med "[...] traditionella pedagogiska metoder som främst inriktas på memorering och tillämpningsfärdigheter på låg nivå" (2000:13).

I en studie av Fröhlich, Spada & Allen (1985) hävdar författarna att trots att flera studier väljer att titta på undervisning utifrån hur pass kommunikativt orienterad den är, finns det lite forskning om själva verktyget som används vid observationer av kommunikativt orienterade klassrum kontra icke kommunikativt orienterade klassrum. I deras studie tittar de på 13 olika klassrum med andraspråks elever för att få svar på hur pass tillförlitligt ett observationsschema, som påstås ta hänsyn till den kommunikativa dimensionen av det som händer i klassrummet, faktiskt är. Det observationsschema som analyserades var ett så kallat COLT-schema som bygger på forskning om kommunikativ kompetens, kommunikativ språkinläring och första- och andraspråksinläring. Resultaten visade att COLT-schemat kan användas för att få syn på den kommunikativa orienteringen i undervisningen, vilket stöds i att de olika klassrummen som observerades skiljde sig åt beroende på hur pass kommunikativt orienterade de bedömdes vara. Författarna menar att "[...] capturing the characteristics of different types of classrooms is an important step toward identifying what makes one set of instructional techniques more effective than another" (1985:50).

### **3. Metod och material**

I det här kapitlet presenterar jag utformningen och genomförandet av denna studie. De avsnitt som tas upp syftar till att beskriva mitt tillvägagångssätt vid genomförandet av denna studie, de avgränsningar som gjordes samt de etiska principer som genomsyrar mitt förhållningssätt till studiens deltagare och min roll som observatör.

#### **3.1. Urval av informanter**

Det kriterium som styrde urvalet av informanter var att de deltog i undervisning på studieväg 1 samt att de, enligt skolans kartläggningsenhet, bedömdes sakna grundläggande litteracitet på modersmålet. I studien deltar den ansvariga läraren som också är den som ensam planerar och ansvarar för undervisningen och har arbetat på sfi med denna grupp i två år. Läraren har arbetat som lärare i 23 år och tidigare arbetat på grundskolan och har grundlärarutbildning 1–7 mot svenska och SO. I sin lärarexamen har läraren ingen formell utbildning i svenska som andraspråk, däremot har läraren två års erfarenhet av att arbetat med nyanlända elever i grundskolan och bedöms av skolan vara kompetent för att ansvara för sfi-undervisningen av vuxna med ingen eller kort utbildningsbakgrund.

Utöver läraren deltar också elva deltagare som befinner sig i början av sin litteracitetsutveckling på andraspråket. Samtliga deltagare är vuxna kvinnor med varierande bakgrund vad gäller bland annat ålder, vistelsetid i Sverige och modersmål. Den yngsta deltagare är 26 år och den äldsta är 62 år. Deltagarna kommer från fem olika länder och i klassrummet talas sex olika språk. Detta visar på den heterogenitet som omger den här typen av undervisning. Dessa deltagare är registrerade på kurs A men går i en egen grupp utanför den ordinarie undervisningen för kurs A. De bedriver läs- och skrivinlärning men benämns som deltagare i alfabetiseringsundervisning. I och med att läs- och skrivinlärning inte är en egen kurs, betygsätts inte deltagarna. Deltagarnas namn är i studien fingerade.

I nästa kapitel redogör jag för hur datainsamlingen vid observationerna, ljudinspelningarna och lärarintervjun genomfördes.

### 3.2. Insamling av data

För att besvara studiens frågeställningar genomfördes sju klassrumsobservationer och ljudinspelningar av muntliga helklassaktiviteter och muntliga smågruppsaktiviteter. Dessutom fotograferades undervisningsmaterial och taveltexter. Utöver inspelningarna i undervisningen har också en intervju med deltagarnas lärare genomförts och även den spelades in.

Innan materialinsamlingen kunde påbörjas tillfrågades den ansvariga lärare via telefon och därefter kontaktades fem auktoriserade tolkar som skolan redan hade kontakt med. Informationen till deltagarna gavs under lektionstid där samtliga tolkar var närvarande. I klassrummet talades sex olika språk och skolan hade endast tillgång till fem tolkar med följande språk; somaliska, dari, kurdiska, arabiska och tigrinja men inte amhariska, vilket bidrog till att den deltagare som talade amhariska inte fick information från en tolk. Här försökte läraren, övriga deltagare och jag informera om vad jag skulle göra i deras klassrum. På grund av detta valde jag att ta bort de ljudinspelningar där denna deltagare samtalar och jag valde också att inte spela in några smågruppsamtal där denna deltagare närvarade.

Jag informerade tolkarna om hur jag skulle genomföra studien, vad min roll i klassrummet skulle vara, deltagarnas rättigheter samt vad jag ska göra med alla observationer och inspelningar. Därefter ombads tolkarna informera deltagarna i deras språkgrupper, i ett förbokat grupprum som låg i nära anslutning till det ordinarie klassrummet. Lie (2006:96) lyfter fram tolkningsproblematiken vid användning av tolkar, dels utifrån ett deltagarperspektiv, dels utifrån forskarens perspektiv. Situationer där tolkens förståelse för ämnet är begränsad och där tolken inte ingår i studien utan anlitas sporadiskt under ett antal timmar, kan påverka hela tolkningsprocessen, informanterna och materialinsamlingen. En annan faktor att ta hänsyn till är att ett språk består av mycket mer än bara ord och yttranden. Wadensjö (1998) menar att en tolkningssituation inte enbart rör sig inom den dialogiska diskursen. Författaren visar också hur tolkningssituationen överskrider intertextuella praktiker samtidigt som den enskilde tolken medierar mellan olika sociala och kulturella faktorer. Detta bidrar till en komplex verksamhet som påverkar hela den interaktion som förmedlas vid tolkningssituationen, vilket jag har varit medveten om under studiens gång.

Under observationerna fördes löpande samtal med läraren men för att få en mer enhetlig och samlad bild av lärarens uppfattningar genomfördes en semistrukturerad lärarintervju (för intervjuguide se bilaga 1). I utformningen av studien fanns en medvetenhet om att lärarens situation i den här typen av undervisning är komplex. Efter mina observationer valde jag därför att tillfråga läraren om hon ville utveckla denna studie genom att delta i en intervju.

Intervjun genomfördes efter alla observationstillfällen och pågick under 55 minuter. Intervjun spelades in och hade som syfte att lyfta fram lärarens tankar och upplevelser kring att undervisa denna målgrupp. En intervjusituation kan också utgöra en komplex situation eftersom samtalsdeltagarna inte deltar på samma villkor (Patel & Davidson 2011).

Att komplettera observationer med intervjuer innebär att de båda datainsamlingsmetoderna tillför studien olika typer av data. Fangen (2005:189) menar att "Intervjudata bör inte behandlas som om de vore handlingsdata, utan snarare ses som människors sätt att presentera sig själva". Detta innebär att de resonemang som framkommer i denna intervju inte gör anspråk på att vara sanning eller att det som läraren säger faktiskt återspeglar det som läraren gör. Det bör snarare behandlas som ett underlag där man ser lärares uppfattningar som viktiga för att förstå och förbättra utbildningsprocesserna (TALIS 2009).

Intervjun spelades in via applikationen Quick Voice Pro och transkriberades med inspiration från den transkriberingsnyckel som presenteras i Norrby (2004). För transkriberingsnyckel se bilaga 2. Läraren informerades om att intervjun endast skulle användas till studien och att hon när som helst kunde välja att avbryta. Läraren tog inte del av frågeställningarna innan intervjutillfället, däremot fick läraren lyssna på inspelningen efteråt. Under intervjun gjordes inga anteckningar för att jag ville fokusera på samtalet med läraren.

Det finns olika sätt att ställa frågor under en intervju och Kvale (1997:78) menar därför att det främst är forskningsfrågorna som bör ligga till grund för hur man utformar intervjufrågorna. Intervjuguiden i denna studie bestod av fyra olika block. Det första blocket innehöll frågor om lärarens bakgrund och utbildning, det andra blocket innehöll frågor om lärarens erfarenheter av att arbeta med kortutbildade vuxna inlärare, det tredje blocket bestod av frågor som lyfte lärarens syn på sin undervisning och det sista blocket tog fasta på lärarens syn på interaktion. Lärarintervjun genomfördes efter alla observationer och lärarens svar kopplades sedan till COLT-schemat och de ljudinspelningar som gjorts.

De observationer som genomfördes inom ramen för denna studie är halvstrukturerade. Dessa halvstrukturerade observationer har som syfte att kartlägga undervisningens olika lektionsaktiviteter. Det fanns en medvetenhet under studien om den påverkan som jag som observatör har i klassrummet och på de människor som på olika sätt deltar i den miljön. I detta sammanhang bör nämnas de två termer som Patel & Davidson (2011) lyfter fram vad gäller observatörens roll; icke deltagande observatör och deltagande observatör. Min avsikt har under studien varit att vara en icke deltagande observatör men över tid blev deltagarna vana vid min närvaro och vi började interagera med varandra. Utöver det höll jag mig i bakgrunden för att inte påverka det som sker i undervisningen.

För att få syn på och systematisera de lektionsaktiviteter som förekommer i undervisningen användes ett observationsschema som kallas för COLT (se kap 3.3). Observationerna kompletterades med ljudinspelningar, fotografier och fältanteckningar. I nästa kapitel presenteras det observationsschema som användes i denna studie.

### **3.3. COLT-schema**

För att kunna systematisera och beskriva olika aktiviteter som förekommer i undervisningen och hur dessa påverkar undervisningen har forskare på Institute for Studies in Education i Ontario utvecklat COLT-schemat (Communication Orientation of Language Teaching (Allen, Fröhlich & Spada, 1984). För det ursprungliga observationsschemat, så som det presenteras i Allen, Fröhlich & Spada (1985), se bilaga 4. Gaynor, Dunn & Teredal (1997:2) påpekar att COLT kan användas för att ge kvantitativa data över vad som händer i undervisning men det kan också användas för att få syn på relationen mellan undervisningsprocessen och hur den påverkar deltagarnas språkanvändning med hänsyn till hur pass kommunikativt orienterad undervisningen är.

COLT-schemat består av två delar som syftar till att dels kartlägga den praktik som förekommer, dels få syn på de språkliga implikationerna som dessa får. Även om schemat har en pedagogisk utgångspunkt är det utformat för den typ av interaktion som förekommer i andraspråksundervisning utifrån ett kommunikativt perspektiv på andraspråksinläring. En viktig funktion som COLT har är att få syn på de instruktioner och aktiviteter som förekommer i undervisning och huruvida dessa kan bidra till andraspråksinläring. Därför består COLT-schemat av två delar (del A och B), där den första delen fokuserar på att beskriva lektionsfaser utifrån de aktiviteter som förekommer och den andra delen fokuserar på att analysera den språkanvändning som uppstår mellan lärare och elev, samt mellan elever. Del A beskriver olika klassrumsaktiviteter utifrån olika sekvenser och faktorer som påverkar dessa. Man tar hänsyn till alla lektionsaktiviteter som förekommer, tidsaspekten vid dessa, hur klassrumsorganisationen ser ut, hur innehållet i undervisningen ser ut, vem som kontrollerar innehållet, färdigheter som deltagarna använder samt det material som förekommer, på vilket sätt det används och vem som kontrollerar det. Del B analyserar de kommunikativa förhandlingarna mellan lärare och elev, elev/elev som uppstår i de olika klassrumsaktiviteterna. Del B är i sin tur uppdelat i två avsnitt där det ena avsnittet avser lärarens interaktion och det andra avsnittet avser elevernas interaktion. Under denna del av



observationsschemat tittar man på vilket språk som används, hur informationsstrukturen mellan lärare och elev ser ut och hur meningsutbytet ser ut, hur relationen mellan form och funktion ser ut och hur lärare och elever reagerar på varandras yttranden.

I denna studie används del A som också är något anpassad efter syftet i denna studie (se bilaga 3). Till underlag finns mina egna fältanteckningar och ljudinspelningar som kompletterar det som del B är tänkt att göra. Tidsaspekten har jag däremot valt att ta bort beroende på att vissa aktiviteter visade sig vara problematiska att dela in i form och funktion som övrigt och det skulle då ge missvisande tidsangivelser procentuellt. För att få syn på hur lektionsaktiviteterna påverkar den muntliga produktionen i klassrummet, har istället för del B ljudinspelningar och transkriptioner använts, såväl i helgrupps- som vid smågruppsaktiviteter. Detta beror på att del B heller inte tar hänsyn till situationer då fler deltagare pratar samtidigt och därför blir det svårt att använda denna del av schemat vid observation av helklassaktiviteter. Gaynor, Dunn & Teredal (1997:6) lyfter också fram denna problematik och menar att schemat kan ge en överrepresentation av situationer där läraren styr innehållet, vilket innebär att situationer där elevinteraktion förekommer inte uppmärksammas. De påpekar också att den kategorisering som ska göras utifrån de olika delarna i del B är svåra att koda på grund av den komplexitet som förekommer vid muntliga aktiviteter. Till exempel är det svårt att avgöra om en uppgift som utgår ifrån ett läromedel ger upphov till autentisk kommunikation om deltagarna inte har någon möjlighet att påverka innehållet i sina yttranden.

I tabell 1 presenteras observationsschemat, som jag har baserat på COLT och som används för att analysera observationerna i denna studie. Schemat består av sex övergripande kolumner; *lektionsaktivitet*, *organisation*, *lektionsinnehåll*, *innehållskontroll*, *färdigheter/modalitet* och *material* som tillsammans kan ge en bild över hur pass kommunikativt orienterad den undersökta andraspråksundervisningen är.



annat (digitala applikationer). För ett exempel på hur ett observationsschema kunde se ut efter ett observationstillfälle se bilaga 3.

Samtliga observationer analyserades sedan utifrån detta schema där de olika kategorierna möjliggjorde för mig som observatör att besvara frågeställningarna om vad som kännetecknar lektionsaktiviteterna som förekommer och hur lektionsinnehållet i vid lektionsaktiviteterna ser ut. Jag kunde utifrån COLT-schemat se om de lektionsaktiviteter som förekom var form- eller funktionsbaserade, om de hade ett begränsat eller ett utvidgat tema, vem som kontrollerade innehållet samt vilka färdigheter som deltagarna fick använda. För att få besvara den tredje frågeställningen om hur interaktionspraxisen i lektionsaktiviteterna ser ut användes ljudinspelning som jag sedan analyserade i samband med resultatet av alla sju observationsscheman.

### 3.4. Ljudinspelning av lektionsaktiviteter

För att komplettera observationerna och för att få svar på hur undervisningens lektionsaktiviteter och dess lektionsinnehåll påverkade den interaktionspraxis som förekom i helgrupp, användes också ljudinspelning vid lektionsaktiviteter där muntlig interaktion förekom: vid inledning av undervisningen, under helgruppsaktiviteter, vid information om uppgifter och vid övergången mellan olika uppgifter. Ljudinspelningar genomfördes alltså för att komplettera observationerna men också för att ge mig som observatör möjlighet att få syn på språkliga detaljer som var svåra att få syn på via observationerna. Observationerna gav underlag till att synliggöra och systematisera de muntliga lektionsaktiviteterna som initierades av läraren och ljudinspelningen kompletterade detta genom att det gav möjlighet för mig att transkribera och få syn på detaljerad språkanvändning i helklass och mellan deltagarna. Trots att jag både observerade, spelade in och fotograferade har jag inte fått syn på allt som händer i klassrummet på grund av dess mångfacetterade praktik. Det som har varit problematiskt med COLT-schemat är att schemat kan ge en överrepresentation av situationer där läraren styr innehållet (Gaynor et al. 1997) och därför har ljudinspelningarna varit viktiga för att komplettera observationerna.

Inspelningarna påbörjades vid lektionsstart och avbröts vid tillfällen där smågruppsarbeten initierades. Dessa inspelningar påbörjade igen efter att läraren instruerat deltagarna att arbeta muntligt i smågrupper. Vid varje observationstillfälle förekom muntligt pararbete och jag valde att spela in deltagare som vid aktiviteten hade olika modersmål för att få syn på vilka kommunikativa strategier som förekom vid flerspråkig språkanvändning. Under dessa inspelningar deltog deltagarna i olika samtalsuppgifter med anknytning till tidigare lektionsinnehåll.

Under inspelningarna placerades en mobiltelefon på bordet och jag ägnade mig åt att föra fältanteckningar. Ljudinspelningarna genomfördes via en ljudinspelningsapplikation som heter Quick Voice Pro. Med denna applikation kan man skapa avsnitt under en pågående inspelning, vilket under denna studie gjorde det möjligt för mig att notera och systematisera inspelningarna i den takt som nya lektionsaktiviteter initierades av läraren.

### 3.5. Avgränsningar

Denna studie omfattar endast en grupp vuxna andraspråksinlärare och deras lärare och avser inte att göra några generaliseringar på hur språkanvändning i klassrummet ser ut i för individer med kort eller ingen utbildningsbakgrund. I denna studie görs inga deltagarintervjuer i och med att syftet är att få syn på den interaktionspraxis som omger klassundervisningen och som i sin tur påverkar den språkanvändning som förekommer, snarare än deltagarnas individuella livsberättelser. Däremot finns i studien en medvetenhet om att marginaliserade grupper behöver ges ett större utrymme att få komma till tals och därför behövs också metoder som möjliggör för detta. Lie (2006:101) menar att det är viktigt att som forskare att vara kritiskt medveten om faktorer som kan påverka inkluderande kvalitativ forskning, vilket också kräver större komplexitet och flexibilitet vid metodologiska förberedelser där dessa individer med kort eller ingen utbildningsbakgrund deltar.

För att skapa förståelse för den komplexitet som finns vid studier av mänskligt språkande och för att komplettera de observationer som görs kan också videoinspelningar göras. Videoinspelningarna ingår inte eftersom jag beslöt mig för att inte titta närmare på kroppsspråket och rumsliga faktorer i denna studie.

### 3.6. Etiska principer

De forskningsetiska principer som omger denna studie och som har väglett mig under planeringen av studien är de krav som presenteras av Vetenskapsrådet (2010). Dessa krav har som syfte att synliggöra förhållandet mellan forskaren och undersökningsdeltagarna och att skapa en hållbar forskningsmiljö med hänsyn till individskyddskravet. Dessa krav är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

Alla som har varit iblandade i studien har informerats; skolan, läraren och deltagarna. Skolans huvudman informerades och gav sitt samtycke till min närvaro på skolan. Läraren, som är ansvarig för den klassrumsundervisning som jag har observerat, informerades vid flera tillfällen och vi deltog båda i flera samtal om studiens utformning. Vad gäller deltagarna i studien behövde jag ta hänsyn till att jag inte talade deras modersmål och att deras behärskning av det svenska språket inte var så pass utvecklad att informationen kunde ha givits på svenska. Av den anledningen och för att minska risken för validitetsproblem kontaktades fem auktoriserade tolkar som skolan hade tillgång till (se kap 3.2). Att använda tolkar kan riskera studiens reliabilitet och för att minimera denna risk ägnades en hel lektion åt att informera deltagarna.

Informationen gavs först i helklass och därefter i olika språkgrupper innan vi återigen samlades i helklass för en dialog om syftet, genomförandet och rättigheterna. När jag, i dialog med tolkarna, kunde försäkra mig om att deltagarna hade en förståelse för vad jag skulle göra i deras klassrum uppmanades deltagarna att lämna ett muntligt samtycke. Jag valde att inte använda krav på skriftligt samtycke på grund av den situation som deltagarna befinner sig inom. Jag bedömde att det skulle vara påfrestande för deltagarna att hantera och bearbeta den information som gavs angående studien, för att sedan kräva att de ska läsa igenom ett dokument som dessutom skulle undertecknas. Alla i studien meddelades att de när som helst kunde välja att inte bli inspelade eller att på något annat sätt avvika från att delta i studien.

Allt material som ligger till grund för denna studie har behandlats med försiktighet och alla personliga uppgifter av känslig karaktär har tagits bort.

Materialet i studien kommer endast att användas i denna studie och inte spridas på något annat sätt, det gäller observationsanteckningar, inspelade samtal och fotografier.

## 4. Resultat och analys

Varje avsnitt i detta kapitel syftar till att exemplifiera hur lektionsaktiviteterna, och lektionsinnehållet ser ut, interaktionspraxisen samt lärarens upplevelser av att undervisa kortutbildade. Resultatet baseras på de 56 lektionsaktiviteter som med hjälp av COLT-schemat (se kap. 3.5) noterades under observationerna, ljudinspelningar, fotografier samt en lärarintervju. Inledningsvis presenteras resultatet från observationerna med fokus på de lektionsaktiviteter som förekom och hur dessa organiserades. Därefter redogör jag för lektionsinnehållet i dessa lektionsaktiviteter med fokus på språk, tema och innehållskontroll. Sedan följer en beskrivning av de färdigheter som krävdes vid lektionsaktiviteterna. Efter denna genomgång presenteras resultatet från ljudinspelningarna där jag med hjälp av transkriptionsutdrag ger exempel på den språkanvändning som förekom i samband med de olika lektionsaktiviteterna. Även fotografier används i detta sammanhang för att ge läsaren ökad förståelse för det som händer i klassrummet. Avslutningsvis presenteras resultatet av lärarintervjun.

### 4.1. Lektionsaktiviteter

Totalt noterades sammanlagt 56 lektionsaktiviteter under observationstillfällena under de sju dagar som klassens arbete följdes åt. Dessa lektionsaktiviteter skiljer sig åt beroende på organisation, lektionsinnehåll, innehållskontroll, färdigheter och material. Lektionsaktiviteterna följde samma mönster under observationerna. Varje skoldag inleddes med frågor om datum och väder och i takt med att deltagarna svarade på dessa frågor skrev läraren upp detta på tavlan. Därefter ställdes nya frågor där läraren bad deltagarna återberätta det som genomfördes i klassrummet vid föregående lektionstillfälle. Även här skriver läraren upp deltagarnas svar på tavlan. Efter denna inledning med samtal om datum, väder och gårdagens aktiviteter ger läraren instruktioner om den kommande uppgiften som varierar i innehåll beroende på observationstillfälle. Den nya lektionsaktiviteten inleds med frågor i helklass, följt av pararbete/grupparbete eller eget arbete som sedan lyfts muntligt i helklass och därefter skrivs upp på tavlan. Det som följer efter rasten varierar beroende på om deltagarna hunnit färdigt med de uppgifter som gavs innan rasten eller ej.



Antingen fortsätter arbetet som före rasten eller så introduceras en ny lektionsaktivitet. Under lärarintervjun bekräftade läraren att det som jag hade observerat under sju dagar var ett typiskt lektionsupplägg för undervisningen.

I nästa avsnitt redogörs för hur lektionsaktiviteterna organiserades utifrån helgrupparbete, smågruppsarbete eller individuellt arbete.

#### 4.1.1. Organisation av lektionsaktiviteter

I detta avsnitt beskrivs hur dessa 56 lektionsaktiviteter organiserades. I tabell nr 2 ges en översikt över antal lektionsaktiviteter och hur många av dessa som organiserades i helgrupp, smågrupp eller individuellt.

*Tabell 2. Översikt över lektionsaktiviteter utifrån organisation*

Lektionsaktivitet	Organisation av aktivitet		
	Helgrupp	Smågrupp	Individuellt
56	36	5	15

Av tabell 2 framgår att majoriteten av alla lektionsaktiviteter organiserades i helgrupp, vilket innebär att undervisningen främst sker i helgrupp med läraren framme vid tavlan. 36 lektionsaktiviteter organiserades som helgruppsaktiviteter med olika teman, vilka bearbetades genom att läraren ställde frågor till deltagarna om, för dagen, aktuella tema. Dessa teman bearbetades därefter i smågrupper eller individuellt. För en beskrivning av teman se kap 4.3. Vid lektionsaktiviteter som organiserades i helgrupp var det endast ett fåtal deltagarna som deltog i samtalsaktiviteterna.

De lektionsaktiviteter som organiserades i smågrupper förekom fem gånger under hela materialet. Smågruppsaktiviteterna organiserades genom att läraren bad deltagarna vända sig mot sin bordskamrat eller mot någon som satt bakom för att prata med varandra. Det som styrde deltagarnas samtal var det redan inledda temat för dagen.

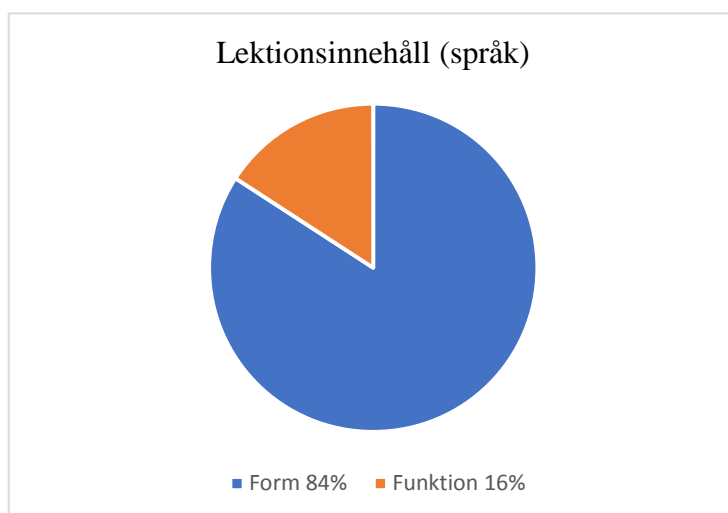
Av de 15 lektionsaktiviteter som organiserades som individuellt arbete innebar det aktiviteter som endast omfattade skrivande. Det kunde vara att skriva av tavlan på papper eller på lärplatta, skriva på stenciler eller andra läromedel skapade av läraren. Det som deltagarna skrev av var sådant som berörde de teman som tagits upp under helgruppsaktiviteterna och som läraren redan hade skrivit upp på tavlan. Vid dessa lektionsaktiviteter förekom ingen muntlig språkanvändning utan deltagarna ägnade sig åt denna skrivaktivitet under tystnad.

I nästa avsnitt redogör jag för hur språket behandlades i lektionsaktiviteterna utifrån om lektionsinnehållet bedömdes vara form eller funktionsbaserat.

#### 4.2. Lektionsinnehållets språk

Utöver att COLT-schemat ger svar på hur en undervisning organiseras på grupp- och individnivå syftar den också till att visa hur pass kommunikativt orienterat ett lektionsinnehåll är. De 56 lektionsaktiviteternas lektionsinnehåll noterades utifrån om dess fokus på språk låg på språkets form eller på en mer funktionsbaserad språkanvändning samt utifrån tema, beroende på om temat bedömdes vara begränsat till det som fanns i klassrummet eller om det var utvidgat till deltagarnas erfarenheter.

I figur 1 framgår att majoriteten, 84%, av alla lektionsaktiviteter präglades av ett lektionsinnehåll där språkets fokus var dess form, medan 16% av lektionsaktiviteterna bedömes vara funktionsbaserade.



*Figur 1. Lektionsinnehåll (språk) – Form och funktionsbaserat innehåll*

De lektionsaktiviteter som bedömdes vara formbaserade innehöll aktiviteter där deltagarna uppmanades använda en specifik form, muntligt och skriftligt. Det kunde vara situationer där läraren delade ut material som efterfrågade en specifik stavning eller där läraren ställde frågor och förväntade sig redan givna svar. Vid dessa frågeställningar skulle deltagarna ange rätt ord till en specifik bild eller ange rätt ord/mening utifrån det som läraren hade skrivit upp på tavlan. Läraren var noga med att uttalet skulle vara enligt standarduttal och att stavning och läsning skulle ske enligt normerna. Dessa aktiviteter genomfördes muntligt men fokus låg på att deltagarna skulle använda rätt språklig form.

De lektionsaktiviteter som uppmuntrade till en funktionsbaserad språkanvändning inträffade vid situationer där deltagarnas egna åsikter efterfrågades eller i samtal där språkets funktion i olika sammanhang efterlystes. Dessa tillfällen inträffade under ett fåtal lektionsaktiviteter. Det inträffade till exempel under samtal om vädret eller vid frågor om helgen. Även under lektionsaktiviteter där deltagarna skulle titta på olika serieavsnitt eller nyheterna förekom samtal där språket diskuterades utifrån dess funktion.

Vid sju lektionsaktiviteter bedömdes språket vara både form och funktionsbaserat. Det inträffade i början av samtliga observationer där läraren inledde med att ställa frågor om datum och väder. Här användes ett muntligt språk där deltagarna kunde resonera kring betydelsen av olika uttryck för väder, däremot redogjorde läraren för detta tema genom att korrigera deltagarnas bidrag och skriva upp rätt form på tavlan i samband med detta.

### **4.3. Lektionsinnehållets tema**

Varje lektionsaktivitet behandlade olika teman och dessa teman sorteras i COLT-schemat som lektionsinnehåll och kategoriseras utifrån om dessa teman är begränsade till det som finns i klassrummet eller om de är utvidgade och tar hänsyn till deltagares tidigare erfarenheter. Till varje tema använde läraren olika material som stöd, till exempel användes tecknade bilder, olika stenciler och läromedel skapade av läraren eller av ett läromedelsföretag. De teman som förekom under lektionsaktiviteterna var datum och väder, föremål och möbler, lägenheter och rum, handarbete, fasta uttryck vid hälsningsfraser och intressen, träning, nyheter, lovdagar, personnummer och månader.

Vid temat *föremål och möbler* visade deltagarna tecknade eller urklippta bilder för varandra och turades sedan om att säga rätt substantiv till rätt bild. Vid tema *lägenhet och rum* turades deltagarna om att tala om för varandra vilka rum som fanns i deras lägenheter, vilket skulle göras utifrån vissa ord som läraren hade skrivit upp på tavlan. Under temat *handarbete* tog läraren upp en stencil med text och bilder på olika handarbeten där deltagarna uppmanades att stava och säga rätt ord. Vid temat *hälsningsfraser* turades deltagarna om att ställa specifika frågor, exempelvis ”hur mår du?” till varandra, som läraren sedan tidigare hade skrivit upp på tavlan och som fanns på en utdelad stencil, för att sedan svara genom att använda specifika svar ”jag mår bra, tack!”. Samma upplägg förekom när deltagarna ställde specifika frågor till varandra om under temat *intressen*, ”vad tycker du om? Jag tycker om/inte om”.

Vid tema *träning* skulle deltagarna säga rätt träningsform under tiden som läraren visade bilder från ett gym. När temat var *nyheter* tittade deltagarna på dagens nyhetsrapportering, utan avbrott. Vid temat *lovdagar* delade läraren ut en stencil med meningar och bilder på olika aktiviteter som kan förknippas med till exempel sportlov och höstlov. Därefter skulle deltagarna identifiera rätt bild till rätt lovdag. Under temat *personnummer* skulle alla deltagare säga sitt eget personnummer och därefter gå fram till tavlan och skriva det med rätt siffror. Vid temat *månader* fick alla deltagare ett papper med olika datum (exempelvis 4/11, 4 november) där de skulle identifiera månaden som läraren sedan skrev upp på tavlan.

I figur 2 framgår att majoriteten av alla lektionsaktiviteter, 91%, hade ett tema som var begränsat till det som fanns i klassrummet. Det kunde vara material som

läraren själv skapat eller hämtat ur ett läromedel. Även under de lektionsaktiviteter där läraren skrev på tavlan bedömes vara begränsade i och med att det styrdes av läraren och kopplades till lärarens material eller till, det av läraren utvalda, läromedlet.



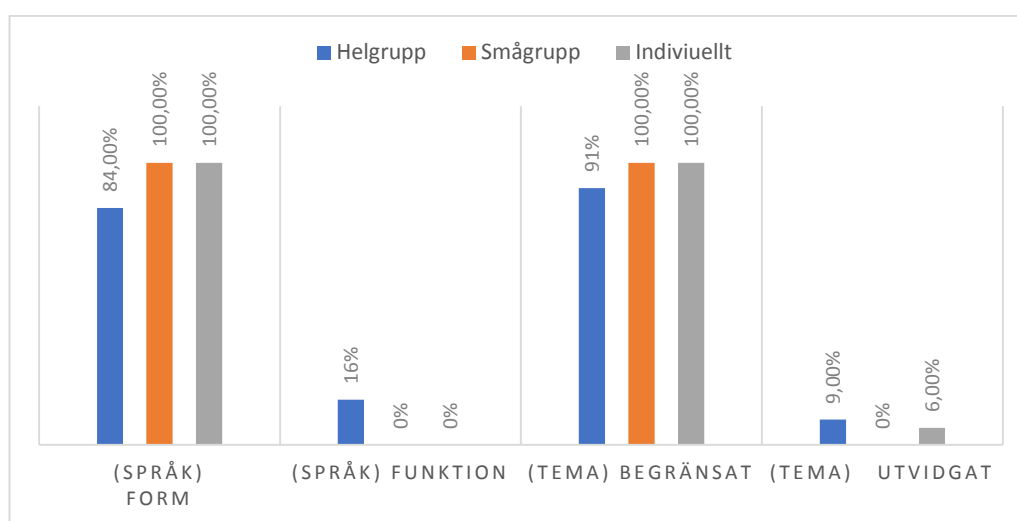
Figur 2. Lektionsinnehåll – begränsat eller utvidgat tematiskt innehåll

I figur 2 framgår att lektionsinnehållet i lektionsaktiviteterna i hög grad präglades av begränsade teman, detta gäller oavsett om de inträffade i helgrupp, smågrupp eller individuellt och hade ett innehåll som begränsades till det material som fanns i klassrummet. Det språk som användes begränsades till temaområden såsom datum, väder, möbler i vardagsrum, sovrum, badrum och kök, hälsningsfraser, träning på gym, sportlov, planlösning i lägenheter, månader och personnummer. De språk som användes i samband med dessa teman hade ett formbaserat fokus (se figur 1), vilket innebar att fokus låg på att svara rätt på lärarens frågor angående dessa teman, att ange efterfrågat ord vid förfrågan eller till en bild, att uttala enligt standarduttal, samt att stava och att läsa enligt normerna.

Det lektionsinnehåll som bedömes ha ett utvidgat tema förekom vid ca 9% av alla lektionsaktiviteter. De lektionsaktiviteter som var utvidgade präglades av ett språk där deltagarna skulle svara på lärarens frågor, men underlaget till deras svar var baserat på vad de själva hade gjort under helgen, eller när deltagarna uppmanades rita och berätta om sin egen planlösning, eller när de fick möjlighet att titta på ett avsnitt av en serie. Däremot förekom muntlig korrigerings av läraren under dessa

aktiviteter, vilket innebär att deltagarna under sina svar blev avbrutna och uppmanade att tänka på formen.

Sammanfattningsvis visar COLT-schemat att lektionsinnehållets språk främst användes formbaserat och en överrepresentation av begränsade teman förekom i samband med den formbaserade språkanvändningen. I figur 3 presenteras en sammanställning över de 56 lektionsaktiviteternas lektionsinnehåll med fokus på organisation, språk och tema.



Figur 3. Lektionsaktiviteter – det språkliga och tematiska innehållet fördelat på de tre olika organisationsformerna i helgrupp, smågrupp och individuellt.

Figur 3 visar att fokus på form förekom under samtliga organisationsformer. All språkanvändning som noterades vid smågrupper och vid individuellt arbete bedömdes vara formbaserad medan nästan alla, 84%, helgruppsaktiviteter hade ett formbaserat innehåll. Vad gäller den funktionsbaserade språkanvändningen noterades samtliga inträffa vid helgruppsaktiviteter. Ett funktionsbaserat fokus på språk noterades därför endast då lektionsinnehållet organiserades i helgrupp med ca 16% förekomst. Inga smågruppsaktiviteter noterades vara funktionsbaserade, lika så de individuella aktiviteterna.

Liknande resultat framträder vad gäller temats begränsande och utvidgande innehåll. De lektionsaktiviteter som hade ett begränsande temainnehåll noterades vid 51 av 56 lektionsaktiviteter och där majoriteten av dessa, ca 91%, inträffade vid helgruppsaktiviteter. Vid smågruppsaktiviteter var alla lektionsaktiviteter

begränsade och vad gäller de aktiviteter som genomfördes individuellt var även alla dessa begränsade förutom vid det tillfälle då deltagarna ombads rita sin egen planlösning, som i schemat bedömes vara ett utvidgat tema. Denna aktivitet noterades som en individuell aktivitet.

Sammanfattningsvis visar denna översikt att lektionsaktiviteterna präglas främst av undervisning i helgrupp och att lektionsinnehållet i de olika lektionsaktiviteterna, oavsett organisation, överlag har ett språkligt fokus på form och utifrån begränsade teman. I nästa avsnitt redogör jag för COLT-schemats resultat vad gäller kontroll av lektionsinnehåll.

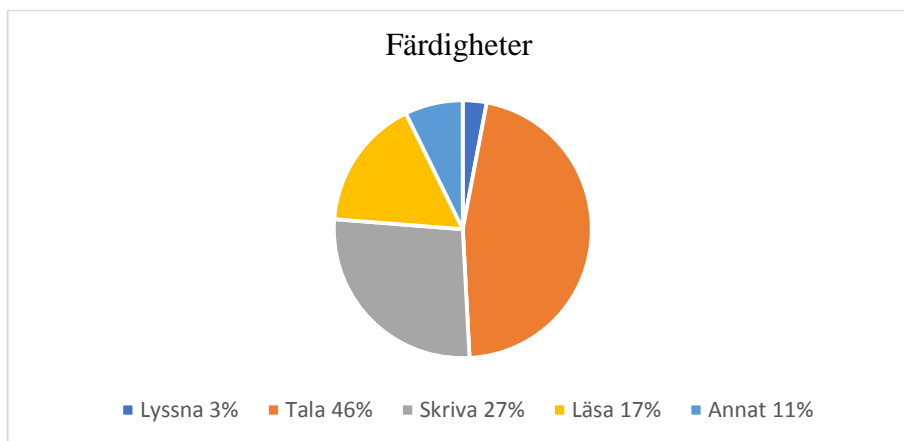
#### **4.3.1. *Kontroll av lektionsinnehåll***

Utöver att jag utifrån COLT-schemat tittade på lektionsaktiviteternas organisation och lektionsinnehåll, noterade jag också vem som kontrollerade lektionsinnehållet. I COLT-schemat delas innehållskontroll in i tre kategorier; lärare, lärare/deltagare och deltagare. Av samtliga lektionsaktiviteter noterades 87,5% av lektionsinnehållet vara lärarstyr, 12,5% var lärar- och deltagarstyrda och inget lektionsinnehåll var endast deltagarstyr. De lektionsaktiviteter som styrdes av läraren presenterades i helgrupp och var inget som deltagarna i förväg kunde påverka. De teman som var aktuella hade läraren i förväg bestämt och planerat.

Vad gäller de aktiviteter som bedömdes vara styrda av läraren och deltagare under en och samma lektionsaktivitet är sådana fall där läraren väljer innehållet men deltagaren styr över det som ska tas upp. Det gäller de lektionsaktiviteter där läraren uppmanar deltagarna att säga rätt ord till rätt bild men där deltagaren får välja bild, eller där läraren ställer frågor men där deltagarna själva väljer vad de ska berätta (vad gjorde du helgen? Vad tycker du om/inte om). Inget lektionsinnehåll bedömes vara initierat eller styrt av endast deltagarna. I nästa avsnitt beskriver jag de färdigheter som de olika lektionsaktiviteterna krävde av deltagarna.

#### **4.3.1. Färdigheter i lektionsinnehållet**

I COLT-schemat kan man notera färdigheter kopplade till de olika lektionsaktiviteterna och det lektionsinnehåll som dessa ger upp hov till. I figur 4 presenteras fördelningen mellan de olika färdigheter som de olika lektionsaktiviteterna krävde av deltagarna.



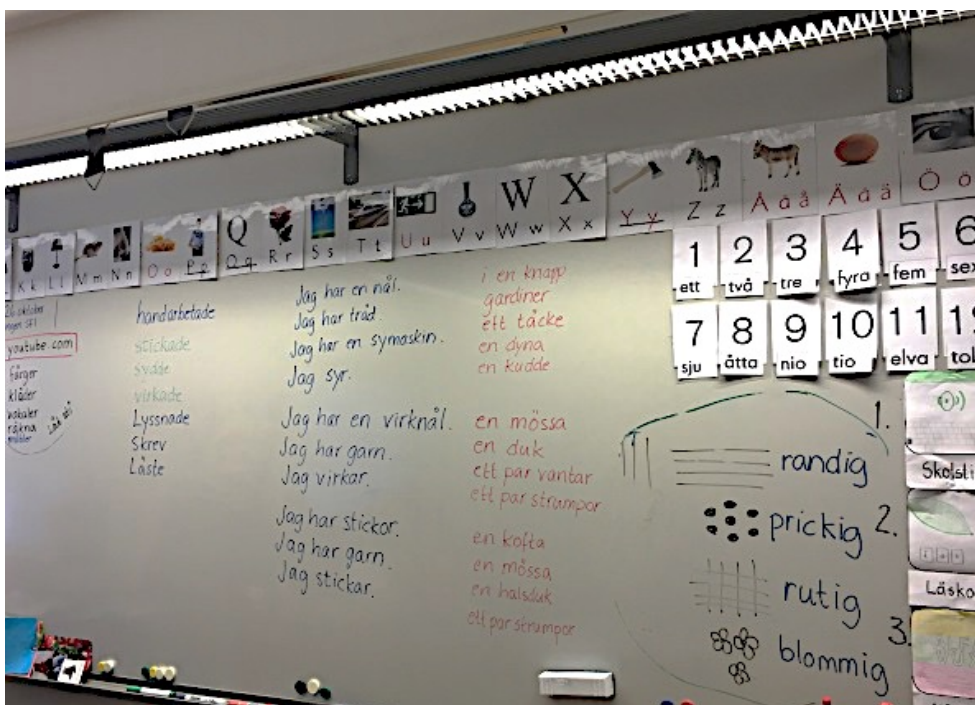
Figur 4. Lektionsaktiviteternas färdigheter - lyssna, tala, skriva, läsa, annat

Jag observerade att alla lektionsaktiviteter i hög grad präglades av muntlig undervisning på svenska där läraren ständigt ställde temarelaterade frågor till deltagarna, vilket kan kopplas till det lärarkontrollerade innehållet och att majoriteten av alla lektionsaktiviteter organiserades i helgrupp. Av samtliga 56 lektionsaktiviteter hade 46% av dessa ett uttalat fokus på tal. Detta kännetecknades av att läraren ställde frågor till deltagarna i helgrupp samt uppmuntrade till smågruppsamtal. I 27% av lektionsaktiviteterna uppmanades deltagarna själva att använda skriften. Detta inträffade när läraren bad deltagarna skriva av tavlan, skriva av på läsplatta och skriva på och av stenciler eller andra läromedel. 17% av lektionsaktiviteterna krävde av deltagarna att läsa. Detta inträffade när läraren skrev på tavlan, delade ut läromedel, tog upp stenciler på projektorn eller när deltagarna skulle använda vissa applikationer på läsplatta. 3 % av lektionsaktiviteterna krävde av deltagarna att lyssna på språket. Det inträffade vid situationer där man tittade på nyheter, serieavsnitt eller Youtubeklipp i helgrupp. Annat kännetecknas av



situationer där deltagarna uppmanades klippa ut möbler ur en möbelkatalog, rita av sin planlösning eller använda multimodala applikationer.

Vad gäller lektionsaktiviteternas färdigheter är det muntlighet som efterfrågas av läraren, däremot visar COLT-schemat att 51% av lektionsaktiviteterna krävde av deltagarna att använda flera färdigheter samtidigt. I dessa fall ställdes temarelaterade frågor till deltagarna som därefter skrevs ner av läraren eller gavs ut i form av stenciler eller läromedel, visades på projektor eller spelades upp för att sedan vävas in i den muntliga aktiviteten. Det innebar att deltagarna, för att kunna fortsätta delta i lektionsaktiviteterna, behöver tolka skrift, bilder, ljud och läsa i samband med de temafrågor som läraren kontrollerade. Till exempel förekom vid en lektionsaktivitet samtal om handarbete där läraren ställde frågor om olika typer av handarbete. I samband med att läraren ställde frågor och deltagarna försökte svara delades en stencil med meningar och bilder ut till deltagarna. Därefter uppmanades deltagarna läsa de meningar som fanns på stencilen medan läraren skrev upp alla dessa meningar på tavlan (se fotografi 1). Därefter uppmanades deltagarna att läsa de meningar som fanns på tavlan och använda i sina egna svar till läraren.



Fotografi 1. Skrift på tavlan – Tema handarbete

Fotografi 1 föreställer meningarna som läraren har skrivit ner från stencilen i tre olika spalter med tre olika färger; blått, grönt och rött. Till vänster har läraren skrivit ner verb kopplade till handarbete, i mitten verbfraser och till höger kopplas substantiv till verbfraserna i mitten. Lektionsaktiviteten fortsätter med att läraren frågar deltagarna vad de har för bilder på stencilen samtidigt som läraren pekar på verbfraserna i mitten.

Sammanfattningsvis noterades flera färdigheter i samband med de noterade lektionsaktiviteterna, som också krävdes för att få delta i lektionsaktiviteterna. Dessa präglades främst av muntlig undervisning men däremot visar COLT-schemat att vid 51% av lektionsaktiviteterna kopplades muntlighet till andra färdigheter som att tolka skrift, bilder, ljud samt hantera läsning.

I nästa kapitel presenterar jag resultatet för de ljudinspelningar som genomfördes inom ramen för denna studie. Jag har valt ut ett antal transkriberade exempel som tillsammans syftar till att svara på frågeställningen om hur interaktionspraxisen i lektionsaktiviteterna ser ut.

#### **4.4. Språkanvändning i helgruppssamtal**

I följande avsnitt redogörs för den språkanvändning som spelades in vid helgruppsaktiviteter med koppling till lektionsaktiviteternas språkliga och temamässiga lektionsinnehåll.

##### **4.4.1. Samtal om form**

Den språkanvändning som förekommer vid helgruppssamtal är i huvudsak formbaserad, vilket utifrån COLT-schemat noterades upp till 84% av alla lektionsaktiviteter (se kap 4.1.2.). Följande transkriptionsexempel visar hur läraren (L) inleder lektionen med en fråga om datum där Muna (M), Halima (H) och Sabaa (S) försöker svara på frågan.

(1). *Transkriptionsutdrag 1 - Tema datum*

- |  |  |
|--|--|
| 1. L: vad är det för datum idag?   | 8. H: i [...] andra  |
| 2. M: tjugiförsta oktober  | 9. M: nej  |
| 3. L: bra [...] tjugoförsta oktober  | 10. (samtliga pratar)  |
| 4. H: oktober oktober [...] tvåtusent eeh nej  | 11. S: tionde  |
| 5. L: aaa och så skriver vi ju på ett till sätt<br>[tjugoförsta (skriver på tavlan)] | 12. L: tionde månaden är det (SKRATT) ja   |
| 6. H: [tjugoförsta]  | 13. (tystnad)  |
| 7. L: [i]  | 14. L: tvåtusenssexton eller tjugohundra sexton<br>kan vi också säga på två sätt |

Exempel 1 visar hur det kan se ut när läraren styr språket mot ett fokus på den språkliga formen. Här inleder läraren lektionsaktiviteten med en fråga, en fråga som också ställs i början av alla lektioner ”vad är det för datum idag”. Därefter svarar Muna ”tjugiförsta oktober” och blir därefter bekräftad och korrigerad av läraren på rad 3, ”tjugoförsta oktober” med emfas på [o:] i tjugoförsta och [o:] i oktober. Sen svarar Halima som också är den deltagare med flest yttranden i hela materialet. Halima upprepar ”oktober oktober” efter läraren och försöker efter en kort paus lägga till året men rättar sig själv snabbt igen, ”två tusent eeh nej”. Läraren kopplar i denna situation inte till Halimas yttrande utan börjar istället på rad 5 skriva på tavlan. Halima upprepar läraren på rad 6 och 8 och försöker lägga till ny information till diskussionen om datum genom att lägga till ”andra”. Här håller Muna inte med och därefter börjar samtliga prata med varandra, både på svenska och på andra språk om vilken månad det kan vara. Sabaa ger sitt svar på rad 11, ”tionde”, vilket läraren fångar upp och bekräftar på rad 12 samtidigt som hon skriver ner det på tavlan för att på rad 14 säga och skriva upp året. Halima som på rad 4 försökte ange årtal, men inte i den ordning som läraren önskade, visar ingen reaktion på att läraren nu pratar om och skriver ner året.

Exempel 2 visar vad som händer under lektionsaktiviteten när läraren frågar deltagarna om dagens väder. Utdraget inleds med att läraren ställer en fråga om dagens väder och Halima (H), Parihan (P) och Kahfari (K) deltar med sina svar.

(2). *Transkriptionsutdrag 2 - Tema väder*

147. L: vad är det för väder idag?

148. H: lite blåser idag

149. L: ja eller ganska mycket blåsigt vi gör några pilar (ritar på tavlan)

150. H: ja

151. L: ska vi göra åt rätt håll då [...] nordost blir det såna pilar blåser åt det hållet (skratt) blåser nedåt näe

152. (tystnad)

153. L: om Sverige är här så blåser det så (visar med kroppen) därför det kommer snö [...] fast det snöar inte [...] men det är molnigt (skriver på tavlan)

154. P: molnigt

155. (tystnad)

156. L: blåsigt [...] molnigt (skriver på tavlan)

157. (tystnad)

158. L: det var minus två grader när jag åkte in

159. H: ja

160. L: minus två (skriver på tavlan)

161. (tystnad)

162. L: kommer ni ihåg när det var minustecken? Vad säger vi då?

163. H: minus

164. L: säger vi varmt, kyligt, kallt

165. H: nee inte kallt lite kyligt

166. L: ja fast när det är minus framför då säger vi kallt

167. K: kallt

168. L: minus 2 grader kallt

169. K: ja

170. L: när det inte är minus då säger vi kyligt

171. H: kyligt

172. L: ja

173. TYSTNAD

174. L: kallt [...] men inte jättekallt

175. (samtliga pratar)

176. L: men när det blåser då blir det kallare

177. H: (säger något på somaliska)

178. L: än om det inte blåser

På rad 148 svarar Halima på lärarens fråga "lite blåser idag" följt av att läraren i nästa rad rättar Halima, "ja eller ganska mycket blåsigt". Läraren vill därefter på rad 162 veta vad man säger när det förekommer ett minustecken framför siffran, "säger vi varmt, kallt, kyligt" där Halima svarar på rad 165 genom att säga "nee inte kallt lite kyligt". Detta svar håller inte läraren med, däremot är det oklart om Halima uppfattar att läraren vill att hon ska förstå att ett enligt minustecken innebär att det är kallt. Läraren försöker igen på rad 166 genom att förklara att när det förekommer ett minus framför siffran innebär det att det är kallt väder. Kahfari upprepar "kallt" och läraren bekräftar hennes svar på rad 168, "minus 2 grader kallt", vilket Kahfari håller med om. Medan läraren fortsätter berätta att minus två inte är jättekallt men att det kan bli kallare om det blåser, pratar samtliga deltagare med varandra både på svenska och på andra språk. Det som också pågår under exempel 2 är att läraren vid denna muntliga aktivitet återkommande vänder sig mot tavlan och skriver upp vissa nyckelord. Fotografi 2 illustrerar hur det ser ut när läraren skriver ner det som bedöms vara viktigt utifrån frågan om dagens datum och väder.



Fotografi 2. Skrift på tavlan - Tema datum och väder

På fotografi 2 förekommer en mindre variant av en tavla där har läraren skrivit upp veckodagen följt av dagens datum och månad. Här används flera olika tecken och illustrationer i samband med bokstäverna; siffor, snedstreck, väderstreck, minusstreck, enhet för temperatur. Därefter förekommer dessutom två olika varianter att ange datumangivelser på, med siffror och bokstäver och med siffror och snedstreck. Under detta finns tre illustrationer på olika vädertillstånd; snöigt, blåsigt

och kallt. Minustecknet (-2°) är det tecken som läraren frågar efter på rad 162 i exempel 2.

Exempel 3 visar hur läraren kontrollerar såväl innehållet med sina frågor och uppmanar deltagarna att uppmärksamma formen, vilket i detta fall innebär att upprepa det som läraren säger. I detta utdrag ställer läraren en fråga om gårdagens lektionsinnehåll och Halima (H), Nowa (N) och Ghusun (L) deltar.

*(3). Transkriptionsutdrag 3. Tema gårdagen*

- |  |   |
|--|---|
| 75. L: igår då?                              | 90. H: [prata                                 |
| 76. (tystnad)                                | 91. L: ja vi pratade, tittade på handarbete   |
| 77. L: vad gjorde vi igår? Här i skolan      | 92. H: ja                                     |
| 78. (tystnad)                                | 93. L: mmm                                    |
| 79. L: igår [...] vad gjorde vi här i skolan | 94. H: och lyssna                             |
| 80. H: mmm                                   | 95. L: lyssnade                               |
| 81. L: nej igår                              | 96. H: skriva                                 |
| 82. N: handarbete också                      | 97. L: skrev                                  |
| 83. (samtliga pratar)                        | 98. H: mmm                                    |
| 84. L: hör ni vad Nowa säger?                | 99. G: lyssnade                               |
| 85. N: handarbete                            | 100. L: aaa vad skrev ni för nått?            |
| 86. H: handarbete                            | 101. H: skriva [...] köket [...] i vardagsrum |
| 87. L: bra                                   | 102. L: vardagsrummet                         |
| 88. H: prova                                 |   |
| 89. L: vi [prata                             |   |

Denna fråga, liksom frågan om dagens datum och väder är återkommande för varje lektionstillfälle. Läraren inleder vid exempel 3 med en ofullständig fråga och omformulerar sig på rad 77 och 78. Halima reagerar inte på frågan utan instämmer bara till lärarens fråga, ”mmm”. Läraren fortsätter på rad 81 och Nowa svarar på rad 82, ”handarbete också”. Därefter förs en livlig diskussion i hela gruppen, såväl på svenska som på andra språk och läraren ställer ytterligare en fråga på rad 84. Därefter följer flera yttranden där läraren rättar Halimas försök till att svara på frågan. Emfas ligger hela tiden på formen av de yttranden som Halima gör. Halima nämner flera färdigheter som användes vid föregående lektion, däremot inte utifrån den form som läraren efterfrågar. Ghusun gör på rad 99 ett försök att upprepa lärarens yttrande på rad 95, vilket läraren snabbt kommenterar ”aaa” för att sedan ställa ytterligare en fråga där Halima svarar ”skriva [...] köket [...] i vardagsrum” och där läraren på rad 102 återigen rättar Halima. Halima nämner i sina yttranden flera av de färdigheter som användes under förra lektionstillfället, men här ligger inte fokus på funktionen och innehållet i svaret utan snarare på Halimas förmåga att använda tempus, vilket också är det som kommenteras av läraren.

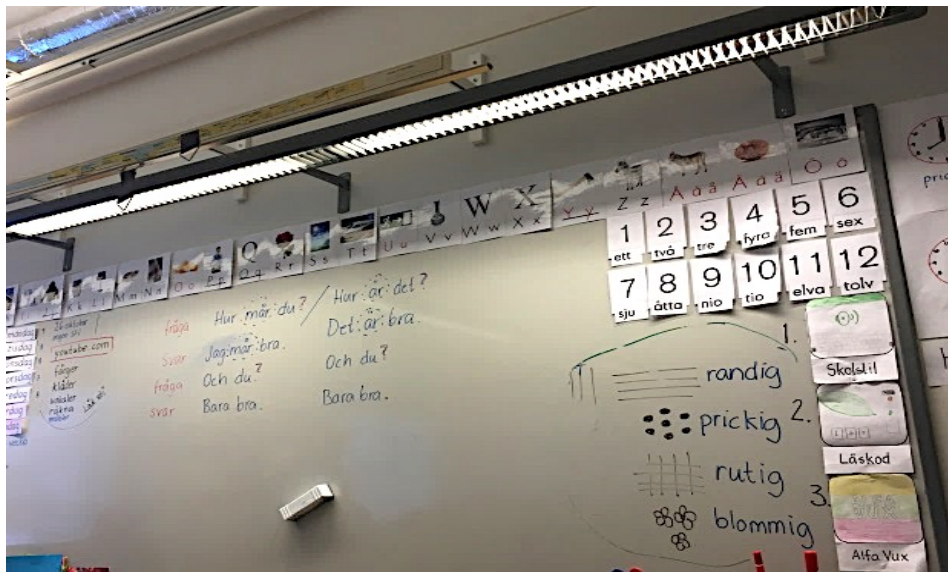
Exempel 4. är ytterligare ett utdrag där formen styr innehållet i deltagarnas yttranden. Temat under denna lektionsaktivitet är hälsningsfraser där läraren ställer frågor samtidigt som hon skriver upp hälsningsfraserna på tavlan. I samtalet deltar Muna (M), Halima (H) och Kahfari (K).

(4).	<i>Transkriptionsutdrag</i>	4.	<i>Tema</i>	<i>hälsningsfraser</i>
	241.L: hur ser man att det är en fråga? Om man nu ska läsa		253.L: men om det är en fråga ska det vara någonting här	
	242.TYSTNAD		254.K: vad du	
	243.L: hur vet jag att det är en fråga		255.Samtliga pratar	
	244.M: fråga		256.M: ah fråga	
	245.L: hur <u>vet</u> jag att det är en fråga?		257.K: fråga [...] fråga	
	246.H: aha		258.M: ah	
	247.M: [aha]		259.L: frågetecknen använder vi (skriver på tavlan) det här	
	248.L: när du läser hur vet du att det är en fråga?		260.K: ja	
	249.H: ursäkta vad betyder fråga?		261.M: ah	
	250.M: du säger 'du har'		262.K: fråga	
	251.H: du!		263.L: <u>frågetecknen</u>	
	252.Samtliga pratar		264.K: fråge [...] tecken	
			265.TYSTNAD	

I exempel 4 inleds diskussionen med en fråga om hur man kan se när man läser att det är en fråga som ställs. Lektionsaktiviteten handlar om hälsningsfraser, vilket läraren väljer att förmedla via meningar på tavlan. Efter lärarens fråga på rad 241 följer tystnad och läraren upprepar sin fråga följt av att Muna på rad 244 upprepar ordet "fråga". Läraren börjar om igen med emfas på 'vet', "hur vet jag att det är en fråga?". Detta leder inte till några svar utan Halima och Muna instämmer till lärarens yttrande. Läraren börjar om igen "när du läser hur vet du att det är en fråga?", vilket inte heller leder till något svar. På rad 249 avbryter Halima, "ursäkta vad betyder fråga" och får svar av Muna på rad 250, "du säger 'du har'". Läraren följer inte upp detta utan fortsätter på rad 253 att fråga efter formen, "men om det är en fråga ska det vara någonting här". Det leder heller inte till det svar som läraren är ute efter utan Kahfari och Muna fortsätter på rad 256 och 257 att prata om 'fråga'. På rad 259 ger läraren svaret på frågan, att det handlar om ett frågetecken, medan hos skriver upp det på tavlan.

Fotografi 3 kan förstås i samband med exempel 4. Fotografiet visar hur det ser ut på tavlan under denna lektionsaktivitet. Läraren har skrivit upp exempel på två dialoger på tavlan.





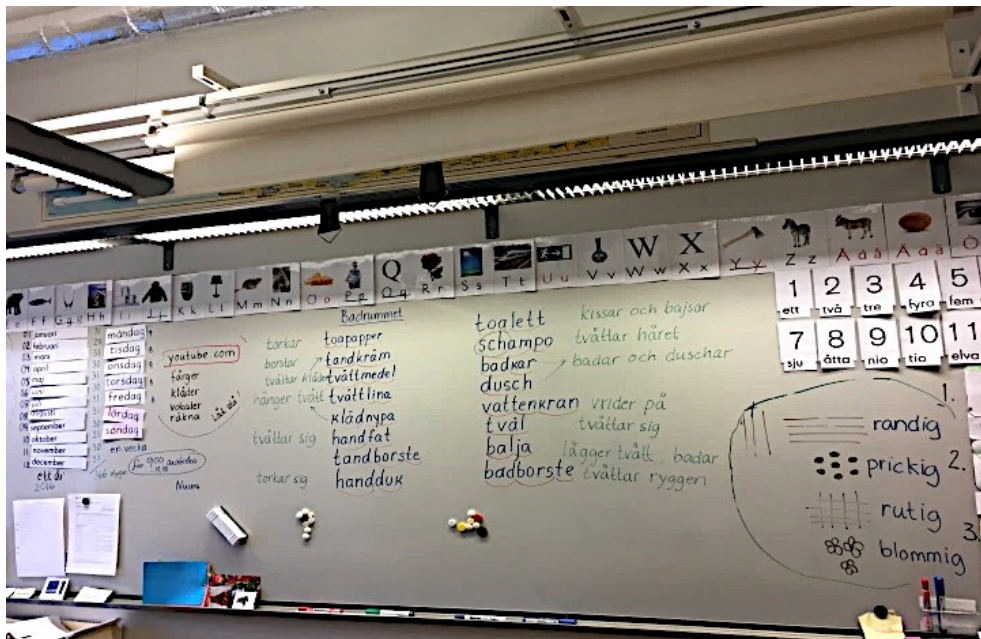
Fotografi 3. Skrift på tavlan – Tema hälsningsfraser

På tavlan har läraren listat två olika alternativ, ”Hur mår du?” och ”Hur är det?” och under dessa frågor listat möjliga svar vid dialog. Vid sidan om denna skriftliga dialog har läraren stavat med rött för att signalera vad som är en fråga och vad som är ett svar. Denna information blir i detta fall onödig och inget som deltagarna verkar förstå vid tolkning av hur läraren vill att lektionsaktiviteten ska fortlöpa. Det är dessa frågetecken som läraren vill uppmärksamma under exempel 4. Under samma lektionsaktivitet ställer en av deltagarna en fråga till läraren, ”hur mår dig” och läraren svarar ”det är en form av du”. Även detta lektionsinnehåll tolkas vara formbaserad.

I datamaterialet förekommer tillfällen där läraren ställer frågor som kan tolkas vara funktionsbaserade men när deltagarna börjar svara är det formen som efterfrågas, i detta exempel rätt ordval. I samtalet deltar Tabija (T), Halima (H) och Ghusun (G).

(5).	<i>Transkriptionsutdrag</i>	5.	<i>Tema</i>	<i>badrum</i>
	110.L: vad <u>gör</u> vi med tandkräm?			
	111.T: borsta [[tänderna			121.L: ja men vi pratar om att vi klämmer (!)
	112.H: [[borsta tänderna			122.(tystnad)
	113.L: njaaa			123.L: vi använder för att borsta tänderna va och då gör vi så för att ta tandkräm (visar med handen) [...]
	114.H: tandborste (!)			jaa
	115.L: men (!) vad gör vi med tandkräm vi?			124.Samtliga pratar
	116.G: tandkräm tandborste			125.L: då får vi sätta ihop dom så att dom hör ihop och så skriver vi (gör en pil från tandkräm till tandborste och skriver verbet bredvid substantivet) borstar
	117.T: borsta tänderna			
	118.H: borste			
	119.T: borsta tänderna			
	120.samtliga pratar			

Under lektionsaktiviteten vid exempel 5 visar läraren bilder samtidigt som hon skriver upp orden på tavlan. Vid exempel 5 visar läraren en bild på en tandkrämstub och frågar deltagarna ”vad gör vi med tandkräm”. Både Tabilja och Halima svarar att man borstar tänderna, vilket läraren inte riktigt håller med om på rad 113. Halima frågar förvånat på rad 114 om det är tandkräm läraren efterfrågar. Läraren ställer frågan igen på rad 115. På rad 116 yttrar sig Ghusun och påpekar att det är tandkräm på bilden och att man använder en tandborste. Tabija påpekar igen på rad 119 att man borstar tänderna och därefter börjar samtliga prata, både på svenska och på andra språk. Det verkar som att deltagarna inte förstår vad läraren vill med sin fråga till bilden på tandkrämstuben. På rad 121 säger läraren ”ja men vi pratar om att vi klämmer”, vilket följs åt av tystnad. Läraren visar då med handen hur man klämmer och då börjar samtliga prata igen. Därefter vänder sig läraren mot tavlan och drar en pil från ’tandkräm’ till ’tandborste’ och skriver verbet ’borstar’ istället för ’klämmer’, vilket är det ord som läraren sökte i sin fråga ”vad gör vi med tandkräm”. Detta ifrågasätter ingen av deltagarna. Fotografi 4 visar hur det ser ut på tavlan under lektionsaktiviteten vid exempel 5.



Fotografi 4. Skriften på tavlan – Tema badrummet

På tavlan har läraren skrivit upp 'badrummet' som rubrik och därefter under lektionsaktivitetens gång listat orden till de bilder som hon har visat. Med blå färg har läraren skrivit upp substantiven och med grön färg handlingen kopplad till substantiven. Med röd färg har läraren markerat ordens prosodi, vilket läraren markerar i samband med att ordet läses upp och deltagarna uppmanas säga efter.

Exempel 6 inträffar under samma lektionsaktivitet som exempel 5. Exemplet följer samma mönster i det att frågan som läraren ställer kan tolkas vara funktionsbaserad, men det återigen är en specifik språklig form, "vrída", som läraren vill att deltagarna ska uppmärksamma. Läraren ställer en funktionsbaserad fråga, men vill att deltagarna ska fokusera på en viss form i sina svar. I samtalet deltar Halima (H), Muna (M) och Omame (O).

(6). Transkriptionsutdrag 6. Tema badrum

- |                                     |   |                         |
|-------------------------------------|---|-------------------------|
| 322.H: hand i vatten                | 332.M: okej [x] många                                     | 341.L: <u>vrída</u> ... |
| 323.L: vattenkran?                  | 333.H: o tvätta händerna                                  | 342.H: varm [[ja        |
| 324.L: vad gör man?                 | 334.L: ja   | 343.L: [[på             |
| 325.H: eeh                          | 335.H: tvätta händerna                                    | 344.H: och kallt        |
| 326.M: vatten hand                  | 336.L: man kan säga så att<br>man <u>vrider</u> på vatten | 345.L: man vrider på    |
| 327.L: man vrider                   | 337.H: ja   | 346.H: mmm              |
| 328.O: hand                         | 338.M: vatten   | 347.H: varm och         |
| 329.H: vrider                       | 339.L: det kommer man<br>måste vrída på                   | 348.L: ja så är det     |
| 330.T: diskar tallrik               | 340.H: vrída [...] på vatten                              |                         |
| 331.L: ja i förlängningen<br>så aaa |   |                         |

Under lektionsaktiviteten diskuteras i klassrummet om vad man gör med en vattenkran och precis som vid exempel 6 pratar lärare och deltagarna förbi varandra. Läraren fokuserar på rad 327, 336, 339 och 345 att göra deltagarna uppmärksamma på att använda en viss form, ”att man vrider” men deltagarna ger andra svar; att man tvättar händerna, att man diskar och att man kan välja varmt eller kallt vatten. Halima säger på rad 342 och 344 att man kan välja varmt och kallt, vilket indirekt är kopplat till att man vrider på kranratten men läraren reagerar inte på detta utan fortsätter uppmärksamma deltagarna på formen ”man vrider”.

Exempel 7 är ett exempel på en situation där samtalsämnet har funktionell karaktär men behandlas i klassrummet utifrån dess form. Exempel 7 inträffade vid en lektionsaktivitet där deltagarna skulle prata om sina intressen men utifrån en specifik språklig konstruktion, ’jag tycker om / jag tycker inte om’. I samtalet deltar Omene (O), Kahfari (O) och Halima (H).

(7). *Transkriptionsutdrag 7. Tema intressen*

302.L: nu ska vi prata om vad ni tycker om att göra [...] kanske springa, promenera, laga mat [...] förstår?	om vad vi tycker om [...] tycker om mjölk, tycker om banan	318.L: jag tycker om att dansa
303.O: ja	311.K: ja ja	319.K: dansa
304.L: säger man ”att tycker om mjölk?” nee utan man säger ”jag tycker om att dricka mjölk”	312.L: Förstår? Nu ska vi säga vad vi tycker om att göra	320.L: jag tycker om att sova
305.K: dricka	313.K: göra ja	321.O: tycker om mycket sova
306.L: ja det kan man säga	314.L: köra bil, duka bord, laga mat, promenera, rida, cykla förstår?	322.SKRATT
307.H: ja	315.TYSTNAD	323.L: man tycker om att vila eller sova [...] förstår
308.L: för förut	316.L: då säger man ’jag tycker om att [...] att läsa, jag tycker om att skriva, jag tycker om att lyssna på musik	324.O: ja
309.K: ja	317.H: musik	325.L: bra då ska vi se [...] den gröna pennan jag älskar att skriva med grönt ja men vi får ta blå
310.L: när det var vår, nu är det ju höst, när det var vår då pratade vi		

Läraren försöker göra deltagarna uppmärksamma på att man måste uttrycka sig på ett visst sätt och på rad 304 ger hon ett exempel på att man inte kan säga ”att tycker om mjölk”, där hon syftar på den felaktiga ordföljden. Läraren frågar deltagarna om de förstår vad hon menar men ingen av deltagarna svarar läraren genom att använda den form läraren vill att de ska använda. På rad 310, 314 och 316 ger läraren exempel på svar som deltagarna kan använda

men i och med att deltagarna är vana att läraren vill att de ska säga rätt form, delar de inte med sig av sina

intressen utan upprepar enstaka ord som de uppfattar. På rad 318 ger läraren ytterligare en hel mening ”jag tycker om att dansa” och Kahfari upprepar på rad 319, ”dansar”. Läraren fortsätter med ännu ett exempel på rad 320, ”jag tycker om att sova”, vilket leder till skratt bland deltagarna och Omame väljer då att utifrån sig själv dela med sig av att hon ”tycker om mycket sova”, vilket läraren kommenterar med att man säger att ”man tycker om att vila eller sova” och frågar därefter som Omame förstår, vilket Omame på rad 324 svarar ”ja” på. Efter detta korta utbyte går läraren till tavlan och börjar skriva upp dessa konstruktioner, vilket resulterar i en lektionsaktivitet där deltagarna tar fram sina böcker och börjar skriva av meningarna istället för att fortsätta samtala.

I materialet förekommer också tillfällen där deltagarna försöker inkludera sina egna erfarenheter i lärarens frågor. I exempel 8 försöker Halima inleda ett samtal om hennes minnen från Somalia under en lektionsaktivitet där läraren visar bilder på föremål som kan finnas i ett badrum och där deltagarna ska säga rätt ord till rätt bild samtidigt som läraren skriver upp detta på tavlan. I samtalet deltar Muna (M), Halima (H) och Omame (O).

(8). *Transkriptionsutdrag 8. Tema föremål*

109. L: då tar vi nästa då [...] och den?

(visar en ny bild) [...] klädny~~pa~~

110. M: kläder

111. H: nipa

112. M: [x]

113. L: om man ska hänga kläder på

tork då måste man sätta fast dom

114. *samtliga pratar*

115. L: det finns många sätt att använda klädny~~por~~ på (skratt)

116. (tystnad)

117. L: då kan man hänga ute om det är varmt

118. O: hänga kläder o nipa den

119. H: ja Somalia lite så [...] allt

120. L: det här vet jag att ni kan (visar ny bild)

I exempel 8 visar läraren en bild på klädny~~por~~ och lägger till att det heter ”klädny~~pa~~”, Muna fortsätter därefter med att säga att det handlar om ”kläder”. Halima ger också sitt bidrag på rad 111 för att avsluta Munas yttrande på rad 110 ”kläder”. Läraren berättar att ”om man ska hänga kläder på tork då måste man sätta fast dom” och syftar på klädny~~por~~na. Därefter börjar samtliga deltagare prata, både på svenska och på andra språk. Läraren fortsätter på rad 115 med att det finns många sätt att använda klädny~~por~~, vilket inte direkt uppmärksammas av deltagarna. Läraren fortsätter med att ”då kan man hänga ute om det är varmt” följt av Omame som på rad 118, på sitt sätt, återger det som läraren har sagt. På rad 119 försöker

Halima berättar att det är något som finns i Somalia på något sätt, detta plockas inte upp av läraren som därefter tar fram en ny bild.

De exempel som presenteras i kap 4.4.1 har valts ut ur materialet för att visa hur lektionsinnehållets formbaserade innehåll ytrar sig i den interaktionspraxis som förekommer i undervisningen. Det förekommer exempel som till synes verkar vara funktionsbaserade men som vid närmare analys syftar till att uppmärksamma deltagarna på den språkliga formen. I nästa kapitel redogör jag för den språkanvändning som spelades in vid smågruppsaktiviteter.

## **4.5. Språkanvändning i smågruppsamtal**

I följande avsnitt redogörs för några exempel på den språkanvändning som spelades in under lektionsaktiviteter som organiserades utifrån smågruppsaktiviteter. I dessa exempel är det deltagarna som ansvarar för språkanvändningen. De exempel som ges kan förstås utifrån lektionsinnehållets språk och tema.

### **4.5.1. Samtal om form vid funktion**

Den språkanvändning som förekommer vid smågruppsamtal följer samma mönster som helgruppsamtalen vad gäller det formbaserade lektionsinnehållet. I COLT-schemat noterades alla smågruppsaktiviteter vara formbaserade (se kap 4.1.2.). Det som skiljer denna språkanvändning från den som sker i helgrupp är att lärarens innehållskontroll inte är lika närvarande och deltagarna kan själva bestämma över språkanvändningen.

Den lektionsaktivitet som förekommer i exempel 9 och 10 har bearbetats i helgrupp där den bedömdes vara formbaserad och utgå ifrån ett begränsat tema. I exempel 9 visar Halima (H) och Tabija (T) tecknade bilder för varandra. Bilderna föreställer föremål som kan tänkas finnas i ett badrum och läraren har bett deltagarna att visa bilderna för varandra för att sedan turas om att säga rätt ord till bild.

(9). Transkriptionsutdrag 9. Tema badrum

294.T: mm [...] tvätta <u>händerna</u> ?	302.T: på svenska här?
295.H: tvätta händer	303.H: ansiktet [...] ansiktet
296.T: ja tvätta händerna	304. T: aa tvätta
297. (tystnad)	305. H: mmm ansiktet
298.T: ba ba ba bad ..	306. H: ansiktet mmm [...]
299.H: bada händerna	307. T: händer? Händer?
300.T: jag förstår inte här [...] nej nej	308. H: ansiktet (!) tvätta [...] nej den där
301.T: tvätta sig [...]	309. H: mmm ansikte [...] o tvätta händerna

I exempel 9 visar Tabija en bild på ett handfat och istället för att tala om för varandra vad föremålet heter försöker de istället koppla bilden till en aktivitet som bilden kan kopplas till. Halima och Tabija är angelägna om att komma fram till en aktivitet som kopplas till handfatet. Det kan tolkas som att Halima och Tabija inte pratar om den språkliga formen med syftet att komma fram till vad det rätta ordet utan snarare ordets funktion. De ger flera förslag till varandra; att tvätta händer, att tvätta sig, att tvätta ansiktet. De förhandlar med varandra och upprepar varandras yttranden.

Exempel 10 pågår under samma lektionsaktivitet som exempel 9. Halima (H) och Tabija (T) fortsätter visa bilder för varandra. Även här försöker deltagarna att nå en gemensam förståelse.

(10). Transkriptionsutdrag 10. Tema badrum

145.H: den?	159.T: jo la kräm	172.SKRATT
146.T: kräm? kräm du inte prata kräm	160.T: på svenska	173.T: jag förstår prata
147.H: nej <u>tvättar</u>	161.H: nej (!)	174.H: ja (!) titta
148.T: nej kräm kräm	162.H: inte kräm	175.L: kran
149.T: ja	163.T: nej	176.H: [[ja (!)
150.H: inte kräm	164.H: borstar [...] vatten X	177.T: [[ja (!)
151.T: jo	165.H: jo X	178.T: kran kren
152.H: kräm (t)	166.T: nej bar	179.H: vattenkram
153.H: kräm	167.H: (x) snälla	180.T: [[vattenkram
154.T: kräm	168.T: kräm	181.L: [[kran
155.H: [[borste	169.H: kok	182.H: ja kram
156.T: [[kräm	170.T: nej förstår vatten varmt kallt förstår	183.H: varsågod
157.H: vatten	171.T: kräm	184.T: [[kran
158.H: inte		185.H: [[kram

I exempel 10 pratar Halima och Tabija om en bild på en vattenkran. I utdraget försöker deltagarna tillsammans komma överens om vad bilden föreställer även om inga längre yttranden görs. Under en lång sekvens försöker och förhandlar dessa två om vilket ord som motsvarar det som visas på bilden. Tabija säger i flera yttranden att det är en ”kräm”, vilket Halima inte håller med om. Halima menar istället på rad 155 och 164 att det handlar om en borste och vatten och Tabija säger på rad 170 att hon förstår att det handlar om vatten och att man kan välja varmt eller kallt vatten, och fortsätter på rad 171 med att säga ”kräm”, vilket leder till skratt.

Ingen av deltagarna ger upp om att förstå och komma överens om vilket ord som bilden syftar till men det är inte förrän läraren kliver in i samtalet på rad 175 och säger ”kran” som båda deltagarna gemensamt bekräftar att det är ordet som de är ute efter. Den här situationen förstås som att det är den gemensamma förståelsen som är det främsta syftet även om det är formen som diskuteras. Trots att det krävs flera talturer innan någon form av förståelse nås ger ingen av deltagarna upp. Även om Halima och Tabija i raderna som följer uttalar ordet ’vattenkran’ på fel sätt och läraren återigen korrigerar deltagarna väljer Halima att markera avslut på rad 182 genom att bekräfta lärarens yttranden på rad 181. Detta trots att hon inte säger rätt form, utan ”ja kram” följt av ”varsågod” på rad 183 där hon vill tacka läraren för hjälpen. Båda dessa exempel kan förstås i samband med exempel 7 där läraren är den som bestämmer när de ska byta bild och vad som är det viktiga att komma ihåg.

I exempel 11 sitter deltagarna i en grupp på fyra och berättar för varandra om sina intressen genom att använda ”jag tycker om/jag tycker inte om”. Denna lektionsaktivitet bedömdes innehålla ett utvidgat tema.

*(11). Transkriptionsutdrag 11. Tema intressen*

- |   |   |                                |
|---|---|--------------------------------|
| 441. K: jag tycker om att läsa bok läsa bok ja  | barn prata mamma (skratt) mamma prata                   | 450. H: barnkanalen (!)        |
| 442. H: jag tycker om studera svenska           | prata mamma   | 451. K: titta mamma pappa      |
| 443. P: jag tycker om att träna svenska         | mamma byxor skor  | 452. P: jag tycker om att      |
| 444. K: ja bra bra duktig                       | mamma köpa (skratt)                                     | 453. H: prata svenska bra      |
| 445. (samtliga skrattar)                        | [...]inga pengar  | 454. K: ja svenska barn bra ja |
| 446. T: jag tycker om laga mat                  | mamma inte pengar                                       | 455. H: förklara barn          |
| 447. K: jag tycker [...] jag tycker om att alla | mamma pengar  | 456. K: bra                    |
|   | 448. T: ja (skratt)                                     | 457. H: ja jättebra svenska    |
|   | 449. K: jag tycker om att titta på teve kanal barn barn |                                |



I exempel 11 berättar Parihan, Tabija, Halima och Kahfari för varandra om vad de tycker om respektive inte tycker om. Samtliga är aktiva i samtalet och flera längre yttranden förekommer. I samtalet mellan varandra förekommer ingen fokus på formen, ingen av deltagarna rättar varandra utan de turas om kring att säga en varsin mening. Vid flera yttranden kopplar deltagarna bland annat till sina egna erfarenheter. Under detta exempel tillåts Kahfari berätta om sina erfarenheter, till skillnad från exempel 8 där Halimas koppling till sin bakgrund i Somalia inte uppmärksammas av läraren. I exempel 11 berättar Kahfari på rad 452 att hon tycker om när hon pratar med sina barn och lägger till att barnen brukar säga "[...] mamma mamma byxor skor mamma köpa" medan hon svarar tillbaka att "inga pengar mamma inga pengar mamma pengar". Även på rad 449 berättar Kahfari att hon tycker om att titta på tv, en kanal för barn där Halima på rad 450 lägger till "barnkanalen", vilket Kahfari vidareutvecklar genom att berätta att föräldrarna tittar på tv med sina barn. Halima fortsätter på samma ämne att berätta på rad 453 att "prata svenska bra" och Kahfari kopplar det till sina barn "ja svenska barn bra ja". Halima säger då "förklara", vilket kan förstås som att hon menar att barnen kan förklara för föräldrarna eftersom barnen är "ja jättebra svenska". Här diskuterar deltagarna sina intressen utifrån lärarens uppmaning att använda en viss form men samtalet verkar vara mer funktionellt inriktad än det samtal som förekom i helgrupp när samma tema intressen diskuterades (se exempel 5).

I nästa kapitel redogör jag för den intervju som genomfördes med lärare som är ansvarig för den undervisning som ges vuxna andraspråksinlärare med kort eller ingen utbildningsbakgrund.

#### **4.6. Att undervisa kortutbildade andraspråksinlärare**

För att få förståelse för den komplexitet som omger undervisningen av vuxna andraspråksinlärare av svenska med kort eller ingen utbildningsbakgrund valde jag att intervjua den ansvariga läraren. På den utvalda skolan är denna lärare ansvarig för undervisningen och arbetar ensam med att utforma den. Under vissa perioder har läraren däremot hjälp av en resurs som finns tillgänglig under lektionerna men som inte har något ansvar för undervisningens upplägg, bedömning eller kartläggning av deltagarnas språkutveckling. Under intervjutillfället samtalade jag och läraren om hennes bakgrund som lärare, erfarenhet av andraspråksinlärning samt de upplevelser som hon har angående den undervisningssituation som hon befinner sig i.

Läraren uppger att det för henne är viktigt ”att dom förstår [...] alltså om man säger så här det är det ju svårt för mig egentligen att veta när dom förstår för det är svårt att mäta kunskaperna när man inte kan skriva eller läsa riktigt”. Här uttrycker läraren det som hon upplever vara det som gör denna undervisningspraktik komplex. I undervisningen ska deltagarna å ena sidan utveckla sina läs- och skrivförmågor, å andra sidan är det svårt att undervisa om detta när deltagarna inte har erfarenhet av läs- och skrivinläring på sitt modersmål. I samband med detta uttrycker läraren ytterligare en aspekt som gör denna undervisningspraktik komplex och det är att deltagarna har svårt att visa vad de har lärt sig ”Det är jättesvårt för dom att säga ”vad lärde jag mig igår” dom har liksom ingen [...] jag upplever det inte som att dom har [...] kan sätta ord på något nytt som dom har lärt sig för dom lär sig hela dagarna”. Under intervjun jämför läraren denna situation med hur hon har upplevt liknande lektionsaktivitet i grundskolan där hon menar att ”det går ju inte på samma sätt som i grundskolan när man hade utvärderingstiden på eftermiddagen [...] vad gjorde vi idag? Lärde vi oss något nytt? Dom kunde hela tiden säga vad vi hade gjort och att dom lärde sig huvudstaden i Norge idag till exempel [...] dom här kan ju inte gör det här på samma sätt så för mig som grundskolelärare i botten så måste jag säga att det är lite frustrerande så det har man fått tänkt bort [...]”. Här uttrycker läraren en frustration över att skriften och minnet inte kan användas som ett verktyg i undervisningen. Att läraren upplever att deltagarna har svårt att uttrycka vad de har lärt sig vid en sådan fråga kan bero på att dem inte förstår vad läraren är ute efter med en sådan fråga. I exempel 3 ställs en fråga om gårdagens aktivitet och här uppmärksammar inte läraren att deltagarna faktiskt ger svar på flera aktiviteter från gårdagens lektion. Läraren uppmärksammar istället det tempus som används.

I och med att läraren upplever att det är svårt att veta hur pass mycket av undervisningen som deltagarna förstår väljer hon därför att arbeta med händelser som kan inträffa utanför sfi-undervisningen. Läraren säger att ”dom måste kunna klara sig här, från situationen till att dom vaknar på morgonen till att dom somnar på kvällen. Det vardagliga. du måste kunna läsa lite du måste kunna orientera dig. Du måste kunna ditt personnummer, din adress, du ska kunna läsa information från förskolepersonal, kallelse till en myndighet, hålla reda på [...] just det här att klara vardagen”. Läraren uttrycker här ett ansvar för deltagarna eftersom deras situation kräver stöd och därför menar läraren att det är viktigt för henne att deltagarna kan klara sig självständigt.

Läraren uttrycker också att det finns andra faktorer som påverkar undervisningspraktiken och det har att göra med förutsättningar som påverkar anordningen av sfi. Läraren säger att hon önskar att det fanns möjlighet att arbeta mer modersmålsbaserat och påpekar att ”det visar

ju all forskning som man får läsa på Skolverket och även annan litteratur [...] men dom resurserna finns ju inte”. Läraren nämner också att ”jag har tappat många elever [...] dom har

fått gå vidare till annat som Arbetsförmedlingen fixade och det var tre elever utav tio som gick på Redo<sup>1</sup> ett tag. Vi försökte och till slut tappar man kontakten. I och med att dom ändrade timmarna så fick många gå på praktik och när dom kom tillbaka hade dom tappat mycket. Man fick börja om helt enkelt”. Läraren beskriver här en komplex verksamhet som påverkas av utomstående beslut och regler. Läraren har försökt inkludera modersmålsundervisning med hjälp av kommunens arbetsmarknadsenhet men på grund av att deltagarna får nya uppdrag av Arbetsförmedlingen leder det till att endast vissa får möjlighet till modersmålsundervisning.

Sammanfattningsvis visar intervjun med läraren att flera olika faktorer påverkar undervisningspraktiken. Det menar läraren har att göra med att deltagarna inte har erfarenheter av läs- och skrivinlärning på modersmålet, att skriften inte kan användas som ett verktyg i undervisningen, att deltagarna har svårt att minnas lektionsaktiviteter samt att det finns beslut och regler som styr och påverkar sfi som undervisningsform.

---

<sup>1</sup> Redo är en kommunens arbetsmarknadsenhet som syftar till att höja den arbetssökandes kompetens.

## 5. Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat i förhållande till befintlig forskning. I kapitlet diskuteras och problematiserar jag resultatet från COLT-schemat och ljudinspelningarna med koppling till de frågeställningar som omger denna studie. I kapitlet ges också förslag till vidare forskning.

Studiens primära syfte är att förstå den interaktionspraxis som förekommer i undervisningen av vuxna andraspråksinlärare med ingen eller kort utbildningsbakgrund. Syftet med frågeställningarna har varit att få syn på de lektionsaktiviteter som förekommer i undervisningen och vilket lektionsinnehåll dessa har för att sedan beskriva den interaktionspraxis som framträder och hur den påverkar deltagarnas språkanvändning i helgrupp- och smågruppssamtal. För att ge en tydlig beskrivning av den interaktionspraxis som omger den här undervisningen är lärarens upplevelser också viktiga att få syn på.

### 5.1. Formbaserade lektionsaktiviteter

Ett övergripande resultat i studien är att 84% av alla lektionsaktiviteter har ett fokus på formbaserad språkanvändning och detta påverkades inte nämnvärt oavsett om undervisningen organiserades i helgrupp, i smågrupper eller genom individuellt arbete. Språkets form betonas mer än språkets funktion, vilket kan betraktas som problematiskt eftersom Tarone et.al (2009) menar att ju lägre litteracitetsnivå en andraspråksinlärare har desto svårare är det för inläraren att lägga märke till den språkliga formen. Detta väcker också frågor om litteracitetsnivå och medvetenheten om den språkliga formen kan påverka inläringen. Om det skulle visa sig att den inte gör det, att det inte har någon effekt för inläringen att läraren rättar till eller uppmärksammar formen, kan man ställa sig frågan om hur pass meningsfullt det är att delta i ett sådant klassrum? Tarone et.al (2009) lägger också till att den forskning som finns, angående tillrättavisningar och om dessa kan påverka inläringen, baseras på material från litterata informanter.

Resultatet visar att deltagarna i denna studie har ett funktionellt fokus med sin språkanvändning medan läraren har ett fokus på formen. Detta kan förstås i samband med exempel fem och sex där läraren ställer en fråga om funktionen hos vissa föremål men förväntar sig att deltagarna fokuserar på en viss form, ”att man vrider” eller ”att man

klämmer”. De svar som deltagarna ger tolkar jag har att göra med funktionen men i detta fall är det lärarens syfte som styr och därför blir formen det väsentlig för lektionsaktiviteten.

För att vidareutveckla resultaten i denna studie hade det varit önskvärt att besöka flera klassrum där deltagare som saknar grundläggande litteracitet deltar. I ett sådant fall hade jag kunnat jämföra dessa klassrum för att ge svar på om det finns ett samband mellan lektionsaktiviteter och den kommunikativa orienteringen i klassrummet.

## **5.2. Skriftens närvaro**

De lektionsaktiviteter som förekommer i den undervisning som har observerats organiseras främst i helgrupp, men även arbeten i smågrupper och individuellt förekommer. Det som kännetecknar samtliga organisationsformer är att skriften och fokus på form är närvarande och ett krav för att genomföra samtliga lektionsaktiviteter. Även om 46% av alla lektionsaktiviteter hade ett uttalat fokus på samtal visade COLT-schemat att 51% av alla färdigheter krävdes samtidigt. Det beror på att lärarens frågor till eleverna fungerar som ett underlag till den skriftliga aktivitet som pågår framme vid tavlan, vilket innebär att även om deltagarna förväntas svara muntligt finns en medvetenhet, möjligen en dold sådan, om att det som läraren skriver på tavlan är del av innehållet i lektionsaktiviteten. Likande resultat presenteras i en studie av Boon (2012) där författaren visar att muntliga aktiviteter, som förekommer i undervisningen för kortutbildade vuxna andraspråksinlärare, i hög utsträckning präglas av skriftliga praktiker.

Ett exempel på detta är exempel 4 där läraren försöker få deltagarna att lägga märke till ett frågetecken som svar på frågan ”när du läser hur vet du att det är en fråga”, vilket deltagarna inte lägger märke till i och med att ett samtal inte nödvändigtvis behöver kopplas till skriften. Deltagarna reagerar alltså inte på att läraren skriver på tavlan och att det finns en koppling mellan skriften och samtalsämnet. Kurvers, et al. (2009) menar bland annat att vuxna andraspråksinlärare som saknar grundläggande litteracitet inte alltid kan koppla skriften till det muntliga språket, vilket beror på att det kan finnas en föreställning om att endast vissa ord kan stavas. Detta skulle kunna förklara en del av de missförstånd som uppstår i den interaktionspraxis som omger undervisningen i denna studie. När till exempel hälsningsfraser eller frågor om vad som utgör en fråga används i undervisningen finns därför risken att deltagarna inte gör samma koppling till skriften som läraren utgår ifrån.

Vi kommunicerar dagligen med varandra där vi muntligt ställer frågor utan att vi tänker på att det finns ett frågetecken närvarande. Det kan tolkas som en konstgjord kommunikation som kan förstås utifrån fotografi 4 där deltagarna ska läsa sig till hur man hälsar på varandra. Anledningen till att jag väljer att benämna kommunikationen i exempel 4 som konstgjord har att göra med att litteracitet bör ses som en social aktivitet som bara kan förstås med hänsyn till hur människan faktiskt använder sin litteracitet utifrån de olika sociokulturella erfarenheter som hon bär med sig (Barton 2007). Ekologisk litteracitet tar avstamp i hur människan använder sin litteracitet och därför behöver den interaktionspraxis som framträder i denna studie i större utsträckning närma sig en meningsfull och autentisk språkanvändning. Genom att inte ta hänsyn till deltagarnas förmåga att föra samtal utan skriften som stöd, kan också vara problematiskt i och med att dessa deltagare fortfarande kämpar med avkodningen och läsförståelsen (Franker 2003). Vilket i sig är en utmaning i och med att modersmålet inte kan användas som ett stöd för att utveckla andraspråket (Koda 2006).

### **5.3. Interaktionspraxis**

Den interaktionspraxis som omger undervisningen påverkas av de lektionsaktiviteter och det lektionsinnehåll som förekommer. I och med att det är lärarens tolkning av deltagarnas behov och lärarens uppmärksammande på formen som styr är det svårt att i materialet se att deltagarna ges möjligheter att diskutera språkliga och litteracitetsanknutna utmaningar som de möter i vardagen, trots att detta är vad läraren menar är viktigt. De teman som läraren introducerar gör hon med hjälp av frågor till deltagarna och där deltagarnas svar kontrolleras utifrån formen, vilket av läraren bekräftar när deltagarna upprepar samma ord eller mening som läraren säger. Det verkar däremot som att det förhållningssätt som förekommer vid muntliga aktiviteter helgruppsaktiviteter också repeteras vid smågruppsamtal men utifrån ett annat språkligt fokus. Deltagarna är vid helgruppsamtal måna om att säga rätt, vilket tar sig i uttryck att de som deltar i dessa samtalsaktiviteter använder sig av upprepning som kommunikativ strategi. Få inslag med egna initiativ till samtal görs, vilket kan tolkas som ett resultat av den lärarstyrda och formbaserade kommunikationen.

Den språkanvändning som framträder vid smågruppsamtalen innehåller upprepning och är genomgående i transkriptionerna men i detta fall med större grad av förhandling och kontroll av innehåll. Vid smågruppsamtal framträder ett annat mönster än vid helgruppsamtal. När lektionsaktiviteterna är organiserade utifrån smågruppsamtal är det inte nödvändigtvis formen som är det som diskuteras utan snarare formen i relation till funktionen. Det kan vara

så att smågruppssamtal i denna typ av undervisning är att föredra i och med att deltagarna själva tillåts bestämma över det språkliga innehållet och därmed också dess fokus, vilket i denna studie visade sig vara funktionen framför formen. Formen är närvarande men inte på samma begränsande villkor som under helgruppsaktiviteterna. I och med att funktionen är det som styr innebär det att problem som skulle kunna uppstå i en kommunikativ situation mellan olika talare snarare har att göra med en talares problem med att processa språket och inte som samtalsdeltagarnas gemensamma problem att förstå varandra (se Egbert, et.al 2004). Under smågruppssamtalen tillåts deltagarna i större utsträckning reflektera över sin egen språkanvändning och enligt Swain (1995) fyller den egna språkanvändningen en viktig funktion för andraspråksinläringen. Long (1996) menar också att samtal där det finns ett fokus på mediering och förhandling kan påverka andraspråksinläringen även om det isolerat inte kan förutsäga att det sker en utveckling i andraspråket.

Något som också är viktigt att lyfta fram är det som Firth & Wagner (1997) menar när de påstår att samtal mellan människor kan försvåras om det endast finns ett fokus på en målspråkliknande norm. I denna studie kan man dra slutsatsen att helgruppsamtalen med läraren i centrum har ett fokus på den målspråkliknande normen medan smågruppssamtalen i större utsträckning i första hand utgår ifrån gemensam förståelse, där form och funktion samspelar. Under helgruppsamtalen finns lärarens korrigeringar som överskuggar det kommunikativa målet med många av de teman som förekommer i undervisningen. Dessa korrigeringar visar sig också vara problematiska i och med att läraren och deltagarna pratar förbi varandra, vilket kan bero på att ju lägre litteracitetsnivå en inlärare har desto svårare är det för denna inlärare att lägga märke till de korrigeringar som läraren vill uppmärksamma (se Tarone & Bigalow 2007).

Det som framträder är att läraren är den som i hög grad styr lektionsaktiviteterna och lektionsinnehållet och därmed även talutrymmet, vilket stämmer överens med Flanders (1962) klassiska studie. Att läraren kontrollerar en stor andel av lektionsaktiviteterna behöver inte vara negativt och inte heller att läraren är den som dominerar samtalsutrymmet (Cullen 1998), men i detta fall och med denna målgrupp blir detta problematiskt eftersom deltagarna endast bjuds in utifrån det syfte som läraren har och dessutom utifrån en målspråkliknande norm (se Firth & Wagner 1997). Detta påverkar också de teman som är aktuella i undervisningen. Enligt COLT-schemat bedömdes 91% av alla lektionsaktiviteter ha ett begränsat tema som var begränsat till det som fanns i klassrummet och utifrån det som läraren valde att lyfta fram. Det förekom alltså få tillfällen där deltagarnas egna erfarenheter eller kommunikativa behov kom till uttryck.



#### **5.4. Att undervisa utan skriften**

Den ansvariga läraren uttrycker att hon upplever en del frustration i och med att skriften inte kan användas som ett verktyg i undervisningen, detta trots att skriften i hög utsträckning är närvarande. Det kan bero på att läraren jämför sina tidigare erfarenheter av att arbeta på grundskolan, där skriften har en tydlig roll och där elevernas läs- och skrivutveckling inte är under utveckling. Colliander (2016) visar också i en studie att lärare som undervisar kortutbildade uttrycker att de behöver andra strategier i undervisningen. I lärarens svar under intervjun kan man utläsa den komplexitet som finns i att undervisa vuxna med ingen eller kort utbildningsbakgrund. Det beror dels på att verksamheten är så föränderlig i och med att olika aktörer är inblandade i deltagarnas utbildning, dels att de styrdokument som finns inte fungerar som ett stöd eftersom läs- och skrivinlärning inte är en egen kurs, vilket betyder att läraren inte har något stöd i sin bedömning av om deltagarna ska gå vidare till nästa kurs. De styrdokument som finns ger däremot inga tydliga riktlinjer för hur man kan arbeta med att utveckla grundläggande litteracitet hos vuxna andraspråksinlärare (se Skolverket 2012). Läraren uttrycker att hon behöver stöd, såväl tid för egen kompetensutbildning som mer resurser som kan hjälpa till med att inkludera modersmålet i undervisningen. Lärarens uppfattningar har varit viktiga för att förstå och förbättra utbildningsprocesserna som pågår i den undervisning som denna studie har fokuserat på.

#### **5.5. Vidare forskning**

Utifrån resultatet i denna studie står det klar att behovet av forskning kring vuxna andraspråksinlärare med kort eller ingen utbildningsbakgrund är omfattande. Det behövs mer forskning som tittar på hur undervisningen för dessa individer organiseras, såväl i klassrummet som i de styrdokument och regler som omger den kommunala vuxenutbildningen. I och med att denna målgrupp gynnas av en muntlig undervisning som har ett fokus på ett funktionsbaserat språk och som tar hänsyn till deltagarnas erfarenheter och behov är det viktigt att forskning försöker förstå hur det muntliga språket kan användas vid andraspråksinlärning där inläraren saknar grundläggande litteracitet på sitt modersmål.

## 6. Avslut

Övergripande resultat för denna studie visar att den interaktionspraxis som förekommer i undervisningen präglas av lärarstyrda lektionsaktiviteter där språket i lektionsinnehållet är formbaserat och kännetecknas av begränsande teman som behandlas muntligt men där skriften och andra färdigheter krävs av deltagarna. Vad gäller helgruppssamtalen finns även där ett tydligt fokus på formen och där skriften är ett krav för att kunna delta. Smågruppsamtalen skiljer sig åt i den mening att deltagarna i första hand har en vilja att nå gemensam förståelse även om diskussioner om den språkliga formen förekommer. Den undervisningspraktik som omger denna typ av undervisning är komplex och utifrån lärarens upplevelser problematisk i och med att skriften inte fungerar som ett verktyg för inläring. Studien ger en indikation på att muntlig undervisning behöver stå för sig själv.

Min ambition med denna studie har varit att belysa den undervisning som kan förekomma för vuxna med kort eller ingen utbildningsbakgrund och där begränsad tillgång till grundläggande litteracitet i stor utsträckning kan påverka möjligheten till andraspråksinläring. Precis som Hill (1970) efterfrågade en större uppmärksamhet på just denna målgrupp är också min förhoppning att denna studie kan bidra till att inkludera dessa andraspråksinlärare i den forskning som görs inom andraspråksfältet och inom utbildningsvetenskapen. En sammanslagning av dessa är något som Van Lier (1996,2004) starkt efterlyser. Även Sandwall (2012:259) betonar att ”tvärvetenskaplig forskning med fokus på centrala aspekter rörande sfi och annan språkutbildning för vuxna invandrare för att utveckla förståelsen av den komplexa process som tillägnande av ett andraspråk i vuxen ålder i samband med migration utgör”.

Utifrån ett ekologiskt perspektiv kan man därför problematisera i vilken grad en formbaserad och lärarstyrd undervisning tar hänsyn till relationen mellan människan och hennes omvärld, vilket i detta fall är relationen mellan en vuxen andraspråksinlärare som saknar grundläggande litteracitet och erövrandet av litteracitet på ett andraspråk, i ett samhälle som skiljer sig från de erfarenheter som inläraren har sedan tidigare.

Om vi breddar synen på vad det innebär att vara delaktig och litterat medborgare i ett samhälle skulle vi också kunna omformulera vår egen syn på utbildning och undervisning och de litteracitetspraktiker som förekommer där, för att i större utsträckning inkludera och problematisera de litteracitetshändelser som människan deltar inom i sin vardag.

## 7. Litteraturförteckning

- Allen, P., Fröhlich, M. & Spada, N. (1984). The communication orientation of language teaching: An observation scheme. I: Handscombe, R. A., Orem & Taylor, B. (red.). *The Question of Control*. TESOL, Alexandria
- Allen, P., Fröhlich, M. & Spada, N. (1985). *Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms*. TESOL Quarterly 19(1).  
<http://hdl.handle.net/2027.42/90182>
- August, D. & Shanahan, T. (red.) (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell publishing
- Boon, D., (2014). *Adult Literacy Education in a Multilingual Context: Teaching, Learning and Using Written Language in Timor-Leste*. Tilburg University, The Netherlands
- Colliander, H. (2016). Läraren i relation till undervisningspraktiken. I: *Stödmaterial - Grundläggande litteracitet för vuxna med svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.  
[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3715.pdf%3Fk%3D3715](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3715.pdf%3Fk%3D3715) Hämtad senast 2017-05-17
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Cullen, R. (1998). *Teacher Talk and the Classroom Context*. English Language Teaching Journal. 52(2), s.179-187.
- Cummins, J. (1981). *Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment*. *Applied Linguistics* 11:2, s. 132–149.
- Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naucér, K. (red.). *Nationellt symposium 2000*. Stockholms universitet.
- Duek, S., (2013). *Artefakter i barns litteracitetspraktiker*. *KAPET*, 9(2), s.72–86.  
Finns tillgänglig på: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-30380>. Hämtad senast: 2017-05-17
- Egbert, M, Niebecker, L., & Rezzara, S. (2004). Inside First and Second Language Speakers' Trouble in Understanding. I: Gardner, R. & Wagner, J (red.), (2004). *Second Language Conversations*. London: Continuum.
- Einarsson, J. & Hultman, T. G. (1988). *God morgon pojkar och flickor* Malmö: Liber.
- Elley, W.B. (red.) (1994). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-two School Systems*. Oxford: Pergamon Press
- Flanders, N. (1962). Using Interaction Analysis in the Inservice Training of

- Teachers. *The Journal of Experimental Education*, 30(4), s.313-316. Finns tillgänglig på: <http://www.jstor.org/stable/20156584> Hämtad senast 2017-05-06
- Franker, Q. (2003). *Äntligen kan jag läsa. Om vuxna invandrades litteracitet i det svenska samhället*. KRUT, kritisk utbildningstidskrift. 108/2003
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Stockholms universitet.
- Franker, Q. (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en flerspråkig kontext. I: Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (2013). *Svenska som andraspråk. Forskning, undervisning och samhälle*. Stockholm: Studentlitteratur
- Hatch, E. (1978). Acquisition of syntax in second language. I: Richards, J.C. (red.) *Understanding second language and foreign language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury house
- Hempenstall, K. (2005). *The whole language-phonics controversy: A historical perspective*. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 10(3-4), s.19-33,
- Hill, J.H. (1970). *Foreign accents language acquisition and cerebral dominance revisited*. *Language Learning*, 20(2), s. 237-248
- Hymes, Dell. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice*. London: Taylor & Francis
- Koda, K. (2006). Impacts of prior literacy experience on second language learning to read. I: Koda, K. & Zehler, A-M. (red.) (2008). *Learning to Read Across Languages: Cross- linguistic Relationships in First- and Second Language Literacy Development*. New York: Routhledge
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. New York. Pergamon Institute of English.  
[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)  
Hämtad senast 2017-05-22
- Kurvers, J., Van Hout, R., Vallen, T. (2009). Print Awareness of Adult Illiterates: a comparison with young pre-readers and low-educated adult readers. *Reading and Writing*, 22(8), s.863–887.
- Kuyumcu, E. (1995). Om tanke, kognition och uttryckssätt hos illitterata: undervisning av vuxna invandrare med ingen eller ytters kort skolutbildning. I: Ceru, E. (red.) (1995). *Svenska som andraspråk – mera om språket och inläringen*. Stockholm: Natur och kultur
- Liberg, C. (2006). Elever som textresurser i motet med skriftspråkliga textvärldar. I: Bjar, L. (red.). *Det hänger på språket!* Stockholm: Studentlitteratur
- Lie, S. L. Mabel, (2006). Methodological Issues in Qualitative Research with Minority Ethnic Research Participants. *Research Policy and Planning* 24(2), s.91-103.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman – Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och kultur
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2013). Samhälls- och undervisnings på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I: Hyltenstam, K., Axelsson, M., Lindberg, I. (red.) (2012). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 2012(5).
- Long, M. (1983). *Native speaker/non-native speaker conversation and the*

- negotiation of comprehensible input*. Applied Linguistics, 4(2), s.126-141
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I: Ritchie, W. C., & Bahtia, T. K. (red.), *Handbook of second language acquisition* New York: Academic Press.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Norrby, Catrin. (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur
- Pilar, M., Mayo, G., & Soler, E-A. (2013). Negotiated input and output / interaction. I: Herschensohn, J. & Young-Scholten, M. (red.). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge University Press
- Patel, R. & B. Davidsson. (2011). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosén, J. & Wedin, Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*. Liber: Stockholm
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken: om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. I: Schmidt, R. (red.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawaii Press  
<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20A%20tutorial%20on%20the%20role%20of%20attention%20and%20awareness%20in%20learning.pdf> Hämtad senast: 2017-05-23
- Skeppstedt, I. (2002). *Det finns många blommor i blommigt tyg. En studie om språklig medvetenhet hos kortutbildade vuxna andraspråksinlärare*.
- Skolverket. (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Europarådet. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2012). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2016). *Läsa och skriva från början. I: Stödmaterial - Grundläggande litteracitet för vuxna med svenska som andraspråk*.  
[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3724.pdf%3Fk%3D3724](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3724.pdf%3Fk%3D3724) Hämtad senast 2017-05-17
- Spada, N. & Fröhlich, M. (1995). *COLT observation scheme: Communicative orientation of language teaching observation scheme – Coding conventions & applications*. Macquarie University: National center for English language teaching and research
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: Cook, G. & Seidlhofer, B. (red.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press
- TALIS, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments – First results from TALIS*. OECD Publishing.
- Tarone, E., Bigelow, M. & Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy*. Oxford: Applied linguistics



- Tarone, E., & Bigelow, M. (2012). A Research Agenda for Second Language Acquisition of Pre-literate and Low-literate Adult and Adolescent Learners. I: Vinogradov, P., & Bigelow, M. (red.). *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition Proceedings of the 7<sup>th</sup> Symposium*. Minneapolis: University of Minnesota. Tillgänglig på: [www.leslla.org](http://www.leslla.org).
- UNESCO, (2003). *Language vitality and endangerment*. International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language\\_vitality\\_and\\_endangerment\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_EN.pdf) Hämtad senast: 2017-05-18
- UNESCO, (2012). *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and skills, putting education to work*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf> Hämtad senast: 2017-05-18
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. Language in Social Life Series. London: Longman
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Van, Lier, L. (2003). An Ecological-semiotic Perspective on Language and Linguistics. I: Kramsch, C. (red.) *Language Acquisition and Language Socialization Ecological Perspectives*. Continuum International Publishing Group
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning – A sociocultural perspective*. Kluwer academic publishers

## Bilaga 1. Intervjuguide

### Intervjufrågor

1. Kan du beskriva hur din lärarutbildning ut?
2. Hur många år har du jobbat som lärare?
3. Vilka elevgrupper har du tidigare undervisat?
4. Har du läst några kurser svenska som andraspråk?
5. Vilka är dina erfarenheter att arbeta med flerspråkiga individer?
6. Vilka är dina erfarenheter av att jobba med vuxna?
  
7. Vilka är dina erfarenheter att jobba med vuxna som saknar formell skolbakgrund?
8. Hur tänker du kring den undervisningssituation som du befinner dig i?
9. Samarbetar du med några modersmåls lärare eller andra lärare?
  
10. Skulle du säga att du har några modeller eller en didaktisk teori som du förhåller dig till i din undervisning?
11. Hur går du tillväga när du planerar din undervisning?
12. Skulle du säga att de tillfällen som jag har varit med på, är typiska för hur du burkar lägga upp olika moment i undervisningen?
  
13. Vad är viktigt för dig i din undervisning?
14. Hur ser du på den interaktion som förekommer i undervisningen?
15. Jag har sett att du ibland rättar eleverna i deras muntliga berättande. Vad tänker du om det?
  
16. Finns det något som du vill tillägga?

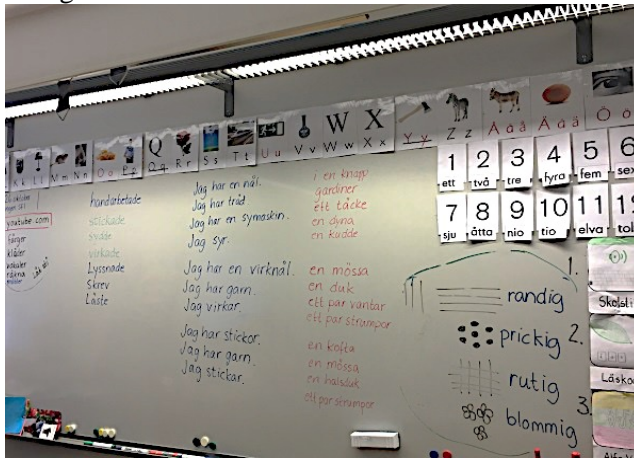


## Bilaga 2. Transkriberingsnyckel

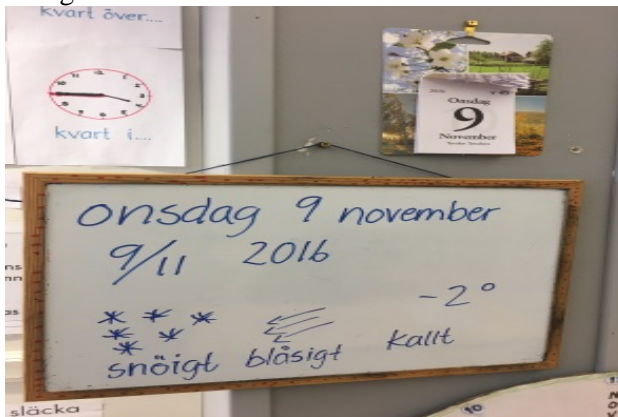
[]	överlappande tal
[	inleder samtidigt
/	omformulering (ett hack i talet utan en flytande kontinuitet)
x	otydligt (antal x är beroende på antalet ohörda ord)
?	fråga
*hej*	skatt under uttal
(!)	höjer rösten
[...]	paus i yttrande
blåsig	emfas på uttal
-	senaste ordet upprepas
--	flera ord upprepade (antal - är beroende på antalet upprepningar av ordet)
#	kroppsspråk används
(skriver på tavlan)	information utöver yttranden
.hej.	viskar
<tvål>	felaktigt uttal av ord

## Bilaga 2. Fotografier

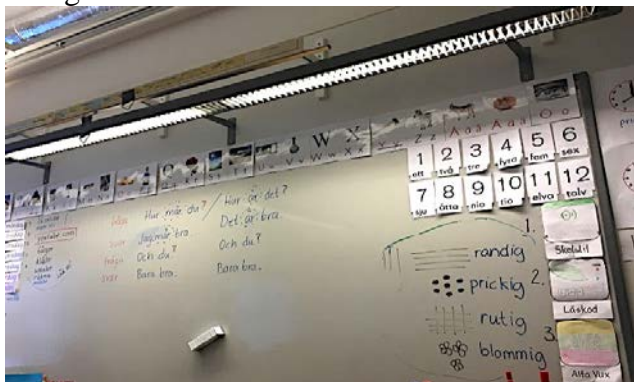
Fotografi 1



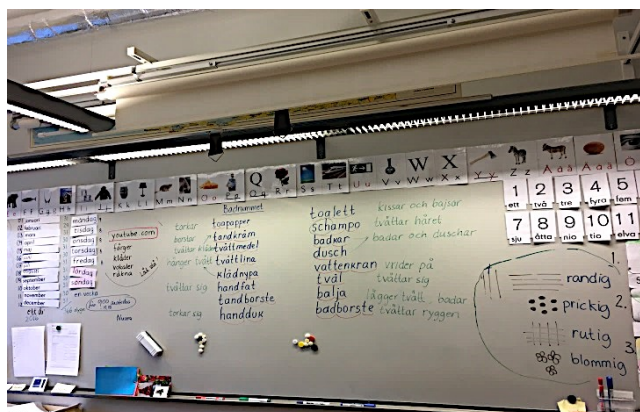
Fotografi 2



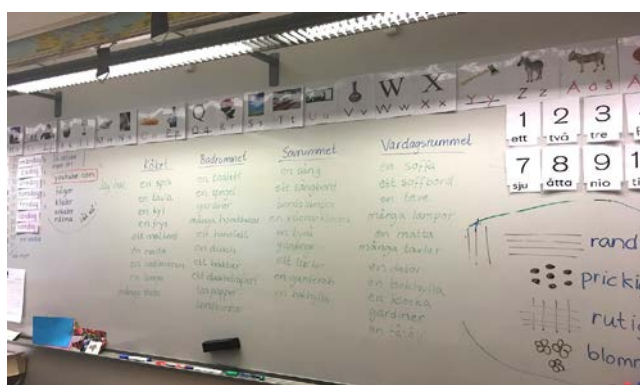
Fotografi 3



Fotografi 4



Fotografi 5



Fotografi 6



## Bilaga 3. Exempel på COLT-schema

Lektions- Aktivitet OB3	Organisation			Lektionsinnehåll				Innehållskontroll			Färdigheter/modalitet					Material												
	Helklass	Smågrupp	Individuellt	Språk				Lärare	Lärare/ deltagare	Deltagare	Lyssna	Tala	Läsa	Skrift	Annat	Typ				Källa								
				F O R M	F U N K T I O N	B E G R Ä N S A T	U T V I D G A T									S T E N C I L	T A V L A N	L J U D	V I S U E L L T	D I G I T A L T	L Ä R A R E	L Ä R O M E D E L	E L E V	A N N A T				
Datum/väder (frågor)	•			•	•	•		•					•															
Vad gjorde du i helgen? (frågor)	•			•	•		•	•	•				•				•											•
Föregående lektion (frågor) I	•			•		•		•					•															
Föregående lektion II			•	•		•		•					•	•	•		•						•					
Uppgift handarbete			•	•		•		•					•	•			•						•					
"Hon har" (frågor)	•			•		•		•					•				•						•					
Uppgift läsa	•			•		•		•					•	•			•						•					
Uppgift skriva av			•	•		•		•					•									•						•
Totalt:	5	0	3	8	2	7	1	8	1	0	0	6	3	6	0	2	3	0	1	1	2	2	2	0	2			

Bilaga 4. COLT-schema

COLT PART A

© Spada & Fröhlich 1995

Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme

School ..... Grade(s) ..... Observer .....

Teacher ..... Lesson (min.) ..... Visit No .....

Subject ..... Date ..... Page .....

TIME	ACTIVITIES & EPISODES	PARTICIPANT ORGANISATION			CONTENT							CONTENT CONTROL			STUDENT MODALITY					MATERIALS													
		Class	Group	Indiv.	Manag.	Language				Other topics	Teacher/text	Teacher/text/Student	Student	Listening	Speaking	Reading	Writing	Other	Type		Source												
						Procedure	Discipline	Form	Function										Discourse	Socioling.	Narrow	Broad	Minimal	Extended	Text	Audio	Visual	L2-NNS	L2-NS	L2-NSA	Student-made		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	