

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Muntlig interaktion
- förutsättning för språkinlärning och språkanvändning

Dijana Baca

Specialarbete, SSA136V17, 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: VT 2017
Handledare: Cajsa Ottensjö

Sammandrag

Studien undersöker muntlig interaktion hos fem deltagare i olika aktiviteter i sfi-undervisningen och deltagarnas syn på muntlig interaktion gällande språkinläring och språkanvändning. Jag har valt deltagande observation med videoinspelningar och intervju som metod för att besvara mina frågeställningar. Teorigrund för denna uppsats baseras på det sociokulturella perspektivet, men jag kommer även att använda några begrepp från ett interaktionellt perspektiv inom andraspråksforskning.

Resultat från observationerna visar att det finns skillnader i den muntliga interaktionen mellan de olika aktiviteterna som undersöktes beroende på om de är lärarledda eller deltagarledda, samt om det är fokus på form eller innehåll. Det finns också individuella skillnader beträffande muntlig interaktion bland deltagarna i de olika aktiviteterna. De deltagarledda aktiviteterna i smågruppsarbetena gav fler möjligheter till deltagarinitiativ, längre turer, förhandlingar och stöttningar. Deltagarna uttrycker behov av att både använda och träna mer på den muntliga interaktionen i och utanför skolan. Resultat av intervjuerna visar att de flesta deltagarna dessutom inte talar särskilt mycket svenska även om det finns individuella skillnader. De tycker att grupparbete skapar goda tillfällen till språkinläring så väl som till språkanvändning, och är positivt inställda till att få hjälp och stöttning av andra deltagare.

Nyckelord: *Muntlig interaktion, sfi, tala, samtal, grupparbete, deltagarinitiativ, längre turer, språklig förhandling, stöttning.*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Muntlig interaktion – begrepp.....	1
2. Syfte och frågeställningar	2
2.1. Frågeställningar.....	2
3. Teori.....	2
3.1. Sociokulturellt perspektiv	3
3.1.1. Mediering	3
3.1.2. Stöttning	4
3.2. Interaktionellt perspektiv	5
3.2.1. Språkligt inflöde	5
3.2.2. Språkligt utflöde	5
3.2.3. Språklig förhandling.....	6
3.3. Inflöde och interaktion i klassrummet	7
3.4. Grupparbete.....	8
3.5. Deltagarinitiativ	8
3.6. Tidigare forskning om muntlig interaktion i klassrummet	9
4. Metod och material	10
4.1. Metod	10
4.1.1. Observationer	11
4.1.2. Intervjuer	11
4.2. Tillträde till fältet och forskningsetiska övervägande.....	12
4.3. Deltagare	13
4.4. Material	14
4.4.1. Transkribering	15
4.4.2. Kategorier för analys av klassrumsaktiviteter	15
5. Resultat.....	17
5.1. Resultat av observationsstudien	17
5.1.1. Smågruppsarbete ”Drömresa”	17
5.1.2. Smågruppsarbete ”En vän”	19
5.1.3. Smågruppsarbete ”Hitta felen”.....	21

5.1.4.	Helklassgenomgång "Ordföljd"	22
5.1.5.	Helklassgenomgång "Mingel"	25
5.1.6.	Sammanställning av antal deltagarinitiativ, längre turer, förhandlingar och stöttningar i aktiviteterna	26
5.2.	Resultat av intervjuerna	27
5.2.1.	Deltagarnas tankar om muntlig interaktion och språkinläring	27
5.2.2.	Deltagarnas tankar om muntlig interaktion och språkanvändning	29
5.2.3.	Deltagarnas tankar om grupparbete	30
5.2.4.	Strategier	31
6.	Diskussion	31
6.1.	Muntlig interaktion i aktiviteterna	31
6.1.1.	Lärarledda och deltagarledda aktiviteter	31
6.1.2.	Fokus på form eller innehåll i smågruppsaktiviteter	33
6.1.3.	Individuella skillnader	34
6.2.	Deltagarnas tankar om muntlig interaktion gällande språkinläring och språkanvändning	35
6.2.1.	Deltagarnas tankar om grupparbete	36
6.2.2.	Deltagarnas strategier för muntlig interaktion	36
7.	Slutsatser	37
7.1.	Vidare forskning	38
8.	Litteraturlista	38
9.	Bilagor	40
9.1.	Bilaga 1: Intervjuguide	41
9.2.	Bilaga 2: Information till deltagare	42
9.3.	Bilaga 3: Symbolnyckel	43

Figurförteckning

Figur 1.	Olika typer av mediering i den närmaste utvecklingszonen	4
Figur 2.	Antal deltagarinitiativ och längre turer i smågruppsarbete "Drömresa"	18
Figur 3.	Antal deltagarinitiativ och längre turer i smågruppsarbete "En vän"	20
Figur 4.	Antal deltagarinitiativ och längre turer i smågruppsarbete "Hitta felet"	21
Figur 5.	Antal deltagarinitiativ och längre turer i helklassgenomgång "Ordföljd"	23
Figur 6.	Antal deltagarinitiativ och längre turer i helklassgenomgång "Mingel"	25

Tabellförteckning

Tabell 1. Deltagarens bakgrundsdata.....	13
Tabell 2. Sammanställning av videoinspelat material.....	14
Tabell 3. Antal förhandlingar och stöttningar i smågruppsarbete ”Drömresa”.....	18
Tabell 4. Antal förhandlingar och stöttningar i smågruppsarbete ”En vän”.....	20
Tabell 5. Antal förhandlingar och stöttningar i smågruppsarbete ”Hitta felen”.....	21
Tabell 6. Antal förhandlingar och stöttningar i helklassgenomgång ”Ordföljd”.....	24
Tabell 7. Antal förhandlingar och stöttningar i helklassgenomgång ”Mingel”.....	26
Tabell 8. Antal deltagarinitiativ, längre turer, förhandlingar och stöttningar i aktiviteterna.....	27

1. Inledning

Många vuxna andraspråksinlärare som jag har träffat under min tid som sfi-lärare har uttryckt behov av att tala mer svenska i och utanför skolan. Gibbons påpekar att talet i undervisningen oftast har stått i bakgrunden för läs- och skrivfärdigheter (2012:43). Klassrumsforskning har visat att muntlig interaktion är betydelsefull för språkutvecklingen och att den muntliga interaktionen som uppstår i lärarstyrd undervisning i många fall är alltför begränsad (Lindberg 2013, Abrahamsson 2009, Dysthe 1996, van Lier 1996, Swain 1995).

Interaktion och deltagande i sociala praktiker är avgörande för lärande (Dysthe 2003:41). För att vi ska interagera och delta behöver vi bl.a. kunna tala. I undervisning i svenska som andraspråk och sfi är andraspråket både mål och medel för inläring. Därför är det viktigt för andraspråksinlärare att de kan uttrycka sig och använda det svenska språket för att kunna kommunicera med lärare och andra deltagare.

Att kunna tala är inte bara viktigt i inläringssituationen, utan det har också en social funktion. Vi skapar relationer och vi samarbetar när vi samtalar. I kursplanen för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare står det att ”*Utbildningen ska ge språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv.*” (Skolverket 2016:7).

Denna studie ägnas åt att undersöka några sfi-deltares muntliga interaktion och dess betydelse för språkinläring och språkanvändning.

1.1. Muntlig interaktion – begrepp

Van Lier (1996) definierar språklig *interaktion* först och främst som ” [...] *the use of talk in face -to- face encounters [...]*”, men inte enbart som talat språk människor emellan utan vidgar begreppet i ett större perspektiv.

Social interaction (inter + action), in this broader sense, means being 'busy with' the language in one's dealings with the world, with other people and human artifacts, and with everything, real or imagined, that links self and world. (van Lier 1996:147)

Med *mundlig interaktion* i denna studie menas det talade språket i svenska. Förutom det talade språket inkluderar begreppet muntlig interaktion all slags muntlig kommunikation i möten mellan människor så som samtal, diskussioner, instruktioner mm.

2. Syfte och frågeställningar

Syfte med denna studie är att undersöka muntlig interaktion hos fem deltagare i olika aktiviteter inom sfi-undervisningen samt deras syn på muntlig interaktion gällande språkinlärning och språkanvändning.

2.1. Frågeställningar

Studien utgår från följande frågeställningar:

- Hur ser deltagarnas muntliga interaktion ut i olika aktiviteter inom sfi-undervisningen?
- Hur ser deltagarna på betydelsen av muntlig interaktion gällande språkinlärning och språkanvändning?

3. Teori

Teorigrund för denna uppsats baseras på det sociokulturella perspektivet men jag kommer även att använda några begrepp från ett interaktionellt perspektiv inom andraspråksforskning som inte har rötter i den nämnda traditionen.

3.1. Sociokulturellt perspektiv

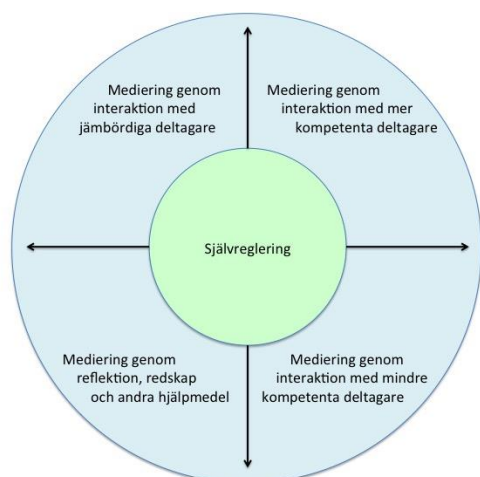
Grundtanken i det sociokulturella perspektivet är att lärande inte enbart är en individuell process utan vi lär och utvecklas i social samverkan. Inom sociokulturell teori betraktas interaktion som en förutsättning för lärande (Hammarberg 2013). Enligt den ryske psykologen Lev S. Vygotsky (1978) utvecklas språket i ett socialt sammanhang.

Ett begrepp som Vygotsky (1978:86) introducerade är *den närmaste utvecklingszonen*. Med detta menas avståndet mellan den utvecklingsnivå inläraren befinner sig på och den nivå där framtida kunskaper och färdigheter finns och där inläraren självständigt kan agera. Det är här *mediering* eller olika typer av stöd sker och här tar språkinläring plats. Mediering är användbar och nödvändig i inläringen så länge man behöver det tills man kan utföra uppgifter på egen hand. Mediering ges av mer erfarna individer t. ex. föräldrar eller lärare (ibid.:86). Detta sker i sociala aktiviteter där samspelet har en avgörande roll och språket är det mest kraftfulla medierande redskapet, enligt Vygotsky (1978).

En viktig aspekt inom denna teori är *intersubjektivitet* dvs. att vi kan sätta oss in i andra människors tankar när vi samspelar med dem (Säljö 2015:94). På så sätt skapas gemensam förståelse av det som händer så att vi kan lära av varandra.

3.1.1. Mediering

Van Lier (1996:193) förklarar att det finns olika typer av mediering i den närmaste utvecklingszonen. Inläraren kan få stöttning av mer kompetenta deltagare eller lärare, samt klasskamrater som är på samma utvecklingsnivå som inläraren själv. Mediering kan också ske i interaktion med mindre kompetenta deltagare genom att t.ex. stötta en klasskamrat och på det viset befästa sina egna kunskaper. I en grupp finns deltagare som är bra på olika saker och kan bidra på olika sätt, menar van Lier (1996:191). Även datorer, ordböcker, mobiltelefoner, stenciler, o. dyl. samt inre resurser som reflektion, erfarenheter, minne osv. är viktiga medierade hjälpmedel enligt denna modell. I figur 1 har van Lier sammanfattat dessa.



Figur 1. Olika typer av mediering i den närmaste utvecklingszonen (efter van Lier 1996:194 och Lindberg 2013:495).

3.1.2. Stöttning

Scaffolding eller *stöttning* är ett begrepp som myntades av Wood, Bruner och Ross (1976), som egentligen betyder byggnadsställning och är en metafor för det stöd inlärare behöver och som ges av en mer kompetent person (Säljö 2015:100). Stöttning sker i interaktionen mellan *expertis* och *novis*. Samtalsdeltagarna tar olika roller som *expertis* och *novis* beroende av språkliga eller andra kompetenser (Hammarberg 2013:60).

Stöttning är dock inte vilken hjälp som helst utan hjälp som leder eleverna mot nya färdigheter, nya begrepp eller nya nivåer av förståelse. (Gibbons 2012:39).

Kollaborativ stötting är stöttning som uppstår i smågruppsarbetet (Lindberg 2013:499). Inlärarna utvecklar sina språkfärdigheter när de samarbetar visar forskning (ibid.:499). Genom grupsamtal får inlärarna ta initiativ, argumentera och diskutera, vilket gör att deras tankar verbaliseras. Lindberg & Skeppstedt (2000) har observerat sfi-deltagares samarbete i smågrupperna där deltagarna fick i uppgift att rekonstruera en text s.k. diktogloss. De kom fram till att sfi-deltagarna genom att samtala med varandra blev formfokuserade dvs. uppmärksamma på språkliga drag i texterna (ibid.:499). Deltagarna fick möjlighet att inte enbart använda språket utan även prata om språket.

3.2. Interaktionellt perspektiv

Här kommer jag att beskriva några teoretiska begrepp inom det interaktionella perspektivet som är nödvändiga för min undersökning av muntlig interaktion. Språkligt inflöde, språkligt utflöde och språklig förhandling avser det muntliga språket och inte det skriftliga språket i denna uppsats.

3.2.1. *Språkligt inflöde*

Den interaktionella inriktningen inom andraspråksforskning har närmare studerat inflödets roll för andraspråksinläring. Enligt Krashens (1985) *inflödeshypotes* utvecklas andraspråk genom att *inflöde* (eng. *input*) ligger ett snäpp över den språkliga nivån som inläraren befinner sig på för tillfället (i+1) (Hammarberg 2013:61). För att språkutveckling ska vara möjlig måste inflöde samtidigt vara begripligt. Inflöde blir begripligt genom *anpassat tal* dvs. modifierat tal som riktas från infödda talare till inläraren (Abrahamsson 2009:174). Det som kännetecknar det anpassade talet är förenklingar, omformuleringar, expansioner, artikulatoriska förtydligande osv. (Hammarberg 2013:61). Enligt denna syn är inflöde den viktigaste källan för kunskapsinhämtande och inläring.

Språkinläring enligt den interaktionella traditionen har senare kritiserats av många forskare bl. a. van Lier (1996) för att den inte inkluderar den sociala kontexten för andraspråkutveckling. Inlärare lär sig i ett socialt samspel i ett sociokulturellt sammanhang. Van Lier menar att språkinläringen är en komplex process och påverkas av en mängd olika faktorer (sociala så väl som kognitiva) inte bara av tillgång till inflöde och ökad begriplighet (1996:45–48).

3.2.2. *Språkligt utflöde*

Andra forskare har istället fokuserat på inlärarens aktiva roll som det största bidraget till inläringen. Swain (1985:252) talar om *begripligt utflöde* (eng. *comprehensible output*) dvs. inlärarens egenproducerade längre yttranden, som är ett bevis på att inläraren har skaffat sig de kunskaper som behövs för att uttala och hitta ord samt att i samtal pröva sig fram och se om de fungerar. Därför är det viktigt att inlärarna får

möjlighet att uttrycka sig i långa sjok och ”*inte bara besvara frågor med några enstaka ord*”, menar Gibbons (2010:194). I en kanadensisk studie av språkbadsprogram i franska har man funnit att engelsktalande elever aldrig kom upp i samma nivå som infödda fransktalande, trots att all undervisning var på franska (Swain 1985:246). En anledning till det förklarar Swain är att eleverna hade begränsade möjligheter till att själva producera längre yttranden (1985:251).

Abrahamsson hävdar att Krashen fokuserade enbart på det begripliga inflödet och förnekade utflödets betydelse för andraspråksinläring (2009:178). Swain (1985:236) menar att det är begripligt utflöde som gör att inläringen sker pga. att inläraren börjar reflektera över grammatiska strukturer. Om inlärarna tvingas eller uppmuntras att göra sig förstådd så måste de analysera och fokusera på talet. Det kallas för *framtvingat utflöde* eller *pushed output* och leder till språkutveckling, enligt Swain (1985:249).

3.2.3. *Språklig förhandling*

Det är inte bara inflödet som anpassas till inläraren utan även *interaktionen*. Long (1981) formulerar en *interaktionshypotes* som innebär att inflöde blir begripligt genom olika modifieringar av interaktionsstrukturer. Long (1981) förklarar att den infödde talaren (även inläraren) anpassar interaktionen till inläraren, vilket gör att språket blir lättare att förstå och detta i sin tur antas påverka språkinläringen. I den modifierade interaktionen sker *förhandlingar* (eng. *negotiations for meaning*) mellan samtalsdeltagarna dvs. man ”reparerar” förståelseproblem i den verbala kommunikationen. Lindberg (2013:486) illustrerar Longs interaktionshypotes med följande modell:

Signaler om förståelse/icke-förståelse ⇒ Modifierad interaktion genom förhandling ⇒ Begripligt språk ⇒ Språkinläring

Några typiska drag i den modifierade interaktionen genom förhandlingar är bl. a. fler repetitioner, vilja att överlämna samtalsämnen till samtalspartnern, fler begäran om förtydligande, kortare tid för varje samtalsämne, fler expansioner, fler förståelsekontroller, etc. (Abrahamsson 2009:182). Det som antas kunna ha positiva

effekter på inläringen genom förhandling enligt Long (1996:451–452) är att inläraren blir uppmärksam och upptäcker specifika språkliga drag, samt skillnader mellan det språkliga inflöde och utflöde. På det viset ökar också den språkliga medvetenheten hos inläraren.

3.3. Inflöde och interaktion i klassrummet

Möjligheter för inflöde och interaktion i klassrummet är begränsade och skiljer sig från livet vi möter utanför klassrummet (Abrahamsson 2009: 188). Inflöde består framförallt av det läraren och eleverna säger och det kursmaterial som används. Abrahamsson (2009) förklarar att interaktionsmönstret för det mesta är lärar-elev baserat. Den typen av interaktion saknar enligt honom emellanåt förhandlingsaspekten (ibid.:188). Lärar-elev interaktionen beskrivs ofta med *IRU-strukturen* eller initiativ (från läraren), respons (från elev) och uppföljning (från läraren). IRU-interaktionsmönster är mycket vanligt i den traditionella lärarstyrd undervisningen (Lindberg 2013:495). Läraren ställer frågor som går ut på att testa elevens kunskaper och därmed blir elevens svar minimala (Lindberg 2013:496). Läraren kan avhjälpa detta genom att ställa mer öppna frågor som inbjuder till dialog och som kräver att inläraren uttrycker sina egna tankar och kunskaper (ibid.:496). Med små justeringar i den traditionella IRU- strukturen kan läraren bidra till inlärarens språkutveckling t.ex. om man bygger vidare på inlärarens svar genom att uppmuntra dem att använda sig av egna erfarenheter i samtalet (Dysthe 1996).

Lärarens inflöde och interaktion kallas för *teacher talk* och skiljer sig från inflödet och interaktionen mellan infödda talare (Abrahamsson 2009:188). Teacher talk är ett anpassat inflöde och en form av anpassat tal som beskrevs tidigare (se avsnitt 3.2.1.). Abrahamsson säger att läraren är för många andraspråksinlärare den viktigaste, och i vissa fall enda källan till målspråket (2009:189). Det inflöde som uppstår mellan andraspråks elever kallas för *interlanguage talk* och kännetecknas också av modifieringar men här förekommer mycket fler förhandlingar (Abrahamsson 2009:190).

3.4. Grupparbete

McGroarty (1993) hävdar enligt Gibbons (2012:51) att väl förberedda grupparbeten har tre positiva effekter på andraspråksutveckling:

1. Eleverna får höra språket talas av andra än lärare, variation och inflödet blir större.
2. Eleverna interagerar mer med andra och utflödet blir därför också större. De turas om mer och känner större eget ansvar för att göra sig förstådda när inte läraren finns till hands. Eleverna är med andra ord själva aktiva i att språket utvecklas.
3. Det eleverna hör och det de lär sig ingår i ett sammanhang. Språket används på ett meningsfullt sätt i ett bestämt syfte. (ibid.:51).

Gibbons framhåller att andra fördelar med grupparbetet är att förståelsen underlättas genom att samtala, ställa frågor, omformulera, korrigera och upprepa ord (2012: 52). Hon förklarar vidare att eleverna ofta känner sig tryggare när de får arbeta tillsammans med sina kamrater än när de själva får t.ex. redovisa ett arbete inför hela klassen (ibid. :52). Den känslomässiga aspekten är därför viktig.

Gröning (2006) har observerat smågruppsaktiviteter i SO-undervisningen i flerspråkiga klasser. Hennes studie visar att elever ger varandra det språkliga stöd som behövs för att kunna gå vidare i arbetet, exempelvis genom ordsökningar, frågor och korrigeringar, vilket främjar språkligt lärande. Gröning finner att smågruppsamtal och elevinteraktion liknar det som kan betecknas som vardagligt samtalsutbyte (2006:76). Studien visar även att andraspråkstalare är ” *kompetenta samtalspartners som använder sina lingvistiska och kommunikativa resurser för att ta del i uppgiftsarbetet och för att få tillgång till språkliga kunskaper.* ” (Gröning 2006:78).

3.5. Deltagarinitiativ

Det är genom social interaktion och aktivt deltagande i meningsskapande aktiviteter som språk tillägnas. (Gröning 2006:11).

Aktivt deltagande kräver att inlärarna tar egna initiativ snarare än att enbart svara på lärarens frågor. I en vardaglig kommunikation turas samtalsdeltagare om att ta initiativ i samtal. Därför är det viktigt att inlärarna får öva på att inleda samtal på olika sätt, och att undervisningen skapar tillfällen för detta (Lindberg 2005:120).

Samtal i mindre grupper t. ex. har mycket gemensamt med vardagssamtal utanför skolan vad gäller att det krävs aktiva initiativ av alla deltagare för att kunna inleda, upprätthålla och avsluta samtalet, menar Lindberg (2005:213).

3.6. Tidigare forskning om muntlig interaktion i klassrummet

Lindberg (2005) har gjort en jämförande studie av interaktionen i olika typer av klassrumsaktiviteter. Hon har följt en sfi -klass under en termin och samlat data genom observationer och inspelningar. Hennes analys utgick från interaktionens form och innehåll dvs. hon har studerat kvantitativa och kvalitativa aspekter av muntlig interaktion i de olika aktiviteterna. Resultatet visade att möjligheter till språkanvändning var mycket större och mer varierad i smågruppsaktiviteter än i lärarledda aktiviteter (2005:2013f). Läraren hade ca 38–76 procent av talutrymmet i de lärarledda aktiviteterna. Det fanns även enstaka deltagare som tog mer initiativ än andra t.ex. i en lärarledd grammatikgenomgång tog en manlig deltagare 20 av sammanlagt 52 deltagarinitierade turer (2005:128). Analysen har också visat att inlärarna tar större ansvar för sin språkinläring när de arbetat i mindre grupper, eftersom inlärarna själva har fokuserat på språklig form och förståelse (2005:214). Lindberg (2005) påpekar att smågruppsarbete i sig inte är någon slags ”universallösning”. Det krävs noggranna förberedelse av läraren. Hon diskuterar vidare att lärarens roll då blir att underlätta för inlärares språkanvändning och språkinläring snarare än att styra den (2005:215).

Dysthe (1996) har observerat gymnasieleverna i tre olika skolor i USA och i Norge och undersökt vilken betydelse skrivande och samtal har för lärande. Hennes undersökning som inspirerats av Bakhtins tankar om dialogicitet visade att dialog och flerstämmighet har stor betydelse, särskild för mångkulturella klassrum pga. stor variation i elevernas förutsättningar (Lindberg 2005:60). Det var läraren som dominerade och som hördes mest i klassrummet, enligt Dysthe (1996). Eleverna fick

få tillfälle att verbalisera sina kunskaper. Dysthe kallade den här typen av interaktion för ”monologisk dialog” (1996:10). Det monologiska klassrummet bygger på envägskommunikation från de upplysta till de som inte har kunskap. Den vanligaste typen av monologisk undervisning är föreläsning och samtal med IRU-struktur. Problem med denna typ av undervisning är att den inte tar hänsyn till elevernas erfarenheter, eftersom den utgår från given kunskap från t.ex. ett läromedel eller det som läraren kan. Dysthe (1996) menar att utan dialog kan man inte skapa en gemensam referensram. Undersökningen har visat att de monologiska aktiviteterna kan förändras till dialogiska om man inför ett undervisningssätt med mer samspel mellan deltagarna (1996:224).

4. Metod och material

I detta kapitel redogörs studiens metoder, deltagare och material samt genomförande av studien.

4.1. Metod

Denna studie är etnografiskt inspirerad. Syftet med studien var att undersöka muntlig interaktion utifrån deltagarperspektiv gällande både deltagarnas handlingar och tankar. *”En grundläggande tanke i etnografien är att forskaren, för att förstå människornas sätt att leva och lära, fångar dessas erfarenheter genom människornas uttrycksätt i handlingar och utsagor.”* (Kullberg, 2014:14). Inom etnografisk forskning talas om *fältstudie*. Forskaren ger sig ut på *fältet* bland de människors vars liv studeras under en längre tid (Kullberg, 2014:15). Min avsikt var från början att jag skulle följa deltagare både i skolan och utanför skolan för att studera deras muntliga interaktion. Men det visade sig att det inte var realistiskt att följa deltagarna utanför skolan med tanke på studiens begränsade tidsram.

Triangulering är ytterligare ett begrepp som används inom etnografiska studier och innebär en kombination av flera undersökningsmetoder vilket ökar resultatets tillförlitlighet (Kullberg, 2014:88). Nackdel med triangulering är att det är tidskrävande och att forskaren måste vara insatt i mer än en metod (Denscombe,

2016:231). I denna studie har jag använt observationer och intervjuer för att undersöka den muntliga interaktionen i andraspråksinläring och andraspråksanvändning.

4.1.1. Observationer

För att hitta svar på min första frågeställning om hur interaktionen ser ut i olika aktiviteter inom sfi-undervisningen har jag valt *deltagande observation* med anteckningar och videoinspelningar. En deltagande observatör kan vara mer eller mindre aktiv i sitt deltagande (Palmér, 2015:93). I vissa klassrumsaktiviteter har jag hållit mig i bakgrunden för att kunna anteckna och reflektera medan i andra aktiviteter har jag interagerat med deltagarna. Under en lektion har jag blivit ombedd att delta i aktiviteten och ”mingla”. Jag har observerat fem deltagare, men även lärarens muntliga interaktion i klassrumsmiljön. Genom att vistas i *den naturliga miljön* där deltagarna samspelar har jag kunnat se saker ”som de verkligen är” dvs. observerat saker de normalt inträffar i verkliga situationer på fältet (i motsats till ett experiment) (Denscombe, 2016:293, 305). Samtidigt får observatören insikt ur *ett inifrånperspektiv* (ibid.:305). Svagheten med deltagande observation enligt Denscombe, är representativiteten och därmed svårigheter att generalisera (2016:315). Det blir också svårt att upprepa en studie för att kontrollera tillförlitlighet (ibid.:315).

4.1.2. Intervjuer

Till skillnad från observationer som undersöker på vad människor gör, ville jag även ta reda på vad deltagarna säger att de gör och hur de tänker. *Djupintervju* som metod möjliggör att förstå *åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter* på djupet (Denscombe, 2016:265). Intervjuerna lämpar sig därför i denna studie för att undersöka och belysa deltagarnas syn kring muntlig interaktion i andraspråksinläringen och dess betydelse för språkanvändning både i skolan och i livet utanför skolan, vilket ingår i min andra frågeställning. Intervjuerna var *semistrukturerade* (Denscombe, 2016:266). Jag följde en intervjuguide (se bilaga 1) men var flexibel genom att låta deltagarna utveckla sina synpunkter. Intervjun är ett

formellt samtal som ofta spelas in, vilket skapar en speciell situation där den intervjuade kan bli hämmad och känna en viss nervositet. Intervjuerna gjordes andra veckan i insamlingsperioden och deltagarna hade redan lärt känna mig då. Det har bidragit till en avslappnad stämning under själva intervjuerna. De intervjuade ”värmdes upp” genom att börja presentera sig kort och beskriva hur en vanlig dag i deras liv ser ut.

4.2. Tillträde till fältet och forskningsetiska övervägande

Tillträde till fältet har jag fått genom mina personliga kontakter, vilka i detta fall var sk. *gatekeepers* dvs. nyckelpersoner som ger tillstånd för att träda in i den miljö som forskare ämnar undersöka (Kullberg, 2014:144). Efter att jag kontaktat rektorn på skolan, träffade jag två lärare för att diskutera möjligheter för att få genomföra studien. Till slut var det en lärare som visade intresse av att vara med. Innan jag fick komma till gruppen och presentera mig, hade läraren informerat sin grupp om min studie samt undersökt intresse bland deltagarna.

Enligt CODEX (2016) regler och riktlinjer för forskning ska informerat samtycke ges. Jag har vid första mötet med gruppen kort beskrivit min undersökning, syfte med den och val av metoder utan att avslöja i detalj vad jag kommer att observera. Ett informationsbrev har delats ut (se bilaga 2) där det står bl. a. att deltagande är frivilligt och kan avbrytas. Det fanns flera intresserade som anmälde sig, men jag valde fem deltagare med hjälp av läraren, utifrån urvalskriterier som närmare beskrivs i avsnitt 4.3. Nästa steg blev att lära känna deltagarna och höra deras tankar kring studien. Deltagarna visade nyfikenhet och ställde frågor. Jag kände mig accepterad och välkommen och jag upplevde det som att studien kunde påbörjas. Deltagarnas beslut att delta i min studie kan möjligtvis ha påverkats av lärarens position. Mitt intryck var dock att deltagarna var positivt inställda till studien eftersom de var tillmötesgående och visade intresse av att medverka.

Vid inspelningar i helklass har jag frågat om gruppens samtycke varje gång, vilket jag fick. Jag har även funderat på alternativ i fall någon inte ville bli filmad. Jag är medveten om att deltagande observationer med videoinspelningar innebär en risk att deltagarna och deras privata liv kan identifieras. För att skydda individernas integritet

i studien, har jag t.ex. valt att inte nämna varken skolans eller kommunens namn samt svartmarkerat delar av deltagarnas utsagor i exemplen. Deltagarna har blivit informerade om att de kommer att anonymiseras och att allt inspelat material kommer att raderas efter att studien har genomförts.

4.3. Deltagare

Mitt första urvalskriterium var deltagare som inte var nybörjare och som kunde uttrycka sig muntligt i det svenska språket. För att få en så stor variation som möjligt, valdes sedan deltagarna utifrån modersmål, hemland, ålder och kön. Detta är ett *icke-sannolikhetsurval* vilket innebär att det inte är ett slumpmässigt urval utan forskaren har en viss valfrihet i urvalsprocessen (Denscombe, 2016:64). En av deltagarna slutade p.g.a. arbete men ersattes snabbt med en annan intresserad deltagare.

Deltagare i studien deltar i sfi kurs C i en skola där det förutom sfi även bedrivs vuxenutbildning och arbetsmarknadsutbildningar. Gruppen består av ca 25–30 deltagare. Läraren har utbildning i svenska som andraspråk och mångårig erfarenhet av att undervisa vuxna andraspråksinlärare. I tabell 1 redovisas deltagarnas bakgrund. Namnen i tabellen liksom i uppsatsen är fingerade.

Tabell 1. Deltagarnas bakgrundsdata.

Deltagare	Ålder och kön	Hemland	Modersmål	Tid i Sverige
Adem	27 M	Syrien	arabiska	1,5 år
Lina	21 K	Syrien	arabiska	1 år
Laleh	42 K	Iran	persiska	7 mån.
Samir	27 M	Syrien	arabiska	1 år 3 mån.
Zanna	40 K	Afghanistan	persiska	5,5 år

Från början var fyra länder och tre språk representerade i studien men eftersom en deltagare slutade så blev det tre länder och två språk kvar. Deltagarnas tid i Sverige varierar allt från några månader till flera år. Antal deltagare i aktiviteterna i resultatavsnittet varierar p.g.a. att några av de inte var närvarande vid alla tillfällen.

4.4. Material

Materialet samlades in under en period av två veckor, med sammanlagt fem besök i skolan. Studien baseras på följande insamlade datamaterial:

1. *Videoinspelningar* gjordes med en iPad som placerades så att jag fick bra överblick över deltagarna. Både ljud och bild var av mycket god kvalitet. Att spela in deltagarna med iPads kamera gav mig som forskare en bra möjlighet att följa den muntliga interaktionen av flera deltagare samtidigt och andra icke-verbala samspelet i klassrummet, vilket skulle vara mycket svårt att genomföra med enbart observationer eller ljudinspelningar. Jag skulle rekommendera två iPads vid inspelning i ett stort klassrum, eftersom en deltagare hamnade utanför bilden. Men jag observerade och antecknade deltagarens bidrag. Följande videoinspelningar genomfördes i studien:

Tabell 2. Sammanställning av videoinspelat material.

Aktivitet	Längd
Smågruppsarbete "Drömresan"	17 min.
Smågruppsarbete "En vän"	12 min.
Smågruppsarbete "Hitta felet"	33 min.
Helklassgenomgång "Ordföljd"	26 min.
Helklassgenomgång "Mingel"	19 min.
Totalt	107 min.

2. *Intervjuerna med deltagarna* genomfördes under två dagar i skolan i slutet av min undersökning. Intervjuerna spelades in och transkriberades sedan. Det var sammanlagt fem intervjuer och en intervjus längd var i genomsnitt 25 min.

3. *Anteckningar* från de observerade aktiviteterna och intervjuerna. Jag antecknade noggrant under och strax efter observationerna och intervjuerna för att inte glömma viktiga iakttagelser.

4.4.1. Transkribering

Efter videoinspelningarna påbörjades noggrann transkribering med en ortografi som återger talet som det uttalas t.ex. *dig, mig, de* skrivs med *dej, mej, dom*. Talspråket i transkriptioner återges normalt utan stor begynnelsebokstav och skiljetecken som är typiska i skriftspråket. Jag använde dock kommatecken ibland för att dela meningarna och underlätta läsningen. Symboler i transkriptionerna i denna studie inspirerades av Norrby (2004) och Lindberg (2005). Symbolerna som användes i exemplen från observationsstudien visas i bilaga 3.

Intervjuerna transkriberades och återgavs med vanligt skriftspråk, eftersom det var innehållet av deltagarnas intervjusvar som var viktigt till skillnad från transkriberingar av videoinspelningarna där den muntliga interaktionen studerades. Utdrag från intervjuerna exemplifieras i resultatavsnittet.

Jag har gjort små justeringar av några större avvikelser från infödd svenska i valda exemplen under resultatkapitlet, eftersom sådana avvikelser skulle försvåra för läsaren att uppfatta vissa ord och störa förståelsen av exemplen.

4.4.2. Kategorier för analys av klassrumsaktiviteter

Analysen började redan under observationstillfällena, och fortsatte sedan med hjälp av anteckningarna och transkriptionerna. Jag har upprepade gånger gått tillbaka till videoinspelningar och parallellt läst transkriptionerna för att kunna analysera materialet. Under analysarbetet kunde flera intressanta drag i den muntliga interaktionen urskiljas. Jag var samtidigt tvungen att avgränsa alla de interaktionella dragen jag hittade i materialet och valde de som jag fann intressanta för min studie, och som beskrivs kort i detta avsnitt. De tre första kategorier är hämtade från Lindbergs studie om samtal i språkundervisning (2005).

1. Som *deltagarinitiativ* räknades initiativ till samtal som inte var efterfrågade eller var uppföljning av tidigare svar. T. ex. att ställa frågor, att ta upp något nytt i samtalet eller byta samtalsämnen är några vanliga sätt att ta initiativ. När deltagarna avbröt varandra för att säga något räknades det också som deltagarinitiativ.

2. *Längre turer* är inspirerade av COLT-schemat¹ under begreppet *sustained speech* (Spada & Fröhlich 1995:22). Lindberg (2005) kallar samma begrepp för *utbyggda inlärarturer*. Med längre turer menas yttrande som är längre än en mening. Även meningar med en huvudsats och en bisats samt två huvudsatser ingick i denna kategori.

3. *Förhandling* är som nämndes tidigare i avsnitt 3.2.3 ett interaktionellt drag som gör inflöde mer begripligt genom signaler om icke-förståelse, upprepningar, frågor om förtydligande, omformuleringar, bekräftelser osv.

4. *Stöttning* betraktas i studien som det stöd som läraren eller deltagarna ger till varandra för att uppnå högre nivåer av språkförståelse (se avsnitt 3.1.2). Några exempel på stöttning är bl.a. att hjälpa deltagare att uttrycka sig genom att ställa följdfrågor eller öppna frågor, ge ordförslag och leda sin samtalspartner till den rätta formuleringen.

Analysen av observationerna var av kvantitativ karaktär. Under analysarbetet av videoinspelningarna, transkriptionerna och anteckningarna har jag valt att kvantifiera de fyra kategorierna för att visuellt gestalta dem, och på det viset lättare kunna jämföra. Deltagarinitiativ och längre turer räknades för varje deltagare och läraren på individnivå, medan förhandling och stöttning analyserades som gruppbidrag. Anledning till detta val är att jag betraktar förhandling och stöttning som ett gruppfenomen. Dessa är beroende av muntlig interaktion mellan minst två eller fler samtalsparter.

Andra kategorier och aspekter som framträder i materialet är IRU-strukturen (se avsnitt 3.3), korrigeringar, metaspråklig kunskap, kodväxlingar, gester och annan icke-verbal interaktion, samt förekomst av spontana samtal som avvek från samtalsämnen i klassrumsaktiviteterna.

¹ COLT-schemat är ett system som är utvecklat utifrån andraspråksforskning för analys av klassrumsaktiviteter samt elevers och lärares språkanvändning.

5. Resultat

Resultat presenteras i två avsnitt med avseende att besvara mina frågeställningar. Avsnitt 5.1. redovisar hur den muntliga interaktionen ser ut för deltagarna i olika aktiviteter inom sfi-undervisningen, och avsnitt 5.2. tar upp deltagarnas syn på muntlig interaktion gällande språkinlärning och språkanvändning.

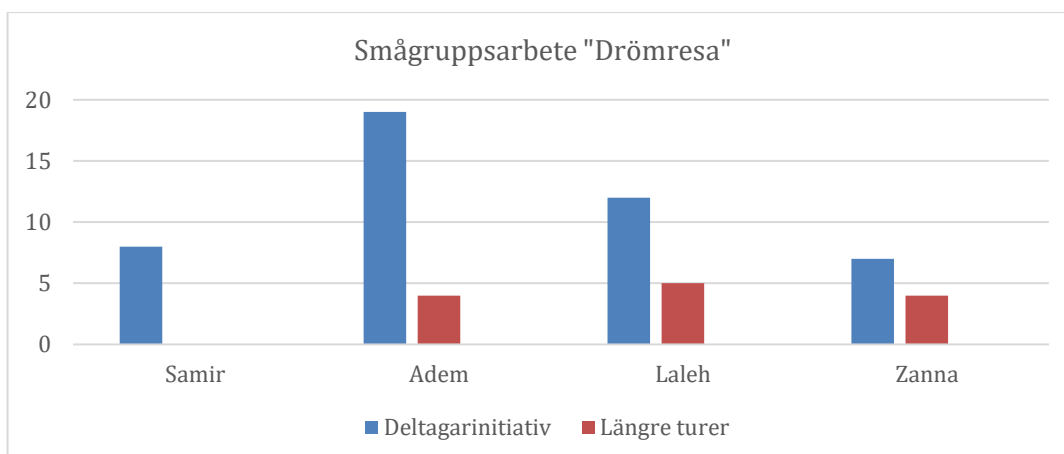
5.1. Resultat av observationsstudien

I följande avsnitt kommer jag att beskriva och analysera de observerade och inspelade aktiviteterna utifrån deltagarinitiativ, längre turer, samt förekomst av förhandling och stöttning. Här redogörs också för sådana aspekter som framträder i materialet men som inte fångas upp i ovannämnda kategorier. En sammanställning av antal deltagarinitiativ, längre turer, förhandlingar och stöttningar i respektive aktivitet redovisas i slutet av detta avsnitt.

5.1.1. *Smågruppsarbete "Drömresa"*

Deltagarna fick i uppgift att berätta om sin drömresa. Uppgiften var en del av en annan skriftlig uppgift som skulle lämnas till läraren. Aktiviteten kännetecknades av högt engagemang och livliga diskussioner. En stor del i detta grupparbete upptogs av spontana samtal som rörde sig utanför uppgiftens tema. De samtalen handlade om personliga domäner t.ex. utseende, giftermål, sfi- test, osv. I figur 2 och tabell 3 kan vi se resultat av deltagarnas muntliga interaktion i denna aktivitet.

Adem tog rollen som samtalsledare och gav klasskompisarna ordet vilket förklarar högt antal deltagarinitiativ i figur 2. Han såg också till att föra samtalet framåt. Laleh vände sig ofta mot Zanna för att få hjälp på sitt modersmål. Laleh hade också störst antal längre turer och var initiativtagare till de flesta spontana samtal. Samir däremot hann inte berätta om sin drömresa pga. att lektionen var slut och därför blev det inget utslag i diagrammet.



Figur 2. Antal deltagarinitiativ och längre turer i smågruppsarbete "Drömresa"

Sex förhandlings- och nio stöttningssekvenser identifierades.

Tabell 3. Antal förhandlingar och stöttningar i smågruppsarbete "Drömresa"

Kategori	Antal
Förhandling	6
Stöttning	9

Här nedan följer ett exempel där Adem ger Laleh den språkliga stöttning hon behöver för att föra fram sitt yttrande. I bilaga 3 kan du se transkriptionernas symboler som användes i exemplen.

Exempel 1

Adem: Laleh, har du drömresa?

Laleh: I Sverige? (Pratar persiska med Zanna)

Laleh: Göteborg kanske Iran

Adem: Göteborg (.) drömresa? (Förvånad)

(Alla skrattar)

Laleh: kanske, Germany

Samir: [TYSKLAND]

Adem: [TYSKLAND]

Laleh: Tyskland, eftersom eftersom (Söker stöd med blicken mot Zanna)
min syster bor i Germany

Laleh: [TYSKLAND]

Adem: [TYSKLAND]

Laleh: min syster studerar (...) (Pratar persiska med Zanna)
i Tyskland studerar (Viftar med händerna)

Adem: studerar språk? eller?

Laleh: nej (...)
 Adem: studerar på [UNIVERSITETET]?
 Laleh: [UNIVERSITETET]
 Adem: hon (...) är hon gift eller?
 Laleh: nej (...) [SINGEL]
 Adem: [SINGEL]

Laleh söker hjälp på persiska men också med gester. Både Samir och Adem korrigerar henne och ger henne det rätta ordet 'Tyskland'. Andra gånger rättar hon sig själv tillsammans med Adem för att tredje gången använda ordet självständigt. Adem ställer frågor för att hjälpa henne att komma vidare samt ger förslag på ord hon söker i det här fallet 'universitet' och 'singel'.

Följande exempel illustrerar en förhandlingssekvens. Både Samir och Adem är osäkra vad Laleh menade med 'Frans' och därför ställer Samir en fråga och Adem följdfråga för att precisera samt korrigera om vilket land det rör sig om.

Exempel 2

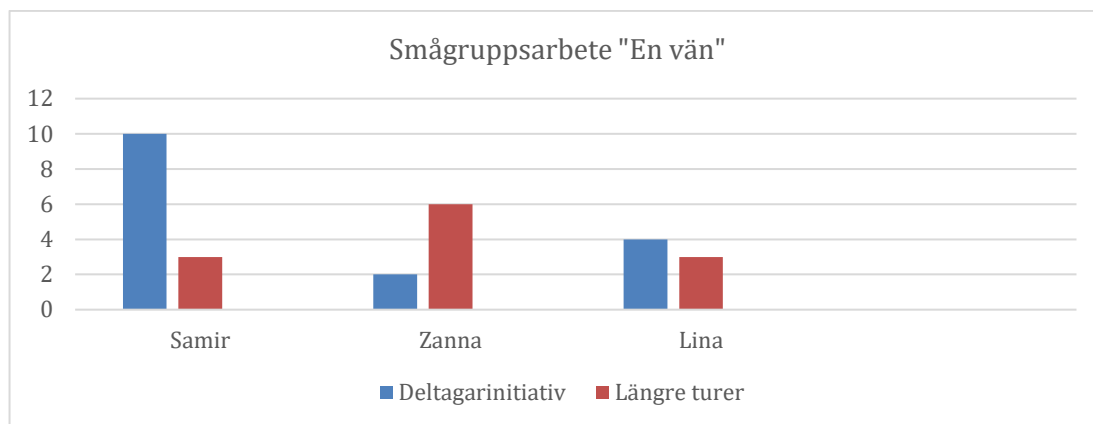
Laleh: jag tycker om resa jag har rest på Frans
 Samir: Paris?
 Adem: Frankrike?
 Laleh: Frankrike.

Ett annat intressant fynd i denna aktivitet var ett långt samtal där den ena berättelsen följde efter den andra, så som det ofta gör i vardagliga samtal och där man bygger på eller inspireras av varandras yttranden. Deltagare x berättade om att hon skulle resa till Österrike som sedan fortsatte i att Adem berättade bl. a. att han reste till Wien i januari, till sin kusin som snart skulle gifta sig. Strax därefter undrade Laleh, varför Adem inte var gift och det i sin tur gav upphov för diskussion och mycket skratt.

5.1.2. Smågruppsarbete "En vän"

Deltagarna i den här övningen fick i uppgift att berätta och beskriva om en vän med hjälpfrågor som: Vad är bäst med din vän? Var och hur träffades ni? Hur ser din vän ut? Har din vän någon dålig sida och Hur är din vän? Deltagarna berättade om sin vän och andra kompisar, en efter en i tur och ordning. Till skillnad från föregående grupparbete, blev det inte mycket dynamik förmodligen pga. att det var bara tre

deltagare närvarande vid detta tillfälle. Deltagarna fick möjlighet att uttrycka sig i längre sjok i sammanhängande meningar och långa beskrivningar (se figur 3). Även här förekom en del spontana samtal.



Figur 3. Antal deltagarinitiativ och längre turer i smågruppsarbete "En vän"

Samir tog på sig rollen som samtalsledare och förde samtalet framåt. Både Samir och Lina ställde följdfrågor, men inte Zanna. Hon hade däremot flest och mest utförliga yttranden. I exempel 3 visas ett utdrag där Zanna på ett utförligt sätt berättar om en kompis som hjälpte henne den första tiden i Sverige.

Exempel 3

Zanna: jag har inga kompisar bara en kompis som är också mycket bra (.) hon bor i [REDACTED], hon är gammal lärare och hennes man också mycket rolig och snäll, mycket bra (...) dom första dagar jag kommer till Sverige till [REDACTED], hon hjälpa mig mycket och hennes man också, första dagar jag hitta en lägenhet, hon hjälpa mig och jag åker med åka till Jysk och köpa säng och olika saker (...) hon hjälpa och hennes man också kommer med stor bil och hämtar sängen och olika saker

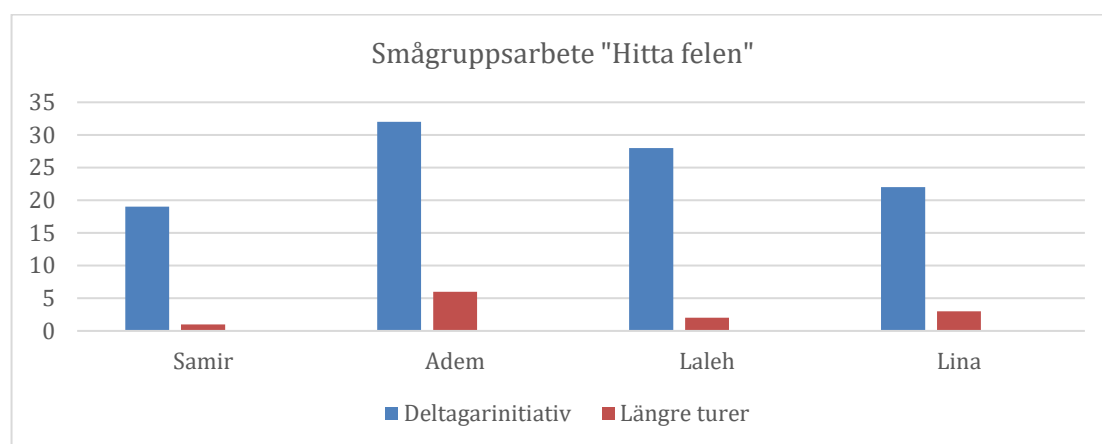
Samtalen i denna övning bjöd inte på många stöttningar enbart en. Fyra förhandlingssekvenser kunde hittas.

Tabell 4. Antal förhandlingar och stöttningar i smågruppsarbete "En vän"

Kategori	Antal
Förhandling	4
Stöttning	1

5.1.3. Smågruppsarbete ”Hitta felen”

Uppgiften gick ut på att deltagarna gemensamt skulle hitta ett eller fler fel i tolv meningar. Fokus i denna övning låg på de grammatiska strukturerna. Lina tog på sig rollen som ”sekreterare” och läste meningarna högt, samt skrev ner de rättade meningarna. Det var ingen som delade ut turer. Arbetet präglades av en extraordinär mängd av förhandlingar och stöttningar (se tabell 5) och deltagarinitiativ, men få längre turer (se figur 4). Yttrandena bestod ofta av enstaka ord. Det var långa pauser mellan turerna. Deltagande och engagemang var högt.



Figur 4. Antal deltagarinitiativ och längre turer i smågruppsarbete ”Hitta felen”

Tabell 5. Antal förhandlingar och stöttningar i smågruppsarbete ”Hitta felen”

Kategori	Antal
Förhandling	22
Stöttning	21

Förutom ovanligt många förhandlingar och stöttningar förekom metaspråklig kommunikation i hög grad som vi tydligt kan se i följande samtalssekvenser i exempel 4 och exempel 5.

Exempel 4

Samir: nej, innan vi (xxx) komma vi komma vi

Adem: bisats inte huvudsats, innan vi kommer (Pekar på pappret)

- Lina: (xxx) (Mumlar)
 Adem: därför att, hm
 Samir: innan kommer vi Sverige
 Lina: nej, nej (Pratar arabiska)
 Adem: innan konjunktionen, det betyder ...
 Samir: vill måste komma nummer tre eller två (Avbryter Adem)
 Adem: ja, jag vet men det är bisats inte huvudsats, verb kommer efter substantiv
 Lina: ja (Nickar)
 Adem: substantiv? (Tittar på Lina)
 Lina: fel!
 Adem: subjekt (...) efter subjekt
 Adem: på bisats kommer konjunktionen subjekt adverbial och verb, verb ett verb två

Samir testar sig fram för att hitta den rätta ordföljden och diskussionen uppstår. Adem visar sin metaspråkliga förmåga genom att förklara med grammatiska begrepp för att komma till rätta med de olika satsdelarna. Han korrigerar sig själv efter han har fått signal av Lina att det kallas för 'subjekt' och inte 'substantiv'.

Deltagarna förhandlar sig fram till ett gemensamt svar i exemplet nedan.

Exempel 5

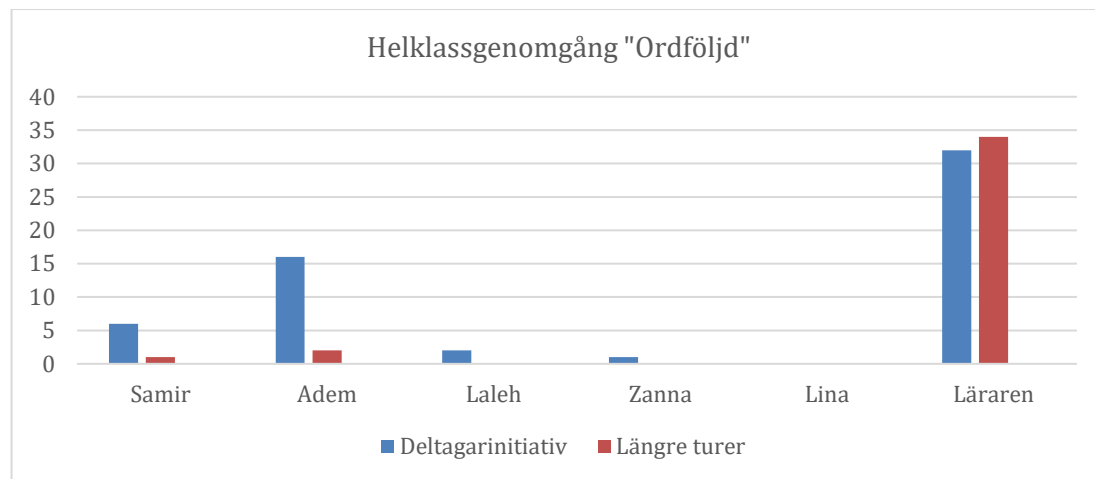
- Laleh: har gick, har, har gick (.) Jag och min kompis har gick till Spanien
 Adem: har gått
 Laleh: har gått, ja har gått (Tittar på Adem länge) nej?
 Lina: när vi säger en vecka sedan, vi måste säga gick men när vi vet inte hur länge, vi måste säga har
 Laleh: jaha (Nickar)

Laleh initierar att hon är osäker i verbformerna 'gick' och 'har gått'. Adem ger ett förslag men det är Lina som förklarar skillnader mellan preteritum och perfekt så att Laleh förstår.

5.1.4. Helklassgenomgång "Ordföljd"

Lektionen startade med en lång stund för individuellt arbete. Deltagarna fick stenciler där de skulle skriva meningar i rätt ordföljd som en träning inför ett test. Det var tyst i klassen men efter 10 minuter blev det alltmer högljutt och deltagarna pratade för det mesta på sitt hemspråk medan de skrev. De pekade och förklarade för varandra. Efter den individuella delen började en genomgång där man skulle läsa och skriva alla

meningarna på tavlan. Läraren förberedde ett schema med satsdelar i olika färgglada lappar som sattes upp på tavlan och förklarade olika ordföljdspositioneringar. Därefter läste deltagarna varje mening högt och skrev dem på tavlan. Inga spontana samtal som rörde sig utanför lektionens tema hittades.



Figur 5. Antal deltagarinitiativ och längre turer i helklassgenomgång "Ordföljd"

Lärarens förklaringar var långa och utförliga. Deltagarresponsen var kort och för det mesta svar på lärarens kontrollfrågor. Ibland tog deltagarna initiativ men de bestod av korta yttranden. I diagrammet ser vi också att Adem avviker från de andra deltagarna genom sitt aktiva deltagande. Laleh, Lina och Zanna tog sällan initiativ och långa turer saknas.

Här nedan följer en samtalssekvens om ordföljd där läraren ställer en kontrollfråga för att se vad deltagarna kan. Deltagarna svarar kort och läraren följer upp med en bekräftelse eller korrigerande. Detta är en typisk IRU- struktur och förekommer ofta i vanlig klassrumsundervisning (Abrahamsson, 2009, Lindberg, 2013). Här kan vi också se att Adem inte enbart tar initiativ, utan även ifrågasätter lärarens påstående att verb alltid ska vara på plats två.

Exempel 6

Läraren: vi brukar sätta upp det så här, olika positioner och platser så här, nu är det lite fullt, ska suddas lite, ett och två och tre jag behöver inte göra dom och vad skriver vi här?

Adem: början

Läraren: vad brukar finnas där oftast?

- Adem: oftast subjekt
 Läraren: ja
 Samir: eller plats
 Läraren: ja
 Adem: och verb
 Läraren: det är sant, vi kan sätta allt där egentligen, men inte verb, för vart ska verbet alltid vara?
 Deltagarna: [TVÅ]
 Läraren: på plats två ja! men visst blir man lite förvirrad, det står verb ett men verb ett ska vara på plats två, det kommer ni ihåg?
 Adem: om vi skriver, om vi börjar med verb det blir fråga? (Avbryter)
 Läraren: ja, om vi börjar med verb så blir det en fråga ja/nej fråga, ja och nej fråga åter du glass? ja eller nej? det är helt rätt

Ett mindre antal förhandlingar och stöttningar förekom (se tabell 6). Tre lärarledda stöttningssekvenser kunde urskiljas.

Tabell 6. Antal förhandlingar och stöttningar i helklassgenomgång "Ordföljd"

Kategori	Antal
Förhandling	3
Stöttning	3

Här är en stöttningssekvens (exempel 7) där läraren och deltagarna diskuterar uttal. Adem initierar samtalet för att ta reda på varför man uttalar 'New York' på engelska istället för svenska. Därefter försöker läraren att stötta och få deltagarna att själva komma på varför 'kille' uttalas med 'k'. Hon ger dem ledtrådar genom att påpeka att det har med vokaler att göra, men är på fel spår, vilket Samir upptäcker. Han korrigerar läraren genom att uppmärksamma att 'k' uttalas med 'ç' som i 'kök'. Lärare bemöter detta med att 'killen' är undantag från regeln gällande mjukt vokal framför 'k'.

Exempel 7

- Adem: varför New York?
 Läraren: va, varför?
 Adem: varför?
 Läraren: så heter det på engelska
 Adem: men på svenska dubbelt w
 Läraren: jag vet men vi använder det engelska uttrycket eller det engelska namnet, Nya York skulle det hetta då men vi säger det på originalspråk
 Läraren: i New York bodde jag hos en? ska det vara chille eller kille?

(Vissa deltagare ropar kille och vissa ropar chille) (Alla skrattar)

Läraren: kille eller chille?

Samir: kille

Läraren: varför då?

Samir: därför jag vet inte

Adem: hård vokal

Deltagarna: [KILLE]

Läraren: varför? när k uttalas ibland ç och ibland k, varför?

(Läraren förklarar och skriver på tavlan)

Läraren: vokalen bestämmer

Samir: nej, nej kö:::k (Ropar)

Läraren: ja just det ni har rätt, bra Samir, kille är undantag

Adem. varför blir det så?

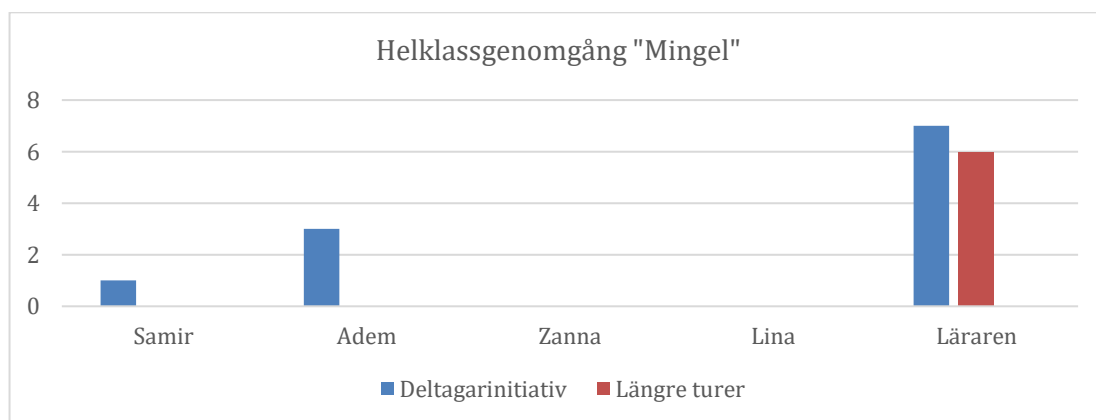
Läraren: det vet man inte

Adem: samma som New York?

(Läraren skrattar)

5.1.5. *Helklassgenomgång "Mingel"*

Lektionen bestod av två delar. I första delen berättade läraren att deltagarna kommer att få ett papper med rutor. Hen förklarade vidare att de skulle gå runt och leta efter kompisar, som tycker om de olika sakerna i rutorna. Målet var att träna på att uttrycka sig med verbet 'tycker om'. Under den andra delen av lektionen var jag ombedd att vara med och mingla. Det gjorde att jag kunde komma deltagarna nära, samt att se hur de interagerade när de gick runt och ställde frågor. Alla var delaktiga under denna del och det var mycket skratt. Analysen är gjord på första delen av denna lektion, då den andra delen var svår att analysera pga. att deltagarna gick runt i klassrummet och alla pratade samtidigt.



Figur 6. Antal deltagarinitiativ och längre turer i helklassgenomgång "Mingel"

Precis som i föregående lektion visar figur 6 dominans av lärarinitiativ och ett ganska likartat interaktionsmönster mellan dessa två. Även här var Adem en stor aktör i klassrummet, medan både Linas och Zannas bidrag uteblev. Under den första delen av lektionen fanns inte möjlighet för att producera längre turer.

Det fanns inga förhandlingsmoment och endast en stöttningssekvens hittades.

Tabell 7. Antal förhandlingar och stöttningar i helklassgenomgång "Mingel"

Kategori	Antal
Förhandling	0
Stöttning	1

I följande exempel illustreras hur läraren instruerar eleverna och ger dem förslag utifrån uppgiften.

Exempel 8

Läraren: ni ska hitta människor kompisar klasskompisar som tycker om olika saker här (.) som tycker om att läsa, skolan, tycker om alla (xxx) om det är någon som tycker om bio, att städa (.) någon som tycker om apelsiner tycker om vintern tycker om att åka båt, och det ska inte vara att det är ok utan ni ska tycka om det här (.) tycka om att resa och så vidare (...) du tycker om att resa? (Pekar på en elev)

Efteråt gick läraren runt och ställde frågor till några elever om vad de tyckte om. Frågorna kännetecknades av IRU-strukturen.

Exempel 9

Läraren: vad tycker du om att göra? (Tittar på Adem)

Adem: skriva

Läraren: och du tycker om att sova (Tittar på en annan elev)

5.1.6. Sammanställning av antal deltagarinitiativ, längre turer, förhandlingar och stöttningar i aktiviteterna

Tabell 8 visar en påfallande skillnad i förekomsten av förhandling, stötting och deltagarinitiativ mellan smågruppsarbete "Hitta felen" och de andra aktiviteterna. Man kan också se en tydlig skillnad mellan lärarledda och deltagarledda aktiviteter.

Tabell 8. Antal deltagarinitiativ, längre turer, förhandlingar och stöttningar i aktiviteterna.

Aktivitet	Deltagarinitiativ	Längre turer	Förhandling	Stöttning
Smågruppsarbete ”Hitta felet”	102	12	22	21
Smågruppsarbete ”Drömresa”	46	13	6	9
Smågruppsarbete ”En vän”	16	15	4	1
Helklassgenomgång ”Ordföljd”	25 + 33*	3 + 34*	3	3
Helklassgenomgång ”Mingel”	4 + 7*	0 + 6*	0	1

* deltagarinitiativ och längre turer producerade av läraren

5.2. Resultat av intervjuerna

Här redovisas deltagarnas syn på den muntliga interaktionen.

Målet med att lära sig svenska enligt deltagarna är att kunna leva och arbeta i Sverige. Detta är en viktig motivationshöjande faktor för språkinläring och språkanvändning. Deltagarna vill arbeta inom yrken de är utbildade i, och de som inte har någon yrkesbana önskar studera vidare för att kunna konkurrera på den svenska arbetsmarknaden. Deltagarna vill kunna förstå och kommunicera med andra människor, vilket är en förutsättning för både arbetsliv och att vara en aktiv medborgare i samhället.

5.2.1. Deltagarnas tankar om muntlig interaktion och språkinläring

Det som är viktigt för deltagarna är att lära sig tala svenska, att öka sitt ordförråd och använda nya ord för att kunna samtala och förstå andra människor, både svenskar och människor från andra länder, samt studera vidare och arbeta.

Att lära sig ett språk kan man göra på olika sätt. Samir lärde sig turkiska genom att använda språket dvs. prata med människor och arbeta även om han inte gått i skolan för att lära sig språket.

”Jag måste prata svenska med människor från Sverige eller från annat land, prata svenska.”

”Varför?”

” Därför jag har bott i Turkiet, jag studerar inte turkiska men jag pratar med människor från Turkiet. Jag jobbade med dem.” Samir

På min följdfråga vad de skulle vilja lära sig först i svenska, svarar alla deltagarna att de först och främst vill lära sig tala. Att lyssna/höra var också viktigt och det hör ju ihop med att tala som en naturlig del av den muntliga interaktionen.

”Tala först. Jag tror det är viktigt man kan tala med varandra, när jag tala, jag kan lära sig skriva och jag kan förstå höra och jag kan läsa.” Lina

Lina vill poängtera att tala förutsätter inläring av andra språkliga förmågor dvs. höra, läsa och skriva.

Tre av fem deltagare anser dessutom att det de behöver träna mest på är muntlig förmåga. Adem uppger att han behöver träna mest på uttal eftersom han tycker det är svårast.

Fyra av fem deltagare är positivt inställda till att få spontan hjälp av samtalspartner t.ex. att få stöttning eller korrigerings under pågående samtal. Zanna däremot vill inte ha spontan hjälp av samtalspartnern utan hon vill hellre be om hjälp först.

Intervjuerna har dessutom visat att de flesta deltagarna har ingen som de kan träna talad svenska med utanför skolan. I avsaknad av samtalspartner för att träna muntlig produktion så använder sig deltagarna av andra kreativa strategier t.ex. de tittar på YouTube eller lyssnar när någon annan talar, samt återberättar en text för sig själva.

5.2.2. *Deltagarnas tankar om muntlig interaktion och språkanvändning*

5.2.2.1. *I skolan*

De flesta deltagarna talar mest svenska när de sitter i en grupp och använder många ord, och samtidigt hjälper de varandra och interagerar. Resultatet av intervjuerna pekar på att grupparbete förekommer någon gång i veckan, samt att deltagarna inte talar så mycket svenska i skolan.

”När vi sitter i grupp vi använder mycket ord det är bättre. Ja vi pratar mer i en grupp än när vi har lektion. Vi sitter i grupp vi hjälpa oss prata med varandra.” Adem

”Jag talar inte mycket i skolan. lite, lite, lite.” Lina

Fyra av fem deltagare berättar också att de talar mest svenska med sin lärare. En deltagare redovisar att hon inte förstår läraren pga. att läraren använder svåra ord. De vänder sig till läraren och sina klasskompisar om de behöver hjälp. Klasskompisarnas stöd ges på både svenska och deras gemensamma modersmål.

På rasterna talar deltagarna sitt modersmål och bara en deltagare säger att hon ibland tränar svenska med andra kompisar.

5.2.2.2. *Utanför skolan*

Språkanvändning utanför skolan bland deltagarna skiljer sig mycket åt beroende på vilka sociala nätverk, arbetsmarknads- och fritidsaktiviteter deltagarna medverkar i. Lina deltar i en arbetsmarknadsaktivitet några dagar i veckan efter skolan där hon lär sig hur man söker jobb, skriver CV osv. Hon medger att hon pratar mer svenska där än i skolan, tack vare att det inte finns många arabisktalande deltagare. Zanna som går på liknande aktivitet, fast hos en annan aktör berättar att det är väldigt lite interaktion överhuvudtaget.

” [....] Varje dag nya elever kommer andra slutar gå. Jag kan inte lära känna dom och kan inte mycket prata. Och bara alla tyst sitta och titta på tv och inte mycket prata. [...]” Zanna

Samir tränar fotboll och har en svensk kompis som han umgås med. Adem har en släkting som han pratar svenska med ibland. Lina säger att det är läraren på arbetsmarknadsaktiviteten hon pratar mest med utanför skolan. Laleh har ingen att tala med på fritiden. Zanna använder mest svenska utanför skolan när hon handlar mat.

Alla uttrycker behov av att tala mer svenska eftersom de inte har många/några svensktalande vänner och bekanta. Adem har anmält sig till Röda Korset för att få en språkvän men väntar fortfarande. Under tiden lyssnar han på svensk radio och läser lättlästa böcker eller tidningar för att lära sig nya ord. Lina har en svensk Facebokkompis men önskar ha en riktig kompis att prata svenska med. Samir som ändå har en aktiv fritid har varit på Språkkafé några gånger, en aktivitet i kommunens regi där man samlas och fikar för att träna tala svenska.

5.2.3. Deltagarnas tankar om grupparbete

På följdfrågan om vad de tycker om grupparbete svarar fyra av fem att grupparbete är ett bra och roligt sätt att lära sig svenska på, men de påpekar också att man ska försöka undvika att prata sitt modersmål under grupparbetet.

”Jag tycker det är bra. Men vi måste sitta med person pratar inte arabiska. Absolut kan jag lära mig svenska. Kanske han säger ett nytt ord eller jag säger ett nytt ord och förklarar för honom eller henne.” Adem

Förutom att grupparbete ger tillfälle att lära sig och att använda det svenska språket, har det också en betydelsefull social funktion. Lina känner sig trygg när hon tränar med andra deltagare som håller på att lära sig svenska, som en träning inför möten med myndigheter.

”Det är bra (att arbeta tillsammans) därför jag känner blyg när jag vill prata. Jag vet inte när jag pratar om det är bra svenska. Det är svårt att tala ute på Arbetsförmedlingen och Skatteverket, så det är bättre att prata med någon vet inte mycket svenska samma mig. ”

”För att... Vad gör ni då?”

”Vi försöker prata tillsammans. Och träna.” Lina.

5.2.4. Strategier

De vanligaste strategierna deltagarna använder i den muntliga interaktionen är att be sin samtalspartner om att prata långsamt, att be om förtydligande och extra förklaringar när de inte förstår. Om samtalspartnern inte förstår deltagarna då försöker de använda omskrivningar, skriva ner ord eller uttrycka sig på lätt svenska. För de deltagare som kan engelska, är just användning av engelska en framgångsrik strategi. Kroppsspråket hjälper också deltagarna att göra sig förstådda. En deltagare använder sig av undvikande strategi när någon inte förstår vad hon säger. Då slutar hon prata eller undviker helt situationer där hon känner sig för osäker för att uttrycka sig på svenska.

6. Diskussion

I detta kapitel kommer jag först att diskutera resultaten av observationerna (6.1.) och därefter resultaten av intervjuerna (6.2.).

6.1. Muntlig interaktion i aktiviteterna

Studiens resultat visar att muntlig interaktion skiljer sig i de aktiviteter som observerades beroende på om de är lärarledda eller deltagarledda. Smågruppsarbeten skiljer sig också beroende på om fokus är på form eller innehåll. I detta avsnitt kommer jag att jämföra den muntliga interaktionen i aktiviteterna samt de individuella skillnaderna.

6.1.1. Lärarledda och deltagarledda aktiviteter

De lärarledda aktiviteterna i helklassgenomgångarna dominerades av läraren i antal deltagarinitiativ och längre turer, vilket vi tydligt kan se i figur 5 och 6. Både förhandlingar och stöttningar var i genomsnitt färre i de lärarledda aktiviteterna. Man

ska ha i åtanke att helklassgenomgången ”Mingel” bestod av två delar. Den första delen ingick i analysen då läraren instruerade deltagarna. Den andra delen däremot bjöd på massor av tillfällen att interagera, men var inte möjligt att analysera. Den muntliga interaktionen i de lärarledda aktiviteterna hade inslag av IRU-strukturen, vilket är mycket vanligt i den lärarstyrda klassrumsundervisningen, enligt Lindberg (2013:495). IRU-interaktionen har kritiserats av många forskare för att den begränsar deltagarens medverkan i samtalet till minimala svar dvs. enstaka ord och fraser (ibid.:495f). Kontrollfrågor är i sig inget fel, och är något som kan vara till hjälp för läraren i syfte att se om deltagarna förstår vid t.ex. repetitioner och genomgångar. Men å andra sidan kan för mycket av detta interaktionsmönster riskera att undervisningen blir som i det monologiska klassrummet som Dysthe (1996) beskriver i sin studie om flerstämmighet. Detta går att förändra förklarar både Lindberg (2013) och Dysthe (1996) om läraren ställer öppna frågor eller följer upp deltagarnas svar så att deltagarna kan utveckla sina resonemang och tankar. Trots lärarens dominans visar mina observationer att vissa deltagare i helklassgenomgångarna inte bara är passiva mottagare av undervisningsstoffet och lärarens inflöde utan vågar ta initiativ och ifrågasätta lärarens uttalanden t.ex. Adem och Samir.

Stöttningarna gavs i helklassgenomgångarna av läraren, medan det var deltagarna själva som stöttade varandra i gruppaktiviteterna. För att man ska komma till sin nästa utvecklingszon behöver man stöttning, enligt Vygotsky (1978). Det kan vara läraren eller också en mer kompetent deltagare som ger den hjälp som behövs. Hammarberg berättar att deltagarna tar roller av expertis och novis beroende av den språkliga kompetensen (2013:60). Detta man kan se i exempel 1 där Adem ger stöttning till Laleh. Mediering enligt van Lier (1996) kan även ges av jämbördiga och mindre kompetenta deltagare. När Lina förklarade skillnaden mellan perfekt och preteritum för Laleh (se exempel 5), befäste hon och verbaliserade samtidigt sina kunskaper, vilket gynnar hennes språkinläring.

Det var många fler förhandlingar i de deltagarledda aktiviteterna än i de lärarledda. Detta stämmer överens med Abrahamssons påstående att det språkliga inflödet som uppstår mellan andraspråkslever s.k. ”interlanguage talk” bjuder på fler förhandlingar än i interaktionen mellan lärare-elev (2009:190). Laleh upptäckte att ’Frans’ hette ’Frankrike’ på svenska, tack vare att Adem och Samir hade skickat

signaler om att de inte förstod vilket land hon menade. Denna upptäckt kan ha positiva effekter på inlärningen, enligt Long (1996). Vid förhandlingar anpassas både inflöde och interaktion (Long 1981). Förekomst av kodväxlingar och gester (främst av Laleh) är exempel på det.

Samtalen mellan deltagarna i gruppaktiviteterna liknar det som kallas för vardagligt samtalsutbyte (Gröning 2006:76, Lindberg 2005:213). Samtalen var genuina och avslappnade. Deltagarna tog fler initiativ vid samtal i smågrupper t.ex. genom att starta samtal, avbryta varandra och byta samtalsämne än i helklass. Det långa samtalet bestående av tre berättelser i smågruppsarbetet ” Drömresan” som bygger på och inspireras av varandras bidrag, är ett bra exempel på autentiska samtal som liknar vardaglig kommunikation.

Gruppaktiviteterna gav fler tillfällen för deltagarna att uttrycka sig i längre sjok än i helklassgenomgångar. Begripligt utflöde är tecken på att språkinlärningen sker, enligt Swain (1985). Genom att producera längre yttranden får deltagarna möjlighet att utveckla sina svar och sina resonemang. I mindre grupper kan deltagarna öva och har mer tid att uttrycka sig i längre sammanhängande meningar till skillnad från helklassundervisningen och IRU-interaktionen. Zanna som annars var tyst i klassen, hade många långa turer i grupparbeten. Hon kunde i denna miljö uttrycka sig utförligare och mer detaljerat. Deltagarnas längre turer var mycket begränsade och saknades helt i vissa fall under helklassundervisningen, vilket visas i tabell 8. Lärarens längre turer är däremot nödvändiga för att exempelvis kunna förklara, introducera, instruera eller föreläsa.

6.1.2. Fokus på form eller innehåll i smågruppsaktiviteter

Vi kan också se skillnader mellan gruppaktiviteterna gällande fokus på form eller innehåll. Den muntliga interaktionen i smågruppsaktiviteten ”Hitta felen” som hade fokus på språkliga strukturer och grammatik, var mer fragmentarisk med något färre antal längre turer än i de andra gruppaktiviteterna som hade fokus på innehåll. Uppgiftens syfte i ”Hitta felen” var att gemensamt hitta de grammatiska felen i meningarna och därför fick deltagarna förhandla oftare för att lösa uppgiften, vilket gör att det kan bli fler avbrott och kortare yttranden. Men å andra sidan var det ett

påfallande stort antal deltagarinitiativ (102), förhandlingar (22) och stöttningar (21) i det här smågruppsarbetet än de övriga aktiviteterna (se tabell 8). Deltagarna hjälpte varandra och samarbetade, vilket förklarar en större andel stöttingar. Det kollektiva stödet som uppstod i samarbetet i den här gruppaktiviteten, kallas för kollaborativ stöttning (Lindberg 2013:499).

I detta grupparbete fick deltagarna även visa sina metaspråkliga kunskaper genom att prata om språkets struktur, som i exempel 4 när Adem förklarade satsdelarnas position med grammatiska begrepp så som 'bisats', 'huvudsats', 'konjunktion', osv. Deltagarinitiativen var någorlunda jämnt fördelat mellan deltagarna (se figur 4) om man jämför med de andra aktiviteterna som hade en snävare fördelning, vilket var en intressant iakttagelse.

Observationen från denna aktivitet liknar Lindbergs & Skeppstedts (2000) undersökning om smågruppsarbete när det gäller deltagarnas initiativtagande, diskussioner, förhandlingar, kollaborativa stöttningar och metaspråkliga kunskaper.

6.1.3. Individuella skillnader

Adem avviker från de andra deltagarna beträffande antal deltagarinitiativ och längdurer i alla aktiviteterna. I helklassgenomgångarna hade Adem nästan hälften så många deltagarinitiativ som läraren. Det är bevis på hans aktiva roll i klassrummet där han bl.a. diskuterade med läraren mer än de andra deltagarna. Även i Lindbergs studie var det en deltagare som stod ensam för nästan hälften av deltagarinitierade turer under en lärarledd lektion (2005:128). Både Adem och Samir tog rollen som samtalsledare i smågruppsaktiviteterna, men såg till att föra samtalet vidare och att lyssna på andra. Adem utnyttjade effektivt alla tillfällen för att kunna lära sig och använda svenska. Samir tog också en del initiativ både i klassen och i grupparbeten. Båda visade förmåga till kritiskt tänkande.

Laleh var aktiv och tog många initiativ (näst efter Adem) framför allt till spontana samtal utöver uppgifternas teman i smågruppsarbeten. Hon använde kodväxlingar mest av alla när Zanna var med. Laleh hade störst talutrymme i grupparbetet "Drömresan".

Lina var en engagerad deltagare i gruppaktiviteterna. I gruppupparbetet ”Hitta felen” tog hon ”sekreterarrollen” och skrev ner de rättade meningarna. Lina stöttade sina gruppkompisar och ställde frågor till dem. Men under lektionerna i klassen var hon tyst.

Zanna var också en deltagare som oftast inte talade i klassen enligt observationerna. Men hon tog tillfällena i akt för att uttrycka sig i långa sjok i smågruppsarbeten som i exempel 3. Zanna hade flest längre turer i ”En vän” och näst flest i ”Drömmesän”. Hon tog däremot inte lika mycket deltagarinitiativ jämfört med de andra deltagarna.

6.2. Deltagarnas tankar om muntlig interaktion gällande språkinläring och språkanvändning

Resultat från intervjuerna visar att deltagarna lägger stor vikt vid den muntliga interaktionen för att kunna kommunicera med andra människor på fritiden, i skolan och arbetslivet. Deltagarna efterfrågar fler muntliga aktiviteter i svenska både i och utanför skolan.

Deltagarna skulle vilja lära sig tala först framför andra språkliga delar. Lina påpekar att om man kan tala, så kan man samspela med andra och på det viset lära sig lyssna, skriva och läsa. Utan dialog kan man inte skapa en gemensam referensram, enligt Dysthe (1996). Då blir det svårt för deltagarna att utveckla sina språkliga kunskaper. Genom att tala kan man ställa frågor om man inte förstår, man kan diskutera och man kan hjälpa andra.

De flesta deltagarna anser också att de behöver träna mest på den muntliga förmågan. Eftersom de flesta inte har någon att tala svenska med utanför skolan, blir undervisning extra betydelsefull. Men om det inte ges tillfällena för deltagarna att själva producera längre yttranden, blir undervisning och språkinläring inte framgångsrik, enligt forskningen om språkbadsprogram i franska (Swain 1985). Swain (1985) ger begripligt utflöde en central plats i språkinläringen.

Fyra av fem deltagare uppger att läraren är den person som de pratar mest med i skolan. Läraren är viktig för andraspråksinläringarna och är ibland enda källan till målspråket för många, enligt Abrahamsson (2009:189).

6.2.1. Deltagarnas tankar om grupparbete

De flesta deltagarna är positivt inställda till grupparbete och till att få stöttning av andra deltagare. Deltagarna säger att de hjälper varandra i gruppaktiviteterna och i samband med det får de tillfälle att använda svenska. Adem säger att man pratar mer i en grupp än under en lektion i hel klass och på det viset blir både inflöde och utflöde större precis som McGroarty (1993) hävdar. Adem påstår vidare att de hjälper varandra när de sitter i grupp och därmed blir även språkliga stöttningar fler. Detta bekräftar också resultatet från mina observationer.

En annan viktig fördel med grupparbete är att deltagarna ofta känner sig tryggare att tala i en grupp än inför en hel klass, enligt Gibbons (2012:52). Lina uttrycker att hon är blyg och därför är grupparbete utmärkt sätt för henne att öva svenska. Observationerna visar att Lina varken producerar längre turer eller tar deltagarinitiativ i helklassgenomgångarna, medan det ser helt annorlunda ut i gruppaktiviteterna.

Vinsterna med grupparbete är många men grupparbete kräver noggranna förberedelser för att den muntliga interaktionen ska vara så bra som möjligt. Detta poängterar både Lindberg (2005) och McGroarty (1993). Bara genom att sätta deltagarna i en grupp, behöver inte betyda att alla automatiskt kommer att interagera. Deltagarna påpekar t.ex. att man ska undvika prata sitt modersmål i ett grupparbete.

6.2.2. Deltagarnas strategier för muntlig interaktion

Att be om förtydligande, extra förklaringar, använda omskrivningar och uttrycka sig på lätt svenska, är några exempel på förhandlingar som deltagarna använder i kommunikationen på svenska. Andra strategier så som kroppsspråk, skriva ner ord och prata långsamt, är en del av den anpassade interaktionen som uppstår i förhandlingarna, enligt Longs interaktionshypotes (1981). Förhandlingarna gör att inflöde blir begripligt. Intersubjektivitet uppnås när man förhandlar om gemensam förståelse (Säljö 2015:94). Det är då inläringen kan ta plats.

7. Slutsatser

Studiens syfte var att undersöka den muntliga interaktionen för fem deltagare i olika aktiviteter i SFI-undervisning och deltagarnas syn på muntlig interaktion gällande språkinläring och språkanvändning.

Resultat från observationerna visar att det finns skillnader i den muntliga interaktionen mellan de olika aktiviteterna som undersöktes beroende på om de är lärarledda eller deltagarledda, samt om det är fokus på form eller innehåll. Det finns också individuella skillnader beträffande muntlig interaktion bland deltagarna i de olika aktiviteterna. De deltagarledda aktiviteterna i smågruppsarbetena gav fler möjligheter till deltagarinitiativ, längre turer, förhandlingar och stöttningar.

Deltagarna uttrycker behov av att både använda och träna mer på den muntliga interaktionen i och utanför skolan. Resultat av intervjuerna visar att de flesta deltagarna dessutom inte talar särskild mycket svenska även om det finns individuella skillnader. De tycker att grupparbete skapar goda tillfällen till språkinläring så väl som till språkanvändning, och är positivt inställda till att få hjälp och stöttning av andra deltagare.

I linje med tidigare andraspråksstudier (Lindberg 2005, Gröning 2006) visar den här studien att smågruppsaktiviteter ger rika möjligheter till varierad språkanvändning och en gynnsam grogrund för språkinläring. Denna studie skiljer sig från ovannämnda studier då den belyser de individuella skillnaderna, vilket ger en mer nyanserad beskrivning av den muntliga interaktionen än att bara betrakta deltagarna som en grupp. Denna studie undersöker också deltagarnas tankar på hur de ser på den muntliga interaktionen, och kan därför ses som en kartläggning av deltagarnas behov gällande muntliga interaktioner i och utanför skolan.

Mot bakgrund av detta vill jag poängtera skolans och lärarens betydelse för deltagarnas möjligheter till inläring och användning av målspråket. Sociokulturell teori betonar att lärande sker i samspel mellan individen och den sociala omgivningen. Ibland är skolan den enda platsen där deltagarna regelbundet kan tala svenska och få kontakt med det svenska samhället. Lärare kan skapa goda tillfällen till muntlig interaktion genom att variera föreläsningar med mer interaktiva övningar samt

grupparbeten. Både de individuella skillnaderna och deltagarnas tankar kan beaktas i planeringen av undervisningen.

7.1. Vidare forskning

Förslag till vidare forskning skulle kunna vara en longitudinell studie av samma deltagares muntliga interaktion för att studera språkutveckling över tid, och se hur språkinlärning och språkanvändning har förändrats hos deltagarna.

Jag hade ambition att även observera deltagarnas muntliga interaktion utanför skolan, men det blev inte av pga. studiens begränsade tidsram. En undersökning om deltagarnas muntliga interaktion utanför skolan hade således varit intressant. Hur skiljer sig den från den muntliga interaktionen i skolan? Hur påverkar sociala nätverk deras muntliga interaktion utanför skolan och vilken betydelse har det för deltagarnas språkinlärning och språkanvändning?

8. Litteraturlista

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- CODEX. (2016). *Regler och riktlinjer för forskning*. Hämtad 2017-06-03, från <http://www.codex.vr.se/forskningmanniska.shtml>
- Denscombe, M. (2016). *Forskningens handbok. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fröhlich, M. & Spada, N. (1995). *COLT. Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme. Coding Conversations and Applications*. Sydney: NCELTR Macquarie University.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag.

- Gibbons, P. (2012). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (3:e upplagan). Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Gröning, I. (2006). *Interaktion och lärande i flerspråkiga klasser*. Svenska i utveckling nr 22 (=FUMS Rapport nr 218). Uppsala universitet.
- Hammarberg, B. (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: K. Hyltenstam, & I. Lindberg, (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (s.27–85). Lund: Studentlitteratur.
- Krashen, S. (1985). *The input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Västerås: Natur och Kultur.
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: K. Hyltenstam, & I. Lindberg, (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle* (s. 481–519). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. & Skeppstedt, I. (2000). Ju mer vi lär tillsammans-rekonstruktion av text i smågrupper. I: H. Åhl, (red.), *Svenskan i tiden -visioner och verklighet*. Invgningssymposium för Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. I: H. Winitz, (red.), *Native Language and Foreign Language Acquisition* (s. 259–279). Annals of the New York Academy of Sciences 379.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I: W. Ritchie & T. Bhatia, (red.), *Handbook of Language Acquisition (vol 2): Second Language Acquisition* (s. 413-469). Rowley MA: Newbury House.
- McGroarty, M. (1993). Cooperative Learning and Language Acquisition. I: ed. D. Holt. *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity*. Washington D.C.: Center för Applied Linguistics.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.

- Palmér, A. (2015), Deltagande observation och inspelning i skolmiljö. I: S. Boyd, & S. Ericsson, (red.), *Sociolingvistik i praktiken*. (s. 93–109). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2016). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer*. Hämtad från https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2939.pdf%3Fk%3D2939
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in iterlanguage development. I: S. Gass, & C. Madden, (red.), *Input in Second Language Acquisition* (s.235–257). Rowley, Mass: Newbury House.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum*. London and New York: Longman.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, B., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100

9. Bilagor

9.1. Bilaga 1: Intervjuguide

Inledning

Namn:

Ålder:

Land och språk:

Hur länge har du bott i Sverige?

Hur länge har du studerat SFI / kurs C?

Hur ser en vanlig dag i ditt liv ut? Beskriv!

SFI-SKOLAN

Varför studerar du svenska?

Vad tycker du är viktigt att lära sig i svenska? (Vad skulle du vilja lära dig först i svenska? Läsa, skriva, höra eller tala? Vad behöver du träna mest på och varför?)

När talar du mest svenska i skolan?

Vem talar du svenska mest med i skolan? (Vad tycker du om grupparbete?)

Vilken inställning har du till att få spontan hjälp av samtalspartnern? (När du behöver hjälp vem frågar du då?)

PÅ RASTERNA

Vilket/vilka språk talar du på rasterna? / Vad gör du på rasterna?

EFTER SKOLAN

Vad brukar du göra efter skolan?

När talar du mest svenska utanför skolan? Med vem?

Talar du svenska hemma?

Hur gör du för att träna tala svenska?

STRATEGIER

Om du inte förstår när någon säger något hur gör du då?

Om du talar med någon och din samtalspartner inte förstår dig vad gör du då?

Avslutning

Är det något annat du vill kommentera eller lägga till?

Tack för att du ställde upp!

9.2. Bilaga 2: Information till deltagare

Information till deltagare

Mitt namn är Diana Baca och jag studerar svenska som andraspråk vid Göteborgs Universitet. Jag arbetar som lärare i svenska som andraspråk och har tidigare arbetat som lärare i SFI och Yrkessvenska under många år. Jag kommer att skriva en uppsats som handlar om interaktion i skolan och utanför skolan och därför behöver jag er hjälp och hoppas att ni vill ställa upp.

För att få material till min undersökning skulle jag vilja filma några lektioner och följa med er på rasterna för att undersöka interaktion i skolan. Därefter skulle jag vilja intervjua er för att kunna förstå ännu bättre.

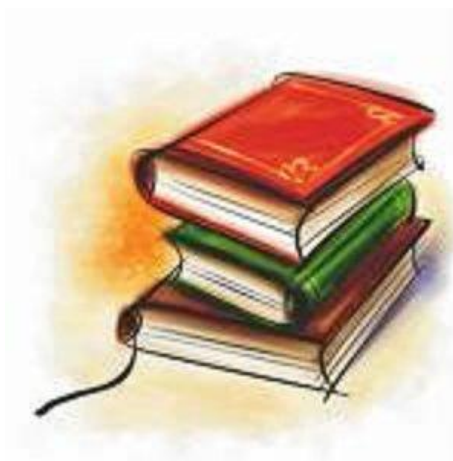
Du kommer att vara anonym under undersökningen dvs. ingen får veta vem du är. Ingen annan än jag själv och eventuellt min handledare på universitetet kommer att se filmen. Filmen ska raderas efter examinationen. Jag vill också nämna att du har rätt att avbryta deltagande i studien.

Du kan alltid mejla till mig eller ringa om du har några frågor om min undersökning.

██████████
██████████

Tack på förhand!

Diana



9.3. Bilaga 3: Symbolnyckel

Här visas transkriptionernas symboler som användes i exemplen från observationsstudien.

- ? Frågeintonation.
- (.) Kort paus 1 sekund.
- (...) Längre paus flera sekunder.
- (xxx) Otydligt tal, omöjligt att höra.
- kö::k Förlängning av föregående ljud.
- [HEJ] Samtidigt tal anges med versaler och hakparentes.
- (Skratt) Kommentarer om vad som pågår under samtalet.