



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

**Att träna muntlig språkförmåga  
SFI-lärares arbetssätt, tankar och medvetenhet**

Sofia Hildeberg

LAU690

Handledare: Tore Otterup

Examinator: Margareta Holmegaard

Rapportnummer: HT2008-1350-01





# GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

## **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Att träna muntlig språkförmåga – SFI-lärares arbetssätt, tankar och medvetenhet

**Författare:** Sofia Hildeberg

**Termin och år:** ht 2008

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Tore Otterup

**Examinator:** Margareta Holmegaard

**Rapportnummer:** HT2008-1350-01

**Nyckelord:** SFI, muntlig språkförmåga, kollaborativ, smågruppsarbete

I denna uppsats behandlar jag hur, samt hur medvetet, sfi-lärare (lärare i svenska för invandrare) arbetar för att utveckla och träna elevernas muntliga språkförmåga. Ytterligare frågor är på vilka sätt lärarnas val av arbetssätt skiljer sig åt och vad dessa skillnader innebär för eleverna och deras utveckling av de muntliga färdigheterna. För att undersöka detta har jag intervjuat fem sfi-lärare på olika orter samt observerat varje lärare under några lektioner vid ett par tillfällen. Mitt material består av de bandade intervjuerna samt observationsanteckningar. Enligt Lindberg (2005) finns det en stor skillnad mellan elevernas möjlighet att komma till tals och utveckla sin muntliga språkförmåga i lärarstyrda aktiviteter och smågruppsaktiviteter, där den senare typen av aktivitet förstås ger eleverna ett större talutrymme. Resultatet visar att mina respondenter tycker att det är svårt att få elever på B-nivå att arbeta i par och smågrupper, men att alla utom en ändå försöker sig på detta arbetssätt och där speciellt en av lärarna gör det med gott resultat. Denna lärare har arbetat in några metoder (dictogloss – rekonstruktion av en kort text, enklare PBL - problembaserat lärande och dialogarbete) som hon kontinuerligt använder i undervisningen. Alla mina respondenter använder sig både av testfrågor och autentiska informationsfrågor i sin undervisning. Elevers svar på informationsfrågor genererar mer än dubbelt så långa svar som testfrågor och är mer syntaktiskt komplexa (Brock, 1986). I min undersökning förmedlar tre av lärarna en hög eller god medvetenhet om hur de ska arbeta för att utveckla elevernas muntliga språkförmåga. En lärare förmedlar medvetenhet men inte i samma höga grad, och en lärare förmedlar en viss medvetenhet men tycks sakna variation i sin muntliga språkundervisning. Lindberg (2005) menar att det finns stora skillnader på muntliga aktiviteter i klassrummet och att det därför är viktigt att inte skapa en alltför begränsad språkträning. Det känns viktigt att dra lärdom av verksamma lärares lyckade och mindre lyckade erfarenheter och arbetssätt för att utveckla elevernas muntliga språkförmåga.



# Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte	2
2.1	Avgränsning	2
3	Teoretisk bakgrund	3
3.1	Definition av språkbehärskning	3
3.2	Pragmatisk medvetenhet	4
3.3	Klassrumsinteraktion	5
3.4	Språkutvecklande interaktion elever emellan	8
3.5	Samtal i språkundervisning – en jämförande studie	9
4	Styrdokument	12
4.1	Utbildningens uppbyggnad	12
4.2	Kursplaner	12
5	Metod	14
5.1	Urvalsmetod	15
5.2	Generaliserbarhet	16
5.3	Material	16
5.4	Validitet och reliabilitet	16
5.5	Genomförande	17
5.6	Respondenter	17
6	Resultat	19
6.1	Tankar kring muntlig språkförmåga	19
6.1.1	<i>Innebörden av en god muntlig förmåga</i>	19
6.1.2	<i>Svårigheter i undervisningen av muntlig språkförmåga</i>	21
6.1.3	<i>Hur lärarna uppmuntrar tysta elever att tala</i>	21
6.1.4	<i>Diskussion</i>	22
6.2	Undervisning, övningar och interaktion	23
6.2.1	<i>Hur tränar lärarna upp elevernas muntliga språkförmåga</i>	23
6.2.2	<i>Kan eleverna hjälpa varandra att utveckla muntlig språkförmåga</i>	25
6.2.3	<i>Val av övningar</i>	26
6.2.4	<i>Uttalsundervisning</i>	27
6.2.5	<i>Diskussion</i>	28
6.3	Lärrroll, utveckling och medvetenhet	31
6.3.1	<i>Lärarens språk</i>	31
6.3.2	<i>Lärrfrågor</i>	32
6.3.3	<i>Lärarnas utveckling av sin egen undervisning</i>	34
6.3.4	<i>Diskussion</i>	34



7 Sammanfattande diskussion	37
7.1 Lärarnas arbete för att utveckla muntlig språkförmåga	37
7.2 Hur skiljer sig lärarnas arbetssätt åt och vad innebär de skilda arbetssätten för eleverna?	38
7.3 Muntlig språkförmåga och lärarnas medvetenhet	40
Litteraturförteckning	41
Bilaga 1 – Intervjuguide	44
Bilaga 2 – Observationsschema	46
Bilaga 3 – Observationer	47





# 1 Inledning

Under våren 2007 skrev jag en C-uppsats i *Svenska som andraspråk* där jag undersökte hur sfi-lärare (lärare i svenska för vuxna invandrare, se kapitel 4) bedömer att en elev klarat av C-nivå. Vid mina intervjuer av fem sfi-lärare framkom att de alla lade störst vikt vid den muntliga språkförmågan, även om de i olika grad ansåg att hör- och läsförståelse samt skrivförmåga också var av stor betydelse. Deras prioriteringar är i linje med kursplanerna för sfi kurs A-D, där den muntliga språkförmågan får ett stort utrymme i mål och betygskriterier även om det också läggs stor vikt vid övriga förmågor och en tydlig progression i läs- och skrivförmåga kan utläsas.

Under hösten 2007 kom jag att läsa och inspireras av Inger Lindbergs bok *Språka samman* där olika typer av samtal och interaktion vid aktiviteter i andraspråksundervisningen analyseras och diskuteras utifrån ett språkutvecklingsperspektiv. Lindberg (2005) jämför bland annat både lärarledda aktiviteter samt smågruppsaktiviteter utifrån inlärnarnas möjligheter att komma till tals och använda språket. Hon diskuterar exempelvis skillnaden mellan testfrågor och genuint ställda frågor för att inbjuda till ett mer utbyggt tal hos inlärnarna. Med tanke på den betoning på muntlig språkförmåga som informanterna i min C-uppsats gjorde väckte Lindbergs forskning min nyfikenhet och genererade frågor kring *hur*, samt *hur medvetet*, sfi-lärare arbetar för att utveckla elevernas muntliga språkförmåga. Hur resonerar sfi-lärare kring frågor om muntlig språkförmåga? Jag är övertygad om att det finns många sfi-lärare som gör ett utmärkt arbete utifrån erfarenhet, tyst kunskap samt egna kreativa idéer och som är i linje med forskningen inom området vare sig de följt den eller inte, men att det också finns sfi-lärare som kanske till viss del har fastnat i ett undervisningssätt som enligt forskningen inte ger eleverna en optimal möjlighet att utveckla målspråket. Ett av mina mål med denna uppsats är att få lära mig av sfi-lärares erfarenheter, såväl lyckade som mindre lyckade, samt av forskningen för att i framtiden kunna ge mina elever en så bra och optimal språkundervisning som möjligt.

## 2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka och beskriva hur, samt hur medvetet, sfi-lärare arbetar med att utveckla sina elevers muntliga språkförmåga i svenska. Syftet är också att undersöka på vilka sätt sfi-lärarnas val av arbetssätt skiljer sig åt och vad dessa skillnader innebär för elevernas muntliga språkutveckling.

För att uppnå mitt syfte har jag valt följande frågeställningar:

1. Vilka tankar har lärarna kring muntliga språkförmåga?
2. Vilka typer av övningar eller interaktion används för att utveckla den muntliga språkförmågan hos eleverna?
3. Skiljer lärarna sig åt i valet av arbetssätt?
4. Vad innebär de olika arbetssätten för elevernas muntliga språkutveckling enligt forskningen?

### 2.1 Avgränsning

Då jag inte observerar lärarna under en längre tid utan bara under några enstaka lektionstillfällen och inte heller intervjuar eller testar elevernas kunskap kan jag inte uttala mig om effektiviteten i lärarnas undervisning mer än utifrån ett teoretiskt perspektiv.

### 3 Teoretisk bakgrund

Hur definieras kommunikativ språkförmåga? Vilken typ av interaktion och klassrumsaktiviteter är språkutvecklande för eleverna? Nedan presenteras några forskares svar på dessa frågor.

#### 3.1 Definition av språkbehärskning

Abrahamsson & Bergman (2005:14) definierar språkbehärskning med hjälp av Bachman & Palmers (1996) modell av *kommunikativ språkförmåga*. Den kommunikativa språkförmågan består av tre olika kompetenser med delkompetenser som behövs för att man ska kunna kommunicera tillfredsställande både utifrån sina egna behov och samhällets krav. Den *organisatoriska kompetensen* omfattar kunskapen om själva språksystemet och består av delkompetenserna *formell kompetens* (fonologisk, grammatisk och lexikal kunskap) samt *textuell kompetens* (samtalsstruktur och textstruktur). Med hjälp av den organisatoriska kompetensen och dess delkompetenser skaffar vi oss kunskap om orden och deras betydelse, hur de böjs och placeras grammatiskt korrekt i meningar samt i längre sammanhängande och begripliga helheter.

Kommunikativ språkförmåga		Pragmatisk kompetens	
Organisatorisk kompetens		Pragmatisk kompetens	
Formell språklig kompetens	Textuell kompetens	Funktionell kompetens	Sociolingvistisk Kompetens
- fonologisk/grafematisk kunskap	- formella sambandsmarkörer	- övergripande kommunikativa funktioner	- sociokulturella regler för språklig variation (dialekter, genrer, stilarter etc.)
- lexikal kunskap	- retorisk organisation	- talhandlingar	
- grammatisk kunskap			
Strategisk kompetens			
Kontroll			

Ur Axelsson (2003:129) efter Lindberg 1997

FIGUR 1 Det språkliga målet för andraspråksinläraren

Den *pragmatiska kompetensen* omfattar kunskapen om språkanvändningen, det vill säga hur språket används och anpassas för olika sociala syften och funktioner i olika kommunikationssituationer. Med hjälp av den pragmatiska kompetensen kan vi också göra korrekta tolkningar av språkliga strukturer utifrån sammanhanget. Den pragmatiska kompetensen delas in i *funktionell kompetens* och *sociolingvistisk kompetens*. Den funktionella kompetensen syftar på kunskapen om hur vi använder språkliga uttryck för att uppnå olika kommunikativa mål och syften, dvs. att välja en språkform som anses vara lämplig enligt målspråkets normer. Det kan röra sig om att uttrycka känslor, efterfråga information och tjänster eller etablera kontakter. Den sociolingvistiska kompetensen innefattar kunskapen om hur språkanvändningen bör anpassas till olika situationer exempelvis beroende av vilka som deltar i samtalen och hur formell situationen är.

Den *strategiska kompetensen* kan sägas samordna de olika delarna i den kommunikativa kompetensen och används för att planera och välja det mest effektiva uttryckssättet i en specifik situation. Lindberg (2005:230) menar att kommunikationsstrategier på olika sätt kan bidra till språkutvecklingen. Vid begränsade uttrycksmöjligheter kan kommunikationsstrategier såsom omskrivningar och approximeringar förhindra ett sammanbrott. Vidare hävdar Lindberg (ibid.) att ”kommunikationsstrategier också är uttryck för en kreativ språkanvändning genom vilken inläraren maximalt utnyttjar, prövar men också utvidgar tillgängliga resurser”. Abrahamsson & Bergman (2005:18) menar att den strategiska kompetensen är extra viktig för andraspråksinlärare. För att föra fram sitt budskap, när det finns brister i övriga kompetenser, kan de behöva ta till olika strategier som överanvändning av uttryck eller nyskapande av ord. Dessa strategier är viktiga och bör inte ses som fel eller brister utan som något positivt.

### **3.2 Pragmatisk medvetenhet**

Som nämns ovan delas pragmatiken in i två delkompetenser. Norrby & Håkansson (2007:122f) benämner dem istället *pragmalingvistik* respektive *sociopragmatik*. Norrby & Håkansson menar att det inte är någon omöjlighet för en inlärare att lära sig hur man formulerar sig målspråksenligt eftersom det handlar om att knäcka den språkliga koden. Däremot kan det vara betydligt svårare att uppnå en sociopragmatisk kompetens eftersom det här gäller för inläraren att tillägna sig en kulturell kod.

Sociopragmatiska aspekter på språket rör sig alltså om kulturspecifika normer och förväntningar men också mer specifikt om vad som uppfattas som ett artig eller samarbetsvilligt sätt att uttrycka sig på (Norrby & Håkansson, 2007:123).

Norrby & Håkansson (2007:131ff) hävdar att det enligt många studier finns ett samband mellan grammatisk och pragmatisk utveckling. En förklaring till att inlärare inte lyckas fullt ut trots sin allmänna pragmatiska kapacitet skulle därmed vara att de har begränsade grammatiska och lexikala kunskaper i målspråket eller att de har svårt att snabbt använda sig av sin kunskap i ett pragmatiskt sammanhang.

Tendenserna i utvecklingen av den pragmatiska förmågan kan beskrivas som fem steg i *den pragmatiska trappan* (Norrby & Håkansson, 2007:152f). Först använder sig inläraren av inlärd oanalyserade helfraser. Sedan utökas den pragmatiska förmågan med inslag av produktivt språkbruk där språkhandlingarna uttrycks direkt. Vid det tredje steget förstår inläraren även indirekta språkhandlingar samt klarar själv av att uttrycka sig indirekt. Dessutom kan det finnas en tendens till pladdrighet som kan bero på avsaknaden av målspråkets rutiner för att uttrycka en viss språkhandling. I det fjärde steget tonas språkhandlingarna ned lexikalt eller syntaktiskt och det finns en tendens till övergeneralisering. Slutligen har inläraren tillägnat sig ett idiomatiskt språk med exakt rätta uttryck.

### 3.3 Klassrumsinteraktion

Under en vanlig traditionellt lärarstyrd lektion upptar läraren 2/3 av talutrymmet. Det innebär att alla elever tillsammans delar på en tredjedel av talutrymmet (Lindberg, 2005:77). Lindberg hänvisar till en studie av Einarsson & Hultman (1984) som visade att av elevernas talutrymme lade pojkarna beslag på 2/3, vilket betyder att flickorna endast använde 1/9 av hela talutrymmet. En vanligt förekommande typ av interaktion i klassrummet är det tredelade samtalet. ”Läraren ställer en fråga (som hon ofta redan kan svaret på), eleven svarar, ofta med ett enda ord eller en kort mening, och sedan utvärderar läraren svaret” (Gibbons, 2006:37). Gibbons hänvisar till Sinclair & Coulthards (1975) forskning som benämner denna typ av interaktion för I-R-U, det vill säga initiativ, respons och uppföljning. Lindberg (2005:79) påpekar att denna typ av interaktion innebär att det går två lärardrag på varje elevdrag, vilket förstås minskar elevernas talutrymme. Hon lyfter också fram forskning av Wells (1993,1999) som visar att en liten förändring i I-R-U mönstret

i lärar-elevsamtalen kan öka elevernas möjlighet till språk- och kunskapsutveckling. Detta görs genom att läraren i uppföljningsdraget ser elevens svar som ett värdefullt bidrag och använder det till att låta eleven utveckla sina tankar och använda sig av sina egna erfarenheter.

När läraren ställer testfrågor för att kontrollera elevernas kunskap svarar eleverna ofta fåordigt och följer en på förhand given struktur istället för att själva producera en struktur. Vid autentiska informationsfrågor har läraren inte svaret på frågan utan är intresserad av elevens förståelse, tolkning och reflektion. Autentiska frågor visar att det eleven har att säga är viktigt vilket leder till att undervisningssamtalen börjar likna ett vanligt samtal (Dysthe, 1996:58). Lindberg (2005:86) hänvisar till en undersökning som genomfördes av Brock (1986) där det visade sig att elevernas svar på informationsfrågor i genomsnitt bestod av tio ord, medan testfrågor endast genererade cirka fyra ord. Informationsfrågorna resulterade även i mer syntaktiskt komplexa svar och användandet av fler konnektorer än vad testfrågorna gjorde.

Enligt Swain (1985, 1995) är den egna produktionens roll central för andraspråksinläringen och därför är det av vikt att inlärarna aktivt får delta i språklig interaktion. Swain framhåller att förutom inflödet är ett *begripligt* utflöde, dvs. den egna produktionen, en förutsättning för optimal inläring. Medan inflödet ger upphov till semantisk tolkning och förståelse kräver utflödet en avancerad syntaktisk bearbetning. För att tillägna sig en kompetens som närmar sig målspråksnormen räcker det inte med att bara förstå och göra sig förstådd enligt Swain, som menar att:

... det är först när inläraren pressas till att uttrycka sig så precist som möjligt, i *pushed output*, som språkutveckling äger rum. Språkinlärarna är enligt Swain beroende av återkoppling som signalerar i vilken utsträckning deras yttranden uppfattas som acceptabla och begripliga av samtalspartnern. Denna information förmedlas inte bara genom förhandling utan också genom såväl direkta rättelser som expansioner, omformuleringar och andra reparationer av inlärarens yttranden som är vanliga i språkundervisning (Lindberg, 2005:53f).

Undersökningar har visat att många vuxna invandrare mycket sällan använder svenska i informella samtal på fritiden. Lindberg (2004) följde ett projekt i Malmö där man använde "vanliga" svenskar som konversatörer under skoltid. Konversatörerna fick inga instruktioner om hur de skulle genomföra samtalen och fick själva välja samtalsämnen. Många av samtalen dominerades av den infödde talaren som följde ett typiskt I-R-U mönster. Ibland påminde samtalen om intervjuer eller

förhör. Inlärarna hade i dessa fall begränsade möjligheter att påverka samtalet genom att ta egna initiativ, ändra samtalsämne eller formulera sig i längre mer utbyggda turer. I vissa samtal ändrade interaktionen karaktär. Detta skedde när deltagarna upptäckte att de hade gemensamma intressen, erfarenheter, åsikter eller dylikt. Det ömsesidiga engagemanget ändrade samtalsstrukturen så att även inlärarna ställde frågor, efterfrågade åsikter och gav råd. Lindberg påpekar att:

... framgångsrik kommunikation förutsätter engagemang, ömsesidighet och en gemensam drivkraft. När man under organiserade former vill arrangera möten som ger tillfällena till naturlig och informell kommunikation över språk- och kulturgränser bör man därför se till att samtalsdeltagarna får möjlighet att välja samtalspartners utifrån intresse, yrke, hobby eller något annat gemensamt nämnare som gör det möjligt att mötas som människor snarare än som invandrare och infödda svenskar (Lindberg, 2004).

Brown & Yule (1983) menar att en muntlig uppgift kan ge upphov till olika grad av *kommunikativ stress* och därmed påverka hur lätt eller svårt det känns för inläraren att utföra uppgiften i en viss talsituation. Graden av kommunikativ stress kan bero på hur väl inläraren känner lyssnarna samt hur många de är, inlärarens egen kunskap om det han/hon ska prata om och informationsvärdet i det som ska sägas. Det är lättare att berätta om något som lyssnarna inte redan känner till och som de är intresserade av än tvärtom. ”För hög grad av kommunikativ stress, särskilt i början av undervisningen, kan bidra till språkängslan och blockeringar och få mycket negativ effekt på inlärningen” (Lindberg, 2005:96).

I en klassrumsstudie (Håkansson, 1987:124f) visade det sig att lärarnas tal utvecklades i takt med att eleverna blev skickligare i svenska. Lärarnas från början förenklade tal blev mer syntaktiskt komplext i form av meningsutbyggnad, grad av underordning och utvecklade nominalfraser. Resultatet av studien visade också att elevernas förståelse var bättre i grupper där läraren antingen använde ett reducerat antal ord och strukturer och en långsam talhastighet eller gick igenom texten detaljerat och förtydligade implicit information så att den blev mycket explicit. Lärare som endast använde orden i texten och bara modifierade talhastigheten lyckades inte alls göra innehållet begripligt för eleverna.

### **3.4 Språkutvecklande interaktion elever emellan**

I flera studier har effekten av undervisning med olika inriktningar jämförts och analyserats. Det har visat sig att varken renodlad formfokuserad, renodlad innehållsfokuserad eller kommunikativ språkundervisning leder till en optimal språkutveckling. Istället ger en kommunikativ språkundervisning med väl avvägd fokusering på form de bästa resultaten (Lindberg, 2005:93). Lindberg & Skeppstedt (2000:201f) anser ”att språklig medvetenhet och metalingvistisk reflektion gynnar en allsidig och dynamisk språkutveckling” och därför bör inlärarna ges möjlighet att utforska språket och reflektera över sin egen språkanvändning i för detta lämpliga aktiviteter. De hänvisar också till Swain (1995, 1998) som menar att utvecklingen av målspråket främjas av kollaborativ interaktion där inlärarna tillsammans använder språket och ”engagerar sig i vad hon kallar för *förhandling om form*”.

Med hjälp av den kollaborativa diktamenstekniken *Dictogloss* utforskade Lindberg & Skeppstedt (2000:203ff) inlärares möjligheter ”att genom social interaktion och samarbete i kollaborativa aktiviteter utveckla andraspråket och sin språkliga medvetenhet”. Dictogloss består av fyra steg och går ut på att eleverna tillsammans i små grupper ska rekonstruera en kort text. I steg ett ger läraren eleverna en förförståelse av texten genom att tala om textens tema samt introducera nya/svåra ord i texten. Under steg två läser läraren upp texten två gånger med normal läshastighet. Första gången ska eleverna endast lyssna medan de andra gången har möjlighet att anteckna stödord och fraser som de kan ha nytta av vid rekonstruktionen. Vid tredje steget ska eleverna i små grupper tillsammans rekonstruera texten med hjälp av sina anteckningar och sitt minne. Slutligen i steg fyra får grupperna presentera och kommentera sin textrekonstruktion i helklass. Därefter analyseras och diskuteras texten av hela klassen. Det är viktigt att påpeka att den rekonstruerade texten inte behöver vara en kopia av ursprungstexten, men att den ska vara textuellt adekvat och grammatiskt korrekt.

Lindbergs och Skeppstedts studie visade att vid tredje textrekonstruktionen, som skedde efter två månader, hade en markant ökning skett av antalet språkrelaterade episoder både i form av lexikala och grammatiska förhandlingar. Den största ökningen stod de lågutbildade eleverna för. Den sociala interaktionen spelar en viktig roll vid tolkningen av inflödet och i bearbetningen av utflödet. Eleverna berikar varandra genom sina olika perspektiv, kunskaper och inlärningsstilar samtidigt som de måste reflektera över sin språkanvändning, formulera hypoteser om språket och argumentera för dessa. Lindberg & Skeppstedt (ibid.) påpekar att uppföljningsarbetet är viktigt då eleverna direkt efter konstruktionsförhandlingarna är mycket



mottagliga för lärarens kommentarer och förklaringar. I en studie noterade Swain (1998:77) att inlärarna vid rekonstruktion av en dictoglosstext, snarare än att diskutera den grammatik texten fokuserade på, diskuterade ett grammatiskt problem som fokuserats vid en tidigare textrekonstruktion. Swain menar att inlärarna pratade om "what they needed to talk about according to the state of their own internalized knowledge". Kanske kan detta knytas till processbarhetsteorin enligt vilken språkinläring sker i en bestämd ordning där olika grammatiska procedurer gradvis byggs på i för svenskan fem nivåer. Först när den lägre nivån är automatiserad kan inläraren ta till sig nästkommande nivå (Håkansson, 2004:154).

Lindberg (2005:104) hänvisar till Donato (1994) som menar att kollaborativa aktiviteter och *kollektiv stöttning*, dvs. det sociala och kognitiva stöd inlärarna ger varandra, gör att de gemensamt kan prestera på en högre nivå än vad de skulle ha klarat av vid enskilt arbete. Donato, i sin tur, är influerad av Vygotskijs (1962) teori kring *zonen för närmaste utveckling* som bygger på att en inlärare befinner sig på en viss nivå men med stöd kan operera på närmaste högre nivå där inläraren har börjat skaffa sig kunskaper och färdigheter, men som han/hon ännu inte behärskar. Forskningen visar på fördelar med heterogent sammansatta grupper i jämförelse med homogena grupper. Interaktionen kännetecknas av mer förhandling i färdighetsmässigt och språkligt heterogena grupper (Yule & MacDonald, 1990). I heterogena grupper finns olika åsikter, erfarenheter och värderingar vilket har en gynnsam inverkan på lärandet bland annat eftersom inlärarna måste förklara, precisera, motivera och argumentera på målspråket (Barnes & Tod, 1995).

### **3.5 Samtal i språkundervisning – en jämförande studie**

Lindberg (2005) har i en studie jämfört olika muntliga klassrumsaktiviteters *kommunikativa potential* och möjlighet att främja en varierad språkanvändning. I studien analyseras tre lärarledda aktiviteter: lärarledd grammatikgenomgång, lärarledd textgenomgång samt en lärarledd diskussion, och fem gruppaktiviteter: gruppdiskussion kring bilder, gruppdiskussion med lärare, gruppdiskussion om vad man saknar i Sverige, parövning samt ett rollspel. För att kunna karakterisera interaktionen i de olika aktiviteterna har hon studerat följande aspekter (s. 118):

- interaktionens struktur och styrning
- i vilken utsträckning inlärargruppen och enskilda inlärare tar initiativ och deltar aktivt i de olika aktiviteterna
- vilken typ av språkanvändning som förekommer i samband med de olika aktiviteterna med avseende på yttrandenas längd och språkliga funktion
- fokusering på form och metaspråklig kunskap
- grad av korrigerering
- möjligheter för inlärarna att använda språket kreativt och utforskande.

Studien visar att det är stor skillnad mellan lärarledda och icke lärarledda aktiviteter när det gäller inlärarnas möjlighet att komma till tals och använda språket. Det finns dock en skillnad mellan de olika lärarledda aktiviteterna. I den lärarledda diskussionen som endast bygger på informationsfrågor överstiger inlärarnas talutrymme lärarens. Aktiviteten lockar till ett funktionellt varierat språk med flera olika talhandlingar som *berätta, beskriva, förklara, tillrättalägga, understryka, invända* och *råda*. Eftersom läraren intar en särställning i diskussionen blir den olik naturliga diskussioner både vad det gäller naturlig turtagning och möjlighet att styra samtalsinriktning. Då läraren vid grammatik- och textgenomgången inte fördelar ordet mellan inlärarna uppstår det en snedfördelning där ungefär hälften av deltagarna står för omkring 90 procent av inlärarturerna. Det betyder att övriga deltagare knappt yttrar sig alls eftersom inlärarna endast står för 24 – 35 procent av orden (s.206ff).

Smågruppsaktiviteterna skiljer sig åt genom att de antingen bygger på en konstruerad eller på en äkta informationsklyfta. Aktiviteter med en äkta informationsklyfta skapar ett genuint intresse och ger upphov till friare och mindre förutsägbar kommunikation, vilket leder till ett vidare spektrum av talhandlingar men mindre fokus på språklig form. De mer konstruerade aktiviteterna tycks leda till större fokus på språklig form, vilket enligt Lindberg (s. 210) skulle kunna bero på att inlärarna har svårt att uppleva aktiviteterna som meningsfull i sig. I jämförelse med envägsuppgifter (parövningen) resulterar flervägsuppgifter (bildövningen och den icke lärarledda diskussionen) i en mer varierad språkanvändning för alla deltagare. I de lärarledda aktiviteterna saknas inlärarkorrigeringar nästan helt, medan inlärarna både korrigerar sitt eget och andra inlärares tal i främst de konstruerade smågruppsaktiviteterna. Rollspelet innehåller flera drag som påminner om ett naturligt samtal. De mer eller mindre förutbestämda replikerna

ger en låg förekomst av förhandling och kommunikationsstrategier. Genom valet av repliker kan inlärarna också undvika svårigheter och endast använda uttryck som de behärskar.

Sammanfattningsvis menar Lindberg (s. 213f) att samtal i mindre grupper påminner mer om språkanvändningen i vardagssamtal utanför undervisningen eftersom ansvaret inte ligger på någon samtalsledare. Inlärarna tar också ett större ansvar för sin egen språkinlärning och språkanvändning när de arbetar självständigt. Då studien visar att det finns stora skillnader mellan olika typer av muntliga aktiviteter i klassrummet är det viktigt att variera dessa för att inte skapa en alltför begränsad språkträning.

## **4 Styrdokument**

Sfi är en förkortning av ”svenska för invandrare” och är en utbildning som riktar sig till vuxna. ”Sfi är först och främst en kvalificerad språkutbildning, där kommunikation i vid bemärkelse är det centrala. Utbildningen skall utgå från enskilda elevers intressen, förutsättningar och behov” (SKOLFS 2006:28).

#### **4.1 Utbildningens uppbyggnad**

Sfi är uppbyggt enligt följande:

Utbildningen utgörs av tre olika studievägar, Sfi 1, Sfi 2 och Sfi 3, som riktar sig till personer med olika bakgrund, förutsättningar och mål. Sfi 1 utgörs av kurserna A och B, Sfi 2 av kurserna B och C samt Sfi 3 av kurserna C och D [...].

Två av kurserna finns i mer än en studieväg. Beroende på studieväg kan var och en av dessa två kurser, kurs B och kurs C, vara antingen nybörjarkurs eller fortsättningskurs. Oavsett om kursen är nybörjarkurs eller fortsättningskurs är kursmålen desamma, men kursen får helt olika utformning beroende på elevens kunskaper i svenska vid kursstarten och vald studieväg (SKOLFS 2006:28).

I uppsatsen benämner jag de olika studievägarna spår 1, 2 och 3. Vilket spår en elev startar i utgår från en bedömning och värdering av hans eller hennes kunskaper och förutsättningar. Ofta, men inte alltid, är tidigare skolgång av betydelse för vilket spår en elev startar i.

#### **4.2 Kursplaner**

I kursplanen för C-kursen på sfi står det bland annat att kursen ska bidra till att utveckla elevens kunskaper i svenska såväl i tal som i skrift och att texter och samtal ska utgå från elevens intressen, förutsättningar och behov. I kursen ingår även förmågan att göra jämförelser. Följande mål skall eleven ha uppnått efter avslutad kurs (SKOLFS 2006:28):

Eleven skall

- kunna kommunicera muntligt och skriftligt i olika situationer som är relevanta för eleven,
- kunna förstå tal i olika situationer och texter av olika slag,
- kunna beskriva egna kunskaper om och erfarenheter av språk, arbetsliv

och kulturer och jämföra med olika förhållanden i Sverige och

- kunna använda olika strategier för att lära sig svenska, kunna planera sitt lärande och använda relevanta hjälpmedel.

Fokus ligger på att utveckla deltagarnas förmåga att kommunicera på svenska och två av de fyra målen utgörs explicit respektive implicit av muntlig kommunikation. I kriterierna för att få betyget Godkänt på C-kursen (SKOLFS:2006:28) specificeras målen något och fyra av de sex kriterierna innehåller muntlig kommunikation (även om *beskriva* också kan göras i skriftlig form):

- Eleven uppfattar och återger det väsentliga i tydligt tal om ett bekant ämne.
- Eleven uttrycker sig muntligt och skriftligt, sammanhängande och begripligt, för att förmedla erfarenheter och åsikter eller beskriva något i vardags-, studie- eller arbetssituationer.
- Eleven läser och tolkar vanligt förekommande information och instruktioner i skriftlig form samt grafiska bilder, diagram och tabeller.
- Eleven läser och kommenterar enkla, vardagliga, berättande eller beskrivande texter samt någon skönlitterär text.
- Eleven reflekterar över det egna sättet att lära sig svenska och beskriver några strategier som underlättar den fortsatta språkinläringen.
- Eleven använder relevanta hjälpmedel.

B-kursen betonar ytterligare den muntliga kommunikationen även om eleverna också ska kunna kommunicera genom enklare skrift:

- Eleven deltar i olika typer av samtal i för eleven vardagliga sammanhang.
- Eleven kommenterar det egna lärandet.

Även om det i kriterierna för D-kursen syns en tydlig progression i läsförståelse och skriftlig förmåga så ligger även en stark betoning på den muntliga förmågan:

- Eleven deltar aktivt i samtal och diskussioner om vardags-, arbets- och samhällsliv.
- Eleven diskuterar sina inlärningsstrategier och val av hjälpmedel.

## 5 Metod

För att kunna beskriva hur samt hur medvetet sfi-lärare arbetar med att utveckla elevernas muntliga språkförmåga, vilket är syftet med denna uppsats, behöver jag få en djupare insikt i och förståelse för sfi-lärarnas egna åsikter och tankar kring ämnet. Jag har därför valt att göra en kvalitativ undersökning och använda mig av det som Esaiasson m.fl. (2004:254) benämner respondentundersökning av typen samtalsintervju. Vid en respondentundersökning studeras vad svarspersonerna tycker och tänker om det som undersökningen gäller och därför utgår forskaren i princip från samma uppsättning frågor, men där frågornas ordningsföljd och formulering kan variera utifrån samtalens utveckling. Även om Esaiasson m.fl. inte gärna använder sig av distinktionen kvantitativ-kvalitativ, så menar Lagerholm (2005:28f) att den kvalitativa undersökningen med fördel används för att ge en fördjupad bild och förståelse av ett fenomen medan den kvantitativa undersökningen är systematisk och bygger på räknebara uppgifter samt fokuserar på att förklara ett fenomen. Dessutom hävdar Lagerholm (2005:53ff) att intervjun är en utpräglad kvalitativ metod och att dess fördelar är dess flexibilitet, anpassningsbarhet och den närhet man får till sitt material. En nackdel med den kvalitativa intervjun kan vara att svarspersonerna kan ha vissa förväntningar på vad intervjuaren är ute efter och kanske svarar så som de tror är socialt önskvärt. Kullberg (2004:54) påpekar att den kvalitativa forskaren inte försöker förutsäga orsakan-verkan-relationer och att förutbestämda hypoteser inte förekommer.

För att få en djupare förståelse för mina intervjupersoner, deras undervisningsidéer och arbetssituation har jag valt att närvara som observatör i klassrummen och följa undervisningen under ett par dagar. Esaiasson m.fl. (2004:334f) anser att observationer kan vara lämpliga exempelvis ”när forskningsproblemet handlar om socialt samspel, vilket ofta är just svårt att klä i ord för olika inblandade parter”. Lärarens ambitioner att utveckla elevernas muntliga språkförmåga sker i högsta grad genom ett socialt samspel och i en social kontext. Ibland kan det också vara så att läraren i klassrummet agerar på ett sätt som hon/han är omedveten om och därför inte går att komma åt vid en intervju.

Even experienced teachers may discover differences between what they *think* they do and what they *actually* do in their classrooms, and the experience of observing themselves (on video) or examining their language behavior (via audio-recordings) can be quite revealing (Lightbown & Spada, 1999:113).

Då den muntliga språkförmågan mer eller mindre används under alla typer av lektioner, vare sig fokus ligger på att läsa, skriva, höra eller tala, kan det vara problematiskt att svara på *hur* man som lärare tränar elevernas muntliga förmåga. Detta är ytterligare ett skäl till att jag valt att observera lärarna under hela arbetsdagar.

## 5.1 Urvalsmetod

Den kvantitativa urvalsmetoden har som mål att skapa ett representativt urval, det vill säga ett urval som är en mindre modell av populationen. Med den kvalitativa urvalsmetoden vill man istället skapa ett urval som innehåller och täcker så många olika slags kvaliteter och aspekter som möjligt av en företeelse och därför måste urvalet medvetet handplockas. Detta kallas för ett strategiskt urval (Eneroth 1984:187f). Även om jag inte gör anspråk på att min forskning skulle vara etnografisk, då jag bl.a. kommer att observera mina respondenter under alldeles för kort tid, så vill jag ändå citera Kullberg:

Urvalet av undersökningspersoner görs i relation till vad etnografen ämnar undersöka. Detta har sin bakgrund i den syn man i kvalitativ etnografi har på människan. Människan ses som unik och som ägare av den kunskap etnografen söker. Etnografen kan därför göra sitt urval ur en grupp av människor där det forskaren är intresserad av att undersöka förekommer. Eftersom vars och ens kunskap anses unik, representerar en grupp av människor ur samma kultur ändå kvalitativt skilda uppfattningar. Etnografens urvalsgrupp utgör således inte något representativt urval ur någon stor population. Etnografen väljer en tillgänglig grupp av undersökningspersoner, informanter, som kan informera etnografen om det han eller hon undersöker (2004:139f).

För att uppnå syftet med min uppsats har jag valt att utgå från ett kvalitativt undersökningssätt och använda mig av ett strategiskt urval. I mitt urval eftersträvar jag att få respondenter som kan ge mig så många olika aspekter och perspektiv som möjligt på mina frågeställningar om hur och hur medvetet sfi-lärare arbetar för att utveckla elevernas muntliga språkförmåga. Mitt urval består av fem sfi-lärare som arbetar på fem olika orter.

## 5.2 Generaliserbarhet

”Generaliserbarhet utgör ett kvalitetskrav i vetenskapliga studier och handlar om representativitet.” Den kvantitativa forskningens generaliserbarhet, som bygger på regelbundenheten i ett statistiskt urval, är inte direkt överförbar på kvalitativ forskning. Det är dock av intresse att även den kvalitativa forskningens undersökningar är representativa (Kullberg, 2004:72f). Esaiasson mfl. (2004:256) menar att om man vid ett strategiskt urval i en samtalsintervjuundersökning lyckas uppnå en maximal variation av relevanta individegenskaper uppstår en teoretisk mättnad. Denna teoretiska mättnad skulle kunna användas för att argumentera för att resultaten är generaliserbara. Då mitt urval endast består av fem sfi-lärare på olika orter och jag inte gör anspråk på att uppnå en teoretisk mättnad kan jag inte dra några generaliserbara slutsatser, men däremot ge en fördjupad bild och förståelse för fenomen inom området hur sfi-lärare arbetar för att utveckla elevernas muntliga språkförmåga.

### **5.3 Material**

Undersökningsmaterialet består av bandinspelade och utskrivna intervjuer. Kvale (1997:156) menar att avsikterna med utskriften av ett bandat material är avgörande för vilken stil utskriften ska ha. I denna uppsats ska utskriften användas till att ge ett allmänt intryck av intervjugpersonens tankar och idéer och därför har jag till viss del använt mig av omformulering och koncentrat av uttalandena med fokus på meningen i det som sagts.

Ytterligare material är anteckningarna i de observationsscheman jag använt under mina observationer av lärarna i klassrummen.

### **5.4 Validitet och reliabilitet**

Validitet har att göra med i vilken utsträckning man verkligen undersöker det som avses med undersökningen (Lagerholm, 2005:27). För att höja validiteten i undersökningen har jag sammanställt och följt en intervjuguide med relevanta och icke ledande frågor samt konstruerat en observationsmall med för undersökningen relevanta punkter att observera. En genomtänkt intervjuguide och observationsmall kan även höja reliabiliteten i undersökningen, det vill säga hur tillförlitlig undersökningen är (Lagerholm, 2005:28).



Kvale (1997:136) hävdar att ”en intervjuare bör vara kunnig på det område som är föremål för undersökningen” samt ”att lära sig bli intervjuare sker genom att intervjuas”. Genom att ha läst 60 poäng (90hp) svenska som andraspråk, tidigare genomfört en C-uppsats med intervjuer samt undervisat i sfi cirka ett år hoppas jag att jag har skaffat mig en förförståelse och erfarenhet som har hjälpt mig att genomföra intervjuerna samt att göra en adekvat analys och tolkning av undersökningens resultat. Dock vill jag inte göra anspråk på att vara en van intervjuare, men har ändå försökt intervjuas efter konstens alla regler.

## 5.5 Genomförande

Efter att ha kontaktat sju sfi-anordnare på olika orter fick jag de fem positiva svar som jag eftersträvade. Kontakten skedde via e-post, telefon eller personlig kontakt. Vi avtalade en tid för intervju samt observationstillfällena och för att sfi-lärarna skulle kunna förbereda sig på frågorna e-postade jag min intervjuguide till dem i förväg. Intervjun tog cirka en timme och bandades efter det att jag fått respondenternas medgivande. Observationen skedde under tre till fem lektioner och genomfördes under två till tre dagar på varje ort. På fyra av orterna skedde observationerna i huvudsak i grupper där eleverna befann sig på B-nivå eller i början av C-nivå och antingen gick i spår 1 eller spår 2. På en av de mindre orterna bestod den observerade gruppen både av låg- och högutbildade nybörjare, samt lågutbildade som stannat kvar i gruppen en lite längre tid. Nybörjare med snabb inlärningsförmåga slussades snabbt vidare till BC eller CD-nivå. I uppsatsen benämns orterna med respektive lärare A, B, C, D och E.

## 5.6 Respondenter

*Lärare A* är gymnasielärare i svenska och historia, men har även läst 40p (60hp) svenska som andraspråk. Hon har arbetat med sfi sedan 1999 och har undervisat alla typer av elever, från analfabeter till högutbildade. För tillfället undervisar hon i två B-grupper i spår 1.

*Lärare B* är i botten folkskollärare, med påbyggnadskurser i läs- och skrivinläring. Han har arbetat på gruv (grundutbildning för vuxna) och därefter sfi sedan 1988 och har utbildning i svenska som andraspråk 40p

(60hp). Lärare B undervisar oftast lågutbildade och för tillfället undervisar han i en B-grupp.

*Lärare C* är gymnasielärare i svenska och svenska som andraspråk och har arbetat som lärare i 4,5 år. Först arbetade hon med SAS G, A och B (svenska som andraspråk för vuxna på grundskolenivå respektive gymnasienivå kurs A och B), men sedan två år tillbaka undervisar hon i sfi. Lärare C ansvarar för tillfället för en B-grupp men undervisar även i spår 3 (CD nivå) samt i SAS G.

*Lärare D* är grundskollärare i MA/NO sedan 1995 och har arbetat med sfi sedan 1999. Hon har utbildning i svenska som andraspråk, 40p (60hp). Lärare D undervisar för tillfället i en BC-grupp (spår 2), i två nybörjargrupper (spår 2 respektive spår 3) samt lite i en CD-grupp.

*Lärare E* är mellanstadielärare och arbetade med sfi på alla nivåer under drygt fyra år i mitten av 90-talet. Hon har utbildning i svenska som andraspråk, 40p (60hp). Sedan två år tillbaka undervisar hon åter i sfi och har nybörjare samt nivå AB.

Alla orter utom en är mindre orter där antalet personer som deltar på sfi på respektive ort rör sig om ca 30 till 100 deltagare. Deltagarantalet i respektive lärares grupp varierar mellan ca 8 och 20 personer. Hos den aktuella sfi-anordnaren på den större orten deltar omkring 200 elever och grupperna utgörs av 25-30 deltagare.

## 6 Resultat

Det ska betonas att resultatredovisningen nedan av hur, samt hur medvetet, mina respondenter arbetar för att utveckla elevernas muntliga språkförmåga endast grundar sig på vad respondenterna har lyckats förmedla under cirka en timmes lång intervju samt observation av ett fåtal lektionstillfällen som inte alltid hade fokus på just muntlig språkförmåga. En kort sammanfattning av varje respondents observerade lektioner återfinns i bilaga 3.

Resultatredovisningen är indelad i tre övergripande rubriker. Den inleds med *Tankar kring muntlig språkförmåga* och ger en inblick i hur lärarna tänker kring arbetet med att utveckla elevernas muntliga språkförmåga samt svårigheter i undervisningen av denna förmåga. Under rubrik två *Undervisning, övningar och interaktion* redovisas hur lärarna arbetar konkret för att utveckla sina elevers muntliga språkförmåga. I den avslutande diskussionen kopplas arbetssätten till *forskningen* och vissa *skillnader* i lärarnas arbetssätt kan utläsas. Under den sista rubriken *Läraryroll, utveckling och medvetenhet* fokuseras explicit på lärarnas beteende i klassrummet när det gäller lärarspråk och hur lärarna formulerar sina frågor. Dessutom presenteras lärarnas tankar om hur deras arbete har utvecklats och kan utvecklas vidare. Detta avsnitt ger tillsammans med övriga två avsnitt en bild av *hur medvetet* lärarna arbetar för att utveckla elevernas muntliga språkförmåga.

### 6.1 Tankar kring muntlig språkförmåga

#### 6.1.1 Innebörden av en god muntlig förmåga

På frågan om vad en god muntlig språkförmåga innebär svarar lärare A, C och D att eleven måste ha ett relativt bra flyt. ”Det är väldigt jobbigt att lyssna på en person där det låter väldigt hackigt” anser Lärare A. Lärare D menar att eleven inte bara får stapla ord utan att använda någon meningsbyggnad alls. Dessa tre lärare nämner också att eleven bör ha ett visst ordförråd. På samma fråga svarar Lärare E att ”man ska kunna göra sig förstådd, budskapet ska gå fram, man kan återge något som man har hört eller läst och man har en röd tråd”. Dessutom menar Lärare E att eleven ska ha ett varierat språk, vilket förstås också inkluderar ett visst ordförråd. Lärare B och C lyfter fram vikten av att

eleven har en kommunikationsförmåga som innebär att hon eller han kan ge svar som är adekvata i sammanhanget, dvs. en pragmatisk kompetens (Bachman & Palmers, avsnitt 3:1). Det kan innebära en så enkel sak som att vid frågan om hur de mår kunna svara ”Bra tack, och du då?”. Lärare C och D betonar elevens uttal och prosodi. Lärare E påpekar också att en god muntlig spåkförmåga innebär att ”man använder sig av omskrivningar av ett ord om man inte hittar det sökta ordet, dvs. hittar ett annat sätt att uttrycka sig på hellre än att vara tyst”, och hon är därmed inne på det som Bachman och Palmer (avsnitt 3:1) kallar för strategisk kompetens. Även Lärare C uttrycker en liknande tanke. Lärarnas svar täcker tillsammans målet i C-kursen ”kunna kommunicera muntligt [...] i olika situationer som är relevanta för eleven”, samt betygskriteriet ”uttrycker sig [...] sammanhängande och begripligt ...”, där det enligt min mening går att läsa in de kvaliteter lärarna nämner, såsom flyt, uttal, ordförråd samt kommunikationsförmåga.

Vad svarar lärarna på frågan om varför det är viktigt att träna den muntliga språkförmågan? Lärare A, som just nu mest arbetar med lågutbildade elever som inte skriver så bra, fokuserar på arbetslivet och menar att det är mycket viktigt att eleverna blir talföra för att kunna hitta jobb. Lärare B anser att den muntliga språkförmågan är ”grunden till alltihopa med att både kunna skriva och läsa”. Lärare C svarar spontant ”För att det är det som räknas i samhället, kunna vara med socialt – hänga med!”. Dessutom tillägger hon att lite bra melodi och några väl inövade fraser ger ett bra intryck. Detta är även något som Lärare E tar upp: ”Har man lärt sig det här med prosodi så tror jag man kommer långt.” Uttalet är något som explicit uttrycks i kursplanen. I *Kursplan för svenskundervisning för invandrare (sfi)* står det att:

... språk öppnar fönster mot världen. [...] att lära sig och att utveckla ett funktionellt nytt språk. Där ingår även ett gott uttal, eftersom det är intimt förknippat med den kommunikativa kompetensen. I uttal ingår också talets rytm och melodi. Att utveckla färdigheter i ett nytt språk ger självförtroende, trygghet i olika situationer och möjlighet att uttrycka den egna personligheten [...]. Undervisningen skall ge förutsättningar för en sådan språklig behärskning att eleven kan tillgodogöra sig sina studier och bli delaktig i samhälls- och arbetslivet (SKOLFS 2006:28, s.2).

Lärare E anser även att ”språket är nyckeln till framgång och att komma in i det svenska samhället - språket är ansiktet utåt”. Lärare D uttrycker sig likartat och menar att den muntliga förmågan är ”nyckeln till att de

ska klara sig i samhället och arbetslivet, att de vågar prata”, vilket också är explicit uttryckt i kursplanen.

### ***6.1.2 Svårigheter i undervisningen av muntlig språkförmåga***

Svårigheter med att få alla elever att tala återkommer hos flera av lärarna, vilka tar upp problemet med att eleverna inte vågar bl.a. av rädsla att säga fel. Lärare E nämner även elever som på olika sätt blockerar sig ”Jag glömmer!” eller som uppgivet skyller på sin ålder. Flera av lärarna upplever att det är svårt att få lågutbildade att samtala på svenska i smågrupper. Lärare C menar att det nästan blir helt omöjligt att få alla att prata om det är många i klassen och för att få alla att prata mycket måste de jobba i smågrupper – ”vilket de (långutbildade) är ganska dåliga på”. Trots detta använder hon sig både av grupparbete och pararbete. Lärare A, som har en stor klass, hänvisar också till att det är svårt att få lågutbildade att prata i smågrupper och menar att ”istället för att ha smågrupper så har man helklass” vid undervisning av lågutbildade – ”man har lite kontroll över situationen”. Även Lärare B har valt bort grupparbete, och till stor del även pararbete, eftersom han anser att denna arbetsform är svår för lågutbildade. Både Lärare B, C och D nämner problemet med elever som pratar för mycket, som är dominanta och tar över allt talutrymme. Samtidigt som de tre lärarna är medvetna om vikten av att ha ”en motor” i gruppen, känner de att de måste stoppa dessa elever för att ge de andra eleverna en chans. Detta försöker Lärare B göra genom en stoppgest och Lärare C och D genom att markera muntligt, antingen explicit ”Du pratar väldigt mycket – du måste ge plats åt de andra!” (Lärare C) eller lite mer implicit ”Nu får vi höra vad X säger om detta!” eller ”Men det var ju X som skulle svara!” (Lärare D). Lärare B, som oftast arbetar med lågutbildade elever, lyfter även fram problemet med att hitta lämpliga ämnen att prata om, det vill säga ämnen som är på en lagom nivå och syftar på att lågutbildade kanske inte ens har kunskap och ord på sitt eget språk för vissa företeelser i samhället. Lärare D lyfter fram ett annat perspektiv på valet av ämnen, och säger att hon undviker ämnen som hon av erfarenhet vet kan vara mycket känsliga för vissa elever. Ytterligare ett problem som Lärare B tar upp är att han som lärare tar alldeles för mycket av talutrymmet.

### ***6.1.3 Hur lärarna uppmuntrar tysta elever att tala***

Lärare C påpekar att för att eleverna ska prata mycket måste alla känna sig trygga i gruppen och därför arbetar hon "supermycket" med att ge dem självförtroende genom att uppmuntra och berömma dem. Hon försöker även skapa en god stämning i gruppen bl.a. genom att skoja med eleverna. Detta är också något jag direkt lägger märke till under observationen av hennes lektioner. Även Lärare D nämner vikten av att uppmuntra eleverna och skapa en bra atmosfär i gruppen. Lärare A, som har en mycket stor grupp, upplever att körövningar är väldigt bra speciellt för de tystlåtna eleverna. Hon har uppmärksammat att vissa tystlåtna elever talar med starkare röst just när de upprepar något i kör. Även Lärare C och D nämner körövningar och Lärare C tror att om eleverna tränar mycket i kör blir de mindre rädda för att prata svenska. Ytterligare ett sätt att få tystlåtna elever att tala, som både Lärare A och E nämner, är att låta alla säga något i tur och ordning angående det aktuella ämnet. Lärare E, som inte har så många elever, väntar helt enkelt in de tystlåtna eleverna – "de kommer inte undan". En övning som jag observerade och som hon också nämner i intervjun är att alla elever får ett uppdrag, ett kort med en instruktion. På kortet står det till exempel: "räkna upp veckans dagar", "gå till dörren", "skriv fem färger på tavlan". Sedan får de andra eleverna tala om vilket uppdrag eleven hade. På detta sätt blir alla delaktiga och så småningom även tvungna att säga något själva. Lärare D menar att man måste vara observant på att alla får chansen och att inte någon tar över, men också att man måste respektera att någon är tystare då detta hör till deras personlighet. Hon påpekar dock att målsättningen ju är att de ska komma upp till en bra godkänd nivå i muntlig språkförmåga. Även Lärare C menar att man måste respektera en tystlåten elev och visa de andra eleverna "att det är OK". Lärare B får tystlåtna elever att tala genom att ställa direkta frågor till dem och menar att det är viktigt att alla känner att de är med. Han påpekar också att "var man lägger ribban kan ha betydelse för om de ska våga eller inte eller hur man känner för den man ska prata med".

#### **6.1.4 Diskussion**

Alla lärare utom Lärare B svarar att det är viktigt att träna den muntliga språkförmågan för att eleverna ska klara sig och komma in i det svenska samhället och arbetslivet. Det är säkert något som även Lärare B håller med om. Dock svarar han att den muntliga förmågan är grunden för att kunna läsa och skriva. Med tanke på att Lärare B har jobbat mycket med lågutbildade har jag förståelse för hans svar, men jag vill ändå påpeka

att det finns elever som först lär sig att läsa, skriva och förstå svenska innan de kommer igång med att tala svenska och med tanke på dessa elever tror jag att det kan vara olyckligt att i undervisningen alltför ensidigt fokusera enbart på muntlig kommunikation.

För hög grad av kommunikativ stress, särskilt i början av undervisningen, kan bidra till talängslan (Lindberg, avsnitt 3:3). Brown & Yule (avsnitt 3:3) menar att graden av kommunikativ stress kan bero på hur väl inläraren känner lyssnarna. Det borde vara en god idé att liksom Lärare C och D fokusera på att skapa en god stämning i gruppen samt jobba med elevernas självförtroende eller som Lärare B tänka på "var man lägger ribban". Den övning som Lärare E använder sig av (se ovan) torde också vara en bra start i början, då den endast har en låg grad av kommunikativ stress eftersom eleverna inte alltid behöver säga något, men ändå är delaktiga.

Ingen av lärarna nämner att par- eller smågruppsövningar kan vara ett bra sätt att uppmuntra tysta elever till att tala. Lindbergs (2005:173) studie visar bland annat att det visserligen är en snedfördelning av inlärarnas turer i smågruppsarbete (en grupp med tre inlärare) men att den minst talföra deltagaren ändå står för betydligt fler turer än vad som förekommer i lärarledda lektioner. Flera av mina respondenter nämner att det är svårt att få elever på B-nivå att arbeta i par eller grupp, vilket kan vara en anledning till att de inte nämner detta arbetssätt för att få tysta elever att tala. Ovan upplevda problem hindrar en del av lärarna att använda kollaborativa aktiviteter, som enligt Lindberg & Skeppstedt (avsnitt 3:4) är mycket gynnsamma för elevernas språkutveckling och språkliga medvetenhet. Lärare B:s påpekande om att han som lärare tar upp för mycket av talutrymmet överensstämmer med den forskning som Lindberg (avsnitt 3:3) hänvisar till, där läraren i traditionell undervisning upptar 2/3 av talutrymmet.

## **6.2 Undervisning, övningar och interaktion**

### ***6.2.1 Hur tränar lärarna upp elevernas muntliga språkförmåga***

Det är stor skillnad på hur utförligt lärarna beskriver sitt arbetssätt för att träna elevernas muntliga språkförmåga. Lärare A använder sig mycket av körläsning för att eleverna ska känna melodin i språket och lära sig lite ord och meningar. Högutbildade kan så småningom få sitta i grupper och läsa tillsammans eller diskutera ett specifikt ämne. Lärare A låter så småningom även de lågutbildade arbeta i par, till exempel för att

gemensamt skriva en dialog, eller diskutera något i grupp. Lärare B, vars undervisning enligt honom själv nästan helt fokuserar på att utveckla elevernas muntliga språkförmåga, tränar denna förmåga genom att prata om ”de enkla sakerna”, ställa enkla frågor som vilken dag det är, vad klockan är, ”när fyller du år”. Ibland tar han med en kasse med saker för att introducera ett ämne att prata om. När jag observerar hans lektion har han bland annat tagit med fotografier på sina föräldrar och på sig själv som liten. Han berättar delar ur sitt och sina föräldrars liv och låter sedan eleverna berätta om sina föräldrar och sin barndom. Andra teman har varit fotboll, trädgård, blommor och han menar att det är guld värt om man kan hitta gemensamma ämnen att prata om, speciellt med dem som är lågutbildade. Däremot undviker Lärare B par- och gruppövningar eftersom han av erfarenhet menar att lågutbildade har svårt för det arbets sättet.

Lärare E tar alla tillfällen som bjuds för att utveckla elevernas muntliga språkförmåga, såsom fikaraster eller att öva presentation så fort någon ny person kommer in i klass- eller fikarummet. Hon försöker få eleverna att berätta istället för att fråga ut dem och ger dem tid för att tänka, berätta respektive svara. Under mina observationer uppmärksammar jag att hon har ett lågt tempo när hon talar. Gibbons (2006:63) menar att det är viktigt att sakta ner samtalet, vilket inte betyder att man ska prata långsammare utan bara med ett lägre tempo så att ”eleverna hinner tänka igenom vad de säger och hur de säger det”. Detta kan man göra just genom att förlänga väntetiden på elevernas svar eller genom att ”låta samtalet pågå längre innan man utvärderar eller formulerar om det eleven har sagt”. På så sätt kommer eleven säga mer och uttrycka sig tydligare. Det här med att vänta in eleverna är även något som Lärare D nämner. Lärare E individualiserar sitt arbete mycket eftersom hon både har svaga elever som gått lite längre tid i gruppen och starkare nybörjare som snabbt går vidare till andra grupper. Medan de svagare eleverna kräver mycket av hennes tid och närvaro ger hon de starkare eleverna eget arbete eller paruppgifter att utföra. På morgonen blir det mycket muntlig kommunikation med alla i gruppen såsom datum, klocka, väder, kläder, boende, familj eller aktuella händelser. Vid det individuella arbetet går Lärare E runt och pratar med eleverna, instruerar eller tränar dialog med dem. Eftersom hon känner eleverna ganska väl känner hon att hon kan vara personlig och till exempel prata med dem om familjeförhållanden i ett språkutvecklande syfte. Hon försöker också få eleverna att jämföra och berätta om hur man gör i Sverige och hur man gör i andra länder.



Lärare C försöker på olika sätt sporra eleverna att prata och berättar att de har ett två veckor långt intensivt "språkbud" för nybörjare, där de bara ägnar sig åt att prata, bland annat med hjälp av bilder. Meningen är att sätta ord på allt runt omkring dem samt att eleverna efter dessa två veckor ska kunna och våga producera något på svenska. Körläsning, uttalsträning samt samtal kring bilder och bildserier är något som både Lärare C och D nämner att de använder sig av för att utveckla elevernas muntliga språkförmåga, även om övriga lärare också svarar att de tränar uttal vid en explicit fråga. Både Lärare C och D betonar att det är viktigt att träna och nöta in vanliga fraser, liksom att inte vara rädd för att vika av på sidospår och följa upp det som eleverna säger. Liksom Lärare A och E låter även Lärare C eleverna göra och träna på egna dialoger. De ska helst träna så mycket att de inte behöver papper och sedan spela upp den för hela gruppen. Ibland filmar hon dialogerna, eftersom hon menar att det är ett jättebra sätt att träna muntlig språkförmåga, både för att de anstränger sig extra mycket, men också för att de sedan kan se och lyssna på sig själva. Lärare C samtalar ofta kring nyheter, använder återkommande inslag som "vad ska du göra i helgen" eller "vad gjorde du i helgen" där fokus även ligger på grammatik, och försöker speciellt på B-nivå föra samtal i hela gruppen eftersom hon menar att grupparbete inte fungerar under så lång tid för dem. Däremot använder hon sig av dictogloss även på B-nivå, där eleverna jobbar i grupper om tre eller fyra, och menar att det brukar fungera bra. En lektion i veckan jobbar hon även med en enklare form av problembaserat lärande (PBL) där eleverna i smågrupp får diskutera ett specifikt problem och sedan redovisa sina lösningsförslag för hela gruppen. Även lärare D använder en övning, som enkelt skulle kunna bli en form av PBL, där eleverna får var sin lapp med ett påstående "Din spis har gått sönder och du måste ringa till fastighetsskötaren, vad säger du?" eller "Din granne spelar hög musik på kvällen, vad gör/säger du?". Lärare D låter eleverna i första hand sitta själva och fundera och får sedan läsa upp sitt påstående och svara på frågan. Detta skulle lätt kunna varieras så att de istället får sitta i par eller grupper. När de läser texter brukar Lärare D ofta ge eleverna följdfrågor som anknyter till vad de själva tycker och tänker, och där eleverna får sitta och diskutera i par eller i grupp. När lärare D jobbar med bildserier går hon igenom bilderna med eleverna och skriver upp stödord på tavlan. Sedan berättar de händelseförloppet gemensamt många gånger för att slutligen skriva berättelsen i smågrupper.

### **6.2.2 Kan eleverna hjälpa varandra att utveckla muntlig språkförmåga?**

Lindbergs (avsnitt 3:5) jämförande studie av olika klassrumsaktiviteters kommunikativa potential visar bland annat att icke lärarledda aktiviteter främjar inlärnarnas möjlighet att komma till tals och använda språket. Donato (avsnitt 3:4) menar att kollaborativa aktiviteter gör att inlärnarna gemensamt presterar på en högre nivå än vad de skulle ha klarat av vid enskilt arbete. Vid frågan om lärarna anser att eleverna kan hjälpa varandra att utveckla den muntliga språkförmågan och hur de i så fall utnyttjar detta får jag korta jakande svar som ibland är något motsägelsefulla. Lärare B menar att eleverna får uppslag från varandra, till exempel vad man kan ta med när man presenterar sig. Han anser att man kan utnyttja att eleverna hjälper varandra i par- eller grupparbete, fast det är inte något han använder sig av. Lärare A ger exempel där eleverna ska göra en verbövning och de sitter tillsammans och hjälper varandra eller då de hjälper varandra att översätta ord. Det kan också röra sig om övningar i boken där det står att de ska göra något tillsammans. Lärare E menar helt enkelt att eleverna kan hjälpa varandra att utveckla sin muntliga språkförmåga genom att tänka bort modersmålet och prata svenska med varandra, exempelvis på rasterna när elever med annat modersmål också är närvarande. Hon nämner även uppmuntran elever emellan, pararbete och rollspel. Även Lärare C menar att eleverna kan hjälpa varandra genom att uppmuntra varandra. ”Det mest positiva är ju när de verkligen hittar en kompis och de inte pratar samma språk utan de måste prata svenska.” Hon menar också att man måste lära eleverna att det inte spelar någon roll om den ena är bättre på svenska än den andra eftersom båda lär sig på den kombinationen och att det är viktigt att prata om detta när man till exempel introducerar dictogloss och PBL. Forskning visar att interaktionen kännetecknas av mer förhandling i färdighetsmässigt och språkligt heterogena grupper (Yule & MacDonald, avsnitt 3:4). Lärare D tror på att eleverna kan hjälpa varandra att utveckla den muntliga språkförmågan t.ex. när någon söker rätt ord men också genom grupparbete. Dock tillägger hon att om det är en elev som är lite bättre kan den hjälpa andra, men en svag elev vet ju inte om en annan svag elev säger rätt. Detta tyder på att hon inte riktigt uppfattat frågan som jag tänkt mig, eftersom jag både i hennes tidigare svar och under observationer sett att hon använder sig en hel del av kollaborativa övningar där eleverna i par eller smågrupper får lösa olika typer av uppgifter genom att samtala med varandra.

### **6.2.3 Val av övningar**

Vid valet av övningar tycker Lärare E att det är viktigt att anpassa sig efter personerna i gruppen och variera övningarna så att alla personers nivåer tillgodoses. Det är också viktigt att tänka på förförståelsen och att utgå från eleverna. Man måste också som lärare kunna avvika från det man har planerat och ”tänka här och nu”. Både lärare A, D och E pratar om vikten av att lägga sig på en lagom nivå så att det inte blir för svårt. Detta är antagligen även Lärare B:s tanke då han menar att frågorna måste hållas inom elevernas intresse- och kunskapssfär. När Lärare C väljer övningar tänker hon på att hon inte ska prata så mycket själv och att konstruera frågor som leder till diskussion istället för korta svar. Detta är särskilt viktigt när hon arbetar med PBL. Hon försöker också arbeta in modeller, som just PBL, dictogloss och dialogarbete (skriva, öva och redovisa dialog) istället för att komma med många nya uppgifter varje vecka.

Även om Lärare A nämner att hon låter eleverna sitta tillsammans och skriva dialoger, så tillägger hon senare att det är något som är väldigt svårt för elever i spår 1 och att hon knappt vågar sig på detta i den gruppen. Hon tror att ”de inte riktigt kan tänka på det här sättet, så de har väldigt svårt för dialoger” och menar att det därför är mycket lättare att jobba med färdiga dialoger i spår 1. Det här är något som flera av lärarna på olika sätt nämner. Lärare B undviker par- och grupparbete eftersom ”många av de här eleverna har relativt liten erfarenhet av skola och kanske inte förstår vad grupparbete eller pararbete är”. Även Lärare C nämner att eleverna i spår 1 är ganska dåliga på att jobba i grupp och även har svårt att ta en roll och låtsas vara en annan person, ett problem som hon inte upplever finns i samma utsträckning i spår 2 och 3. Lärare E håller med om att vissa elever har svårt att sätta sig in i roller, men upplever inte att det alltid handlar om lågutbildade utan snarare om kulturell bakgrund. Gustavsson (2007:75) hänvisar till en studie av Luria (1982) som ”belyser hur utvecklingen av förmågan att tänka abstrakt och mer generellt övergripande [...] ytterst har sin grund i alfabetiseringsundervisningen, vilket i sin tur har sitt ursprung i samhällsförändringen”.

### **6.2.4 Uttalsundervisning**

Lärare A, B och E säger att de följer de uttalsövningar som finns i elevernas läromedel. Dessutom menar de, liksom övriga lärare, att uttalsträning kommer in lite här och där. Detta är något som Bannert (2004:76) förespråkar då han menar att eleverna vinner på att uttalsundervisningen integreras ”med de andra språkliga och icke-språkliga delarna, som till exempel ordlära, glosgenomgång, ordföljd, adverb och satstyper”. Lärare A använder då och då även en särskild bok för just uttalsträning. Lärare D och E arbetar också med uttalsträning individuellt, vilket Lärare D genomför i samband med att eleverna sitter med självständigt arbete vid datorerna medan Lärare E:s undervisning är uppbyggd utifrån individnivå med ”självständigt arbete” (där hon hela tiden stöttar eleverna). Lärare D påpekar att hon är extra noga med att jobba med uttalet när hon uppmärksammar att eleverna uttalar vanliga, för eleverna kända, ord felaktigt. Då skriver hon upp ord och fraser på tavlan och tränar uttal och prosodi. Där Lärare C arbetar fokuserar alla lärare på uttal och prosodi den första lektionen varje dag. Under den första lektionen med fokus på uttal och prosodi som jag observerar berättar eleverna innehållet i en dialog de läst dagen innan och får sedan läsa den igen. Lärare C korrigerar inte under tiden eleverna läser utan när de är klara läser hon istället dialogen själv och låter eleverna härma henne. Hon klappar ibland även händerna för att visa var betoningen ligger i frasen – ”Vad vill du ha hjälp med?” klappar hon alltså med fyra korta, en lång och en kort klapp. Under en annan lektion som jag observerar har eleverna tidigare skrivit egna dialoger där någon ber sin granne om hjälp med något. Eleverna får träna in dessa dialoger med bra uttal och prosodi för att därefter filmas av sin lärare. Eleverna har också tillgång till en språkstudio en gång i veckan där de bland annat kan härma läraren och spela in sig själva för att sedan lyssna. Bannert (2004:64) hävdar att de viktigaste uttalsmålen för förståelsen är uttalsdrag som hör till talets rytm, det vill säga ord- och satsbetoning. ”Motiveringen för denna prioritering av rytmen är främst att betoningen är nyckeln till svenskans uttal”.

### **6.2.5 Diskussion**

Informationsklyftor ses som en förutsättning för verklig kommunikation och därför bör klassrumsaktiviteter bygga på antingen konstruerade eller genuina informationsklyftor vid kommunikativ språkundervisning (Lindberg, 2005:122). Flera av lärarna nämner att det är svårt att få eleverna på B-nivå att arbeta i par eller grupp, även Lärare C. Ändå har

hon arbetat in metoder som dictogloss, enklare PBL och återkommande dialogarbete och menar att det faktiskt fungerar efter ett tag och om man tar det under kortare perioder. Vid val av övningar tänker hon på att konstruera frågor som leder till diskussion och att hon inte ska vara den som måste prata. Detta tyder på en hög medvetenhet om hur man skapar stora möjligheter för eleverna att träna sin muntliga språkförmåga. Under en lektion jag observerade använde sig Lärare D av en för eleverna ny kollaborativ övning, där de i grupper om tre skulle återberätta en kort film skriftligt tillsammans. Eftersom eleverna inte var vana vid detta arbetssätt satt de mest för sig själva och skrev istället för att tillsammans diskutera vad de skulle skriva. Genom att liksom Lärare C arbeta in en metod under längre tid tror jag att Lärare D kommer att lyckas få eleverna att samarbeta, kanske genom att låta gruppen välja en person som "sekreterare". Donato (avsnitt 3:4) menar att kollaborativa aktiviteter och kollektiv stöttning gör att inlärarna gemensamt kan prestera på en högre nivå än de skulle ha klarat av vid enskilt arbete och att detta är språkutvecklande.

Både lärare A och B säger att de undviker par och grupparbete, men under mina observationer använde båda denna arbetsform. De övningar som jag observerade innehöll inte mycket muntlig kommunikation. Lärare B:s elever hade skrivit en text om sig själva som de skulle läsa för varandra i par efter att redan ha läst den för hela gruppen i klassrummet. De hade svårt att förstå varför de skulle läsa texten flera gånger. Några av eleverna korrigerade varandras uttal. Lärare A:s elever delades in i grupper och skulle av lappar med meningar på pussla ihop en text de tidigare hade läst. Vid ett annat tillfälle skulle de i grupper koppla ihop lappar med verb såsom lukta och smaka med kroppsdelar "med näsan, med munnen" och så vidare. Ingen av Lärare A:s övningar ledde till någon direkt muntlig kommunikation, utan utfördes till största del under tystnad. Naturligtvis behöver inte allt par- och grupparbete fokusera på muntlig språkförmåga. Kanske ville Lärare A träna elevernas förmåga att arbeta i grupp med en inte alltför muntligt krävande uppgift. Genom att låta eleverna rekonstruera en isärklippt text kan deras förståelse för textens syfte, struktur och språkliga kännetecken ökas (Gibbons, 2006:96f). Hade övningarna innehållit någon typ av informationsklyfta skulle det genast ha behövts mer muntlig kommunikation. Om lärarna hade velat fokusera mer på kommunikativ undervisning skulle Lärare B:s övning lätt ha kunnat ändra karaktär genom att ge eleverna i uppdrag att ställa följdfrågor på innehållet i texterna efter att de lyssnat på kamraten och kanske till och med låta eleverna utveckla texterna med hjälp av dessa. Då skulle genast en

genuin informationsklyfta ha skapats. Lärare A:s andra övning skulle kunna ändras så att lapparna delas upp mellan eleverna och de endast får lägga ut ett ord i turordning och efter att de på något sätt (helst muntligt) har förklarat ordets innebörd. Till slut kommer de kanske ha några ord kvar som de inte förstår och då måste en kamrat förklara ordet innan eleven kan lägga ut det. Detta skulle leda till mer muntlig kommunikation dock inte med så stor variation av talhandlingar. Lärare A har också en flervägsuppgift där det är meningen att eleverna ska fråga varandra hur ofta, var och vilken mat de handlar. De ska även skriva en inköpslista och jämföra med sina kamrater. Lärare A skriver uppgiften på tavlan och uppmanar eleverna att prata med dem som sitter bredvid. Uppgiften bygger på en informationsklyfta och skulle kunna leda till en varierad språkanvändning, men många elever kommer inte riktigt igång med uppgiften. Några skriver av frågorna och andra verkar inte riktigt förstå vad de ska göra. Eftersom eleverna har svårt med smågruppsarbete gäller det att underlätta för dem. Genom att ta en instruktion i taget och följa upp arbetet efter varje instruktion med en kort redovisning skulle det antagligen bli lättare för eleverna att genomföra uppgiften. Uppgiften är i hög grad språkutvecklande, men eleverna tycks behöva lära sig att samarbeta i grupp.

Det ska tilläggas att Lärare B bygger mycket av sin undervisning på att hitta gemensamma ämnen att prata kring som innehåller informationsklyftor, vilket är viktigt för att skapa förutsättningar för eleverna att utveckla sin muntliga språkförmåga. Lindberg (avsnitt 3:3) menar att framgångsrik kommunikation förutsätter engagemang, ömsesidighet och en gemensam drivkraft och att det ömsesidiga engagemanget ändrar samtalsstrukturen så att inlärarna blir mer aktiva. Eftersom Lärare B har en liten grupp finns det möjlighet att ge eleverna relativt stort talutrymme, men detta skulle kunna utökas genom diskussion eller problemlösning i par eller grupp där läraren inte är med och styr samtalet. Lindberg (avsnitt 3:5) påpekar att då det är stora skillnader mellan olika typer av muntliga aktiviteter i klassrummet är det viktigt att variera dessa för att inte skapa en alltför begränsad språkträning.

Lärare E menar att eleverna kan hjälpa varandra att utveckla sin muntliga språkförmåga genom uppmuntran, pararbete, rollspel och att prata svenska på rasterna. Pararbete är också något hon i första hand använder med nybörjarna i gruppen med högre utbildning men även med lågutbildade. Flera av lärarna är annars inne på att eleverna kan hjälpa varandra med översättning eller pararbete som bygger mer på testfrågor, vilket inte är den typ av muntlig språkutveckling som jag har

i baktanke med min fråga. Detta kan naturligtvis bero på att min fråga upplevs som otydlig eller att lärarnas tankar går i en annan bana, men också att de inte har den teoretiska kunskap om hur man kan utnyttja eleverna själva för att skapa muntligt språkutvecklande övningar även om en del av lärarna kanske av erfarenhet och på en mer intuitiv nivå ändå använder sig av sådana övningar.

När jag deltagit på mina respondenters lektioner har jag försökt observera lärare respektive elevers talutrymme. Över lag kan sägas att lärarna har längre turer när de ska förklara eller berätta någonting men annars ganska korta turer och att elevernas turer oftast är korta. Lärare D har en längre tur när hon berättar om en resa hon gjorde i helgen, vilket tycks leda till att även elevernas turer blir långa då de får berätta vad de gjorde i helgen. Lärare B har i princip en 40 minuter lång tur där han berättar om sig själv och sina föräldrar och där några av eleverna endast flikar in med korta frågor eller kommentarer. Dock har han skapat ett klassrumsklimat som gör att de känner sig fria att göra detta. Under en annan lektion börjar en elev på eget initiativ berätta något från sitt hemland vilket tar flera minuter. Dock sitter flera av eleverna mycket tysta och skulle behöva få mer av talutrymmet i klassrummet. De enda lektioner jag observerar som endast består av korta lärarturer och långa inlärarturer är då eleverna på ort C har konversation med konversatörer (lärare eller kommunpolitiker) och när de parvis tränar en dialog som de tidigare skrivit. Under konversationen ska eleverna berätta om vad de arbetade med i hemlandet och vad de skulle vilja arbeta med i Sverige. Samtalet påminner förstås inte om en vanlig konversation, utan eleverna får i tur och ordning svara på frågorna och får alla ett stort talutrymme. Genom att Lärare C uppmanar eleverna att själva fråga nästa elev när de känner sig klara ökar elevernas talutrymme ytterligare. På ort A och D har man också valt att ha konversation i smågrupper som ett återkommande inslag varje vecka. Även Lärare D:s kollaborativa övning, där eleverna i grupp ska återberätta en film, borde resultera i långa inlärarturer, men gör inte det eftersom eleverna inte följer instruktionerna. Denna typ av kollaborativ aktivitet kan bli mycket språkutvecklande eftersom eleverna precis som i dictogloss måste förhandla om vad de ska skriva och dessutom fokusera på form.

### **6.3 Lärarroll, utveckling och medvetenhet**

#### ***6.3.1 Lärarens språk***

Samtliga intervjuade lärare förenklar mer eller mindre medvetet sitt språk när de talar med eleverna. Lärare E uttrycker kort och koncist ”Jag undviker långa meningar, jag talar inte alltför fort och jag upprepar gärna!”. Lärare C pratar inte alltid långsammare utan talar istället om vikten av att använda ord som hon vet att eleverna förstår, även om också hon ibland talar långsamt när hon vill vara extra tydlig. Ett långsammare tal och att undvika svåra ord är något som även Lärare D nämner, liksom att ”man ju inte får förenkla för mycket på en högre nivå, för då ska de ju faktiskt förstå”. Samtliga lärare menar att de förenklar språket mindre på högre nivåer, vilket är i linje med den klassrumsstudie Håkansson (avsnitt 3:3) genomförde och som visade att lärarnas tal utvecklades i takt med att eleverna blev skickligare. Lärare A uttrycker en inre konfliktkänsla mellan den förenkling av språket som hon automatiskt gör och viljan att inte förenkla för mycket, eftersom hon menar att eleverna måste förstå den svenska som talas utanför skolan. Lärare B, som under lång tid arbetat på lägre nivåer inom sfi, nämner lite skämtsamt med en underton av allvar att hans *familj* anser att han förenklar språket. Håkanssons (avsnitt 3:3) studie visade bland annat att elevernas förståelse var bättre i grupper där läraren använde ett reducerat antal ord och strukturer och en långsam talhastighet, vilket tycks vara en riktlinje som alla mina respondenter mer eller mindre medvetet följer. Studien visade också att lärare som endast använde orden i en text och bara modifierade talhastigheten inte lyckades öka förståelsen hos eleverna, vilket är något som Lärare C i hög grad är medveten om: ”man tror att det räcker att prata långsamt kanske, men nä nä, det är framförallt orden”.

När jag observerar Lärare C förenklar hon språket ibland i korta, något avhuggna, meningar vid personligt samtal med vissa elever, vilket skulle kunna tolkas som att hon försöker anpassa språket till elevens nivå. Annars upplever jag hennes språk som vanlig men enkel svenska då hon undervisar elever på B-nivå. Lärare E, som har nybörjare, använder ett mycket enkelt men ”korrekt” språk och använder sig av många pauser i talet. Lärare B talar ofta med korta avhuggna meningar – ”när det gör ont, kroppen säger nej, stopp, ingen mjölk” (apropå en mamma som inte kunde amma på grund av såriga bröst), men också med mer ”utvecklade” meningar med längre pauser:

Lärare B: ”Jag kan inte sy!”

Elev: ”Varför?”

Lärare B: För min pappa sa ... (paus) jag kan göra det ... så jag ... spela fotboll.



Även om Lärare A:s tal för det mesta låter som vanlig enkel svenska pratar också hon någon enstaka gång i avhuggna meningar – ”Förstår blinkar?”. Jag hör aldrig Lärare D tala på detta avhuggna sätt, utan det låter helt enkelt som vanlig svenska.

### **6.3.2 Lärarfrågor**

När jag frågade om lärarna tänker på hur de ställer sina frågor till eleverna hade jag i åtanke den diskussion som bland annat Dysthe (avsnitt 3:3) och Brock (avsnitt 3:3) för kring testfrågor respektive autentiska informationsfrågor. Det är dock endast Lärare C som direkt kopplar min fråga till detta perspektiv på frågor, vilket är naturligt då hon har skrivit en C-uppsats i ämnet. Hon tror inte att hon ställer så många frågor som eleverna endast kan svara ja eller nej på men däremot frågor som hon redan vet svaret på. Dessutom säger hon medvetet att hennes brist är att hon inte väntar in elevens svar tillräckligt länge. Vid sin tolkning av frågan svarar Lärare A och E att frågorna ska vara på en begriplig nivå och inte alltför komplicerade, medan Lärare D är mer inriktad på frågans innehåll, att frågorna inte får vara för kontroversiella eller känsliga. Vid ytterligare och mer ledande frågor svarar både Lärare D och E att de alltid fortsätter och frågar ”Varför?” när en fråga resulterar i ett ja eller nej, eftersom det ”berikar hela samtalet och man får till den där extra dimensionen” (Lärare E). Lärare D tillägger att även om hon har många testfrågor på en text så försöker hon lägga till mer öppna frågor som till exempel ”Vad tycker du?” eller ”Håller du med?”. Dessutom påpekar hon att många elever ofta är alldeles för vana vid att de ska hitta svaret direkt i texten och att de inte är vana vid att tänka själva eller formulera en åsikt. Detta är något hon försöker jobba extra med. Lärare D vill också helst att eleverna svarar med en hel mening både när de talar och skriver, för att komma undan grammatiskt inkorrekta svar som ”drack te” istället för ”Jag drack te” på frågan om vad eleven drack till frukost. Hon försöker också få dem att lära sig kortsvar, ”att de uttrycker sig lite svenskt”. Lärare E anser att eleverna ska svara såsom man gör i vardagssamtal och att man inte bör konstra till det extra genom att kräva långa svar. Lärare B menar att han ställer frågor där han vet vad han vill ha för svar för att göra eleverna medvetna om att de är i skolan för att lära sig och frågar mig om jag under min observation av lektionen sett att han ställt någon fråga han inte vet svaret på. Då jag påpekar att han ställt genuina frågor där han till exempel efterfrågat vad elevernas föräldrar jobbar med svarar han: ”Jaha, sådana frågor ställer jag många, så att de ska kunna få berätta”.

Under de lektioner jag observerar använder sig alla lärare av både test- och informationsfrågor fast i olika stor utsträckning och naturligtvis beroende av lektionsinnehåll. Testfrågor är vanligast förekommande, men alla lärare har sammanlagt under de lektioner jag observerar ett större moment som bygger på autentiska frågor. Endast Lärare B har övervägande informationsfrågor under de lektioner jag observerar, vilket antagligen beror på hans stora fokusering på muntlig språkförmåga och där lektionerna till övervägande del utgår från att hitta gemensamma ämnen att tala om.

### ***6.3.3 Lärarnas utveckling av sin egen undervisning***

På frågan om lärarna är nöjda med sin undervisning i muntlig språkförmåga samt hur de har utvecklat den under de år de har undervisat i sfi svarar Lärare A och B att de är nöjda. Lärare A tror att hon är mer tydlig nu än tidigare, medan Lärare B hävdar att han har arbetat på samma sätt hela tiden. Även om Lärare C, D och E är relativt nöjda med sin undervisning i muntlig språkförmåga anser de att ”den alltid kan bli bättre”. Lärare D nämner att hon och hennes kollegor ofta diskuterar sinsemellan och därmed får tips från varandra. Dessutom påpekar hon att det säkert finns många bättre övningar än de hon använder att variera undervisningen med. Lärare C har många idéer om vad hon skulle vilja utveckla. Dels skulle hon vilja få eleverna att inse hur viktig den muntliga språkförmågan är, kanske genom att införa prov i muntlig kommunikation, dels skulle hon vilja följa upp vad eleverna gör på praktiken. Hon skulle vilja jobba mer med att låta eleverna göra filmer för att träna muntlig förmåga och spela in deras tal i skolans språkstudio för att lättare kunna följa elevernas muntliga progression. Annars tycker Lärare C att hon har mer struktur på sin undervisning än tidigare och att hon gör mer långsiktig planering. Hon är också mycket nöjd med det schemaupplägg hon och hennes kollegor har utarbetat där varje skoldag delas in i tre pass – uttal/prosodi, skriva/läsa samt lyssna/tala. Lärare D upprepar oftare saker nu än tidigare, tar om och nöter in. Dessutom har hon lärt sig mer om prosodi, även om hon skulle vilja lära sig ännu mer om detta för att kunna hjälpa sina elever att få ett bra uttal. Lärare E anser att hon är mer flexibel och vågar ta ut svängarna mer idag än tidigare. Dessutom är hon tydligare nu och försöker att inte ”beta av för mycket på en gång”.

### 6.3.4 Diskussion

Angående hur lärarna ställer sina frågor till eleverna är frågan den om endast teoretisk medvetenhet leder in tankarna i banor om testfrågor respektive autentiska frågor. Lärare C som också har läst böcker och artiklar av Lindberg ger direkt ett svar i termer av de nämnda frågetyperna. Lärare A, D och E tar upp helt andra, men intressanta perspektiv, som handlar om frågornas komplexitet och innehåll, det vill säga att frågorna måste vara begripliga och inte alltför känsliga. Först vid mer ledande fråga svarar Lärare D och E att de alltid frågar "Varför?" vid en ja/nej fråga för att få en extra dimension på samtalet eller ställer frågor som "Vad tycker du?", vilket ändå tyder på en medvetenhet om hur olika frågetyper kan generera olika hög grad av språkutvecklande svar. Lärare B ger ett svar som tyder på att han alltid ställer testfrågor trots att han ofta ställer autentiska frågor enligt det intryck jag har fått från hans undervisning. Detta tyder på att han mer eller mindre intuitivt använder sig av autentiska frågor eftersom han erfarenhetsmässigt har sett att de leder till en mer utvecklad konversation. Frågan är hur medveten han är om att denna typ av frågor också ger en mer språkutvecklande potential för eleverna. I den undersökning Brock (avsnitt 3:3) genomförde visade det sig att informationsfrågor resulterade i mer syntaktiskt komplexa svar som i genomsnitt bestod av tio ord, medan testfrågor endast genererade cirka fyra ord.

De tre lärare (C, D och E) som utifrån intervjuer och observationer har lyckats förmedla störst medvetenhet om hur bland annat valet av övningar och frågetyp påverkar elevernas möjlighet till muntlig språkutveckling, är också de lärare som visserligen delvis är nöjda men som ändå menar att deras undervisning "alltid kan bli bättre".

Lärare A säger att hon är nöjd med sin undervisning, vilket förstås inte behöver betyda att hon inte försöker utveckla den ytterligare. Hon har en svår undervisningssituation med en stor grupp lågutbildade (25-30 elever) och där de flesta elever är från två språkgrupper (arabiska och somaliska). Kanske gör den svåra situationen att hon känner sig tvungen att säga att hon är nöjd utan något tillägg i stil med "det kan alltid bli bättre". Om man i en sådan situation inte försöker använda sig av par- eller grupparbete med fokus på den muntliga språkförmågan leder det förstås till ett mycket litet talutrymme för varje elev. Med tanke på att läraren under en traditionell lektion upptar 2/3 av talutrymmet får varje

elev knappt en minut var av talutrymmet, om tiden skulle användas effektivt vill säga. Under mina observationer ser jag att flera av eleverna börjar arbeta i läroboken när de är klara med en uppgift utan att Lärare A bett dem om det. När de gör en skrivuppgift som Lärare A går runt och rättar skriver de om texten med rättelser också utan att Lärare A bett dem om det. När jag frågar Lärare A om detta svarar hon att hon inte tänkt på det, men att de antagligen har fått lära sig detta i A-kursen. Detta tycker jag tyder på att eleverna även borde kunna lära sig rutiner för par- och grupparbete. Ett sätt är att liksom Lärare C arbeta in metoder som dictogloss, PBL eller dialogarbete. Lärare C har elever på samma nivå, men en mindre än hälften så stor grupp, vilket förstås underlättar hennes arbete. Dock arbetar hon på liknande sätt i en större B-grupp i spår 2.

Lärare B har mycket medvetet valt att fokusera på muntlig språkutveckling och har arbetat på samma sätt sedan han började undervisa. Även om hans undervisning är språkutvecklande med autentiska frågor där eleverna får möjlighet att berätta och kanske även diskutera så tycks den vara ganska ensidig. Både enligt honom själv och mina observationer tar Lärare B upp mycket av talutrymmet i klassrummet. För att undvika detta och få mer variation på undervisningen skulle han kunna öva eleverna att arbeta i par eller grupp. Det ska upprepas att variation av muntliga övningar är viktig för att inte skapa en alltför begränsad språkutveckling (Lindberg, avsnitt 3:5).

## 7 Sammanfattande diskussion

Syftet med denna uppsats är att ta reda på hur samt hur medvetet sfi-lärare arbetar för att utveckla sina elevers muntliga språkförmåga samt att observera skillnader i arbetssätt och utifrån teorin resonera om vad dessa skillnader innebär för eleverna. Nedan följer en sammanfattande diskussion utifrån syftet med denna uppsats.

### 7.1 Lärarnas arbete för att utveckla muntlig språkförmåga

Resultatredovisningen visar *hur* mina respondenter arbetar för att utveckla elevernas muntliga språkförmåga genom att använda allt från körövningar och lärarledda samtal i helklass till par- och smågruppsarbete. Lärarledda aktiviteter tycks överväga i de flesta av mina respondenters klassrum då elevernas muntliga språkförmåga ska tränas. I de lärarledda aktiviteter som Lindberg (avsnitt 3:5) undersöker står läraren för mellan 38 och 76 procent av talutrymmet. Den lärarledda aktivitet som ger inlärarna störst talutrymme, 62 procent, är en diskussion som grundar sig på en genuin informationsklyfta. Det är också denna typ av aktivitet som Lärare B till stor del har valt att bygga sin undervisning på. Alla mina respondenter upplever att det är svårt att få lågutbildade att arbeta i par eller grupp. Skillnaden mellan dem är hur de tacklar denna svårighet. Medan Lärare B i princip väljer bort par- och grupparbete eftersom ”de här eleverna har relativt liten erfarenhet av

skola och kanske inte förstår vad grupparbete eller pararbete är”, arbetar istället Lärare C in metoder och tränar upp elevernas förmåga att klara av par- och grupparbete. Övriga lärare använder i olika stor utsträckning par- eller grupparbete, men inte alltid i ett direkt muntligt språkutvecklande syfte. Lärare E, som har en mycket brokig grupp, låter vissa elever arbeta i par när de har individuellt arbete. Lärare C är den som använder sig mest av par- och grupparbete och där detta är ett återkommande inslag varje vecka. De övningar eleverna gör är också i hög grad muntligt språkutvecklande. Det kan vara stor skillnad mellan olika typer av smågruppsarbete. Flervägsuppgifter, där deltagarna är beroende av varandras information för att lösa uppgiften, resulterar enligt Lindberg (avsnitt 3:5) i en mer varierad språkanvändning för alla deltagare medan variationen begränsas i en envägsuppgift där endast den ena deltagaren har all information.

När Gibbons (2006:50) påpekar att ”det krävs träning för att arbeta i grupp” har hon visserligen ett barnperspektiv, men detta borde i högsta grad även gälla vuxna som är ovana med grupparbete. I den studie Lindberg & Skeppstedt (avsnitt 3:4) gjorde av elever som arbetade med textrekonstruktioner i grupp skedde den största ökningen av språkrelaterade episoder hos just lågutbildade, vilket tyder på en ökad språkmedvetenhet, men antagligen också på ett ökat samarbete i gruppen. Lärare C:s arbete är också ett bevis på att lågutbildade kan öva upp sin förmåga att arbeta i par och grupp. Med tanke på Lindbergs (2005) studie av hur olika klassrumsaktiviteter påverkar inlärnarnas möjlighet att komma till tals och använda språket, och där resultatet visar att det går en klar skiljelinje mellan lärarledda och icke lärarledda aktiviteter, känns det viktigt att eleverna ibland får möjlighet att använda och träna sin språkförmåga i par- och grupparbeten.

## **7.2 Hur skiljer sig lärarnas arbetssätt åt och vad innebär de skilda arbetssätten för eleverna?**

Redan i avsnittet ovan antyds *skillnader i lärarnas arbetssätt* vad det gäller användandet av smågruppsarbete och *vad dessa skillnader innebär för eleverna* enligt forskningen. Nedan diskuteras ytterligare några skillnader i lärarnas arbetssätt och deras innebörd för eleverna.

Även om Lärare B:s lärarstyrda undervisning fokuserar på muntlig språkförmåga ser jag dock en stor risk att det endast är de mest talföra eleverna som utnyttjar elevernas talutrymme, trots att Lärare B försöker få med tysta elever genom direkta frågor. Lärare B har en liten grupp,

vilket trots allt innebär att han enkelt kan ha kontroll på att alla elever får möjlighet att komma till tals. Kanske är det därför han inte försöker öva upp elevernas förmåga att arbeta i smågrupper, men det kan också bero på att han tror att det inte går. Trots att Lärare C, D och E också undervisar i små grupper utnyttjar dessa lärare möjligheten att utöka elevernas talutrymme genom par- eller smågruppsarbete. Lärare A har däremot en mycket stor B-grupp i spår 1 (cirka 25 elever), vilket leder till ett drastiskt minskat talutrymme för eleverna vid lärarledda lektioner. För att ”ha kontroll över” att alla elever får säga något låter Lärare A dem ibland säga något i turordning. Detta känns förstås inte som att tiden utnyttjas optimalt. För vissa elever känns det antagligen dessutom mycket jobbigt att tala inför en så stor grupp. Lärare A föredrar att ha helklass istället för smågruppsarbete med grupp B, eftersom hon upplever att de inte klarar av att arbeta i grupp. Trots det använder hon sig ändå frekvent av smågruppsarbete, vilket bör gagna eleverna i deras muntliga språkutveckling enligt Lindbergs (avsnitt 3:5) studie.

Lärare E inleder ofta lektioner med ett gemensamt samtal där eleverna aktivt deltar och där de till exempel går igenom ord inom ett visst område (kroppen, kläder och färger ed.) eller småpratar utifrån genuina frågor. Hon låter sedan eleverna arbeta individuellt och gör ett imponerande arbete för att möta eleverna på den nivå de för tillfället befinner sig på, vilket hon samtidigt är mer eller mindre tvungen till med tanke på att hon både har högutbildade nybörjare i gruppen och lågutbildade som har stannat i gruppen en lite längre tid samt elever med mer specifika behov. Under det individuella arbetet kommer det muntliga in dels genom att hon själv har möjlighet att prata med eleverna enskilt och genom att hon låter eleverna arbeta i par med olika uppgifter, som dock oftare bygger mer på envägsuppgifter eller dialogläsning än tvåvägsuppgifter och genuina frågor enligt den uppfattning jag får från observationer och intervju.

Swain (avsnitt 3:3) framhåller att den egna produktionen är en förutsättning för en optimal inläring och att det är först när inläraren pressas till att uttrycka sig så precist som möjligt som språkutveckling äger rum. Det räcker inte bara med att göra sig förstådd. De kollaborativa övningar Lärare C och D använder sig av (dictogloss respektive gemensamt skrivande av en text) är exempel på sådana språkutvecklande uppgifter. Detta gäller även när eleverna ska skapa egna dialoger, en paruppgift som flera av lärarna nämner (Lärare A, C, D och E). Samtal och diskussioner i par eller smågrupper ger eleverna ett större talutrymme än i lärarstyrda diskussioner, vilket Lärare C

utnyttjar genom enklare PBL (problembaserat lärande – diskussion kring ett givet problem) och Lärare A och D genom samtal i par kring givna autentiska frågor. Vid diskussion eller svar på genuina frågor får eleverna möjlighet till egen produktion. Genuina frågor ger i genomsnitt mer än dubbelt så långa svar som testfrågor (avsnitt 3:3). Lärare B, som har valt lärarstyrda samtal, skulle kanske kunna kompensera elevernas minskade talutrymme med att istället ställa följdfrågor som pressar eleverna att uttrycka sig mer specifikt, i syfte att öka elevernas språkutveckling. För att öka elevernas möjlighet att komma till tals samt till muntlig språkutveckling bör han dock använda sig mer av genomtänkta par- och smågruppsarbeten enligt vad bland annat Lindbergs (avsnitt 3:5) studier visar. Att Lärare C lyckas med smågruppsarbete även med elever på B-nivå beror antagligen på att hon återkommande använder sig av samma typ av smågruppsarbete vilket gör att eleverna tränas in i och känner sig trygga med arbetsformen. Hennes medvetna arbete för att skapa trygghet i gruppen, bland annat genom stor uppmuntran, är säkert också en bidragande orsak till att eleverna lyckas samarbeta.

### **7.3 Muntlig språkförmåga och lärarnas medvetenhet**

Vid frågan om *hur medvetet* mina respondenter arbetar för att utveckla sina elevers muntliga språkförmåga har jag grundat mycket av min undersökning på delar av Lindbergs forskning om t.ex. betydelsen av varierade muntliga aktiviteter, vikten av par- och smågruppsarbete och hur sättet att ställa frågor ger olika språkutvecklande potential. Då en av mina respondenter till stor del har låtit sig inspireras av Lindberg menar jag att hon har en hög medvetenhet i upplägget av sin undervisning för att utveckla elevernas muntliga språkförmåga. Ytterligare två av mina respondenter har väl utvecklade svar på mina frågor och där svaren innehåller flera olika perspektiv, vilket jag anser tyder på en god medvetenhet kring arbetet med att utveckla elevernas muntliga språkförmåga. Deras svar tyder även på en kontinuerlig reflektion kring hur detta arbete kan utvecklas. En fjärde respondent svarar ganska fåordigt på mina frågor, men hennes svar tillsammans med lektionsobservationer tyder på en ganska god medvetenhet om hur hon kan utveckla elevernas muntliga språkförmåga. En femte respondent har mycket explicit valt att fokusera på den muntliga språkförmågan, men tycks inte vara helt medveten om hur undervisningen kan varieras för att ge eleverna möjlighet att utveckla sin muntliga språkförmåga ytterligare.



Alla mina respondenter nämner att det är svårt att få elever på B-nivå att arbeta i smågrupper. Flera av dem tror att det beror på att eleverna är lågutbildade, medan någon menar att det även kan gälla högutbildade och kanske snarare har med kulturell bakgrund att göra. Mina respondenter har gjort mig medveten om och nyfiken på detta problem, vilket har skapat en ny frågeställning hos mig. Vad beror det på att vissa elever i sfi har svårt att arbeta i smågrupper? Hur kan dessa elever på bästa sätt lära sig att arbeta i smågrupper? Vilken betydelse har det att kunna arbeta i smågrupper?

Slutligen vill jag tacka mina respondenter som alla, på olika sätt, har givit mig idéer och tankeställare, som kommer att hjälpa mig i mitt framtida arbete med att utveckla mina elevers muntliga språkförmåga.

## Litteraturförteckning

### Tryckt litteratur

- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (red.) 2005. *Tankarna springer före. Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Axelsson, Monica 2003. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I: Bjar, L & Liberg, C (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 127 – 152.
- Bachman, L. & Palmer, A. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bannert, Robert 2004. *På väg mot svenskt uttal*. Lund: studentlitteratur.
- Barnes, Douglas & Tod, Frankie 1995. *Communication and learning revisited. Making meaning through talk*. Portsmouth: Boynton Cook Publishers. Heinemann.
- Brock, C. 1986. The effects of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly* 20(1). S. 47-59.
- Brown, G. & Yule, G. 1983. *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. I: Lantolf, J. & Appel, G. (red.) *Vygotskian approaches to secondlanguage research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Dysthe, Olga 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, J. & Hultman, T. 1984. *God morgon pojkar och flickor*. Malmö: Liber.
- Eneroth, Bo 1984. *Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. 2004. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.
- Gustavsson, Hans Olof 2007. *Utan bok är det ingen riktig undervisning. En studie av skolkulturella referensramar i sfi*. Stockholm: HLS Förlag.
- Håkansson, Gisela 1987. *Teacher Talk. How teachers modify their speech when addressing learners of Swedish as a second language*. Lund: Lund University Press.
- Håkansson, Gisela 2004. Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 153-169.
- Kullberg, Birgitta 2004. *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Lightbown, Patsy M & Spada, Nina 1999. *How languages are learned*. London: Oxford University Press.
- Lindberg, Inger 1997. *Lärohandledning. Nationellt prov för sfi:3*. Skolverket: Liber.
- Lindberg, Inger & Skeppstedt, Ingrid (2000). Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl, H. (red.) *Svenskan i tiden – Visioner och verklighet. Invigningssymposium för Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lindberg, Inger 2004. Andraspråksinläring som individuellt och kollektivt projekt. I: Melander, B., Melander Marttala, U., Nyström, C., Thelander, M. & Östman, C. (red.) *Svenskans Beskrivning 26. Förhandlingar vid Tjugosjätte sammankomsten för svenskans*

- beskrivning, Uppsala den 25 - 26 oktober 2002. Uppsala: Hallgren och Fallgren.*
- Lindberg, Inger 2005. *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Luria, Alexander R. 1982. *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations.* Cambridge: Harvard University Press.
- Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela 2007. *Språkinläring och användning – svenska som andraspråk i och utanför Sverige.* Lund: Studentlitteratur.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils.* London: Oxford University Press
- Swain, Merrill 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in interlanguage development. I: Gass, S. & Madden, C. (red.) *Input in second language acquisition.* Rowley, Mass: Newbury House.
- Swain, Merrill 1995. Three functions of output in second language learning. I: Cook, G. & Seidlhofer, B. (red.) *Principles & practice in applied linguistics. Studies in the honour of H. G. Widdowson.* Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill 1998. Focus on form through conscious reflection. I: Doughtey, C. & Williams, J. (red.) *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press. S. 64-81.
- Wells, G. 1993. The centrality of talk in education. I: Norman, K. (red.) *Thinking voices.* London: Hodder & Stoughton.
- Wells, G. 1999. Language and education: Rwconceotualizing education as dialogue. *Annual Review of Applied Linguistics* 19 S. 135-155.
- Vygotskij, Lev 1962. *Thought and language.* Cambridge, Mass: MIT Press.
- Yule, George & MacDonald, Doris (1990). Resolving referential conflicts in L2 interaction: the effect of proficiency and interactive role. *Language Learning* 40:539-556.

### **Internetkällor**

- SKOLFS 2006:28 (hämtad 2008-11-12) <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1263>

SKOLFS:2006:28. SFI2072 – Kurs B, inrättad 2007-01, (hämtad 2008-09-07), Skolverket, 2006. [www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=5&skolform=37&id=4480&extraId=](http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=5&skolform=37&id=4480&extraId=)

SKOLFS:2006:28. SFI2073 – Kurs C, inrättad 2007-01, (hämtad 2008-09-07), Skolverket, 2006. [www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=5&skolform=37&id=4481&extraId=](http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=5&skolform=37&id=4481&extraId=)

SKOLFS:2006:28. SFI2074 – Kurs D, inrättad 2007-01, (hämtad 2008-09-07), Skolverket, 2006. [www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=5&skolform=37&id=4482&extraId=](http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=5&skolform=37&id=4482&extraId=)

## **Bilaga 1**

### **Intervjufrågor:**

#### **Bakgrund**

Hur länge har du arbetat med sfi? På vilka nivåer? Vilken typ av elever?  
Vilken utbildning har du?  
Hur många elever deltar i sfi?

#### **Upplägg/Organisation**

Hur är sfi-grupper och ansvar fördelat mellan lärarna på din skola?  
Samarbetar du med dina kollegor i utformandet av lektionsupplägg för att träna muntlig förmåga?  
Har ni schemalagda lektioner som explicit är utformade för att träna muntlig förmåga? Hur ofta i så fall? (Eller anses det ingå i alla lektioner?)

#### **Tankar kring muntlig språkförmåga**

Varför är det viktigt att träna den muntliga språkförmågan?  
Vad innebär en god muntlig förmåga? Vilka olika aspekter lägger du i begreppet god muntlig språkförmåga?

Vilka svårigheter/problem har du stött på i undervisningen av muntlig språkförmåga?

### **Undervisningsupplägg**

Hur arbetar du för att träna upp elevernas muntliga språkförmåga i svenska?

Ge exempel på olika sorters övningar du använder dig av och vad du vill träna hos eleverna i valet av just dessa övningar?

Vad är viktigt att tänka på vid val av övningar för att träna muntlig språkförmåga?

Hur väljer du övningar?

Vad anser du vara bra/lyckade övningar respektive mindre bra övningar för att träna muntlig förmåga?

Arbetar du på olika sätt (med olika typer av övningar) på olika nivåer (B-D) för att utveckla den muntliga språkförmågan?

Hur arbetar du med den muntliga progressionen – har du någon fastlagd plan?

Hur uppmuntrar du eleverna att tala under olika typer av lektioner?

Hur uppmuntrar man alla att komma till tals? Hur gör du för att få tysta elever att tala?

Vilken/vilka typer av elever (ur ett inlärningsperspektiv) anser du lär sig bäst att tala?

Anser du att det finns elever som aldrig kommer att kunna lära sig att lätt kommunicera på svenska? Varför tror du i så fall att det blir så?

Anser du att eleverna kan hjälpa varandra att komma vidare i sin muntliga språkutveckling? Hur?

På vilket sätt utnyttjar du möjligheten att eleverna hjälper varandra att komma vidare i sin utveckling?

### **”Punktfrågor”**

Anser du att du förenklar ditt språk i samtalet med eleverna? Hur?

Tänker du på *hur* du ställer dina frågor till eleverna? På vilket sätt?

Är grammatik viktigt? Varför/varför inte?

Hur arbetar du med korrigeringar av språket?

Hur arbetar du med eller uppmärksammar uttalsträning?

Känner du till processbarhetsteorin? Använder du dig i så fall av den i valet av övningar eller med tanke på vilka korrigeringar du gör av elevers språk?

Känner du till performansanalys? Använder du dig av performansanalys? (Muntligt, skriftligt)  
Använder du dictogloss i din undervisning?

### **Slutligen ...**

Är du nöjd med din undervisning i muntlig språkförmåga?

Hur har du utvecklat din undervisning genom åren?

Försöker du följa forskningen inom svenska som andraspråk? Hur i så fall?

## **Bilaga 2**

### **Observationsschema**

Datum:                      Tid:                      Skola:                      Lärare:

Nivå:

Antal deltagare:                      Kvinnor:                      Män:

**Lektionsinnehåll** (Hur kommer det muntliga in i undervisningen?  
Fokus på form och metaspråklig kunskap, + eller -):

**Frågetyp** (Markera antal och exempelfrågor)

Testfrågor

## Informationsklyftor

### Fördelning av turer (K = kort, L = lång, M = mycket – MK, ML)

Lärare

Inlärare

Uppskattning av antal aktiva inlärare      Kvinnor:      Män:

### Övrigt

## Bilaga 3

### Observationer

Talutrymme K = korta L = långa	Lektionsinnehåll	Frågetyp & ex. T = testfråga I = info.fråga
Lärarturer: L förklarar K frågor Inlärarturer: K svar	<b>Lärare A:</b> <i>Lektion 1, 6 elever (av 28 pga. eid-al-fitr), B1</i> Pratar om hur man firar eid-al-fitr/bayram. Eleverna ska i par placera lappar med verb (luktar, smakar, ser mm.) i rätt ruta på ett papper (med munnen, med näsan osv.) Paren arbetar ganska tyst. Skriver orden på tavlan, körläser.	T: Verbfrågor I: Eid-al-fitr
Lärarturer: L förklarar omröstning och uppgift Inlärarturer: Mycket K	<i>Lektion 2, 21 elever, B1</i> Val av representant till studeranderådet genom omröstning. Prat om vad som behöver förbättras, meddelar representant – Lärare A går. Prat på hemspråk och svenska, men alltför böjar läsa i kursboken. Lärare A tillbaka. Repeterar en text. Alla meningar i texten på lappar. Eleverna ska i grupp om fem pussla ihop texten. Detta görs aktivt men under tystnad i de flesta grupper.	Inga frågor.

<p>Lärarturer: L läser och rättar texter K sista övningen</p>	<p><i>Lektion 3, 21 elever, B1</i> Eleverna får en skrivuppgift. Lärare A går runt och rättar. De som är klara jobbar i läroboken eller inte alls. Efter 45 min skriver Lärare A frågor på tavlan om var och vilken mat eleverna handlar. Några elever uppmanas att byta plats (för att blanda språken) och ber dem diskutera med de som sitter bredvid. Det går trögt för de flesta, en del har svårt att förstå frågorna.</p>	<p>I: Var handlar du?</p>
<p>Lärarturer: Mycket L Inlärarturer: K</p> <p>Lärarturer: K Inlärarturer: K</p> <p>Lärarturer: L Inlärarturer: K, L - en pratsam elev</p> <p>Lärarturer: L förklaring Inlärarturer: Läser text</p>	<p><b>Lärare B:</b> <i>Lektion 1, 6 elever, B</i> Lärare B berättar om sig själv mha. kort och saker, ca 40 min. Många pauser, skriver på tavlan. Några elever flikar in med frågor. Efteråt uppmanas eleverna att skriva om sig själva.</p> <p><i>Lektion 2, 6 elever, B</i> Eleverna fortsätter med sina texter. Lärare B läser och korrigerar. Skriver texten på datorn.</p> <p><i>Lektion 3, 7 elever, B</i> Lärare B pratar om var man kan ha tid någonstans (initierad av en elev). Visar sina saker och låter eleverna repetera hans presentation från dagen innan. De skriver klart sina presentationer och arbetar i läroboken.</p> <p><i>Lektion 4, 7 elever, B</i> Några skriver klart texter, andra sitter och pratar på modersmål eller svenska. När alla är klara får de läsa sina texter högt två gånger. Sitter sedan i par och läser texterna för varandra.</p>	<p>T: Räknefråga om ålder. I: Vad arbetar din pappa med? Hade han kor?</p> <p>I: Frågor som har med elevers texter att göra.</p> <p>T: Vad är MVC?</p> <p>Inga frågor</p>
<p>Lärarturer: L och K Inlärarturer: Oftast K</p> <p>Lärarturer: K Inlärarturer: L</p>	<p><b>Lärare C:</b> <i>Lektion 1, 9 elever, B1</i> Repetition av text, dialog mellan grannar, bild. Läser, härmar, tränar uttal och prosodi. Pratar om tillfällen de fått hjälp av grannar. Skriver upp händelser på tavlan.</p> <p><i>Lektion 2, 15 elever, B2</i> Tränar uttal i språkstudion</p> <p><i>Lektion 3, 5-7 elever per grupp, B1 &amp; B2</i> Konversation med lärare eller konversatör utifrån (politiker) i smågrupper om 5 till 7 elever.</p>	<p>T: Hur ser personerna ut? I: Frågor om erfarenheter av grannar</p> <p>Endast I: Jobb i hemland? Jobbönskan i Sverige?</p>



<p>Lärarturer: L text/ord Inlärarturer: K ordbetyd.</p> <p>Lärarturer: K korrigerar Inlärarturer: L pratar i par</p>	<p><i>Lektion 4, 7 elever, B1</i> Hörförståelse. Lärare C läser en text långsamt. Lyssnar på nyhet om svamp från Klartext. Ritar tankekarta på tavlan med ordet svamp i mitten.</p> <p><i>Lektion 5, 6 elever, B1</i> Eleverna tränar på en dialog de tidigare skrivit parvis. Lärare C korrigerar uttal och filmar dialogerna.</p>	<p>Mest T: Frågor på text &amp; nyhet I: Vad är du expert på?</p> <p>Få frågor. T: Vad är detta? I: Har du badkar?</p>
<p>Lärarturer: L helg och K Inlärarturer: L helg och K</p> <p>Lärarturer: K och L vid förklaringar Inlärarturer: K fårodig bildbeskr.</p> <p>Lärarturer: L och K, berätta/fråga Inlärarturer: K svar</p> <p>Lärarturer: K stöttar Inlärarturer: K grupp prat</p>	<p><b>Lärare D:</b> <i>Lektion 1, 8 elever, BC</i> Lärare D berättar vad hon gjort i helgen. Eleverna berättar i turordning vad de gjort. Går igenom ett läxförhör de haft dagen innan.</p> <p><i>Lektion 2, 8 elever, BC</i> Repeterar uttal av k före olika vokaler på elevs begäran. Pratar om en bildserie som eleverna ska skriva om hemma. Eleverna beskriver bilderna och Lärare D skriver ord på tavlan. Efteråt turas eleverna om att berätta om bilderna.</p> <p><i>Lektion 3, 7 elever, BC</i> Repeterar en text om ett akutbesök. Tittar på en kort film om ett akutbesök. Tittar flera gånger med paus. Lyssnar noga på repliker. Lärare D skriver tankekarta på tavlan.</p> <p><i>Lektion 4, 6 elever, BC</i> Eleverna ska skriva om filmen i grupp om tre, med stöd av tankekartan (som är till stor hjälp). Sitter tillsammans men skriver mest själva.</p>	<p>T: Genomgång av läxförhör. I: Frågor om helgen.</p> <p>T: Många frågor om bilderna. I: Vilken tid äter de middag tror ni? (endast denna I-fråga)</p> <p>Mest T: Frågor på text och film. I: Har du varit på akuten?</p> <p>T: stöttande frågor. Han går fram till luckan. Vad gör han?</p>
<p>Lärarturer: K frågor Inlärarturer: K svar</p> <p>Lärarturer: K Inlärarturer: K</p> <p>Lärarturer: K</p>	<p><b>Lärare E:</b> <i>Lektion 1, 4 elever, nybörjare &amp; AB</i> Repeterar först med hela gruppen, inne/in, hit/här mm. Individuellt arbete eller i par – övar klockan, siffror, dialog.</p> <p><i>Lektion 2, 4 elever, nybörjare &amp; AB</i> Gemensamt prat om syskon och kläder. Individuellt arbete. Två elever beskriver varandra skriftligt, en elev jobbar med hjälpverb. Lärare E pratar med den fjärde eleven.</p> <p><i>Lektion 3, 6 elever, nybörjare &amp; AB</i> Beskriver varandras kläder, mönster. Eleverna</p>	<p>Mest T: Väder, klockan mm. Enstaka I: Hur är det med ögonen?</p> <p>T: Kläder &amp; färg I: Frågor om syskon, systrar och bröder.</p> <p>Inga direkta frågor.</p>

Inlärturer: K	får kort med en uppmaning – gå till dörren, räkna till 20 osv. De andra får berätta vad eleven gör. Individuellt arbete. De jobbar på olika ställen i läroboken eller med stenciler. Lärare E hjälper, stöttar och pratar enskilt.	
------------------	--	--