

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Klassrumsinteraktion och skolbakgrund

En studie om undervisningen av nyanlända elever på gymnasieskolans
språkintruktionsprogram

Andrea Melander

Interdisciplinärt arbete, SIS133 15 hp
Svenska som andraspråk
VT 2015
Handledare: Julia Prentice

Sammandrag

Syftet med denna studie är att undersöka relationen mellan de didaktiska metoder som lärare i svenska som andraspråk använder för interaktion och elevers skolbakgrund. Nyanlända elever utgör en heterogen grupp med varierande skolerfarenheter och den här studien undersöker vilka konsekvenser lärares förhållningssätt till elevernas skolbakgrund får för undervisningen gällande former för interaktion och interaktionsmönster. Studien är kvalitativ med kvantitativa inslag. Undersökningen utgörs av klassrumsobservationer och lärarintervjuer i två olika språkintruktionsklasser på gymnasiet där eleverna har olika omfattande skolbakgrund. Materialet analyseras utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande med fokus på interaktionens roll för andraspråksutveckling. Resultatet visar att lärarnas förhållningssätt till elevernas skolbakgrund innebär delvis skilda förväntningar på eleverna som får vissa konsekvenser för klassrumsinteraktionen. Förväntningarna påverkar bland annat vilka aktiviteter lärarna planerar och i vilken utsträckning interaktion utgör ett mål eller medel i klassrummet.

Nyckelord: *nyanlända, skolbakgrund, klassrumsinteraktion, interaktionsmönster, språkintruktionsprogram*

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och frågeställningar.....	3
3. Teoretisk bakgrund.....	4
3.1. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande.....	4
3.2. Interaktion och andraspråksutveckling.....	5
3.3. Interaktionsmönster.....	6
3.4. Talet en väg till skriften.....	9
3.5. Skolbakgrundens konsekvenser för inläringen och undervisningen.....	10
4. Metod och material.....	11
4.1. Klassrumsobservationer.....	11
4.2. Kvalitativa intervjuer med lärarna.....	14
4.3. Bearbetning av material och studiens tillförlitlighet.....	15
4.4. Urvalsprocess och forskningsetiska överväganden.....	15
4.5. Presentation av skolan, klasserna och lärarna.....	16
4.5.1. Skolan.....	16
4.5.2. Sprint A med lång skolbakgrund.....	17
4.5.3. Sprint B med kort skolbakgrund.....	17
5. Resultat.....	18
5.1. Vilka aktiviteter för interaktion förekommer i klassrummen och vilka slags interaktionsmönster möjliggör aktiviteterna?.....	18
5.1.1. Studiebesök – Sprint A.....	19
5.1.2. Studiebesök – Sprint B.....	20
5.1.3. Gemensamma genomgångar – Sprint A.....	20
5.1.4. Gemensamma genomgångar – Sprint B.....	21
5.1.5. Individuellt arbete – Sprint A.....	25
5.1.6. Individuellt arbete – Sprint B.....	25
5.1.7. Grupparbete – Sprint A.....	26
5.1.8. Grupparbete – Sprint B.....	27
5.1.9. Pararbete – Sprint A.....	27
5.1.10. Pararbete – Sprint B.....	27

5.1.11. Sammanfattning av avsnittet	28
5.2. Hur förhåller sig lärarna till elevernas skolbakgrund när de planerar för interaktion i klassrummet?	28
5.2.1. Skolbakgrund och förväntningar	29
5.2.2. Undervisningens fokus på form eller innehåll	30
5.2.3. Konsekvenser för interaktionsaktiviteterna.....	32
5.2.4. Sammanfattning av avsnittet	34
6. Diskussion.....	34
6.1. Grupparbete och individuellt arbete.....	35
6.2. Grupparbete – ingen garanti för interaktion.....	35
6.3. Klassrumsinteraktion – mål, medel eller både och?	36
6.4. Elevernas kognitiva, akademiska och språkliga behov.....	38
6.5. Slutsatser	39
6.6. Studiens relevans för läraryrket	40
6.7. Vidare forskning	40
7. Litteraturförteckning.....	42
8. Bilagor	45
8.1. Bilaga 1	45
8.2. Bilaga 2	46

1. Inledning

Nyanländas lärande är ett växande forskningsområde där intresse riktas mot olika aspekter av nyanlända elevers möte med den svenska skolan. Nyanlända elever utgör en heterogen grupp vad gäller såväl språkliga, kulturella som utbildningsmässiga erfarenheter. De elever som kommer till Sverige vid 16-19 års ålder börjar ofta studera på ett språkintruktionsprogram vid en gymnasieskola. Vissa har med sig betyg från grund- eller gymnasieskolan medan andra kommer helt utan skolerfarenhet. Oavsett skolbakgrund står de alla inför uppgiften att lära sig svenska som andraspråk för att bli behöriga till gymnasie- eller universitetsstudier.

Skolan utgör för vissa nyanlända elever den främsta platsen för dem att få interagera på svenska. Samtidigt betonar forskningen inom svenska som andraspråk att muntlig interaktion är av avgörande betydelse för språkutvecklingen (Cazden 2001, Gibbons 2006, Lindberg 2005). Kursplanen i svenska som andraspråk lyfter fram att eleverna genom undervisningen ska "utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära" (Skolverket 2011). Det framhävs också att eleverna ska ges rika möjligheter att kommunicera på svenska. Forskningen och styrdokumentet är väl överensstämmande, muntlig interaktion är av största vikt. Eleverna ska också enligt kursplanen få tilltro till sin språkliga förmåga och kunna uttrycka sig i olika sammanhang för skilda syften. Det handlar således inte endast om att eleverna ska kunna kommunicera, de ska också kunna anpassa sitt språk för olika situationer vilket ställer vissa krav på variation i klassrumsinteraktionen.

Denna studie avser undersöka aktiviteter för klassrumsinteraktion och vilka interaktionsmönster dessa aktiviteter möjliggör i två olika klasser på ett språkintruktionsprogram i en svensk storstad. Vidare undersöks även hur lärare uppfattar att de förhåller sig till sina elevers skolbakgrunder när de planerar för klassrumsinteraktion. Detta har under arbetets gång visat sig vara ett relativt outforskat område inom svenska som andraspråk varav det varit svårt att relatera

2

vissa delar av resultatet till tidigare forskning. Min förhoppning är att fler får upp ögonen för att undersöka vilka didaktiska konsekvenser elevernas skolbakgrunder får för undervisningen. Detta för att alla elever, oavsett tidigare skolerfarenhet, ska få en så likvärdig och språkutvecklande undervisning som möjligt.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka förhållandet mellan de didaktiska metoder som lärare i svenska som andraspråk använder för interaktion och elevers skolbakgrund.

I studien ingår två klasser på ett språkintruktionsprogram vid en gymnasieskola. Klasserna är sammansatta utifrån aktuell språklig nivå och skolbakgrund. Studien syftar till att undersöka hur lärarna i respektive klass förhåller sig till elevernas skolbakgrund när de planerar aktiviteter för interaktion i klassrummet.

För att uppnå syftet utgår undersökningen från följande frågeställningar:

- Vilka aktiviteter för interaktion förekommer i klassrummen och vilka interaktionsmönster möjliggör dessa?
- Hur förhåller sig lärarna till elevernas skolbakgrund när de planerar för interaktion i klassrummet?

3. Teoretisk bakgrund

Här presenteras det teoretiska ramverk samt den tidigare forskning som ligger till grund för studien. Den teoretiska bakgrunden är en presentation av sociokulturell teori, forskning om interaktion och interaktionsmönster samt skolbakgrundens betydelse för andraspråksutveckling.

3.1. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Det sociokulturella perspektivet på lärande är inget entydigt teoretiskt perspektiv, utan består av olika riktningar där man betonar olika aspekter i lärandet. En central tanke är att mänsklig utveckling betraktas som ett socialt fenomen där "kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext" (Dysthe 2003:41). Därmed är interaktion och samarbete betraktat som en förutsättning för lärande, inte bara ett inslag i undervisningen (Dysthe 2003:32,41,48). Interaktionen i klassrummet är avgörande för både vad som lärs och hur det lärs. Det finns ingen tydlig uppdelning mellan individuella och sociala lärandeprocesser eftersom man ser att individer utvecklas och lär i ett nära samspel med omgivningen (Lindberg 2004:471). Lärandet är distribuerat bland flera personer som alla har olika kunskaper och erfarenheter som behövs för en helhetsförståelse. En förutsättning för att individernas olika kunskaper ska tillvaratas är aktivt deltagande (Dysthe 2003:44,47). Språket används av individen för att tänka och förstå och för att kommunicera det man förstår till andra. Detta är språkets dubbla funktion som Vygotskij menar går ut på att utveckling hos barn sker på två plan, först i socialt samspel med andra och sedan på det inre planet. På så sätt blir språket en bro mellan det yttre (samspelet) och det inre (tänkandet). Enligt Dysthe får uppfattningen om att tänkandet är en form av kommunikativt arbete konsekvenser för hur man organiserar interaktionen mellan inlärarna (Dysthe 2003:49).

Dysthe (2003:44) påpekar också att elever förväntas delta i många olika sammanhang, eller diskurssamhällen, där klassrummet endast utgör ett av dem. Skolan bör därmed sträva efter att utrusta eleverna med begrepp och tankesätt som

förbereder dem för att delta i olika sammanhang. Eftersom språkutveckling utifrån ett sociokulturellt perspektiv är avhängigt de sociala sammanhang och situationer som man fått använda språket i måste skolan erbjuda eleverna en varierad språkanvändning (Gibbons 2009:26).

3.2. Interaktion och andraspråksutveckling

Forskningen inom andraspråksutveckling har ofta syftat till att beskriva och analysera det språk som riktas till andraspråksinlärare, så kallat inflöde. Senare forskning har dock visat att inflödet måste ingå i någon form av interaktion för att språkutveckling ska ske (Axelsson 2003:138). Lindberg (2005) har gjort omfattande forskning om språkutveckling och klassrumsinteraktion. Hon menar att elevers aktiva deltagande i olika slags samtal är en förutsättning för andraspråksinlärning och att aktiviteterna i klassrummet bör organiseras så att eleverna i så stor utsträckning som möjligt får tillfälle att använda språket (Lindberg 2005:47). Det räcker därför inte att eleverna förses med ett rikt inflöde, språket måste vara föremål för förhandling i ett socialt samspel där inlärarens egen produktion (utflöde) möts av gensvar (Lindberg 2005:59f).

Gibbons (2006:10f) framhåller att muntlig interaktion är viktigt för såväl elevens kognitiva som språkliga utveckling. Hon menar vidare att lärare inte bara bör avsätta mycket tid till muntlig interaktion i deras planerade klassrumsaktiviteter, utan att främst fokusera på kvaliteten i den muntliga interaktionen. Även Thomas och Collier (1995) påpekar samspelet mellan interaktion, språkutveckling och kognitiv utveckling. De menar att undervisning bör organiseras så att elever får möjlighet att på ett så naturligt sätt som möjligt utvecklas akademiskt, kognitivt och språkligt. De betonar ämnesöverskridande temaarbete där lektionerna erbjuder mycket interaktion och där uppgifterna är erfarenhetsbaserade. Interaktionen i klassrummet ska vara samarbetsfokuserad och ge eleverna möjlighet till språklig förhandling både i tal och skrift (Thomas & Collier 1995).

Trots att muntlig interaktion anses vara av stor vikt för utvecklingen av ett andraspråk så visar forskning att elevers möjligheter att interagera och komma till tals generellt är begränsade i många klassrum då talutrymmet till största del tas upp av läraren (Lindberg 2005:76f).

3.3. Interaktionsmönster

Muntlig interaktion i klassrummet följer ofta ett förutsägbart mönster. Interaktionsmönstret förkortas IRU¹ och står för initiering, respons och uppföljning. Initieringen består i att läraren ställer en fråga (*display question*) som hen oftast redan vet svaret på och vars syfte är att kontrollera om eleven kan svaret. Responsen är elevens svar på frågan och består ofta av ett eller några få ord. Uppföljningen är en kort kommentar på elevens respons från läraren i form av en värdering eller korrigering av svaret. Detta interaktionsmönster begränsar elevers möjligheter till att få samspela, tänka självständigt och göra längre, mer språkligt komplexa yttranden (Gibbons 2006:18).

Nedan presenteras ett exempel på en konversation mellan lärare och elev som följer ett IRU-mönster.

Lärare: - Vad är motsatsen till bred? (initiering)

Elev: - Smal (respons)

Lärare: - Bra (uppföljning)

(Lindberg 2005:80)

¹ Även de engelska förkortningarna IRE (initiation, response, evaluation) och IRF (initiation, response, feedback) används i svensk forskning.

² Eng. Field, tenor, mode

Cazden (2001:31) likställer IRU-mönstret med termen traditionell undervisning. ”In linguistic terminology, IRE, or IRF, is the *unmarked* pattern; in computer terminology, it is the *default option* - doing what the system is set to do “naturally” unless someone makes a deliberate change” (Cazden 2001:31). Hon belyser här att IRU som interaktionsmönster är det som ligger läraren närmast till hands, eller som faktiskt automatiskt utgör ramarna för klassrumsinteraktionen, om läraren inte gör medvetna val för att bryta mönstret. Med detta sagt menar varken Gibbons (2006) eller Cazden (2001) att IRU-mönstret per automatik är dåligt i undervisningssammanhang. IRU kan vara eftersträvansvärt om syftet till exempel är att försöka få en uppfattning av elevernas faktakunskaper. Lärare bör dock eftersträva att utveckla en medvetenhet om vilka interaktionsmönster som klassrumsaktiviteterna erbjuder så att det inte per automatik sker efter en IRU-struktur då det inte ger särskilt goda förutsättningar för eleverna att kommunicera (Gibbons 2006:18). Gibbons (2006), Cazden (2001) och en rad andra forskare (se till exempel Lindberg 2005, Wells & Wells 1984) har i sina studier pekat på att det traditionella IRU-mönstret begränsar elevernas möjligheter till språklig kommunikation och att utveckla sina tankegångar. Gibbons (2009:39) menar att interaktion som utgörs av ett IRU-mönster berövar eleverna möjligheter till den sortens interaktion som är viktig för deras andraspråksinläring där samtalen är varierade och mer dialoginriktade.

IRU-mönstret får också konsekvenser för talutrymmet i klassrummet. Forskning visar att läraren upptar så mycket som $\frac{2}{3}$ av den totala lektionstiden med att själv tala (Lindberg 2005:77). I många klassrum ställer läraren för många frågor som minskar elevernas möjlighet till att aktivt delta och initiera samtal, läraren har också en tendens att upprepa sig själva onödigt ofta samtidigt som de ger eleverna för kort tid att svara, vilket gör att läraren är den som dominerar talutrymmet (Wells & Wells 1984:195).

Små förändringar i interaktionen mellan lärare och elev kan leda till en mer språkutvecklande kommunikation i klassrummet (Cazden 2001, Gibbons 2006). Gibbons (2006:22) föreslår bland annat att läraren i återkopplingen av elevens svar

kan be om ett förtydligande eller ställa ännu en fråga som får eleven att utveckla sin tankegång. På så sätt kan läraren utjämna fördelningen av talartid och dessutom skapa mer språkutvecklande interaktionsmönster i klassrummet (Gibbons 2006).

Ett annat sätt att öka elevernas talutrymme är att organisera grupparbete i klassrummet. Forskning av Lindberg (2005) visar att smågruppsaktiviteter ökar elevers tillfällen till produktion av eget utflöde och språklig förhandling med sina klasskamrater. En annan fördel med grupparbete är att eleverna genom att få höra målspråket användas av andra får mer variation i sitt inflöde (Gibbons 2009:39).

Ett bra grupparbete sker även inom ramen för ett sammanhang där språket måste användas på ett meningsfullt sätt för att uppnå ett visst syfte. Grupparbetet som form kan också ge eleverna möjlighet att ställa egna frågor för att komma framåt i arbetsprocessen och inhämta kunskap på egen hand. Arbete i smågrupper kan också utgöra en trygghetsfaktor för andraspråkselever som kan känna sig mer bekväma när de får använda språket i mindre grupper än när de förväntas uttrycka sig inför hela klassen (Gibbons 2009:39f).

Grupparbeten är emellertid inte per automatik effektivt för språkutvecklingen. Gibbons (2009:43) menar att tydliga instruktioner som med fördel ges både skriftligt och muntligt är viktiga för att eleverna ska veta vad syftet med uppgiften är och vad de förväntas göra. Vidare ska grupparbetet kräva interaktion, inte enbart uppmuntra till interaktion. Interaktion eleverna emellan ska vara en förutsättning för att uppgiften ska kunna lösas. Uppgifter med informationsklyftor där varje elev, par eller grupp har kunskap om något som de andra måste få del av för att lösa uppgiften är ett sätt att arbeta för att göra interaktionen till en förutsättning. Vidare menar Gibbons (2009:48) att uppgiften ska vara integrerad i ett eller flera ämnen så att språket får en tydlig funktion och inte endast utgör lärandeobjekt. Eleverna bör få tillräckligt med tid att utföra uppgiften så att de kan engagera sig i uppgiften och får den tid som krävs för att processa och befästa kunskaperna, detta menar hon är särskilt viktigt för andraspråkselever när uppgifterna är språkkrävande eftersom de behöver tid till att bearbeta informationen och att formulera sina svar. Förmåga att

samarbeta är vidare inte självklart och att arbeta i grupp är något som kräver övning. De oskrivna regler som gäller i ett grupparbete behöver läraren och eleverna få sätta ord på så att förväntningarna blir tydliga, först då skapas förutsättningar för ett framgångsrikt grupparbete (Gibbons 2009:43-53).

3.4. Talet en väg till skriften

Talet är en viktig bro till det kunskapsrelaterade språk som elever möter i skolan (Gibbons 2009:35). Inom den funktionella lingvistikens har man intresserat sig för språkets variation och relationen mellan tal- och skriftspråk. Här är begreppet *register* centralt. Halliday beskriver register som en funktionell variation i ett språk där språket varierar beroende på situationskontexten (Halliday 2007:296). Situationskontexten utgörs av tre faktorer: fält, relation och kommunikationssätt². Fält är det ämne man talar eller skriver om. Relation handlar om förhållandet mellan talaren och lyssnaren eller författaren och läsaren. Kommunikationssättet syftar på om det är talspråk eller skriftspråk (Halliday 2007).

Halliday (2007:70) menar att variation i kontextbundenhet är den mest uppenbara skillnaden mellan de språkliga drag som utmärker olika kommunikationssätt. Han menar att det talade språket är mer förankrat i den specifika kontext där det produceras medan det skrivna språket är mer explicit och mindre bundet till här-och-nu.

I skolan förväntas eleverna utveckla förmågan att hantera ett språks olika register. Muntlig interaktion kan utgöra en bro från talspråk till skriftspråk, från det mer kontextbundna till det mer explicita språket. Andraspråkselever har lättare för att förstå ett språk, och dess register, när de har egna erfarenheter och kunskaper som grund för tolkningen. En upplevelse av något slag kan utgöra en god utgångspunkt för eleverna att få sätta ord på erfarenheterna. I ett första stadie när eleverna talar

² Eng. Field, tenor, mode

med varandra om vad de varit med om är det troligt att de uttrycker sig talspråkslikt och kontextbundet. Om läraren sedan introducerar nyckelord och hjälper dem att göra mer explicita förklaringar som en utomstående ska kunna förstå, så kan eleverna närma sig ett mer skriftspråkslikt register (Gibbons 2009:66-77).

3.5. Skolbakgrundens konsekvenser för inläringen och undervisningen

Thomas och Collier (2002) har undersökt andraspråkselevens skolframgångar i USA. De har tittat på olika faktorer som påverkar hur många år det tar för elever med engelska som andraspråk att nå en avancerad språknivå samt hur de lyckas i skolans andra ämnen. De aspekter som har undersökts är bland annat antal år som eleven undervisats i/på sitt modersmål i hemlandet, ålder vid ankomst till USA, socioekonomisk bakgrund samt kön. Deras forskning visar att den mest avgörande faktorn för andraspråkselevens skolframgångar i ett långt perspektiv är antal år av formell undervisning i hemlandet (Thomas & Collier 2002:280).

Thomas och Collier (2002) har även undersökt och jämfört olika slags andraspråksprogram i USA, det vill säga olika sätt att organisera undervisning för andraspråkselever. En slutsats de gör är att effektiv undervisning med hög kvalitet kan utjämna de skillnader i förutsättningar som andraspråkselever har vad gäller skolbakgrund, socioekonomisk status, ankomstålder etc. Det som utmärker effektiv undervisning är lektioner där andraspråkseleverna, i klasser med både första- och andraspråkselever, inte isoleras. Undervisningen ska vidare ge eleverna rika möjligheter till interaktion och bygga på elevernas kognitiva, akademiska, språkliga, sociala och emotionella utvecklingsbehov (Thomas & Collier 2002:325f). Andra aspekter som utmärker effektiv undervisning och som kan kompensera för kort eller avbruten skolgång är en naturlig och meningsfull lärandemiljö präglad av ”’real world’ problem-solving” (Thomas & Collier 2002:335) och tematiskt arbete där eleverna arbetar tillsammans. Vidare bör elevernas flerspråkiga och kulturella kompetens användas som brygga till nya språk- och ämneskunskaper (Thomas & Collier 2002:336).

4. Metod och material

Denna studie undersöker vilka aktiviteter för interaktion som förekommer i två olika klassrum samt vilka interaktionsmönster aktiviteterna möjliggör. Vidare undersöks även hur lärare förhåller sig till elevernas skolbakgrund när de planerar för klassrumsinteraktion.

En kombination av metoder har använts för att uppnå syftet. Studien är kvalitativ med kvantitativa inslag. För att kunna besvara undersökningens första frågeställning användes klassrumsobservation som metod. Ett observationsschema utgjorde det kvantitativa inslaget (se Bilaga 1). Studiens andra frågeställning om hur lärarna förhåller sig till elevernas utbildningsbakgrund när de planerar för interaktion i klassrummet undersöktes också genom klassrumsobservationer men även genom kvalitativa intervjuer med lärarna (se Bilaga 2).

4.1. Klassrumsobservationer

Klassrumsobservationerna i denna studie genomfördes under sammanlagt 5 lektioner á cirka 60 minuter i respektive klass under en vecka. Några lektioner var något längre i den ena klassen och något kortare i den andra klassen. Jag gick in i rollen som icke deltagande observatör och höll mig utanför den aktivitet som skedde i klassrummet (Patel & Davidson 2011:100). Jag rörde mig ibland i klassrummet för att lyssna till elevernas interaktion i grupp- och pararbete men observerade mestadels från en plats långt bak i klassrummet för att inte påverka händelserna och interaktionen. Lärarna fick veta att syftet med klassrumsbesöken var att observera vissa aspekter av undervisningen. De fick ingen information om att det var muntlig interaktion och interaktionsmönster som var aktuellt för observationerna. Detta för att få en så autentisk bild som möjligt av undervisningen och undvika eventuell anpassning hos lärarna.

Patel och Davidson (2011:91) menar att observation som metod är användbart när en ska samla information om sådant som berör händelser och beteenden i naturliga situationer. Vid observationer är forskaren inte beroende av informanternas minnesbilder eller av att tolka verbala svar så som vid intervjuer, utan kan beskriva och tolka företeelser i dess naturliga kontext (Patel & Davidson 2011).

Gebhard och Oprandy (1999:35) definierar klassrumsobservation som en ickedömande beskrivning av klassrumsaktiviteter som kan analyseras och tolkas. Ett ickedömande förhållningssätt menar de går ut på att observatören intar ett förhållningssätt som är beskrivande (*descriptive*) snarare än normativt (*prescriptive*) (Gebhard & Oprandy 1999:6ff). Ett beskrivande förhållningssätt är sakligt och syftar till att undersöka vad som faktiskt händer medan ett normativt förhållningssätt värderar de händelser och beteenden som observeras. Gebhard och Oprandy (1999:9) menar vidare att ett normativt förhållningssätt kan väcka känslor hos observatören som utgör ett hinder i beskrivningen av vad som faktiskt händer i klassrummet.

Klassrumsobservation är emellertid inte en metod fri från nackdelar. Observatören kan aldrig säkerställa att hen har uppfattat allting som sker i den observerade situationen. Här blir förberedelserna inför observationen viktiga och det gäller för observatören att i förväg veta vilka faktiska beteenden som ska registreras, för att senare i sin analys av resultatet göra rimliga tolkningar (Patel & Davidson 2011:94). Genom att planera vad som ska observeras blir observatören mer systematisk i sina beskrivningar av de händelser och beteenden som hen intresserar sig för och ökar därmed chanserna att uppfatta det som är relevant för undersökningen (Gebhard & Oprandy 1999:40).

Observationerna i denna studie var strukturerade på så sätt att jag i förväg hade bestämt vilka beteenden och händelser som skulle observeras. En strukturerad observation kräver att problemformuleringen och frågeställningarna är så väl preciserat att det inte råder några tvivel om vilka händelser och beteenden det är som

ska ingå i observationen (Patel & Davidson 2011:93). De händelser och beteenden som var aktuella för den här observationen var olika klassrumsaktiviteter vilka fick utgöra kategorier i ett observationsschema (se Bilaga 1). De klassrumsaktiviteter som jag förväntade mig skulle förekomma fick utgöra kategorier i schemat men jag lämnade även utrymme för två tomma kategorier. En av de tomma kategorierna blev under observationerna ”Studiebesök” då detta visade sig förekomma. Observationsschemat är fritt utformat med inspiration från COLT-schemat (Communicative Orientation Of Language Teaching), ett schema som syftar till att belysa skillnaderna mellan kommunikativt inriktad undervisning och mer lärarstyrd och formfokuserad undervisning (Lindberg 2005:92) samt ett observationsschema av Axelsson (2013). Dessa scheman är utformade med en checklista angående förekomsten av olika interaktionsmönster, något som jag valde att utesluta i det observationsschema som används i denna studie. Jag valde att endast anteckna tiden för olika aktivitetsformer. För att insamla data om interaktionsmönster valde jag istället att anteckna dialoger på en dator mellan lärare och elever så ordagrant som möjligt. Detta för att kunna återge dialoger i resultatet och mer kvalitativt kunna analysera dialogerna för att urskilja interaktionsmönster. Här bör poängteras att exakt allt i dialogerna omöjligt kan ha skrivits ned men att de åtminstone ger en bild av hur interaktionen i klassrummen har sett ut. Ett alternativ hade varit att göra ljud- eller videoupptagning från lektionerna. Detta hade emellertid gjort bearbetningen av materialet för tidskrävande för studiens omfång samt krävt tillstånd från vårdnadshavare etc. som även det hade varit för tidskrävande.

Forskare som är mer kvalitativt inriktade har riktat kritik mot klassificeringsscheman med förutbestämda kategorier. De menar att forskaren riskerar missa vad som verkligen händer i klassrummet eftersom de utgår från redan bestämda uppfattningar om vad som kommer att hända. Dynamiska processer i klassrumsinteraktionen går enligt kritikerna förlorade då man fokuserar på statiskt observerbart beteende. De menar också att dessa scheman är endimensionella då de begränsas till forskarens perspektiv (Lindberg 2005). Ett alternativ till detta skulle kunna vara en mer etnografiskt inriktad studie men en sådan undersökning ryms inte inom ramen för denna studies storlek. Därför utgår observationerna i denna studie från ett schema

med förutbestämda kategorier men där en checklista för interaktionsmönster ersatts med anteckningar av dialoger. Observationerna kompletteras med kvalitativa lärarintervjuer i strävan att få ta del av fler perspektiv och undvika en alltför endimensionell analys.

4.2. Kvalitativa intervjuer med lärarna

Studiens sista frågeställning som behandlar hur lärarna förhåller sig till elevernas skolbakgrund när de planerar för interaktion i klassrummet kräver en annan metod än observation. Det som ska undersökas utifrån den här frågeställningen är inte observerbart eftersom observatören inte kan veta att de didaktiska val som läraren gör har någon koppling till lärarens förhållningssätt till elevernas skolbakgrund. För att ta reda på detta genomfördes kvalitativa intervjuer med de båda lärarna. Intervjuerna genomfördes efter att samtliga lektioner hos respektive lärare hade observerats. Intervjuerna var semistrukturerade då jag inte följde något strikt frågeformulär. Jag utgick från en intervjuguide (se Bilaga 2) med i förväg formulerade frågor men kopplade även samtalen till det jag observerat under veckans lektioner. Strukturen för intervjun var flexibel, beroende på vilken riktning samtalet tog ställdes frågorna i lite olika ordning i respektive intervju (Denscombe 2000:134f). Följdfrågor som ej ingår i intervjuguiden ställdes för att informanterna skulle utveckla sina svar och minska utrymmet för mina egna tolkningar av svaren. Genom att genomföra intervjuerna efter att ha deltagit i klassrummen kunde jag i intervjuerna knyta an till datan som jag samlat in under observationerna vilket gjorde att jag kunde närma mig lärarnas förhållningssätt till sin undervisning och elevernas skolbakgrund. Detta stärker undersökningens validitet, det vill säga att undersöka det som avses undersökas (Esaiasson 2012:63, Kvale & Brinkmann 2009:264).

4.3. Bearbetning av material och studiens tillförlitlighet

För att komma i ”närkontakt” med den insamlade datan från intervjuerna gjordes transkriberingar kort efter intervjutillfället (Descombe 2000:155). När datan samlats in sökte jag efter mönster och teman bland det jag observerat i klassrummen och transkriberat från intervjuerna (Descombe 2000:248). I den insamlade datan från intervjuerna urskildes teman som förväntningar, undervisningens fokus på form eller innehåll och konsekvenser för interaktionsaktiviteterna. Samtalen med lärarna innehöll även andra aspekter som rörde elevernas skolbakgrund, till exempel att lära ut datakunskap etc. Den datan valdes emellertid bort då studiens syfte är begränsad till att undersöka relationen mellan skolbakgrund och interaktion. De teman som urskildes i intervjuerna analyserades tillsammans med det som samlats in genom observationerna, det vill säga interaktionsaktiviteternas omfång samt de nedtecknade dialogerna.

Forskning är alltid produkten av en tolkningsprocess och ”forskarens jag spelar en viktig roll i produktionen och tolkningen av kvalitativa data” (Descombe 2000:244). Resultatet av denna studie är således inte fritt från inverkan av mina egna förkunskaper, värderingar och övertygelser. Aspekter som att dialogerna från observationerna inte är inspelade utan nedskrivna vid observationstillfället minskar studiens tillförlitlighet. Undersökningen är begränsad till två klasser på en gymnasieskola under en veckas tid, därmed görs inga anspråk på att generalisera till en hel population eller att dra några generella slutsatser om undervisningen i de aktuella klasserna.

4.4. Urvalsprocess och forskningsetiska överväganden

Då studien syftar till att undersöka förhållandet mellan undervisning och elevers skolbakgrund sökte jag två lärare som undervisar klasser där eleverna har olika skolerfarenheter. Kontakt skedde via e-post till samtliga lärare vid det aktuella språkintruktionsprogrammet. De blev informerade om min önskan att genomföra

klassrumsobservationer och intervjuer. De som var intresserade uppmanades att ge mig information om elevernas skolbakgrund samt aktuell språknivå.

Undersökningen utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002:7-14). Lärarna har fått information om studiens syfte, att deras medverkan är frivillig och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. Informanterna har godkänt ljudupptagning av intervjun och har fått information om att det insamlade materialet behandlas konfidentiellt. De har fått information om att deras riktiga namn i transkriberingen och studien ersätts med fingerade namn. Även namnen på klasserna är fingerade. Lärarna har godkänt att den geografiska platsen för undersökningen samt tiden de arbetat på skolan och de ämnen de är utbildade i framkommer i studien. Informanterna har också fått information om att den insamlade datan endast används för denna studie och att den raderas efter användning.

4.5. Presentation av skolan, klasserna och lärarna

I detta avsnitt beskrivs skolan, klasserna och lärarna som är aktuella för studien.

4.5.1. Skolan

Undersökningen genomfördes på ett språkintruktionsprogram vid en gymnasieskola i Göteborg. Det för studien aktuella språkintruktionsprogrammet är ett av de största i regionen och erbjuder undervisning i svenska som andraspråk på samtliga nivåer, från alfabetisering till svenska som andraspråk på gymnasienivå för elever som redan har gått hela grundskolan och gymnasieskolan i ett annat land.

Eleverna på språkintruktionsprogrammet studerar svenska som andraspråk samt vid behov andra ämnen på grundskolenivå för att bli behöriga till nationellt gymnasieprogram. Undantaget är de elever med gymnasieexamen från ett annat land

som studerar svenska som andraspråk på gymnasienivå för att bli behöriga till universitet.

4.5.2. *Sprint A med lång skolbakgrund*

I klassen går 22 elever i ålder 16-19 år som studerar svenska som andraspråk med målet att bli behöriga för universitetet. Eleverna har varit i Sverige 4-11 månader och har vad som i denna uppsats definieras som lång skolbakgrund. Det innebär att samtliga elever har studerat hela grundskolan samt gymnasieskolan i ett annat land. Elevernas modersmål varierar men arabisktalande utgör den största språkgruppen i klassen.

Läraren som ansvarar för all undervisning i svenska som andraspråk för Sprint A kallas i studien för Alf. Han har arbetat som lärare i 5 år, samtliga år på den aktuella skolan. Alf är utbildad lärare i svenska som andraspråk, samhällskunskap och samhällspedagogik.

4.5.3. *Sprint B med kort skolbakgrund*

I klassen går 16 elever i åldern 16-19 år som studerar svenska som andraspråk med målet att bli behöriga till gymnasieskolan. Eleverna har varit i Sverige i cirka 2 år och har vad som i denna studie definieras som kort skolbakgrund. Antal år i skolan varierar från att aldrig ha gått i skolan till att ha gått 1-2 år i koranskola eller 1-3 år i offentlig skola. Ofta har deras tidigare skolgång blivit avbruten på grund av oroligheter i landet eller flykt. Majoriteten av eleverna har somaliska som modersmål.

Läraren som ansvarar för all undervisning i svenska som andraspråk för Sprint B kallas i studien för Bo. Han har arbetat som lärare i 2 år, samtliga år på den aktuella skolan. Bo är utbildad lärare i svenska som andraspråk samt moderna språk.

5. Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet från observationerna och intervjuerna. Den första frågeställningen, vilka aktiviteter för interaktion som förekommer i klassrummen och vilka slags interaktionsmönster som aktiviteterna möjliggör besvaras främst utifrån klassrumsobservationerna. Den andra frågeställningen som handlar om hur lärarna förhåller sig till elevernas skolbakgrund när de planerar för interaktion i klassrummet, besvaras främst utifrån lärarintervjuerna.

I de återgivna konversationerna från lektionerna kallas eleverna ”Elev 1”, ”Elev 2” osv. Numret på eleverna är specifika för varje konversation vilket innebär att Elev 1 i den första konversationen som återges inte nödvändigtvis är samma person som Elev 1 i de andra konversationerna. Vid ett tillfälle förekommer ett fingerat namn på en elev.

5.1. Vilka aktiviteter för interaktion förekommer i klassrummen och vilka slags interaktionsmönster möjliggör aktiviteterna?

Nedan presenteras två tabeller över aktiviteterna som förekom i respektive klass under de observerade lektionerna. Studiebesök står som en egen aktivitet men innebar i praktiken olika slags interaktionsformer i respektive klass, något som beskrivs närmare under nästa rubrik.

Sprint A

Observerad tid 265 minuter (5 lektioner)

Gemensam genomgång i helklass	Individuellt arbete	Grupparbete	Pararbete	Redovisning	Studiebesök
55 min	30 min	90 min	-	-	90 min

Sprint B

Observerad tid 325 minuter (5 lektioner)

Gemensam genomgång i helklass	Individuellt arbete	Grupparbete	Pararbete	Redovisning	Studiebesök
55 min	150 min	-	30 min	-	90 min

5.1.1. Studiebesök – Sprint A

Sprint A och Sprint B hade varsitt studiebesök planerat under veckan som jag observerade. Detta är enligt lärarna vanligt förekommande i undervisningen. Studiebesöken var till två olika platser, med olika uppgifter kopplade till sig och gav olika förutsättningar till interaktion för eleverna.

Sprint A arbetade med tema Göteborg och gav sig ut på en stadsvandring tillsammans med sin lärare Alf. Eleverna har i grupper blivit tilldelade varsin plats i Göteborg som de senare ska göra reklam för riktade till turister. Stadsvandringen gick mellan de olika platserna i syfte att eleverna skulle få ett första intryck av platsen och inspireras till det fortsatta grupparbetet. De hade ingen tydlig uppgift att genomföra under stadsvandringen så eleverna hade ingen konkret anledning till att interagera på svenska med varandra (jmf Gibbons 2009:43-53). Läraren och eleverna promenerade från plats till plats och Alf berättade något om varje ställe. Interaktionen mellan läraren och eleverna vid uppsamlingarna på platserna var mycket begränsad. Läraren berättade och ibland skrev eleverna ned något som sades. Däremot gav stadsvandringen möjlighet för eleverna att under promenaden initiera samtal med Alf om vad de såg och de ställde en del frågor, dock ofta på engelska. Eleverna interagerade också med varandra men främst på sina modersmål eller på engelska. När vandringen började bad läraren eleverna att ställa sig i sina grupper så att alla hade koll på indelningen men vid promenaden blandades grupperna och alla gick i små klungor oberoende av grupptillhörighet. Studiebesöket

var således inte organiserat som grupparbete men möjliggjorde interaktion eleverna emellan, interaktion som till största del inte var kopplad till grupparbetet och uppgiften.

5.1.2. Studiebesök – Sprint B

Sprint B besökte ett vetenskapsmuseum som erbjuder klasser olika uppgifter att arbeta med. Dagens besök gick ut på att eleverna i grupp skulle genomföra olika uppdrag i huset. Uppdragen var kopplade till information som fanns att inhämta på olika platser i huset. Lösningarna på de olika uppdragen gav eleverna information som de behövde för att lösa den slutliga uppgiften som var att lägga ett stort pussel.

Grupperna var tydligt indelade från början och de startade på olika platser i huset vilket markerade grupparbetet som form. Eleverna behövde läsa uppdrag och information högt för varandra och diskutera lösningar vilket gjordes på både svenska och modersmål.

5.1.3. Gemensamma genomgångar – Sprint A

De gemensamma genomgångarna på lektionerna i Sprint A handlade antingen om att läraren genom att ställa frågor till klassen återberättade något som eleverna eller klassen hade gjort eller att de gick igenom en uppgift som eleverna arbetat med i grupp.

Interaktionen under de gemensamma genomgångarna i Sprint A följer till stor del ett IRU-mönster (Cazden 2001, Gibbons 2006, Lindberg 2005). Talutrymmet upptas främst av läraren som uteslutande är den som initierar diskussionerna och styr återberättandet och som även följer upp elevernas respons i form av värdering eller kort kommentar. I följande sekvens håller lärare Alf i en gemensam genomgång av en tidigare utflykt där klassen åkte båt:

Lärare: Kommer nån ihåg de platser vi såg från båten?

Elev 1: Lindholmen...

Lärare: Ja, ni visade mig var skolan där låg. Såg vi nån mer plats?
Elev 2: Chalmers, Eriksberg, Järntorget... Stena Line Danmark.
Lärare: Ja, Stena Lines danmarksterminal
Elev 2: Och Tyskland?
Lärare: Ja, tysklandsterminalen. Såg vi inte en stor staty också med någon som vinkade?
Elev 3: Skansen Kronan?
Lärare: Nej, det är något annat. Hon som vinkade, hon väntar på någon. Vem då?
Elev 2: Jägare...
Lärare: Nej, inte jägare. Hon väntar på en sjöman! Hon är en sjömanshustru!
Elev 2: Sailor... ahaa.
Lärare: Hon är ett minne till alla de sjömän som dog på havet. Sjömanshustrun!
Sailor's wife.
[läraren skriver upp allt de såg på tavlan]

Interaktionen ovan består av lärarinitierade frågor och följer ett IRU-mönster. Frågorna är något mer öppna än typiska *display questions* (Gibbons, 2006:18). Det finns inga självklara rätt och fel eftersom eleverna uppmanas att svara på vad de kommer ihåg från utflykten, men frågorna gör ändå att elevernas muntliga produktion består i att räkna upp namn på platser. Läraren vet mer eller mindre svaren på frågorna han ställer och eleverna ges inte möjlighet att utveckla sina tankar eller formulera längre yttranden som Gibbons (2006) och Cazden (2001) menar är viktiga för ett språkutvecklande interaktionsmönster.

5.1.4. Gemensamma genomgångar – Sprint B

I Sprint B, klassen med kort skolbakgrund, observerades också gemensamma genomgångar. Dessa bestod antingen av instruktioner eller gemensam brainstorming inför en skrivuppgift. Instruktionerna handlade om att skriva brev:

Lärare: Vad börjar man alltid med i ett brev?
Elev 1: Hej!
Elev 2: Hejsan!
Elev 1: Tjena!
Läraren: Ja, en hälsning!
[läraren skriver på tavlan]

- Elev 3: Shoo!
- Lärare: Hur stavar du till "shoo"?
- Elev 3: s - h - o - o
[läraren skriver på tavlan]
- Elev 4: Nej, den här bokstaven! [formar ett u i luften med fingret]
- Lärare: Ja, vad heter den bokstaven?
- Elev 2: U!
- Elev 3: Det stavas inte med u, det är o två stycken!
- Lärare: Jag tror att många stavar det såhär som vi skrev med två stycken o.

Läraren går igenom strukturen för brev och vad som ska ingå i brevets olika delar. Han berättade för mig innan lektionen att eleverna tidigare har arbetat med brev men att de behöver gå igenom formen en gång till gemensamt inför deras individuella brevskrivande.

- Lärare: Vad skriver man i inledningen?
- Elev 1: Berätta om dig själv först, säga hur mår
- Lärare: Ja, precis. Vad kan man säga mer?
- Elev 2: En fråga
- Lärare: Vad kan man fråga?
- Elev 1: Hur den mår?
- Elev 3: Man berättar så... vad gör hon, hur mår hon, och vad gör jag...
- Lärare: Ja, absolut. Man kan dels berätta hur man själv har det, och så kan man fråga om hur den andra har det.
[läraren skriver på tavlan]
- Lärare: Vad ska vi kalla nästa del [i brevet]?
- Elev 1: Slut! Nej, inte slut...
- Lärare: Det är ju nu själva berättandet börjar...
- Elev 1: Ja, berätta
[läraren skriver "berättande" på tavlan]

Läraren låter eleverna bidra med sina tankar om brevets struktur och innehåll. Eleverna tar upp betydligt mer av talutrymmet än 1/3, men de formulerar inga längre yttranden.

Efter rasten ska Sprint B brainstorma om innehållet i brevet och interaktionsmönstret är delvis ett annat. Elevernas uppgift efter brainstormingen är att skriva ett brev till en kompis om studiebesöket på vetenskapsmuseet. Nu ska de gemensamt, med läraren vid tavlan, brainstorma vad de kan skriva om. På tavlan står namnet på vetenskapsmuseet i en ring.

Lärare: Nu ska vi samla saker som man kan skriva om i brevet om studiebesöket på museet. Jag säger alltid till er att ni ska skriva mer, skriva längre och att ni ska skriva detaljerat så vi börjar från morgonen! Vilken spårvagn åkte ni?

Elev 1: Sex eller åtta!

Elev 2: Fyran!

[läraren skriver på tavlan]

Läraren: Var träffades vi?

Elev 2: Liseberg!

Elev 3: Neej inte Liseberg, nära.

Elev 2: Korsvägen!

Elev 3: Där Pressbyrån!

Läraren: Visst, det kan vi skriva

Elev 1: Nära svenska mässan

Elev 3: Nära Göteborg

Lärare: Det är faktiskt i Göteborg! [skrattar lite]

Lärare: Vad gjorde vi sen?

Elev 1: Vi fick biljetter och gick in

Lärare: Precis, vem hämtade biljetterna?

Elev 2: Du!

[läraren skriver på tavlan]

Lärare: Sen?

Elev 3: Vi upp!

Lärare: Jaa... men man kan inte bara säga "vi upp!". Hur upp?

Elev 1: Gick! Gick!

Lärare: Nja, gick vi? Hur tog vi oss upp till andra våningen?

Elev 2: Åka!

Elev 3: Åka hiss!

Lärare: Ja precis, tänk på att vi återberättar nu. Vi behöver skriva det i preteritum.

Elev 3: Åkte!

[läraren skriver på tavlan]

Delar av genomgången följde som ovan ett IRU-mönster där läraren ställde en fråga till hela klassen, eleverna svarade och läraren kommenterade (Gibbons 2006). Som vi kan se består elevernas yttranden främst av några få ord. Efter några minuter av genomgången tar eleverna upp mer och mer av talutrymmet och deras initiativ i interaktionen ökar. Följande sekvenser initieras av olika elever när läraren vänt sig mot klassen efter att han skrivit något på tavlan:

- Elev 1: Det var också ett ställe fiskarna simmade över oss... vad vi kan kalla det?
 Elev 2: Tunnel!
 Lärare: Ja, det är ett bra ord.
 Elev 1: Den var glas
 Lärare: Ja, då kan vi beskriva rummet ännu mer detaljerat. Vad ska vi säga att rummet var?
 Elev 2: Glastunnel!
 [läraren skriver på tavlan]

- Elev 1: Kan man skriva också 'dom bor i olika vatten'?
 Lärare: Ja, absolut. Hur tänker du då?
 Elev 1: Dom dör i fel vatten... salt och söt.
 Elev 2: Vadå dör, är du dum?
 Lärare: Schh...! Du har helt rätt, förklara igen! Vilka är det som lever i olika slags vatten?
 Elev 1: Asså vissa fiskar lever där salt eller söt vatten... så dom sa. Jag kommer inte ihåg...
 Lärare: Ja. På museet fick vi lära oss att olika fiskar lever i olika slags vatten, saltvatten och sötvatten. Det kan du absolut skriva i ditt brev!

Dessa dialoger i Sprint B är exempel på ett interaktionsmönster där eleverna initierar samtalen. I den första dialogen besvaras frågan av en annan elev innan Bo värderar svaret. Eleverna formulerar inga längre yttranden men samarbetar för att hitta ett beskrivande ord.

I den andra dialogen uppmanas eleven av läraren att utveckla sina tankar vilket också gör att interaktionsmönstret är mer utvecklat än inom den traditionella IRU-strukturen (Gibbons 2006:22). Den senare dialogen är också ett exempel på hur

läraren försöker stötta eleven till att uttrycka sig mindre kontextbundet och mer skriftspråkligt (Gibbons 2009, Halliday 2007). Det är inte ett klockrent exempel, då det i slutändan ändå är läraren som formulerar det mer explicita yttrandet, men det är intressant att se hur han genom sina frågor hjälper eleven att bli mer precis och använda mer specifika ord. Detta gör han genom att i sin fråga till eleven, ”vilka är det som lever i olika slags vatten?”, presenterar det i sammanhanget mer adekvata och stilistiskt korrekta ordet ’lever’ istället för ’bor’ samt ber eleven precisera vilka det är han talar om (’fiskar’). Slutligen bekräftar läraren elevens yttrande och upprepar svaret med de mer ämnesspecifika orden saltvatten och sötvatten.

5.1.5. Individuellt arbete – Sprint A

Sprint A, klassen med lång utbildningsbakgrund, arbetade sammanlagt 30 minuter med individuellt arbete under de observerade lektionerna. Alf beskriver i intervjun att undervisningen främst kretsar kring olika temaarbeten där temats huvuduppgift (i det här temat var uppgiften att göra reklam för en plats i Göteborg) alltid genomförs i form av grupp- eller pararbete. Temat rymmer också andra inslag och under denna observation skulle eleverna läsa och förstå en novell som utspelar sig i Göteborg. Alf ger inga instruktioner om hur de ska läsa novellen, bara att de ska försöka förstå den. Han uppmuntrar eleverna att hjälpas åt med förståelsen men organiserar inget grupp- eller pararbete. Eleverna som sitter i en u-formad bänkrad i klassrummet har alla någon som sitter bredvid dem till höger eller vänster. Trots att läraren inte har organiserat uppgiften som en samarbetsövning talar 7 av 20 elever under arbetets gång med en annan elev om uppgiften. Det är ganska tyst i klassrummet och när eleverna talar med varandra är det främst på deras modersmål. Elevernas aktivitet består till största del av att de slår upp ord och frågar varandra. Ibland frågar de även Alf om betydelsen av olika ord och meningar.

5.1.6. Individuellt arbete – Sprint B

I Sprint B där eleverna har kortare utbildningsbakgrund utgjorde individuellt arbete 150 minuter av den observerade tiden. Det observerade individuella arbetet bestod

av två olika uppgifter, att skriva ett första utkast på brevet och att senare under veckan rätta brevet och utveckla texten utifrån skriftlig respons från läraren. Den muntliga interaktion som äger rum under det individuella arbetet i Sprint B sker främst mellan läraren och enskilda elever som kallar på hans uppmärksamhet för att fråga om de skrivit rätt. Eleverna vänder sig generellt inte till varandra för frågor.

5.1.7. Grupparbete – Sprint A

I Sprint A förekommer grupparbete i 90 minuter av den totala observerade tiden. Klassrummet är möblerat i öar och eleverna ska arbeta i sina temagrupper. Instruktionerna ges muntligt och är korta: ”Alla grupper har fått en karta. Ni ska måla var vi gick i måndags [på stadsvandringen]”. Efter detta går Alf runt och frågar varje grupp om de förstått vad det ska göra. Grupperna blir klara med uppgiften efter cirka 5 minuter. De visar Alf kartan och han ber dem inte muntligt berätta hur de ritat. Istället får varje grupp när de är färdiga en ny uppgift med den muntliga instruktionen: ”Nu vill jag att ni skriver en lista med adjektiv om er plats”. Alla grupper verkar veta vad de ska göra. Stor del av interaktionen mellan eleverna sker på modersmålen eller engelska, det som sägs på svenska är adjektiven. Uppdraget att göra en lista med adjektiv som beskriver en plats kräver inte att eleverna muntligt interagerar med varandra för att kunna lösa uppgiften (Gibbons 2009:45). Den interaktion som sker på svenska är främst mellan läraren och eleverna när Alf går runt och påpekar elevernas samarbete och vilket språk de talar.

En av grupperna består av två killar och en tjej. Killarna jobbar med varandra medan tjejen sitter ensam vid sin dator. Alf uppmärksammar detta genom att gå fram till gruppen och fråga hur det går, om de arbetar tillsammans och att de ska försöka prata med varandra på svenska. I en annan grupp finns fem elever där fyra av dem har arabiska som modersmål medan en elev, Gentiana, inte har det. De arabisktalande i gruppen använder främst arabiska i sin interaktion vilket Alf uppmärksammar:

Lärare: Gentiana, pratar dom mycket arabiska? Ska ni tala ett annat språk, prata engelska, Gentiana måste förstå!

Elev 1: Ursäkta!

Lärare: Säg inte ursäkta till mig, säg det till Gentiana.

5.1.8. Grupparbete – Sprint B

I Sprint B förekommer under de observerade lektionerna, bortsett från studiebesöket, inget grupparbete i klassrummet.

5.1.9. Pararbete – Sprint A

Sprint A arbetar inte organiserat i par under de lektioner som observeras. Däremot förekommer spontant pararbete bland drygt hälften av eleverna utan att läraren organiserat det (se ovan under rubriken individuellt arbete).

5.1.10. Pararbete – Sprint B

I Sprint B där eleverna har kort skolbakgrund förekommer pararbete i 30 minuter under en av de observerade lektionerna. Bo delar in eleverna i par och ger varje elev det brev som de skrivit tidigare i veckan med respons. I texten förekommer understrykningar i olika färger som står för olika saker. Bo går igenom vilken färg som står för vad, till exempel att röd understrykning står för ordföljd och att blå understrykning står för tempus på verben. Elevernas uppgift är att i par gå igenom de båda breven och tillsammans diskutera hur de kan ändra språket så att det blir korrekt.

Under pararbetet pratar eleverna både svenska och modersmål. Precis som läraren säger i intervjun så talar de par som delar somaliska som modersmål mest somaliska med varandra. De flesta paren samarbetar kring båda breven.

5.1.11. Sammanfattning av avsnittet

I Sprint A är grupparbete den interaktionsaktivitet som upptar mest tid (90 minuter). Eleverna interagerar under grupparbetet främst på modersmål eller engelska. Även studiebesök tar upp 90 minuter av den observerade tiden men interaktionen mellan eleverna sker även här främst på modersmål och engelska samtidigt som interaktionen mellan lärare och elever är begränsad. Individuellt arbete upptar 30 minuter och drygt hälften av eleverna väljer att samarbeta. Pararbete förekommer inte i Sprint A. Under de gemensamma genomgångarna i Sprint A följer interaktionen ett tydligt IRU-mönster som inte ger eleverna utrymme till att formulera några längre, komplexa yttranden.

I Sprint B är individuellt arbete den interaktionsaktivitet som upptar mest tid (150 minuter). Den interaktion som äger rum då är främst mellan läraren och enskilda elever som ber om hjälp eller frågar om de skrivit rätt. Grupparbete förekommer inte i klassrummet men studiebesöket som upptar 90 minuter utgörs av ett grupparbete som ger eleverna goda möjligheter att interagera på både svenska och modersmål. Pararbete förekommer i 30 minuter, eleverna samarbetar och interagerar på både svenska och modersmål. Under de gemensamma genomgångarna i Sprint B följer interaktionen till en början av ett IRU-mönster. Senare under genomgångarna upptar eleverna mer talutrymme, initierar fler samtal och formulerar längre och mindre kontextbundna yttranden med hjälp av lärarens frågor.

5.2. Hur förhåller sig lärarna till elevernas skolbakgrund när de planerar för interaktion i klassrummet?

Här redovisas resultatet av studiens andra frågeställning om hur lärarna uppfattar att de förhåller sig till elevernas utbildningsbakgrund när de planerar för interaktion i klassrummet. Resultatet grundar sig främst i de intervjuer som genomfördes med lärarna men vissa kopplingar görs även till klassrumsobservationerna. Resultatet redovisas utifrån olika teman som urskilts i den insamlade datan.

5.2.1. Skolbakgrund och förväntningar

Något som framkom i intervjuerna och observationerna var de förväntningar som lärarna har på eleverna utifrån deras olika skolbakgrunder och hur dessa förväntningar får konsekvenser för undervisningen och interaktionen. Förväntningarna visade sig påverka dels vilka aktiviteter lärarna planerar i klassrummet, dels hur mycket tid de lägger på att explicit lära eleverna formerna för aktiviteterna (till exempel grupparbete) och formerna för det som eleverna ska producera (till exempel brev).

Alf berättar att han förhåller sig väldigt mycket till elevernas långa skolbakgrund och att det bland annat yttrar sig på följande sätt:

Vi kör på i ett ganska högt tempo och jag har höga förväntningar på hur dom ska ha förberett sig inför en lektion eller hur mycket jag kan förvänta mig att dom studerar hemma. Jag har ganska höga förväntningar på att... skolan inte bara bedrivs i skolan utan även utanför skolan. Och att dom är kapabla till det och vana vid det. (Alf, lärare Sprint A)

Alf pekar här på att elevernas långa skolbakgrund gör att han förväntar sig ett stort individuellt ansvar för studierna även utanför lektionstid. Han beskriver också att lektionerna främst borde utgöra tillfällen för eleverna att interagera på svenska och att individuella arbeten till största del sker utanför lektionstid eftersom han förväntar sig att eleverna klarar av det. Lektionerna ska utnyttjas som tillfällen att få tala svenska då många av eleverna saknar sådana sammanhang utanför skolan. Bo som är lärare i Sprint B understryker även han att interaktionen ska få ta mycket plats i klassrummet men ger också uttryck för vikten av att ge eleverna mycket skrivtid på lektionerna eftersom de inte är så självständiga i sin produktion:

Dom [eleverna] vill gärna ha respons hela tiden på att dom gör rätt. Det såg man ju idag här att det är ett gäng som har fattat hur jag vill ha det, alltså att den här första inlämningen gör det inget att det är fel. Det sitter ett gäng där liksom och bara skriver /.../ men sen är det många som vill fråga efter varje mening nästan, "hur är det här?".

/.../ man måste tänka på det också, att dom kanske inte är helt redo för att jobba helt självständigt än. Men det är ju ett av målen också att dom ska bli mer självständiga /.../ så att dom inte ska få respons hela tiden, utan att dom ska börja producera längre grejer och på så sätt få dom att tro på att dom kan. Bygga upp ett självförtroende. (Bo, lärare Sprint B)

Medan Alf beskriver att lektionerna i huvudsak ska utgöras av muntlig interaktion och samarbete av olika slag för att eleverna ska få möjlighet att tala svenska så ger Bo uttryck för att lektionstillfällena även måste innebära individuellt arbete där han kan stötta eleverna i deras produktion och stärka deras självförtroende. Eleverna i Sprint B kallade ofta på Bos uppmärksamhet för att fråga om de skrivit rätt vid observationen av de individuella arbetena. Resultatet av observationerna visade också att individuellt arbete tog upp mer tid i Sprint B (150 minuter) än i Sprint A (30 minuter).

5.2.2. *Undervisningens fokus på form eller innehåll*

Lärarna ger uttryck för att elevernas skolbakgrund påverkar hur mycket fokus som läggs på form respektive innehåll. Alf menar att eleverna på grund av lång skolbakgrund har vissa förväntningar på skolan som delvis styr lektionsinnehållen. Han menar att detta får konsekvenser för de muntliga inslagen i klassrummet:

Dom vill ha mycket grammatik och kräver nästan det. Och det har jag med dom, därför. Jag känner inget behov av att ha så mycket grammatik som jag har haft med dom, men dom tycker om det väldigt mycket. Och jag känner att dom utvecklar språket väldigt mycket genom grammatiken för har dom en uppsättning regler kring nånting så har dom lättare att förhålla sig till det, men då är det främst skriftspråket. Och det kan nog vara en av anledningarna till att det är svårare att få dom att göra en taluppgift än en skriv- och läsuppgift. För dom vill svara rätt, upplever jag. Dom håller hellre käften än att säga fel. (Alf, lärare Sprint A)

Alf uttrycker ovan att eleverna föredrar att skriva framför att tala då reglerna kring grammatiken hjälper eleverna att veta om de skriver rätt eller fel, medan talet ger mindre tid till eftertanke och sker mer spontant. Han säger också att eleverna i Sprint

A har universitetsstudier som mål och att han upplever att skrivandet därför blir viktigt för dem och att han de förhåller sig till detta när han planerar sin undervisning. Bo framhåller i motsats till detta att talet oftast fungerar som en väg till det skriftliga i hans klass:

Nästan alltid innan dom ska skriva texter, pratar vi tillsammans om vad det är dom ska skriva. Vad vi har gjort, vad vi har sett eller vad vi har läst. Men när dom ska skriva en specifik text, som ett brev idag då så behöver dom veta att man börjar med någon inledning och försöker att ta sakerna i ordning och inte utelämna massa detaljer som är viktiga, för det gör dom gärna annars när dom skriver. /.../ Det blir lätt att "vi åkte till museet, vi jobbade i grupper och så blev vi klara" men det har ju hänt mycket mer. Och då är det bra tror jag att prata om det först så att dom förstår att det här är viktig information, det kan man skriva om! (Bo, lärare Sprint B)

Bo beskriver att elevernas texter ofta blir korta och utelämnar viktig information. Ska eleverna skriva ett brev om ett studiebesök så kräver formen brev en viss längd och ett visst innehåll som gör att texten blir ett brev och inte ett meddelande. Han menar att talet blir viktigt för att synliggöra och sätta ord på alla detaljer som bör ingå i texten för att texten ska bli sammanhängande och passa för texttypen. Han menar att mycket av den muntliga interaktionen i klassrummet utgörs just av förberedelser inför skrivuppgifter.

Alf menar i motsats till Bo att han inte behöver undervisa sin klass speciellt mycket i genrer eller texttypiska drag då eleverna med sin långa skolbakgrund redan har kunskap om hur olika slags texter ser ut:

I den här gruppen kan uppgifterna ändå vara ganska abstrakta. Dom kan fatta formen och dom har ju liksom... dom har så mycket med sig som gör det så lätt. Säger jag att "vi ska jobba med referat nästa vecka", då vet dom vad referat är. Dom har en tanke om vad referat är och dom kan på måndagen direkt diskutera vad de ska skriva referat om. (Alf, lärare Sprint A)

Alf berättar att det hos hans elever finns en grund att bygga på och att han kan

utnyttja deras förkunskaper mycket. Eleverna har lätt för att bidra till hur lektionerna ska se ut eftersom de är så pass ”skolade”. Han upplever att interaktionen i klassrummet fokuserar mer på innehåll än form medan Bo upplever att han måste lägga mycket tid på att göra eleverna medvetna om olika texters specifika drag vad gäller form och struktur, något som kunde observeras i den gemensamma genomgången inför brevskrivandet i Sprint B.

5.2.3. *Konsekvenser för interaktionsaktiviteterna*

Vad gäller olika aktiviteter för interaktion säger både Alf och Bo att de försöker undvika långa monologiska lärargenomgångar framme vid tavlan. Grupparbete är enligt båda lärarna centralt i undervisningen och viktigt för att eleverna ska få möjlighet att interagera med varandra. Förberedelserna inför grupparbete ser emellertid olika ut i Sprint A och Sprint B. Bo berättar att de redan första veckan börjar med ett grupparbete för att eleverna ska få träna på aktivitetsformen. Han menar att eleverna inledningsvis har svårt för att lyssna på varandras åsikter men att han märker att de blir bättre och bättre på det. Det första grupparbetet han gjorde med klassen hade just syftet att lära sig arbeta i grupp:

Då är inte resultatet det viktiga, utan dom ska lära sig att jobba i grupp. Framförallt att alla ska vara med och varför det är viktigt att alla är med, att alla har olika kunskaper. Att man måste lyssna på varandra och ge varandra tid att berätta, att dom kan hjälpas åt när dom skriver sina texter och att dom kan dela upp arbetet. Jo men det har vi sagt, att första grupparbetet så är det inte det dom producerar som är det viktiga utan att dom lär sig hur man gör, formen, hur man jobbar. (Bo, lärare Sprint B)

Alf däremot förutsätter mer eller mindre att hans elever vet hur man arbetar i grupp och är inte rädd för att de inte ska lyssna på varandra eller att de ska kasta bort tiden, han ger uttryck för att elevernas höga ambitionsnivå gör att eleverna jobbar effektivt även i grupp:

Nej, alltså det är inte ens nånting jag tänkt på. Mina elever kommer på alla lektioner, mina elever jobbar alltid, /.../ det är klart det finns undantag men jag upplever ändå att dom lyckas med grupparbeten och att dom vill jobba tillsammans. (Alf, lärare Sprint A)

Däremot menar Alf att grupparbete som form inte innebär att han är passiv och låter eleverna jobba på själva. Han tar en aktiv roll och han lägger sig i:

Dom jobbar väldigt mycket i grupp och jag försöker hålla dom i grupp för jag tänker att dom kommer längre med språket så. Men... jag leder dom i grupparbeten också. Jag finns där hela tiden, jag lägger mig i och lägger mig inte i. Ifrågasätter och ställer frågor och så, det försöker jag göra hela tiden. Det blir inte så fritt. (Alf, lärare Sprint A)

Alf och Bo lyfter båda fram utmaningar med olika interaktionsaktiviteter, men utmaningarna i respektive klass ser delvis olika ut. Alf ser flest problem med gemensamma genomgångar eller helklassdiskussioner där han upplever att han själv pratar för mycket och att de elever som delar på resten av talutrymmet främst är de muntligt starka eleverna:

Det är så svårt när man har en grupp på 22 elever, och typ alla är studiemotiverade, när man ska prata och diskutera och sådär... jag försöker verkligen tänka på att ge dom tid till att tänka, det försöker jag verkligen hela tiden. Men det blir så lätt att man hamnar i att rulla på och när nån kan svaret så svarar den. Jag kan liksom inte hålla tillbaka det, dom muntligt starka eleverna väntar inte in dom andra så jag hamnar lätt i dialog med bara dom. Det finns liksom inget utrymme för en annan elev som inte kan svaret att få tänka en stund och så. /.../ Jag kanske borde ge alla tid att tänka mer men jag tycker det är svårt. (Alf, lärare Sprint A)

Bo upplever att den största utmaningen ligger i att planera för aktiviteter som kräver att eleverna talar svenska istället för modersmålet eftersom många av eleverna talar somaliska:

Man gör ju ofta såna här övningar som när dom ska sitta med varandra och rätta texten tillsammans och prata om vad som är fel, /.../ dom måste ju prata en del svenska om var dom ska placera orden å sådär men dom kommer ju prata somaliska också. /.../ man försöker påminna dom om att ofta kommer det nån skrivuppgift sen och att det är bra att

börja sätta svenska ord på det redan när man diskuterar eller pratar så... men det är inte så ofta som dom lyssnar på det. (Bo, lärare Sprint b)

5.2.4. *Sammanfattning av avsnittet*

Lärarnas förhållningssätt till elevernas skolbakgrund kommer till uttryck på olika sätt. Alf förväntar sig att eleverna med lång skolbakgrund klarar av ett högt tempo och att de studerar mycket hemma. Bo menar att eleverna med kort skolbakgrund behöver mycket stöttning i det individuella arbetet, att de inte är så självständiga än och att undervisningen ska bygga upp deras självförtroende. Lärarna ger uttryck för att de lägger olika mycket fokus vid form respektive innehåll i undervisningen där Alf menar att han kan vara mer innehållsfokuserad medan Bo menar att mycket tid läggs på form. Lärarna uttrycker också att de lägger olika mycket tid på att lära eleverna formen för grupparbete där Alf utgår från att eleverna med lång skolbakgrund vet hur man arbetar i grupp medan Bo låter eleverna med kort skolbakgrund träna mycket på samarbete och grupparbete som form. Slutligen ger lärarna uttryck för delvis skilda utmaningar med klassrumsinteraktion där Alf ser talutrymmet som det största problemet medan Bos utmaning är att få eleverna att interagera på svenska då majoriteten av eleverna delar somaliska som modersmål.

6. Diskussion

I detta avsnitt diskuteras resultatet av undersökningen i förhållande till tidigare forskning. Inledningsvis diskuteras likheter, skillnader och mönster bland de aktiviteter för interaktion och interaktionsmönster som framkommit i resultatet. Vidare diskuteras hur lärarna förhåller sig till elevernas skolbakgrund och vilka konsekvenser detta får för klassrumsinteraktionen. Avsnittet avslutas med en diskussion kring förslag på vidare forskning.

6.1. Grupparbete och individuellt arbete

De största skillnaderna i vilka aktiviteter för interaktion som förekommer i klassrummen vid de observerade lektionerna är hur mycket tid som läggs på individuellt arbete respektive grupparbete. I Sprint A förekommer individuellt arbete i 30 minuter, i Sprint B 150 minuter. Grupparbete förekommer 90 minuter i Sprint A och ingenting i Sprint B. En orsak till att individuellt arbete upptar mer tid i Sprint B än i Sprint A kan vara lärarnas förhållningssätt till elevernas skolbakgrund där Alf och Bo har olika förväntningar på grad av självständighet hos eleverna. Alf menar att lektionerna främst ska vara tillfällen för interaktion och att grupparbete därför är grundstommen i undervisningen. De individuella arbetena görs utanför lektionstid då han förväntar sig att eleverna klarar av det. Bo menar i motsats till detta att hans elever på grund av bristande självständighet behöver mycket stöttning i de individuella arbetena. Därför avsätter han mycket lektionstid till detta. Om det sker på bekostnad av tid till grupparbeten går inte att dra några slutsatser kring men det är inte helt otroligt.

6.2. Grupparbete – ingen garanti för interaktion

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande betonas att socialt samspel och interaktion är en grundförutsättning för lärande (Dysthe 2003:41). Andraspråksforskningen betonar även den interaktionens roll för individens såväl språkliga som kognitiva utveckling (Gibbons 2006:10f). Grupparbete betraktas som en bra metod för att bryta lärardominerade interaktionsmönster (Cazden 2001, Gibbons 2009, Lindberg 2005:77) då formen kan utgöra goda förutsättningar för samspel elever emellan (Gibbons 2009:39f). Det observerade grupparbetet i Sprint A bidrog dock inte till speciellt mycket interaktion på svenska mellan eleverna. Några avgörande faktorer för framgångsrika grupparbeten är uppgiftens syfte som bör vara tydligt och uppgiftens utformning som ska kräva interaktion. Även elevernas förmåga att arbeta i grupp spelar stor roll (Gibbons 2009:39f). Uppgiften i det observerade grupparbetet i Sprint A krävde inte interaktion på svenska. Uppgiften var att göra en lista med adjektiv som beskrev den plats i Göteborg som

gruppen skulle göra reklam för. Eleverna interagerade med varandra, men de enda yttranden som gjordes på svenska var adjektiven. Ett grupparbete som gjorde att eleverna interagerade mycket med varandra var det som Sprint B genomförde på studiebesöket vid vetenskapsmuseet. Både syftet och gruppindelningen var här tydligt för eleverna. När uppgifterna är utformade på ett sätt som inte kräver interaktion kanske det inte spelar någon större roll om eleverna vet hur man samarbetar, konsekvensen blir att läraren måste gå in i grupparbetet och försöka påminna dem om att arbeta tillsammans och tala svenska med varandra. Alf går in och styr när eleverna grupparbetar men verkar under de tillfällen som är observerade i denna undersökning inte utforma uppgifterna på ett sätt som styr eleverna till samarbete. Styrning verkar behövas i grupparbete oavsett elevernas skolbakgrund. Eleverna i Sprint B får tidigt under terminen träna på formen för grupparbete, något som Gibbons (2009:50) menar är nödvändigt. Alf i Sprint A utgår från att hans elever, tack vare den långa skolbakgrunden, kan samarbeta i grupp och tränar inte explicit på detta. Lärarnas olika förväntningar på elevernas förmåga att samarbeta leder till att eleverna med kort skolbakgrund får träna på grupparbete till skillnad från eleverna med lång skolbakgrund.

6.3. Klassrumsinteraktion – mål, medel eller både och?

Både Alf och Bo betraktar interaktion som viktigt för språkutvecklingen men betonar delvis skilda aspekter av muntlig aktivitet, något som kan vara relaterat till elevernas skolbakgrund. Alf betonar i intervjun att lektionerna främst ska ge eleverna möjlighet till samspel, en strävan som även syns vid de observerade lektionerna då grupparbete tar upp mycket tid. Det individuella arbetet får som tidigare nämnts skötas utanför lektionstid. Han ger uttryck för att interaktion mellan eleverna är ett mål i sig. Bo betonar att det muntliga kan fungera som en bro till det skriftliga vilket han tror är viktigt för eleverna i Sprint B på grund av deras korta skolbakgrund. Han försöker genom den muntliga interaktionen bredda det som Halliday (2007:296) kallar register vilket han ger uttryck för i intervjun och visar exempel på under en av de observerade lektionerna när han ber eleven utveckla sina

tankar och presenterar mer specifika ämnesorden för eleven i strävan att närma sig ett mer explicit skriftspråk. Bo ger i likhet med Alf uttryck för att interaktion mellan eleverna är ett mål men använder även klassrumsinteraktion som ett medel att bredda elevernas register.

Både Alf och Bo arbetar tematiskt med sina klasser. Detta är något som Thomas och Collier (1995:335) lyfter fram som en god grund för ett interaktivt klassrum. De menar även i sin forskning om utbildningsbakgrund att temaarbete är gynnsamt i strävan att kompensera för elevers korta eller avbrutna skolgång (Thomas & Collier 2002:335). Alf och Bo framhåller att studiebesök är vanliga inslag och att dessa ofta ligger till grund för det som bearbetas i klassrummet, något som stämde överens med klassrumsobservationerna. Det visar sig dock att formerna för hur studiebesöken både genomförs och bearbetas är avgörande för hur mycket interaktion eleverna erbjuds. I Sprint A präglades den gemensamma genomgången om stadsvandringen av ett tydligt IRU-mönster i interaktionen (Lindberg 2005:80) där läraren ställde frågor och eleverna räknade upp namn på olika platser. Eleverna uppmanades inte till att utveckla sina tankar och formulera några längre, komplexa yttranden. Den gemensamma genomgången om studiebesöket på vetenskapsmuseet i Sprint B följde till viss del ett IRU-mönster men samspelet mellan läraren och eleverna tog sig senare en annan form där eleverna initierade diskussionerna och läraren bad dem utveckla sina tankar. Det som skilde genomgångarna åt var att Bo i Sprint B försökte använda genomgången som en bro mellan olika kommunikationssätt, från talspråk till skriftspråk (Halliday 2007:70). Eleverna skulle brainstorma om studiebesöket för att sedan skriva ett brev om det. Uppgiften i sig utgick från en autentisk upplevelse vilket Gibbons (2009:66.77) menar underlättar för eleverna när de i ett första stadie ska sätta ord på erfarenheterna och sedan ska uttrycka sig mer explicit kring upplevelsen för att behärska språkets olika register. Under genomgången stöttade Bo eleverna genom att påminna om att de skulle skriva ett brev och försöka uttrycka sig mer detaljerat och explicit, som enligt Halliday (2007:70) är ett kännetecken för skriftspråk. Han introducerade även specifika ämnesord. Interaktionen rörde sig mellan talspråk och skriftspråk på ett sätt som bidrog till en viss grad av förhandling mellan elever och lärare kring form,

struktur och innehåll vilket bl.a. Lindberg (2005:59f) samt Thomas och Collier (1995) lyfter fram som viktigt för andraspråksutvecklingen.

Elevernas skolbakgrund verkar alltså påverka hur lärarna betraktar syftet med klassrumsinteraktion. Alf betonar interaktion som ett mål i sig då han har vissa svårigheter att motivera eleverna till muntliga uppgifter på grund av deras förväntningar på mycket läs- och skrivuppgifter samt grammatik. Dessutom menar han att eleverna saknar sammanhang för att prata svenska utanför skolan. Bo betonar i större grad muntlig interaktion som ett verktyg för att skapa medvetenhet hos eleverna om språkets olika register.

6.4. Elevernas kognitiva, akademiska och språkliga behov

Thomas och Collier (2002:325f) lyfter i sin forskning om skolbakgrundens betydelse för andraspråksutveckling fram att effektiv undervisning ska bygga på elevernas kognitiva, akademiska, språkliga, sociala och emotionella behov. Det är svårt att utifrån denna studie med dess begränsade omfång konstatera om undervisningen i Alf och Bos klassrum gör detta. Däremot kan man se att lärarnas föreställningar om elevernas kognitiva, akademiska och språkliga behov är relaterade till skolbakgrunden och att detta påverkar undervisningen. Alf menar till exempel att elevernas önskan om mycket grammatik gör att grammatiken blir central och han uppfattar det som att eleverna föredrar läs- och skrivuppgifter framför muntliga övningar vilket han till viss del anpassar sig efter. Detta kan tolkas som ett sätt att bygga undervisningen på vad han uppfattar som elevernas kognitiva, akademiska och språkliga behov. Bo understryker vikten av explicit genreundervisning, att använda den muntliga interaktionen som en väg till skriftspråket och att många av eleverna inte är redo för att arbeta självständigt än vilket också tyder på att han förhåller sig till vad han uppfattar vara elevernas kognitiva, akademiska och språkliga behov.

Observationerna visade att eleverna i Sprint B under de gemensamma genomgångarna formulerade fler och längre yttranden än eleverna i Sprint A. Samtidigt påpekar Alf som är lärare i Sprint A att hans elever har ett stort behov av att vara korrekta vilket leder till att de hellre är tysta än säger ”fel”. I Sprint B vågade eleverna under observationerna ta mer talutrymme och göra längre yttranden även om de inte alltid var språkligt korrekta. Detta kan vara en konsekvens av skolbakgrunden och att eleverna med lång skolbakgrund upplever mer prestationsångest men kan också ha att göra med andra faktorer så som aktuell språknivå, trygghet i gruppen samt lärarens ledarskap och kommunikation i de gemensamma genomgångarna.

6.5. Slutsatser

Denna studie pekar på att lärarnas förhållningssätt till elevernas skolbakgrund får vissa konsekvenser för klassrumsinteraktionen. Vad gäller studiens första frågeställning om vilka interaktionsaktiviteter som förekommer visar det sig finnas skillnader i hur mycket tid som läggs på individuellt arbete respektive grupparbete. Vidare tyder resultatet på att grupparbeten inte är en garanti för interaktion utan påverkas av hur uppgiften är utformad. De gemensamma genomgångarna möjliggör olika interaktionsmönster i klassrummet beroende på vilka frågor läraren ställer samt vad syftet med den gemensamma genomgången är. Skolbakgrunden påverkar hur mycket tid lärarna lägger på olika aktivitetsformer på grund av att lärarnas förväntningar på självständighet hos eleverna skiljer sig åt. Lärarna ger också uttryck för att interaktionen delvis fyller olika syften beroende på elevernas skolbakgrund. För Alf som undervisar klassen med lång skolbakgrund verkar muntlig interaktion främst utgöra ett mål i sig medan Bo i större grad belyser den muntliga interaktionen som ett medel att öka elevernas kunskap om språkets olika register. Resultatet tyder också på att lärarna baserat på elevernas skolbakgrund i viss mån anpassar sin undervisning efter vad de uppfattar vara elevernas kognitiva, akademiska och språkliga behov.

6.6. Studiens relevans för läraryrket

Skolor som tar emot nyanlända i gymnasieåldern organiserar sin undervisning på olika sätt, men allt vanligare tycks vara att organisera eleverna efter aktuell språknivå samt skolbakgrund, då man ser skolbakgrunden som en indikation på hur snabb progression eleverna förväntas ha. Denna uppsats kan uppmärksamma skolledare men främst lärare på hur lärares förhållningssätt till elevernas skolbakgrund påverkar undervisningen. Lärare kan genom att ta del av studien reflektera över sina egna förväntningar på sina elever och hur dessa eventuellt får konsekvenser för vilka klassrumsaktiviteter som ges mest utrymme samt vilka syften och mål aktiviteterna har.

6.7. Vidare forskning

Relationen mellan lärares förhållningssätt till elevers skolbakgrund och hur de planerar för klassrumsinteraktion tycks, som inledningsvis nämndes, vara ett relativt utforskat område inom svenska som andraspråk. Svensk forskning kring utbildningsbakgrund och andraspråksutveckling kretsar främst kring lågutbildade vuxna inom SFI-undervisningen³. Didaktiska frågor kring högutbildades andraspråksutveckling vore intressant för vidare forskning. Utifrån denna studie hade det till exempel varit intressant att närmare undersöka vilka konsekvenser lärares höga förväntningar på självständighet och förkunskap hos elever med lång skolbakgrund får för undervisningen och språkutvecklingen.

Forskning visar att skolbakgrund är den mest avgörande aspekten för hur lång tid det tar för andraspråkselever att nå en avancerad andraspråksnivå samt vilka framgångar de når i skolans andra ämnen (Thomas & Collier 2002:280). Resultatet av denna studie tyder på att lärarnas uppfattning om elevernas skolbakgrund får vissa didaktiska konsekvenser. En mer omfattande studie med ett större antal observationer och kanske även elevintervjuer skulle vara intressant för vidare

³ Se till exempel Franker, Qarin 2011. *Litteracitet och visuella texter [Elektronisk resurs] : studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi.*

forskning. Ett större fokus på hur avgörande elevernas aktuella språknivå är för vilka interaktionsaktiviteter som läraren planerar vore också intressant och har inte rymts inom ramen för denna undersökning.

Att undervisa nyanlända elever i svenska som andraspråk ska innebära att skapa goda förutsättningar för språkutveckling. Språket eleverna tillägnar sig ska de kunna använda i olika situationer, med olika syften och dessutom ska de behärska det kunskapsrelaterade språk som de möter i skolans olika ämnen. Eleverna utgör emellertid en heterogen grupp med skilda utbildningserfarenheter vilket delvis ställer andra krav på undervisningen. De didaktiska konsekvenserna bör utforskas vidare i strävan mot en likvärdig och effektiv utbildning.

7. Litteraturförteckning

- Axelsson, Kristina 2013. *Klassrumsinteraktion - ett sätt att utveckla andraspråket?* [opublicerat manuskript]. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Axelsson, Monica 2003. Andraspråksutveckling i ett utvecklingsperspektiv. I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) 2010. *Barn utvecklar sitt språk. 2.*, [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Cazden, Courtney B 2001. *Classroom discourse: the language of teaching and learning. 2. ed.* Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Denscombe, Martyn 2000. *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (red.) 2003. *Dialog, samspel och lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (red.) 2012. *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad. 4.*, [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik.
- Gebhard, Jerry Greer & Oprandy, Robert 1999. *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbons, Pauline 2006. Mediating learning through talk - teacher-student interactions with second language learners. I: Lindberg, I. & Sandwall, K. (red.), *Språket och kunskapen - att lära på sitt andraspråk i skola och högskola.* Göteborgs universitet, Institutet för svenska som andraspråk. S.7-26.
- Gibbons, Pauline 2009. *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet. 2.* uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Halliday, M.A.K. 2007. Some Reflections on Language Education in Multilingual Societies, as Seen from the Standpoint of Linguistics. I: Jonathan J. Webster (red.) *The Language and Education. Collected Works of M.A.K. Halliday, Vol.9.* London and New York: Continuum. S. 239-253.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun. 2.* uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 2004. Samtal och interaktion - ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) 2004. *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle.* Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, Inger 2005. *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning. 2.,* [rev. och omarb.] uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Patel, Runa & Davidson, Bo 2011. *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning. 4.,* [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>>. Hämtat 2015-05-01.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia 1995. Acquiring a Second Language for School. *Directions in Language & Education National Clearinghouse for Bilingual Education* Vol. 1, No. 4, George Mason University.
- Thomas, Wayne & Collier, Virginia 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement.* Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wells, Gordon & Wells, Jan 1984. Learning to Talk and Talking to Learn. I: *Theory into practice: Summer 84, Vol.23 Issue 3.*

8. Bilagor

8.1. Bilaga 1

Observationsschema

Klass:

Aktivitet	Gemensam genomgång i helklass	Individuellt arbete	Grupparbete	Pararbete	Redovisning		
Tid							

8.2. Bilaga 2

Intervjuguide

Vad har du för utbildning?

Hur länge har du jobbat som lärare?

Kan du beskriva klassen lite? Tid i Sverige, aktuell språknivå, utbildningsbakgrund.

Vilka olika elevgrupper har du arbetat med när det gäller skolbakgrund?

Hur planerar du för klassrumsinteraktion? Vad tänker du på när du ska planera för klassrumsinteraktion?

Hur skapar du möjligheter för eleverna att använda språket som samarbetsverktyg i klassrummet?

Vilka är de största utmaningarna för dig när det gäller att skapa former för interaktion mellan eleverna i klassrummet?

Har du några uppfattningar om vilka aktiviteter för interaktion som är vanligast förekommande i ditt klassrum?

Vilka för- och nackdelar ser du med olika aktiviteter som du planerar?

Vilka aktiviteter i klassrummet betraktar du som viktigast för elevernas språkutveckling?

Hur förhåller du dig till elevernas skolbakgrund i planeringen av din undervisning, generellt?

Spelar elevernas skolbakgrund roll när du planerar för klassrumsinteraktion? På vilket sätt