

## Den ickeverbala kommunikationens betydelse för andraspråksinlärning



Lenita Calijak

Lärarexamen, grundnivå  
Lärarexamen 270/300/330 hp

Luleå tekniska universitet  
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

**Luleå Tekniska Universitet**  
Pedagogiska Institutionen

# Den ickeverbala kommunikationens betydelse för andraspråksinlärning

Lenita Calijak  
C-uppsats, 2010  
Luleå Tekniska Universitet  
Handledare: Juvas Marianne Liljas

## Sammandrag

Syftet med denna uppsats är att undersöka om lärares ickeverbala kommunikation är av betydelse vid andraspråksinlärning, eller med andra ord om lärares *actio* bidrar till elevers andraspråksinlärning? Detta har gjorts genom att studera huruvida det är möjligt att observera någon skillnad mellan två elevgrupper vad gäller elevers *gensvar* (eller mer precist elevers delaktighet/passivitet, agerande/icke agerande, uppmärksamhet/ouppmärksamhet, kommentarer och yttranden/tysthet) när en lärare aktivt och medvetet använder sig av *actio* kontra medvetet utelämnar *actio*. Det teoretiska ramverket utgår från Marie Gelangs definition av *actio* och *actiokapital* samt McGregor et als teori om att gestikulerad input underlättar konsolidering av språkkunskap och att språkkunskap därigenom blir mer robust. Genom observation har en kvalitativ jämförelse mellan två grupper genomförts, där en lärare medvetet använt sig av ickeverbal kommunikation, eller *actio*, i en grupp, medan samme lärare inte använt sig av *actio* i grupp två. Därutöver har lärarens egna *actio* iakttagits samt att läraren har intervjuats. Det empiriska materialet går i linje med litteraturen och visar att en lärares *actio* har betydelse vid andraspråksundervisning. Eleverna i grupp ett, *actio*gruppen, visade bland annat mer intresse, uppmärksamhet, delaktighet och glädje. Dessutom förekom färre företeelser av beteenden/ageranden som inverkar negativt på undervisningssituationen i *actio*gruppen än i grupp två, den verbala gruppen. Vidare visar studien att då det snarare är *hur* än *vad* en lärare gör som är av störst betydelse, är det möjligt för en lärare att vidga förståelsen för, förfina och fördjupa sitt personliga *actiokapital* och därmed underlätta elevernas lärsituation. Uppsatsen vill således hävda att en lärares *actio* eller välutnyttjade *actiokapital* har betydelse för andraspråksinlärning. Slutligen vill uppsatsen hävda att grunden för läraryrket bygger på kommunikation, vari ickeverbal kommunikation är signifikant: oavsett sändare och mottagare. Följaktligen borde den ickeverbala kommunikationens betydelse även vara applicerbar på andra typer av lärsituationer. Dessa slutsatser visar på vikten av en pedagogisk diskussion och utveckling rörande lärarens *actiokapital* för att öka möjligheterna att uppfylla målen i styrdokumentet.

*Nyckelord: actio, actiokapital, actioresurs, andraspråksinlärning, ickeverbal kommunikation, kroppsspråk.*

# Innehållsförteckning

Sammandrag	2
Innehållsförteckning	3
Förord	3
<b>1 Introduktion</b>	<b>4</b>
1.1 Syfte	4
1.2 Frågeställningar	4
1.2.1 Avgränsningar	5
1.2.2 Förankring i styrdokument	5
<b>2 Bakgrund</b>	<b>6</b>
2.1 Teoretiskt ramverk	6
2.1 Teoretisk ansats	6
2.2 Multimodal kommunikation	7
2.3 Actio	7
2.4 Actio involverar ethos, pathos, decorum och kairos	8
2.4.1 Ethos	8
2.4.2 Pathos	9
2.4.3 Doxa och pathos	9
2.4.4 Decorum	9
2.4.5 Kairos	10
2.5 Beröringspunkter mellan actio och de retoriska begreppen	10
2.6 Actiokapital & actiokapitalmodellen	11
<b>3 Metod</b>	<b>13</b>
3.1 Empiriskt material	13
3.2 Urval	13
3.3 Metodval	14
3.3.1 Observation	14
3.3.2 Metodbegränsningar - observation	14
3.3.3 Intervju i samtalsform	15
3.3.4 Metodbegränsningar - intervju	15
3.4 Metod för datainsamlande	16
3.4.1 Min roll som observatör	16
3.4.2 Bearbetning av insamlad data	17
<b>4 Resultatredovisning</b>	<b>18</b>
4.1 Lärarens actio	18
4.1.1 Lärarens actio i actiogruppen	18
4.1.2 Lärarens actio i verbala gruppen	18
4.2 Intervju i samtalsform	18
4.2.1 Delaktighet & uppmärksamhet	19
4.2.2 Kommentarer & yttranden	19
4.2.3 Agerande	20
4.3 Observationssammanställning	20
4.3.1 Huvudgrupperna A, B och C	20
4.3.2 Enstaka kategorier	22
<b>5 Diskussion</b>	<b>23</b>
5.1 Metoddiskussion	23
5.1.1 Observationsdiskussion	23
5.1.2 Intervjudiskussion	24
5.1.3 Validitet	25
5.1.4 Reliabilitet	25
5.1.5 Ytterligare begränsningar	26

5.2 Resultatdiskussion - empiriskt material tillsammans med den teoretiska ramen	27
5.2.1 Vad är actio och vad är skillnaden mellan actio och kroppsspråk?	27
5.2.2 Actiokapitalets signifikans för lärande	27
5.2.3 Betydelsen av lärarens actio	27
5.2.4 För lätt med actio?	28
5.2.5 En lärares outnyttjade actiokapital	30
5.2.6 Lärarens actiokapital	30
5.3 Slutsatser	31
5.4 Vidare forskning	32
Referenser	34
Bilagor	3
<b>Bilaga 1: Observationskategorier</b>	<b>3</b>
<b>Bilaga 2: Observationsschema</b>	<b>4</b>
<b>Bilaga 3: Stolpar för samtal/intervju</b>	<b>5</b>

## Förord

Jag har alltid varit mångintresserad. Det har rört sig om allt från bild, musik, dans, språk, sport m.m. I tjugooårsåldern började jag dansa mer seriöst och ett par år senare valde jag även att börja utbilda mig till danslärare. Mitt språkintresse gjorde sig påmint och därför studerade jag även engelska för att ha möjligheten att kunna undervisa i två typer av skapande ämnen, vilka är väldigt olika men samtidigt ytterst lika.

När det var dags att börja skriva denna kandidatuppsats i pedagogik tänkte jag att dessa delar – dans och språk - borde kunna gå att sammanföra. Jag började söka efter forskning som specifikt sammanförde lärande och dans och med lite hjälp fann jag Marie Gelangs gedigna studie om retorik, kroppsspråk och inläring, vilken publicerades år 2008. Därtill fann jag McGregor et als studie om gestikulerad input, som publicerades samma år. Däremot insåg jag rätt snart att pedagogik som sammankopplats med dans, och likaså kroppsspråk, var ett rätt utforskat område. Därför hoppas jag att det finns fler som finner det intressant att vidare undersöka kroppsspråkets, och kanske så småningom även dansens, eventuella betydelse för lärande.

Jag vill passa på att tacka den lärare och klass som bidragit till att jag kunnat genomföra denna studie. Utan er hade det inte varit möjligt! Utöver dessa vill jag med ödmjukhet tacka min handledare Juvas Marianne Liljas som bistått mig med råd, guidning, snabb återkoppling och kloka ord längs vägen, min bror som ständigt bistår med visa råd och stöttning, min brors familj som jag fått husera hos när det behövts för mina studier, min beundransvärda mamma som alltid ställer upp med sitt stöd i tid och otid, samt min tålmodige och fullständigt underbara man som bidragit med matlagning, städning och massage för en trött skrivarnacke. David, du är en källa av aldrig sinande uppmuntran och kärlek!

/Lenita Calijak  
Stockholm, december 2010

# 1 Introduktion

Den ickeverbala kommunikationens inverkan på lärande har på senare tid studerats närmare och vars resultat jag hyser hopp om att kunna koppla till min framtida dans- och engelsklärarprofession. Först och främst, som blivande danslärare tycker jag mig ha sett vikten av ett tydligt kroppsspråk och att ickeverbalt kommunikation ständigt pågår utan att vi är nämnvärt medvetna om det. För det andra, som blivande engelsklärare är jag ytterst nyfiken att veta är om det finns något teoretiskt belägg för mina upplevda erfarenheter från dansundervisning och om den är direkt överförbar till språkundervisning och i mitt fall andraspråksundervisning?

Min praktiska erfarenhet från dansen indikerar att ett tydligt och vältajmat kroppsspråk underlättar dansundervisningen, genom att eleverna verkar förstå mig bättre, deras intresse håller i sig längre samt att de snabbare och oftare fortsätter följa spelreglerna som satts upp inom ramen för undervisningen. De gånger jag inte är fullt så ickeverbalt aktiv märks det tydligt i undervisningssituationen; framför allt i mötet med barn, men även med äldre ungdomar och vuxna. Intresset dalar snabbare och det blir svårare att samla eleverna och behålla arbetsron.

Skolverket skriver i Lpo 94 att:

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion (s.6).

Genom att undersöka kroppsspråkets, eller den ickeverbala kommunikationens, betydelse för andraspråksinlärning, vill denna uppsats vara en del i den aktiva diskussionen om hur kunskapsutveckling sker samt studera en del av den helhet som olika kunskapsformer medverkar till. Därtill är förhoppningen att uppsatsen på något sätt kan bidra till kunskap om hur en lärare kan underlätta elevers språkliga utveckling.

## 1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka om lärares ickeverbala kommunikation, eller med andra ord *actio*, är av betydelse vid andraspråksinlärning? Inlärning används här i vid mening och innefattar den process där upplevelser och erfarenheter anses inverka på och modifiera en människas beteende, samt som den strukturerade inlärning som på ett systematiskt och formellt sätt försiggår inom skolans ramar (Nationalencyklopedien 2009).

## 1.2 Frågeställningar

Mina frågeställningar är:

- Bidrar lärarens *actio* till elevers andraspråksinlärning?
- Vad är *actio* och skillnaden mellan *actio* och kroppsspråk?
- Hur förankras *actio* i relation till lärande inom forskning?

- Vad är observerbart vad gäller elevers *gensvar* när en lärare aktivt och medvetet använder sig av actio kontra medvetet utelämnar actio?  
Gensvar innefattar här elevernas *reaktion* (Nationalencyklopedien 2010) på *bemötande* (SAOL 2010).

### 1.2.1 Avgränsningar

Begreppet *gensvar* i frågeställning fyra ovan, begränsas här till att undersöka elevernas:

⇒ **Delaktighet/Passivitet**

Aktiv medverkan/overksam

⇒ **Agerande/icke agerande**

Handla, vara verksam, uppträda/inte handla, inte vara verksam, inte uppträda

⇒ **Uppmärksamhet/ouppmärksamhet**

Att medvetet rikta sin uppfattningsförmåga på något utvalt (Nationalencyklopedien 2010). Detta innefattar både beaktande och intresse samt att inte vara inriktad med sin uppmärksamhet på det som vid tillfället är det viktigaste. Vem som bestämmer vad som är viktigast i ett visst tillfälle är en fråga för diskussion, men i denna uppsats representeras ”det viktigaste” av vad läraren valt att försöka förmedla i den observerade lärandesituationen

⇒ **Kommentarer & yttranden/Tysthet**

Att uttala något som uttrycker en personlig inställning & framföra i ord/att vara tyst. Vad sägs, vem talar och i vilken eller vilka situationer? Vem talar inte? I vilka situationer?

### 1.2.2 Förankring i styrdokument

Inledningsvis förankrades initiativet till uppsatsen i skolans styrdokument genom viljan att bidra till den aktiva diskussionen om kunskapsutveckling och kunskapsbegrepp, där Skolverket (1994) vid upprepade tillfällen betonar en vid syn på kunskapsutveckling. Uppsatsens syfte förankras vidare i styrdokumentet genom att betona vikten av en strävan mot en rik och nyanserad språkutveckling hos eleverna samt strävan mot elevers förmåga att kunna kommunicera på olika språk (Skolverket, 1994). Om actio underlättar detta, vilket Gelang (2008) gett mig anledning att anta, finns det pedagogiskt förankrade skäl i styrdokumentet för att undersöka den ickeverbala kommunikationens betydelse för andraspråksinläring.

Vidare kommer uppsatsen att hänvisa till styrdokument som är relevanta för uppsatsens syfte, observationer, resultat och slutsatser då det anses nödvändigt för att förtydliga kopplingen mellan uppsats och styrdokument.



## 2 Bakgrund

I detta avsnitt kommer ett teoretiskt ramverk för tolkning och hantering av studiens material sättas upp. Initialt beskrivs det teoretiska ramverket för studien. Därefter följer en genomgång av begreppet kommunikation, främst vad gäller begreppet ickeverbal kommunikation. Begrepp som multimedialitet, *actio*, *actiokapital* och *actioresurser* kommer sedan att ventileras med tanke om att leda fram till en möjlig analysgrund av det empiriska materialet.

### 2.1 Teoretiskt ramverk

Uppsatsen utgår från teorin att *ickeverbal kommunikation* har betydelse för andraspråksundervisning. Enligt Öhlander (1999a) är teori liktydigt med hypotes inom etnologi (1999). Dessutom har denna uppsats som utgångspunkt att en lärares medvetna användande av ickeverbal kommunikation, eller *actio* (Gelang, 2008), bidrar till en mer robust språkkunskap hos eleverna (McGregor et al., 2009). I Gelangs avhandling *Actiokapitalet – retorikens ickeverbala resurser* (2008) beskrivs *actio* mer förenklat i termer den vardagliga termen kroppsspråk, vilken inom lingvistik och beteendevetenskapen istället motsvaras av icke verbal kommunikation. *Actio* syftar primärt på själva framförandet i en talsituation, vilken inbegriper någon typ av retorisk aktivitet, t.ex. en lärares tal/aktivitet i en lärandesituation (Gelang, 2008). Därför kommer definierandet av *actio* utgöra delar av den teoretiska basen i uppsatsen.

Vidare, kommer uppsatsen att använda sig av Marie Gelangs *Actiokapitalmodell* (Gelang, 2008) som teoretisk ansats. *Actiokapitalmodellen* beskriver och utvecklar en talares icke verbala resurser eller *actioresurser*, d.v.s. vad Gelang (2008) benämner vara en talares/lärares *actiokapital*. Dessutom kommer uppsatsen att undersöka vikten av att förstå, fördjupa, förfina och framföra sitt *actiokapital*, utifrån tesen att språkkunskap blir mindre kontextbunden när gestikulerad input används. McGregor et al. (2008) menar i sin avhandling, *Gesture as a Support for Word Learning*, att barn är bättre utrustade att förstå och ta till sig verbal information när informationen åtföljs av symboliska gester. Studien visar samtidigt att barn inte nödvändigtvis har nytta av förstärkande gester när informationen eller budskapet är *enkelt* för dem. Däremot förefaller gestikulerad indata reducera den kognitiva belastningen i och med att gester ger en visuell bild av det talade genom att bidra med läge och rörelse samtidigt (McGregor et al., 2008).

Gesture contributes to three mutually dependent processes: learning, thinking and communicating. Gesturing in concert with spoken language may reduce cognitive demands on these processes by allowing two different sorts of representational systems, visual and verbal, to share the load (McGregor et al. 2008, s.808).

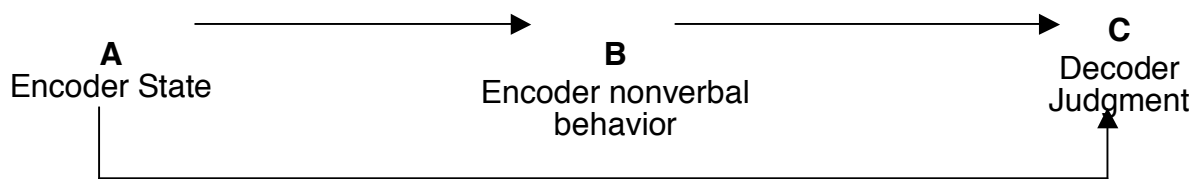
### 2.1 Teoretisk ansats

Ewald och Garme (2007) är redaktörer för sammanställningen *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*, vilken är utgiven av Myndigheten för skolutveckling. Sammanställningens författare lyfter fram, diskuterar och använder sig av forskning och beprövad erfarenhet som är stipulerade i skolans läroplaner. I sammanställningen beskrivs hur samhället ständigt förändras och hur vi idag utvecklar och förfinar informations- och

kommunikationsteknologin, vilket i sin tur påverkar vårt sätt att leva samt vårt sätt att kommunicera. Författarna menar vidare att, för att skapa mening i tillvaron, göra oss själva förstådda samt för att om möjligt kunna försöka att förstå världen vi lever i, kommunicerar vi med andra människor (Ewald & Garne, 2007).

Gelang (2008) menar att kommunikation, både verbal och ickeverbal, kan sägas följa samma typ av förlopp. *Figur 1* nedan visar på hur detta vanligtvis sker. (Figuren är en reproduktion av Gelangs (2008) figur från s.144). **A** representerar sändarens personlighet/avsikt/beskaffenhet; **B** representerar sändarens ickeverbala kommunikation; och **C** representerar mottagarnas bedömning eller tolkning av det sändaren förmedlar (Gelang, 2008).

*Figur 1*



Alla varianter av kombinationer mellan A, B och C är möjliga när kommunikation undersöks. Denna uppsats kommer i det empiriska materialet primärt att fokusera på förhållandet mellan B och C, då retorisk kommunikationsforskning främst fokuserar på *mottagarnas bedömning*, eller snarare *respons på*, den retoriska situationen (Gelang, 2008). Bakgrunden berör dock hela linjen från A till C. Förhållandet mellan B och C undersöks för att om möjligt kunna utläsa *mottagarnas uppfattning* av den ickeverbala kommunikationens vikt i andraspråkundervisning. Följaktligen behövs det en förförståelse för ickeverbal kommunikation, eller med andra ord *actio*. Därtill bör en förståelse skapas för en individs förmåga och/eller tillgång till *actio*.

## 2.2 Multimedial kommunikation

Enligt Ewald & Garne (2007) finns det flera sätt att kommunicera på ett meningsskapande sätt. Till exempel sker kommunikation via samtal, drama, musik, litteratur, film, dans och rörelse. Gelang utvecklar (2008) kommunikationsbegreppet vidare genom att lyfta fram dagens forskning, vilken visar att ickeverbal kommunikation är "en integrerad del av vår dagliga mellanmänniska kommunikation, en kommunikation vi ständigt tolkar och påverkas av" (Gelang 2008, s. 12). Vidare, är meningsskapande en social process. Mening skapas ständigt i relation till och i mötet med andra. I denna sociala process påverkas meningsskapandet av den ickeverbala kommunikationen, det vill säga av klädsel, lukt, känslöstämning, mimik, gester, kroppsrörelser etc. (Ewald & Garne, 2007). Påverkan sker alltså via en uppsjö av sinnesintryck som interagerar med varandra. Med andra ord är vi "*multimodala* [kursivering av mig] i vårt meningsskapande" (Ewald & Garne 2007, s. 9).

## 2.3 Actio

Forskning har visat att en talare med hjälp av ickeverbal kommunikation kan styra en publiks mängd av applåder, hur turtagning sker i samtal, visa på makt, förmedla känslor samt mycket mer (Gelang, 2008). Redan antikens retoriker poängterade att *actio* har betydelse för framförandet av tal och genom historien har *actio* tillskrivits stor vikt inom talekonsten

(Gelang, 2008). I senmodern forskning har actio definierats ytterligare och detaljrika manualer för hur en talare ickeverbalt ska agera för att nå sin publik har ersatts. Idag betonas snarare ett helhetsperspektiv på en individs ickeverbala resurser, eller med andra och nyare ord: en individs *actiokapital* (Gelang, 2008) (se vidare avsnitt 2.6).

Marie Gelang har utarbetat är en modell för hur actio kan beskrivas och tolkas ur ett nutidsperspektiv och Gelang skriver:

I denna avhandling behandlas actio inte i första hand som en mängd sammansatta ”frusna uttryck” eller symboler, utan som ett slags gestaltad och förkroppsligad kunskap. Actio ska förstås i sitt sammanhang och i ett kontinuerligt flöde där uttrycken i olika modaliteter samverkar och pågår simultant (2008, s. 36).

Denna uppsats tar också denna utgångspunkt; den ickeverbala kommunikationen, eller actio studeras och tolkas i sin *helhet* och enskilda gester, rörelser, specifik mimik eller dylikt kommer ej att analyseras eller tolkas.

## *2.4 Actio involverar ethos, pathos, decorum och kairos*

Det är inte primärt vad en talare *gör* som påverkar mottagarnas uppfattning eller tolkning av talarens actio snarare *hur* gestaltningen av actio sker, det vill säga *kvalitén* på actio är det som är av störst betydelse (Gelang, 2008). Actiokvalitéerna i sig fördjupar inte förståelsen av actio. För att skapa en mer ingående förståelse visar Gelang (2008) på sambandet mellan actio och de retoriska begreppen ethos, pathos, decorum och kairos. Vidare i detta avsnitt kommer vart och ett av de fyra retoriska begreppen att introduceras för att sedan kunna sättas i relation till och bidra till att definiera actio och lägga grunden för Gelangs actiokapitalmodell (2008).

### *2.4.1 Ethos*

Gelang (2008) menar att ethos kan beskrivas som en talares karaktär men även som ett verktyg vid retorisk kommunikation. Ordet ”ethos” har två ursprungsbetydelse. I grekiskan finns både ordet *etos* och *êtos*, där det förstnämnda (*etos*) bär på innebörden av vanor, traditioner och seder, medan det sistnämnda (*êtos*) innebär karaktär (Gelang, 2008).

Begreppet ethos kan alltså beskrivas ha två sidor. Å ena sidan beskriver ethos något föränderligt som innefattar en talares individuella möjligheter till ett variationsrikt och egenfärgat actio (se likheter med grekiskans ”etos”). Det är viktigt att kunna över- eller underbetona delar i den egna personligheten, eller *personae*, för att den eller de delar som i situationen är mest användbara och effektiva för ändamålet ska synas. *Personae* kan därför ses som ett ”föränderligt ethos” (Gelang 2008, 110-119).

Å andra sidan beskriver ethos något stabilt, d.v.s. kulturella, historiska och sociala ramar (såsom ett samhälles lagar, ideologier, religioner, traditioner, yrkeskulturer, politik m.m.) som förändras över tid men som i jämförelse med en individs karaktär representerar något stabilt (se likheter med grekiskans ”êtos”) (Gelang, 2008).

Till sist, Gelang (2008) visar hur litteratur och forskning från förr och nu menar på att en människas ethos kan utläsas av personens ickeverbala uttryck, d.v.s. hur personen använder actio.

#### 2.4.2 Pathos

”Pathos är något en talare söker framkalla hos publiken med avsikt att tala övertygande” (Gelang 2008, s. 119). Talaren försöker framkalla starka känslor, affekter eller passioner hos sin publik, för att därigenom övertyga. I likhet med ethos är pathos ett retoriskt verktyg, emedan åhörarnas känslor är essentiella för att kunna kommunicera övertygande (Gelang, 2008). Däremot har det sedan antiken talats om vikten av balans mellan förnuft och känsla, både i tal och i actio. Aristoteles menar att ämnesområde och talgenre därför bör vara av sådan karaktär att talaren förmår att bemästra att förmedla dessa känslor även ickeverbalt (Gelang, 2008). Även Quintilianus menar att känslorna i ett tal förmedlas till åhörarna via röst och gester. Pathos är sammanfattningsvis beroende av ickeverbal kommunikation såväl som av verbal kommunikation och därigenom finns en tydlig koppling mellan pathos och actio (Gelang 2008).

#### 2.4.3 Doxa och pathos

Känslouttryck är socialt och kulturellt förankrade samt beroende av omständigheterna omkring den retoriska situationen (Gelang, 2008). I detta sammanhang lyfter Gelang (2008) den franske sociologen och kulturanthropologen Pierre Bourdieu benämning *doxa*, eller med Nationalencyklopediens (2009) ord: ”en kulturs vedertagna föreställningar, sådant som inte kan betvivlas eller diskuteras inom denna kulturs ram”. Doxa påverkar därmed vilka känslor som är acceptabla och hur dessa bör gestaltas i ett talsammanhang. Om en talare inte tar hänsyn till doxa så kan ett excellent tal i en viss doxa förkastas i en annan doxa (Gelang, 2008). Samtidigt är känslouttryck i hög grad personliga i sin karaktär, vilket Gelang väljer att kalla ”ett personligt pathos” (2008, s. 123). Det personliga pathoset innebär att talaren har en god självkänedom vad gäller den personliga och känslomässiga fallenheten, potentialen och kapaciteten för att ickeverbalt kunna förmedla dessa (Gelang, 2008).

Att stora likheter finns mellan beskrivningen av pathos och föränderligt ethos och stabilt ethos menar Gelang inte är en tillfällighet, emedan ”pathos och ethos är i sin relation till actio beroende av varandra” (2008, s. 122). När actio ska beskrivas så är ethos och pathos goda komplement till varandra, då en talares ethos är möjligt att undersökas och ses utifrån talarens skicklighet, kapacitet och fallenhet för att förmedla sina känslor (Gelang, 2008).

#### 2.4.4 Decorum

I offentliga kontexter finns det, enligt Gelang (2008), skrivna eller oskrivna regler om vad som är ett lämpligt, passande och/eller ändamålsenligt uppträdande, vilket benämns *decorum* på latin. Grundtanken med decorum är att ett effektivt tal behöver anpassas till vad som tidigare beskrivits i uppsatsen angående den retoriska situationen: vilken typ av publik väntar, talets ämne, talarens egen personlighet m.m. Med utgångspunkt i tidigare litteratur och forskning lyfter Gelang (2008) fram två aspekter på decorum, som inbegriper en tudelad relation till form och innehåll i actio.

Den första aspekten gäller ett ”estetiskt decorum” medan den andra aspekten gäller ett ”etiskt decorum” (Gelang 2008, s.129). Dessa aspekter är först och främst tänkta att appliceras på relationen mellan decorum och actio då ”[en talare anses att] med sitt estetiska actio kunna gestalta sina etiska överväganden” (Gelang 2008, s.129). Förutom de två aspekterna om estetik och etik innefattar det tvådelade decorum även relationen mellan vad som upplevs eller betecknas som äkta och/eller oäkta (Gelang, 2008). Modern forskning visar att mottagare av ett budskap anser att talaren är tillförlitlig förutsatt att talaren anses vara just

äkta. Till exempel menas ett överdrivet eller onaturligt *actio* medföra att publiken uppfattar talaren som oäkta. Den ”yttre estetiken” och den ”inre etiken” (Gelang 2008, s.129) måste gå hand i hand. Vad som sedan uppfattas som överdrivet eller oäkta är förankrat i den retoriska situationen (Gelang, 2008).

#### 2.4.5 Kairos

De grekiska termerna *kairos* och *kronos* refererar båda till tid. Emellertid innefattar *kronos* en kvantitativ relation till tid, eller med andra ord det mätbara, det absoluta, universella; den objektiva relationen till tid (Gelang, 2008). *Kairos* å andra sidan berör vad som är kvalitativt, abstrakt, kulturellt och subjektivt och vad mottagarna betecknar som ”’rätt handling’ utförd vid ’rätt tid’” (Gelang 2008, s. 135). Begreppet gör anspråk på både verbalt och ickeverbalt mänskligt agerande i ett slags klimax, ett ”nu” (Gelang 2008, s.139). Enligt Gelang (2008) är tid, plats, publik och talare nära sammanbundna med *kairos*-begreppet, då det finns ett ömsesidigt beroende mellan *kronos* och *kairos*.

Vidare menar Gelang (2008) att *kairos* inte går att forcera fram utan begreppet bygger på att talaren är mottaglig och intresserad av nyskapande och en tillförsikt till stundens ingivelse. Klarsyntheten och förståelsen för ”nu” står i relation till en komplex mängd av olika förutsättningar, såsom psykologiska, sociala och kulturella förutsättningar. *Kairos* kan därmed sägas bestå i en kombination av erfarenhet, intuition och spontanitet. Vikten av erfarenhet bidrar till att *kairos* inte kommer eller uppstår av sig självt.

*Tajming* inbegriper också begreppet ”rätt tid” (Gelang 2008, s.139). Däremot inkluderas varken ”rätt handling” eller förloppet fram till ”rätt ögonblick” (Gelang 2008, s. 139) i begreppet *tajming*. Enligt forskning är *tajming* i ett framförande beroende av rytmisering, vilket också formar själva förloppet på talet och leder fram till *kairos* (Gelang, 2008). Gelang beskriver *kairos* som ”ett tillskruvat, förhöjt, läge av *tajming* eftersom *kairos* är det tillfälle då talaren och publiken tillsammans upplever att en handling vältajmad” (Gelang 2008, s.139). Slutligen, rytmen i den retoriska situationen innefattar allt från betoningar, uttal, textens disposition och metrisk upplägg till själva *agerandet*, det vill säga *actio*. Med andra ord är det möjligt att koppla samman *actio* och *decorum* i och med att det kroppsliga *agerandet* inverkar på rytmiseringen av framförandet (Gelang, 2008).

#### 2.5 Beröringspunkter mellan *actio* och de retoriska begreppen

Avsnitt 2.3.1-2.3.4 belyser att *actio* samverkar med både *ethos*, *pathos*, *decorum* och *kairos* i någon utsträckning; det finns beröringspunkter dem emellan då *alla* bidrar till att ”[förklara] talarens *actio*” (Gelang 2008, s.140). Vidare visar forskning att *actio*-kvalitéer kan utgöra ett fundament för analys av en retorisk situation (Gelang, 2008). Dessa två utgångspunkter kommer att ligga som en teoretisk bas för analysen av det empiriska materialet senare i denna uppsats.

Vilka är då beröringspunkterna mellan *actio* och de fyra retoriska begreppen samt vad är kopplingen till *actio*-kvalitéerna? Här följer en kortare konklusion av beröringspunkterna.

*Ethos* preciserar *actio* utifrån talarens karaktär, därav a) den kulturella kontextens betydelse, det ”stabila *ethos*”, samt b) den enskilde talarens högst personliga prägel på talsituationen, det ”föränderliga *ethos*”. Ett exempel på kopplingen till *actio*-kvalitéer: *Actio*-kvalitén energi påverkar hur åhörare eller mottagare värderar och betygssätter upplevelsen av talarens engagemang.

*Pathos* kopplar samman *actio*-kvalitéerna engagemang med energi och intensitet genom att tydliggöra den emotionella aspekten på *actio* utifrån a) den retoriska situationens

doxa och b) talarens egen övertygelse om vad denne förmedlar, eller med andra ord ”talarens gestaltade pathos” (Gelang, 2008, s. 218).

Tredje beröringspunkten är *decorum*. *Decorum* preciserar och påverkar *actio* genom a) den artistiska eller konstnärliga aspekten, det ”estetiska *decorum*” samt genom b) talarens personliga och inre etiska val, övertygelser och uppfattningar, det ”etiska *decorum*”. Kopplat till *actiokvalitéer* kan det till exempel inbegripa hur mycket energi som är brukligt att uppvisa i en viss situation.

Slutligen, tydliggör *kairos* tidsaspekten på talarens *actio*. Mer preciserat definierar *kairos* ”rätt handling” vid ”rätt tid” där *actiokvalitéerna* rytm, tempo, tajming och lyhörddhet är ledord för talarens *actio*.

I denna uppsats är samverkan mellan *actio* och *ethos*, *pathos*, *decorum* och *kairos* ledstjärnan för att kunna förklara, beskriva och till viss del analysera helheten i och vikten av en lärares *actio*, eller mer precist vilken *respons* lärares *actiokvalitéer* kontra icke *actio* genererar i en elevgrupp. Bland annat kan en talares personliga *actiokvalitéer* analyseras genom att *ethos* och *pathos* samverkar. När en talares *actio* behöver ”beskrivas, bedömas och värderas i relation till situationens omständigheter” (Gelang 2008, s. 141) kan detta ske utifrån beskrivningar av *decorum* och *kairos*. Därtill kan *decorum* och *kairos* bedöma tajmingen och ändamålsenligheten på *ethos* och *pathos*. Sålunda, *ethos*, *pathos*, *decorum* och *kairos* samverkar för en vidare, bredare och djupare förståelse för *actio* och dess *kvalitéer* emedan de kan användas för att definiera *actio* både storskaligt och småskaligt (Gelang, 2008).

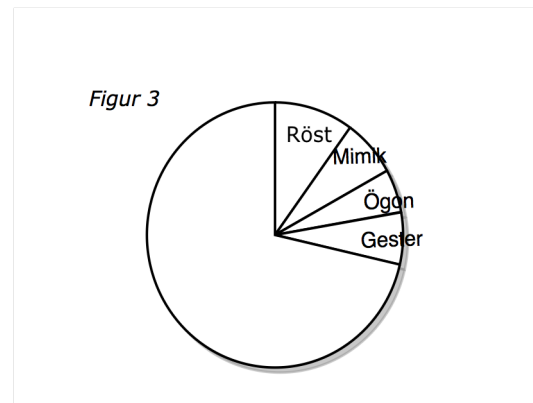
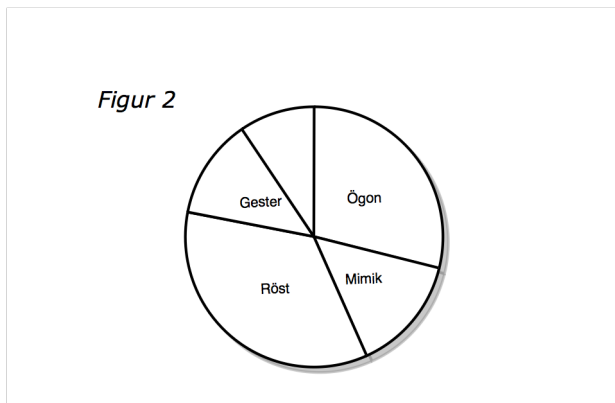
## 2.6 Actiokapital & actiokapitalmodellen

Actiokapitalmodellen är en modell som försöker beskriva samt skapa en övergripande förståelse för en talares *actio*resurser. Modellen är utarbetad av Marie Gelang (2008). Actiokapitalmodellen syftar först och främst på vilka tillgångar en talare har att använda sig av när det gäller ickeverbal kommunikation/kroppsspråk (Gelang, 2008). Gelang (2008) menar alla människor har samma utgångsläge vad gäller *actio* såvida en människa är både fysiskt och psykiskt frisk. Vad som däremot påverkar och skiljer åt är individens samlade livserfarenheter och sammansättningen av en människas personliga *actio*resurser. Vidare menar Gelang (2008), att vad en människa varit med om sätter spår i kroppsspråket. Sålunda, innebär detta att fastän *actio*resurserna är desamma kan *actiotillgångarna* variera från person till person (jämför med *Figur 1* och *Figur 2* nedan) (Gelang, 2008).

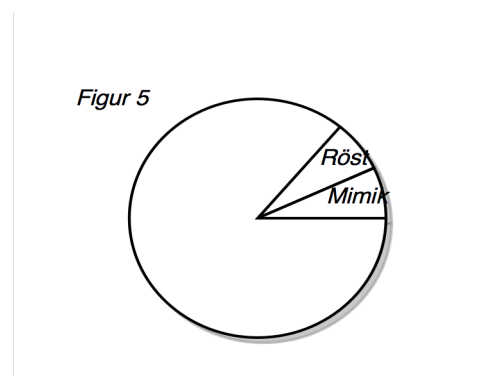
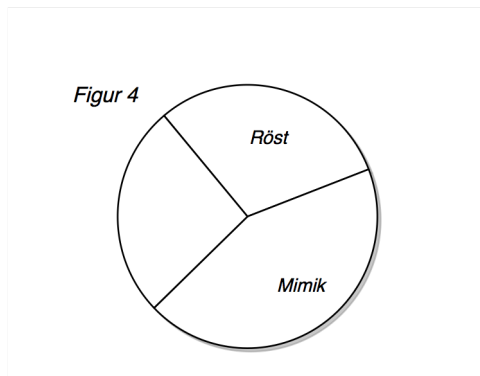
En talare har tillgång till en mängd olika modaliteter, men i praktiken kan en individ genom år av erfarenhet och upplevelser ha raffinerat en eller några få modaliteter mer än de övriga (Gelang, 2008). Talare ett kan exempelvis företrädelsevis använda sig av rösten, där resterande modaliteter såsom mimik, ögon, gester och poser är av mer vilande karaktär. Talare två kan å andra sidan ha utvecklat andra primära *actio*resurser, t.ex. bruket av ögon och gester (Gelang, 2008). Genom att använda sig av en närvarande, intresseskapande och livfull blick i samverkan med naturliga, emotionellt expressiva och väl avvägda gester, är det möjligt för talaren att samtidigt stå ytterst stilla och använda sig av ett monotont röstläge (Gelang, 2008).

Likväl, måste det förmodas att en talare kan vidga eller fördjupa sina *actio*resurser (Gelang, 2008). Ett mångfacetterat *actiokapital* ökar möjligheterna att modifiera sitt *actio* så det överensstämmer med individens *ethos* och *pathos*. Däremot avgör inte *antalet* modaliteter värdet på *actiotillgångarna*. En välraffinerad *actio*resurs kan överträffa eller väga upp flera mindre *actio*resurser. Med andra ord är det *kvalitén* på *actio*resursen/resurserna som visar på hur väl använda resurserna är (Gelang, 2008). *Figur 2*, *3*, *4* och *5* nedan är reproduktioner av

Gelangs figurer (2008, s. 222 och 223), vilka schematiskt visar på olika varianter av actiokapital-användande.



Enligt Gelang (2008) representerar *Figur 2* en talare som har flera välutvecklade actiokvalitéer och där det vita fältet visar på att talarens icke utnyttjade actioresurser är litet och begränsat. Denna talares actioresurser kan därför sägas visa på ett ”optimalt exempel” (Gelang 2008, s. 223) av resursnyttjande. *Figur 3* menar Gelang (2008) visar på en annan typ av talarpersonlighet, där fältet med de outnyttjade actioresurserna dominerar och de övriga fälten är relativt minimala och otränade fastän resurserna är jämfördelade. Däremot visar *Figur 4* nedan på att en talare som har få raffinerade modaliteter eller tillgångar faktiskt kan nyttja sina resurser väl tack vare goda och välutvecklade actiokvalitéer (Gelang, 2008). *Figur 5* visar på att det likafullt kan vara tvärt emot. Ett fåtal använda modaliteter begränsas av en brist på eller avsaknad av actiokvalitéer, vilket medför ett minimalt värde på talarens tillgångar (Gelang, 2008).



Actio är personspecifikt och unikt. Genom att använda sig av, förkovra sig i och raffinera actiokvalitéerna har varje talare möjligheten att höja värdet på sina resurser/tillgångar (Gelang, 2008).

### 3 Metod

I detta metodavsnitt förklaras och presenteras först urvalsgruppen och därefter det empiriska materialet, val av metod/metoder samt hur själva undersökningen genomfördes och därmed även hur datainsamlingen gick tillväga.

#### 3.1 Empiriskt material

Öhlander definierar empiri som ”erfarenhetsbaserad beskrivning av verkligheten” (1999, s. 18). Vidare menar Öhlander att ”all empiri är teoriimpregnerad” (s.19) och att kunskap är perspektivbunden. Enligt Öhlander beskriver empiri aldrig en faktisk verklighet. Snarare visar empiri på en verklighet som bejaktas och begränsas av den metod en forskare valt. Varje metod är dessutom nära förbunden med ett särskilt teoretiskt perspektiv. I och med detta menar Öhlander (1999) att det är naivt att tro att en forskare någonsin kan vara rent objektiv, d.v.s. frigjord från all påverkan och alla perspektiv.

Det empiriska huvudmaterialet i denna studie består av två huvuddelar samt en bidel. Den första av huvuddelarna utgörs av en etnologisk mindre fältstudie där jag som känd icke deltagande observatör (Patel & Davidson, 1994) närvarar vid andraspråksundervisning i engelska i en årskurs tvåa.

Den andra huvuddelen utgörs av en intervju i samtalsform med den undervisande läraren. Enligt Fägerborg (1999) bidrar intervjun med ett *individperspektiv* och i detta specifika fall framkommer lärarens tankar, funderingar, förhållningssätt, värderingar m.m. på vad som tagit plats och vad läraren observerat under de genomförda lektionerna. För mig bidrar detta till ytterligare en parameter att lägga till mina egna observationer. I etnologiska fältarbeten är det vanligt förekommande att använda sig av både observation och intervju för att med enbart observation som metod är det inte möjligt att komma åt människors känslolägen, de observerades tolkningar av situationen eller deras eget handlande (Öhlander, 1999b).

#### 3.2 Urval

Urvalet är begränsat till en årskurs tvåa uppdelad i två grupper. Klassen har arbetat med engelska i någon utsträckning sedan förskoleklass och de talar mestadels engelska under lektionerna. Följaktligen är språket bekant för dem men tillräckligt obekant för att många basala språkkunskaper inte har hunnit etableras, d.v.s. *ny* input är möjlig att tillföra utan grundläggande förstudier i elevernas engelska förkunskaper. Enligt McGregor et al (2009) är gestikulerad input fördelaktigt när helt ny information ska konsolideras och befastas.

Klassen som observerades är belägen i ett socioekonomiskt väl ansett område och alla elever i fokusklassen har svenska som modersmål. Två av eleverna har ytterligare ett modersmål. I båda familjerna kommer ena föräldern ursprungligen från ett annat land än Sverige. Klassen som helhet består av fler tjejer än killar, men då denna studie primärt inte berör vare sig etnicitet, socioekonomisk bakgrund eller kön kommer dessa perspektiv rymmas inom ramen för detta arbete. Däremot ger en kort beskrivning av barnens yttre förutsättningar en viss förståelse för den skolmiljö som barnen och läraren befinner sig i.



Läraren är i trettioårsåldern och har arbetat i drygt sex år som lärare och har erfarenheter från musik, drama och även dans. Lärarens erfarenheter var en bidragande anledning till att valet av lärare och klass. I sitt arbete använder sig läraren nämligen av gester, mimik, ögonkontakt, röstdynamik m.m. Det är inte okomplicerat att börja använda sig av ickeverbal kommunikation om man aldrig har gjort det förut (Gelang, 2008), men även om detta är en fördel i aktuell studie antas här att den naturliga fallenheten för ickeverbal kommunikation bidra till att läraren har svårt att skala av och enbart använda sig av *rösten* som primärt medel för kommunikation. Därför kommer detta ha i åtanke vid analys av det empiriska materialet.

### 3.3 Metodval

Syftet med studien är att undersöka om lärares ickeverbala kommunikation är av betydelse vid andraspråksinläring, eller med andra ord om lärares *actio* bidrar till elevers andraspråksinläring? Därför valdes en kvalitativ studie i form av ett etnologiskt mindre fältarbete. Inom pedagogik är det vanligt att använda sig av små och stora etnologiska fältstudier för att studera ett visst problemområde/område (Öhlander, 1999a). En etnolog befinner sig mitt i verkligheten och i och med detta kan nya frågor och infallsvinklar ständigt tillkomma. Samtidigt strävar etnologiska inte efter att komma fram till lösningar och förklaringar som är direkt applicerbara på specifika fall, utan ”inom etnologin strävar man oftast efter att producera mycket kunskap om enskilda företeelser” (Öhlander, 1999a, s.13).

Då de vanligaste och i allmänhet bäst fungerande metoderna för fältarbete är kvalitativa (Öhlander, 1999a) valdes en kvalitativ observation samt en kompletterande kvalitativ intervju som metoder för att inhämta det empiriska materialet. Det tvådelade informationshämtandet bygger på att det i fältarbeten förekommer ofta inslag av intervjuer (Aspers, 2007), samt att observation som metod inte kan specificera individers känslolägen och bakomliggande intentioner vid en viss typ av handlande eller tolkningar utav somliga handlingar. Därför anses det av värde att komplettera observationen med intervjuer, trots att det är möjligt att enbart nyttja observation som metod (Aspers, 2007).

#### 3.3.1 Observation

Observation är speciellt användbar i naturliga situationer och metoden har möjlighet att samla in information om beteenden såsom det verbala, ickeverbala, känslouttryck m.m. härvid att observation inte är beroende av att t.ex., specifika personer kommer ihåg händelseförlopp och att de observerade är villiga att lämna ut information (Öhlander, 1999b). Öhlander (1999b) menar att metoden även kan beskriva sådant som inte sägs i ord, då ”också tystanden talar” (s.76). En kvalitativ observation kan alltså hjälpa till att beskriva både det ickeverbala och det verbala, vilket passar uppsatsens syfte.

#### 3.3.2 Metodbegränsningar - observation

Vad som först och främst brukar framhållas som nackdelar med observation är att observation ofta är tidskrävande och dyr (Patel & Davidson, 1994). I detta fall var observationen inte dyr, men på grund av tidsåtgången blev studien ytterst liten till omfånget. Ytterligare nackdelar med observation som metod, är att metoden aldrig kan härleda vad som ligger bakom det observerade, d.v.s. tolka situationen. Dessutom anses det svårt att avgöra huruvida ett

observerat beteende är naturligt, spontant eller representativt (Patel & Davidson, 1994). Vad som är representativt är möjligt att komma fram till via förstudier (Patel & Davidson, 1994), men då tidsramen för denna uppsats är begränsad valdes förstudier bort. Däremot har både läraren och jag själv erfarenheter från andraspråkslektioner i engelska som i sig bidrar till kunskap om vad som är representativt och inte.

### 3.3.3 Intervju i samtalsform

Intervju är "en samtalsrelation" (Aspers 2007, s.133) vari en förståelse för informanten försöker åstadkommas. Aspers (2007) menar att som nybörjare inom intervjuförfarande är det vanligt att förberedelsen innan intervjun är så minutiös, att alla frågor avfyras i en alltför snar följd vid intervjutillfället och intervjuarens egna teorier och förförståelse för forskningsområdet bidrar till att förutfattade meningar får möjlighet att styra intervjun och dess svar. För att komma runt detta är det enligt Aspers (2007) fördelaktigt att genomföra "tematiskt öppna intervjuer som bygger på samtalets logik" (s. 134), d.v.s. ett givande och tagande där interaktionen växlar mellan de deltagande. Aspers (2007) anser att föresatsen med ett samtal är att uppnå förståelse mellan de inblandade.

Därtill hävdar Aspers (2007) att det inte är möjligt för en intervjuare att kunna ställa frågor som inte ingår i intervjuarens begrepps- och kunskapsvärld vid den specifika tidpunkten för intervjun. Därför verkar det fördelaktigt att både jag och läraren har erfarenheter från skolan och dess normer och begrepp.

Vad som dock skiljer ett renodlat samtal från en intervju är att det i en intervju finns klart bestämda roller och att det finns en predisponerad logik i samtalet. Intervjun styrs däremot primärt av en person där ett ämne och frågor är åtminstone delvis förutbestämda. En maktobalans är alltså svårfrånkomlig i en intervjusituation. Enligt Aspers (2007) kan obalansen bli mindre ifall forskaren försöker skapa en så naturlig och bekväm intervjusituation för informanten/informanterna som möjligt.

Med detta i bakhuvudet valde jag att intervju läraren i en för denne känd och stressfri miljö och i och med att jag fokuserade på samtalet som intervjuform hade jag bara skrivit upp några få stolpar för mig själv som jag ville samtala om. Detta kan med andra ord beskrivas som en ostrukturerad intervju (Patel & Davidson, 1994), vilket innebär att läraren får maximalt utrymme för att svara (se *Bilaga 3* för intervjustolpar).

Intervjun bandades via dator och transkriberades därefter, men på grund av olycksfall i arbetet med en havererad hårddisk finns bara transkriptionen av intervjun kvar som källa.

### 3.3.4 Metodbegränsningar - intervju

Intervju som metod är även den tidskrävande, kräver mycket arbete både innan själva genomförandet, under intervjun/erna och i efterarbetet med t.ex. transkribering och kodning. Dessutom innebär handhavandet av information som framkommer vid intervjuer ett stort mått av ansvar, då innehållet många gånger är konfidentiellt och djupgående i en människas inre (Fägerborg, 1999). Vidare, är inte intervju som metod alltid det lämpligaste valet, t.ex. då fokus ligger på människors beteenden och kunskap om händelser. Enligt Fägerborg (1999) tar det tid att utveckla en god intervjuteknik, vilket innebär att intervjuer ofta skiftar i kvalité beroende på vem som utfört den.

### 3.4 Metod för datainsamlande

En vecka innan observationen informerades både elever och föräldrar skriftligt om observationen och för att delta i studien skulle föräldrarna ha returnerat lappen till skolan påskriven. I respekt för elever och lärare och i enlighet med de forskningsetiska principer som råder vid vetenskapliga undersökningar, nämns inga namn eller närmare kännetecken på vilken skola eller klass undersökningen är genomförd i (Vetenskapsrådet, 2002)

Läraren delade upp klassen i två grupper som hon ansåg jämfördelade vad gäller kännedom om det engelska språket och utifrån behovet av extra stöd. Grupperna innehöll 12 respektive 10 elever och observationen utfördes under två separata lektionstillfällen under en och samma dag. De observerade grupperna skulle egentligen vara jämfördelade antalsmässigt, men då några elever glömt lämna in godkännandet från föräldrar fanns de med i klassrummet vid sidan av, men var inte deltagare i observationen.

Observationen baserades på ett och samma lektionsupplägg, vilket implementerades på två olika sätt: i en grupp använde sig läraren aktivt av sitt kroppsspråk eller med andra ord, sitt *actio*, medan samma lärare medvetet skalade bort sitt kroppsspråk till förmån för den verbala kommunikationen (så långt det var möjligt utifrån lärarens egen personlighet) i den andra gruppen.

Lektionsmaterialet bestod av både nya och gamla moment, varav ett nytt moment bestod av att läraren visade ett antal bilder/foton på olika personer i varierande åldrar samt att läraren berättade om vad personerna hade på sig, hur gamla de var och framförallt vad de gillade att göra o.s.v. Tidigare hade grupperna jobbat med ålder och att presentera sig själva, medan de inte arbetat med att beskriva sina eller andras intressen. Efter att ha sett bilderna, t.ex. en tonårstjej som höll i en basketboll och en äldre dam som simmade, skulle eleverna med egna ord återberätta vad de nu visste om personen; både det som tydligt syntes på bilderna men det som läraren bara berättade, med eller utan ickeverbal kommunikation.

McGregor et al. (2008) menar att bilder i likhet med gester bidrar till att underlätta det kognitiva tänkandet, men pekar samtidigt på en signifikant fördel för gestikulerad input i jämförelse med både verbal och bild- input på längre sikt och framförallt i samband vid inläring av *ny* input (McGregor et al., 2008). Studien visar att denna fördel för gestikulerad input gällde både en testgrupp som fått input förstärkt via bilder och den testgrupp som bara fått informationen sig tillskansad verbalt.

#### 3.4.1 Min roll som observatör

När jag kom till klassen presenterade jag mig och berättade i korta drag varför jag var där. Jag valde att ej i detalj nämna vad som skulle observeras, för att eleverna inte skulle bli obekväma. Min närvaro i sig ansåg jag var nog för att inverka på eleverna, och beskrev därför i korthet att jag skulle följa en lektion och även iaktta deras lärare lite extra. Självtog jag inte i aktivt lektionen, utan agerade som känd men icke deltagande observatör, vilket är en position som kan väljas och som förespråkas i metodlitteraturen (Patel & Davidson, 1994).

Innan observationen satte jag upp ett observationsschema (se *Bilaga 1 och 2*). Tre huvudgrupper (A-C) indelades i observationskategorier numrerade 1-17. De tre huvudgrupperna berörde:

##### **A) Beteende/agerande som inverkar negativt på undervisningssituationen**

Vad som är *negativt* är många gånger subjektivt. Här används *negativt* i bemärkelsen 'bidra till ogynnsamt arbetsklimat genom att ej respektera eller störa andra eller sig själv. Alla har varierande uppfattning om vad som faller inom ramen för att bidra till ogynnsamt arbetsklimat, men i denna studie preciseras min och lärarens tankar om vad som inverkar negativt på

undervisningssituationen genom observationskategorierna (se *Bilaga 1 och 2*). T.ex. ingår kategorier såsom att prata rakt ut, resa sig upp (vandra omkring), översätta till svenska utan att blivit tilldelad ordet, knuffa och peta på andra m.m.

**B) Beteende/agerande som är noterbart men som inte påverkar gruppen/undervisningssituationen nämnvärt i vare sig positiv eller negativ riktning**

Undervisningssituationen för enskild elev påverkas möjligen, men faller inte inom ramen för denna observation. Vad som *inte påverkar* en grupp varken positivt eller negativt baseras också på subjektivitet. Här används dock observationskategorier såsom att ha myror i benen/skruva på sig/ men befinner sig ändå på sin egen plats utan att involvera andra; räcker upp handen och blir tilldelad ordet men pratar om annat; sitter tyst/stör ej men är inte delaktig (t.ex. med blick, svarar på frågor, ställer frågor).

**C) Beteende/agerande som inverkar positivt på undervisningssituationen**

Vad som är *positivt* i en undervisningssituation är också till viss del subjektivt. Här används positivt i bemärkelsen att eleven visar intresse (uppmärksamhet, engagemang, inlevelse) och är gynnsamt och konstruktivt inställd till undervisningssituationen. Grupp C) inbegriper observationskategorierna att räkka upp handen, räkka upp handen ivrigt, vara fokuserad med hela kroppen, sköter sitt men respekterar och ser andra i t.ex. lyssna när andra pratar, har roligt, svarar på frågor, svarar utförligt på frågor samt att drar egna slutsatser.

Vidare utformades schemat efter elevernas placering i klassrummet (se *Bilaga 2*). Då någon av de 17 kategorierna observeras skrevs kategorisiffran ner på ”stolen” som motsvarar den observerade eleven. Slutligen, skrevs korta kommentarer och stolpar angående lärarens *actio* ner löpande. Tanken var att på ett övergripande sätt notera lärarens *actiokapital*.

### 3.4.2 Bearbetning av insamlad data

Materialet från intervju och observation har delats upp i koder, det vill säga att materialet har brutits ner i ett flertal beståndsdelar. Nya koder har adderats när det ansetts behövt. Därtill har andra koder klumpats ihop, allt i enlighet med Patrik Aspers (2007) beskrivning av kodning och analys av kvalitativt empiriskt material (Aspers, 2007).

## 4 Resultatredovisning

I avsnitten som följer kommer resultat från både observation och intervju att redovisas. Först presenteras lärarens actio i korthet. Då detta inte utgör huvuddelen av det empiriska materialet sammanfattas vad som iaktogs vid sidan av den huvudsakliga observationen av eleverna. Därefter följer intervjun med läraren och slutligen behandlas observationen av eleverna i både actio- och verbala gruppen.

### 4.1 Lärarens actio

Initialt presenteras här en sammanfattning av det som noterades/observerades kring lärarens actio. Detta görs för att skapa en bild av och tydliggöra skillnaderna i lärarens agerande i de olika grupperna.

#### 4.1.1 Lärarens actio i actiogruppen

Vid observationstillfället i actiogruppen nedskrevs följande ord om lärarens actio. (De nedskrivna stödorden kompletterades direkt efter lektionen med fler ord och beskrivningar om stödordet):

- Pekar
- Livliga ögon: Ögonen glittrar och berättar vad läraren berättar
- Använder mimik: nästan teatraliskt ibland
- Imiterar/visar/spelar teater
- Sång plus rörelser
- Varierad och tydlig röst
- Energisk/entusiastisk
- Röst: variationsrik

Alla dessa nedtecknade ord är beskrivningar av lärarens actio och visar på att läraren har ett stort och välanvänt actiokapital då denne använder både röst, mimik, ögon och gester för att kommunicera sitt budskap.

#### 4.1.2 Lärarens actio i verbala gruppen

I verbala gruppen däremot nedtecknades bara att läraren emellanåt hade svårt att hålla sig från att använda gester, mimik och spelande ögon, men läraren kom på sig själv snabbt och återgick därefter till att arbeta primärt med rösten.

### 4.2 Intervju i samtalsform

Genomgående visar kodningen av intervjun att läraren uppfattat en tydlig skillnad mellan actiogruppen och den verbala gruppen. Framförallt ringar läraren in fyra fokusområden

genom sina svar, vilka föll inom ramen för definitionen en av mina forskningsfrågor om elevers gensvar, nämligen:

- ⇒ **Delaktighet/Passivitet**
- ⇒ **Agerande/icke agerande**
- ⇒ **Uppmärksamhet/ouppmärksamhet**
- ⇒ **Kommentarer & yttranden/Tysthet**

Här nedan framläggs konklusioner av de fyra fokusområdena.

#### *4.2.1 Delaktighet & uppmärksamhet*

Merparten av intervjusvaren indikerar att lärarens positiva ordalag om *delaktighet* och *uppmärksamhet* mestadels kopplas till actiogrupper. Läraren lyfter även ofta upp sådant som berör delaktighet och uppmärksamhet i samband med att elever drog korrekta slutsatser eller helt enkelt svarade ”rätt” på lärarens frågor. Kodningen visar på att actiogrupper stod för merparten av lärarens positiva ord och verbala grupper i större utsträckning för de negativa. Läraren ansåg att eleverna i actiogrupper var mer motiverade, inspirerade och att de förstod betydligt mer än eleverna i verbala grupper. Dessutom ville eleverna i actiogrupper inte sluta, fast själva undervisningsdelen av lektionen pågått tretton minuter längre än i verbala grupper.

#### *4.2.2 Kommentarer & yttranden*

I intervjun menar läraren att de elever som redan lärt sig t.ex. siffror, färger och ålder, kunde använda sig av denna kunskap i vid observationstillfället, oavsett om de ingick i verbala grupper eller actiogrupper. Däremot, när ny information adderades kom många till korta i verbala grupper, framförallt de som läraren menar har svårare att förstå och lära in engelska.

Skillnaderna mellan grupperna märkte läraren bland annat genom att t.ex. återberätta (på engelska eller svenska) vad läraren sagt. Ett exempel: En av eleverna som ingick i verbala grupper och vanligtvis sitter mycket tyst och har svårt med engelskan, räckte upp sin hand när de arbetade med siffror och färger. Eleven kunde tala om vilken färg en siffra hade, men satt därefter tyst resten av lektionen då nya ord, meningar och betydelser användes. Å andra sidan, menade läraren att de som vanligtvis är vad läraren kallar ”starka” i engelska, klarade sig bra oavsett om de ingick i verbala grupper eller actiogrupper.

När frågan kom upp om huruvida läraren uppfattade någon skillnad mellan grupperna vad gäller visad uppfattning, exemplifierade läraren detta genom att tydligt och bestämt berätta om situationen i actiogrupper kontra verbala grupper när texten till en ny sång skulle läras in och därefter sjungas.

De [actiogrupper] var ju mer fokuserade på vad vi skulle göra – över huvud taget. Och så var de mer med och så - man behövde inte inspirera dem lika mycket eller säga åt dem vad de skulle göra, utan de gjorde det bara av farten. Som när vi skulle sjunga till exempel - då var de ju med ganska direkt och jag kunde bara säga så här – ”Men häng med på rörelserna å försök att sjunga” ... Men [verbala grupper] förstod ju ingenting! [Uppgivet skratt]. De satt ju som fågelholkar! (Personlig kommunikation med läraren, 2009)

Dessutom uttryckte läraren att actiogrupper förstod mycket snabbare samt förstod allt vad som sades, till och med det som inte framkom av bilder och tidigare lektionsinnehåll.

### 4.2.3 Agerande

Den genomförda intervjun pekar på att läraren talade i negativa ordalag om delaktighet och uppmärksamhet i förhållande till antalet villiga att svara på frågor och förmågan att svara rätt när det gällde den verbala gruppen. Läraren ansåg att det blev oroligare och stökigare i verbala gruppen än i actiogruppen, speciellt för de som läraren benämner ”svaga” i engelska. Lärarens ord: ”Man såg ju att de svagare eleverna inte hade en chans att förstå någonting – det såg man på dem” (personlig kommunikation med läraren, 2009).

I slutet av lektionen tog läraren ut två killar och pratade individuellt med dem. Läraren berättade att båda eleverna varit ganska oroliga under lektionen, däribland skrikit rakt ut och inte räckt upp handen. Därtill hade de ropat åt och stört andra i klassrummet och läraren kopplade agerandet till brist på förståelse. Eleverna brukar inte bete sig på det sättet, vilket förbryllade läraren. Den ene eleven kan prata rakt ut emellanåt, men inte så frekvent som denna gång och särskilt ”med tanke på att det också var halvklass” (personlig kommunikation med läraren, 2009) under lektionen, som läraren uttryckte det. Läraren återberättade vad eleven sagt, med en röst som lät som en liten kille med gråten i halsen:

Jo, då sa han såhär: ”Men, det var ju så... det var ju så svårt att förstå ... jag förstod ju ingenting! Å så blir det ju så frustrerande, för då måste jag ju säga när jag väl kan – dom enda gånger jag kan nånting vill jag ju säga det direkt – inte sitta och vänta på att nån annan ska säga det – utan jag vill säga det då!” (Personlig kommunikation med läraren, 2009)

Elev nummer två som togs ut för samtal brukar inte behöva tala med läraren i enrum, så läraren ville höra med eleven vad som egentligen hade hänt. Eleven sa till läraren att ”det var så tråkigt – det var så tråkigt!” (personlig kommunikation med läraren, 2009) och tidigare har läraren aldrig uppfattat att eleven tyckt att engelskan är tråkig. Eleven har snarare uttryckt att engelskan varit spännande och intressant.

Alltså, elevernas agerande eller tysthet/icke agerande menar läraren står i direkt proportion till hur mycket eleverna förstått samt hur rolig eleverna uppfattade att *lektionen* var eller hur intressant *läraren* var.

## 4.3 Observationssammanställning

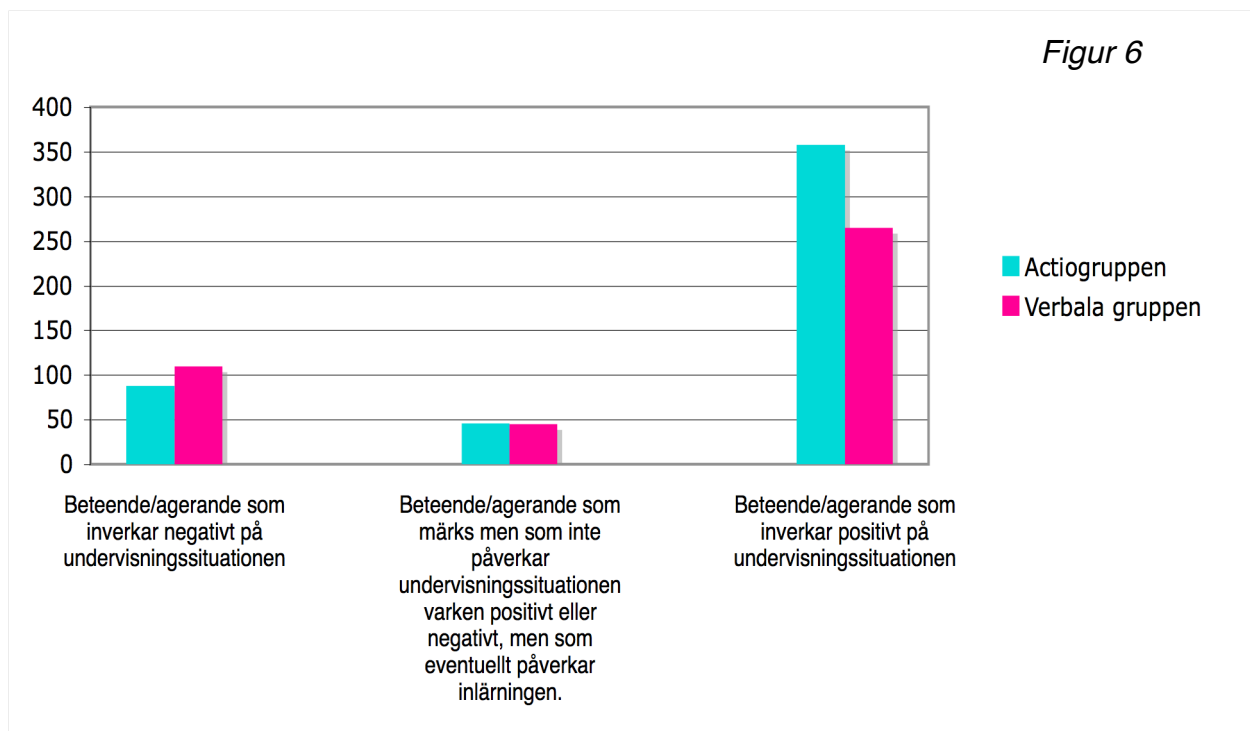
I detta avsnitt kommer observationsmaterialet att redovisas i två delar. Först kommer kategorierna från observationsschemat att återtas och sammanföras i tre huvudgrupper för att enkelt kunna skapa en överblick över resultatet av observationen. Detta sker i 4.3.1. Därefter kommer några av observationskategorierna att presenteras var för sig för att kunna peka på vissa specifika skillnader mellan grupperna, vilket presenteras i 4.3.2.

### 4.3.1 Huvudgrupperna A, B och C

För att koda observationen har huvudgrupperna A), B) och C) från observationsschemat behållits (se avsnitt 3.4.1 samt *Bilaga 1*), vilket innebär att tre huvudgrupper är framtagna från observationsschemat för vidare analys:

- A) Beteende/agerande som inverkar negativt på undervisningssituationen
- B) Beteende/agerande som är noterbart men som inte påverkar gruppen/undervisningssituationen nämnvärt i vare sig positiv eller negativ riktning
- C) Beteende/agerande som inverkar positivt på undervisningssituationen

Kategori A, B och C är räknade: 1) varje kategori för sig, elev för elev, samt 2) alla kategorier för alla elever under A, B och C respektive. Nedan visar *Figur 6* schematiskt på utfallet av sammanställningen.



Efter sammanställningen ser fördelningen procentuellt sett ut så här: (VG = Verbala gruppen och AG = actigruppen).

- A) 25 % fler negativa företeelser i VG jämfört med AG
- B) 2 % fler neutrala företeelser i AG jämfört med VG
- C) 35 % fler positiva företeelser i AG jämfört med VG

Det var alltså färre noterade beteenden/ageranden som inverkade negativt på undervisningssituationen i AG än i VG. Vidare observerades fler beteenden/ageranden som inverkade positivt på undervisningssituationen i actigruppen än i verbala gruppen. Slutligen var det så gott som jämn fördelning mellan grupperna av observerade företeelser som märks men inte påverkar undervisningssituationen i vare sig positivt eller negativ riktning. (Därmed inte sagt att B) inverkar positivt eller negativt på elevernas inläring).



### 4.3.2 Enstaka kategorier

Kategori 12 innebär att eleven "är fokuserad och har hela kroppen vänd mot läraren, sköter sitt, är tyst och respekterar varandra när man pratar m.m.", och observationen visar på 87 % fler förekomster av kategori 12 i AG än i VG. När det gäller den enskilda kategorin nummer 10, "att räkka upp handen", observerades 20 % fler handuppräckningar i AG i jämförelse med VG, samt att antalet observationer för de som ivrigt räckte upp handen förekom i 15 % större utsträckning i VG som i AG. I actiogrupperna var däremot det totala antalet "ivriga handuppräckningar" fördelade på hela gruppen, medan det i verbala gruppen var två som stod för "det ivriga handuppräckandet" i större utsträckning än de andra. Däremot var det 75 % fler i actiogrupperna som svarade utförligt och ingående på frågor och kunde återberätta till stor del: även det som var nytt språkmaterial (kategori 16), där jag markerade plus på fyra elever i actiogrupperna då de återberättade ytterst grundligt sammanhängande.

Det finns även en tydlig skillnad mellan grupperna i hur mycket de skrattade eller hade roligt tillsammans som grupp (däribland att de skrattade åt lärarens gester/kroppsspråk/teatraliska och imiterande uttryck). I VG observerades en elev skratta och då åt en annan elev som svarade fel. I AG däremot skrattade så många per bord att det var för svårt att urskilja individer. Därför noterades antalet gånger som det skrattades per bord. Tre individuella skratt kunde dock noteras samt 13 skrattillfällen fördelade på sju respektive sex förekomster per bord.

Slutligen, i actiogrupperna fanns en kille som frekvent räckte upp handen, men som även stod för många av de observerade företeelserna inom A). Eleven ansåg att läraren gjorde det för lätt när denne gestikulerade eller övergestikulerade. Eleven uttryckte sig ungefär så här: "Åh, nu fattar ju alla!" och "Du gör det för lätt" osv.

## 5 Diskussion

I detta avsnitt presenteras fyra diskussionsavsnitt, där några är uppdelade i underavsnitt. Först av allt kommer tankar om de valda metoderna att redovisas samt metodernas validitet och reliabilitet. Vidare kommer det resultatet att diskuteras, eller med andra ord; det empiriska materialet kommer att plockas isär och sättas ihop med den teoretiska ramen (Aspers, 2007). Därefter redogörs för mina egna tankar och slutligen diskuteras ämnen och tankar för vidare forskning.

### 5.1 Metoddiskussion

I min undersökning har jag använt mig av observation i kombination med intervju. Detta är en kombination som förespråkas i den metodlitteratur som inriktas på observationer och etnologiskt fältarbete och enligt Aspers (2007) syftar kombinationen av metoder till att belysa de bakomliggande intentionerna eller tolkningarna av observerade handlingar eller situationer.

#### 5.1.1 Observationsdiskussion

I valet av metoder funderade jag inledningsvis på att observera och alternativt att filma för att samla information om elevernas beteende och vad som hände i elevgruppen. För att komma runt de etiska aspekterna av filmning samt det tidskrävande i att transkribera, valde jag till slut att observera utifrån ett observationsschema. Detta skedde utifrån de specifika metoder och upprättande av observationsscheman och bearbetning av insamlat material som presenteras i Aspers (2007). Aspers (2007) föreslår att det insamlade materialet från observationsscheman bör delas upp i kategorier och därefter kodas genom att de enskilda händelserna sätts in i ett större sammanhang eller delas upp i mindre; allt utifrån de valda kategorierna.

Användningen av ett observationsschema anser jag vara en bra utgångspunkt för observation av liknande situationer, särskilt om observatören inte befunnit sig i en liknande situation förut. Med observationsschemat hann jag förbereda mig på klassrumssituationen och försöka sätta mig in i olika scenarier som eventuellt kunde uppstå. Schemat gav mig även ett lugn inför observationen i och med att jag kände mig förberedd och hade en struktur att följa och vid observationstillfället kunde jag fokusera mest på den observerade gruppen och bara markera antalet företeelser istället för att släppa blicken på gruppen och skriva.

Jag använde mig vidare av metoder kring observation och etnologiskt fältarbete som presenteras i Aspers (2007), Kaijser & Öhlander (1999) samt i Patel & Davidsson (2003), t.ex. vad gäller upprättande av observationsschema och mitt val av att agera som känd icke deltagande observatör.

I likhet med rådande metodlitteratur upptäckte jag att fördelarna med ett observationsschema även innefattar vissa begränsningar. När det kommer till observation av mänskliga relationer, ageranden, interaktioner med mera kan förberedelserna vara minutiösa, men schemat omfattar ändå inte allt som kan tänkas hända. Jag valde att fritt skriva om händelser som inte inrymdes i det uppsatta schemat. Dessutom, om jag skulle göra en ny observation i en framtid skulle jag välja att kombinera observation (med schema eller fritt nedskrivande) med att filma, även om efterarbetet med filmning är tidskrävande. Att kunna gå

tillbaka och iakttäta igen och igen kan visa på sådant som en enskild observatör aldrig hinner uppfatta med blotta ögat.

Vad gäller min val att agera som känd icke deltagande observatör upplever jag att det var ett fördelaktigt val. Efter en kort stund verkade eleverna trygga med att jag vara där samtidigt som jag likt en fluga på väggen kunde överblicka hela gruppen.

Utifrån Patel & Davidssons (2003) beskrivning av olika observatörsroller verkade den kända icke deltagande rollen passa situationen bäst. Att inte vara känd i en elevgrupp är kanske praktiskt genomförbart då det ständigt förekommer många vuxna i elevernas vardag från olika håll, men däremot innebär det ett etiskt dilemma som jag inte ville riskera. Jag understryker Patel & Davidssons (2003) fundering: ”Är det rätt mot individens personliga integritet att han blir observerad utan att han har givit sitt samtycke?” I mitt fall inbegrep gruppen dessutom minderåriga, vars föräldrar jag anser borde informeras och ges möjlighet till medgivande av observation.

Att inta rollen som deltagande observatör och smälta in i en barngrupp som deras like föreföll omöjligt och som vuxen skulle jag definitivt inverkat på gruppens naturliga beteende, vilket Patel & Davidsson (2003) framhåller som en begränsning med att vara deltagande observatör. Om jag som observatör inte har möjlighet att observera vad jag vill observera, nämligen gruppens naturliga beteende, tappar observationen sitt värde.

Sammanfattningsvis var observationen i sig mycket intressant och fungerade väl utifrån förutsättningarna (läs mer under 5.1.1- 5.1.3). Jag tyckte mig se en tydlig skillnad mellan grupperna på plats i klassrummet. Efterföljande kodning och analys enligt Aspers (2007) bidrog till att strukturera och skilja ut de parametrar som skiljde grupperna åt och inte. Däremot var det ej möjligt att med de valda metoderna påvisa om språkkunskap blir mer robust när läraren använder *actio* kontra *utelämnar actio*. Genom att endast observera elevernas beteenden och skeenden (Patel & Davidsson, 1994) i klassrummet går det ej att avgöra i vilken utsträckning elevernas språkkunskap har utvecklats, eller om den är likadan före som före lektionen. För att kunna undersöka detta hade jag i likhet med McGregor et al (2008) kunnat använda mig av någon slags kunskapstest i en förstudie, som en del i undersökningen samt ett uppföljande test en tid efteråt för att se om kunskapen som förstärks med *actio* blir mer robust.

### 5.1.2 Intervjudiskussion

En intervju är tidskrävande, men i efterhand är jag tacksam att jag genomförde en intervju med läraren. Via frågor och följdfrågor hjälpte intervjun mig att gå djupare vad gäller *lärarens* faktiska upplevelser samt syn- och hörselintryck, och min upplevelse av intervjuens fördelar går i linje med metodlitteratur, däribland Patel & Davidsson (2003), Fägerborg (1999) och Aspers (2007). Genom en kvalitativ intervju hade jag och läraren möjlighet att samtala om lärsituationerna utifrån lärarens perspektiv, upplevelser, utgångspunkter och tankar. Dessutom så bar läraren på merinformation om hur det vanligtvis brukar fungera i klassen samt vad som hade sagts och föranlett lärarens enskilda samtal med två elever efter VG:s lektion. Efter genomförd intervju upplevde jag en större förståelse för vad jag hade observerat, men jag insåg även att jag gärna hade velat intervjua eleverna också. Hur hade de upplevt situationen? Stämde deras tankar, upplevelse och ageranden överens med slutsatserna som jag dragit av min observation och lärarens intervju? Syftet med en kvalitativ intervju som metod uppfattar jag stämma överens med gällande metodlitteratur. Patel & Davidsson (2003) beskriver det så här:

Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om

något fenomen. Detta innebär att man aldrig i förväg kan formulera svarsalternativ för respondenten eller avgöra vad som är det ”sanna” svaret på en fråga (s.78).

Patel & Davidsson (2003) sätter inte bara ord på de positiva erfarenheterna av en kvalitativ intervju, utan författarna sätter här även ord på något jag som oerfaren intervjuare måste träna på; att inte i förväg förvänta sig de svar jag vill höra eller tror mig få höra. Jag bör snarare överlämna intervjuens sanning till den som blir intervjuad och se mig själv som ett medel för att förmedla en del av den intervjuades universum. Det sistnämnda tyckte jag själv var lite klurigt och kanske försvårades det än mer i och med att jag varit närvarande som observatör vid tillfället intervjun kretsade kring och jag hade själv kunnat skapa mig en uppfattning om vad jag observerade.

### *5.1.3 Validitet*

Patel & Davidson (1994) menar att ”vi ska undersöka det vi faktiskt undersöker” (s.85). Vidare anser Patel & Davidson (1994) att undersöka människor är att undersöka abstrakta fenomen. T.ex. skulle då elever och lärare samt deras agerande, upplevelser och tankar inte vara fullt möjliga att betrakta och avgöra hur dessa är till sin natur, vilket det enligt Patel & Davidson (1994) däremot går att göra med konkret mätbara fenomen som längd och vikt. I och med detta är det enligt Patel & Davidson (1994) därför viktigt att definiera vad man ser och därefter utforma ett instrument som kan mäta just det som ska undersökas och inget annat. Då kan instrumentet sägas ha god validitet.

Patel & Davidson (1994) lyfter fram två sätt att säkerställa validiteten hos ett instrument (t.ex. en intervju eller observation). Det ena är en logisk analys av innehållet, vilken bör göras av en utomstående som inte är hemmablind för den egna undersökningen och de egna instrumenten. Det andra är att jämföra utfallet från ett instrument med vad Patel & Davidson (1994) kallar ett annat kriterium, t.ex. att pröva instrumentet på en annan liknande grupp eller att utfallet från t.ex. en observation jämförs med utfallet från en intervju.

I denna etnologiska mindre fältstudie har min handledare, opponenter samt examinator bidragit med ett yttre öga och dessutom ifrågasatt mina analyser av både observation och intervju. Detta borde motsvara vad Patel & Davidson (1994) benämner logisk analys. Vidare genomfördes ingen förstudie, men däremot sattes observationen i jämförelse med intervjun i enlighet med Patel & Davidson (1994).

På grund av att studien är ytterst småskalig, där enbart en lärare intervjuats och en klass observerats, samt att observationen bara genomfördes vid ett tillfälle, har jag valt att inte generalisera resultatet från studien. Denna uppsats bör snarare ses som en ansats till vidare forskning inom området. Däremot kan validiteten anses relativt god, då några parametrar för god validitet, som eftersöks bland annat av Patel & Davidson (1994), har använts. För att uppnå hög validitet vore det önskvärt att utvidga studien med fler urvalsgrupper och fler undervisande lärare, för att kunna generalisera och verifiera innehållet i denna studie.

### *5.1.4 Reliabilitet*

Nästa steg är att försäkra sig om reliabiliteten. Enligt Patel & Davidson (1994) är det av vikt att instrumentet ej påverkas av slumpmässigt inflytande. Felvärdet kontra vad som kan ses som det sanna värdet avgörs av instrumentets utformning. Om undersökningen baseras på intervju eller observation baseras reliabiliteten bland annat på observatörens eller intervjuarens kunskaper och förmåga att genomföra dessa. Om tillförlitligheten ska anses hög bygger detta på hur tränad observatören eller intervjuaren är (Patel & Davidson, 1994). Därtill ger strukturerade observationer med två närvarande observatörer samt standardiserade

intervjuer med en extra registrerande intervjuare en god tillförlitlighet (Patel & Davidson, 1994). Dessutom kan, vad Patel & Davidson (1994) kallar, lagrad vecklighet i form av inspelningar (ljud och/eller bild) också användas för att öka tillförlitligheten.

Utöver det slumpmässiga inflytande som bland annat kommer av att förstudie ej genomförts, inverkar säkerligen de facto att jag varken är en tränad observatör eller intervjuare i ett akademiskt sammanhang. Med anledning av att jag skriver denna uppsats på egen hand, föll det sig även naturligt att jag genomförde observation och intervju själv, men såhär i efterhand hade det varit önskvärt med en bisittare alternativt medhjälpare för reliabilitetens skull. Å andra sidan, använde jag mig av en relativt strukturerad observation med ett observationsschema som följdes. Därtill, hade intervjun en hög grad av standardisering, men en låg grad av strukturering (Patel & Davdisson, 1994), vilket bidrar till att höja reliabiliteten. Dessutom spelade jag in intervjun med läraren. Detta innebar att jag kunde lyssna på intervjun flertalet gånger. Dessvärre, finns inte intervjun kvar i inspelad version. Som jag tidigare nämnt gick min hårddisk sönder och därmed även möjligheten till att kontrollera intervjun av utomstående i efterhand. Däremot, hann jag transkribera intervjun och spara transkriptionen på annat håll.

Sammanfattningsvis, reliabiliteten är inte fullt så hög som vore önskvärt, men under förutsättningarna att jag är en oerfaren observatör och intervjuare har andra kriterier, såsom utformningen av observation och intervju, bidragit till att förbättra tillförlitligheten till valda metoder.

### *5.1.5 Ytterligare begränsningar*

Förutom begränsningar vad gäller mina metoder, har en påhittig pedagog ofta utarbetat egna metoder för att kreativt lära ut och guida sina elever på ett så effektivt och intressant sätt som möjligt, så även i detta fall. Bland annat använde sig läraren av bilder att utgå från i beskrivandet av personers namn, ålder och intressen. Därutöver använde läraren artefakter, däribland en svart hatt. Utöver gester bidrar bilder, saker och musik med multimodal stimulans, men tyvärr var inte observationsschema eller jag som observatör medveten om detta innan och kunde därför inte inbegripa dessa aspekter annat än genom vad litteratur och forskning visar.

En ytterligare begränsning finns i att lärarna på skolan har valt att använda sig av en metod som de kallar "sandwichmetoden". Metoden går att likna vid ett "trelagerssystem" och går ut på att läraren t.ex. säger "grandmother" på engelska, direkt följt av den svenska översättningen "mormor eller farmor" och avslutar med att säga "grandmother" igen.

En omedvetenhet om att läraren använde sig av denna metod innebar att en sådan kategori i observationsschemat ej var förberedd. Företeelsen noterades för sent och därför sades inte något till läraren om "sandwichmetoden" inför lektionen med den verbala gruppen. Troligen skulle läraren då fortsätta använda sig av metoden lika spontant även i andra gruppen.

Frågan är huruvida användningen av sandwichmetoden påverkar observationsresultatet i någon större utsträckning? Utifrån vad som observerades, användes metoden vid de tillfällen ingen elev kunde svara/översätta direkt vad läraren sa på engelska eller då läraren själv inte kunde förmå förklara och utveckla det kluriga och krångliga på engelska (med actio eller utan beroende på grupp).

Slutligen, kan urvalet av grupsammansättningar vara begränsande. Läraren hade delat in klassen i vad denne anser likvärdiga grupper vad gäller kännedom om det engelska språket. För ett oberoende resultat skulle det eventuellt ha varit mer lämpligt om grupperna hade varit lottade. Däremot så får det förmodas att läraren är professionell, erfaren och känner eleverna så väl att fokusgrupperna faktiskt är språkmässigt jämförbara.

## 5.2 Resultatdiskussion - empiriskt material tillsammans med den teoretiska ramen

Syftet med denna uppsats var att undersöka om lärares ickeverbala kommunikation, eller med andra ord *actio*, är av betydelse vid andraspråksinlärning? I det teoretiska ramverket presenterades att tanken med uppsatsen var att undersöka förhållandet mellan sändarens ickeverbala kommunikation och mottagarens tolkning av densamma och genom att koppla ihop bakgrund och resultat kommer nu forskningsfrågorna att belysas och/eller besvaras. Därefter diskuteras och sammanfattas resultatet av denna undersökning i 5.3 *Slutsatser*.

### 5.2.1 Vad är *actio* och vad är skillnaden mellan *actio* och kroppsspråk?

Genom tidigare forskning anser jag mig ha kunnat besvara de ovan formulerade forskningsfrågorna på ett tillfredsställande sätt, dvs att besvara frågorna: *Vad är actio och vad är skillnaden mellan actio och kroppsspråk?* *Actio* betonades redan av antikens retoriker och i senmodern forskning lyfts helhetsperspektivet på människors ickeverbala resurser fram, vilket Gelang (2008) valt att beskriva som en individs *actiokapital*. I bakgrunden redovisades delar ur Gelangs (2008) avhandling om *actio*. och sammanfattningsvis är *actio* primärt inte vad författaren kallar otaliga ”frusna uttryck” eller symboler. Snarare är *actio* ett ”slags gestaltad och förkroppsligad kunskap” (s.36). Dessutom bör *actio* förstås utifrån ett sammanhang och i samspel med ett antal samtidigt pågående och varierande modaliteter. Inom lingvistikens motsvaras *actio* närmast av termen ickeverbala kommunikation och i vardagligt tal inbegrips *actio* förenklat i temen kroppsspråk.

### 5.2.2 *Actiokapitalets* signifikans för lärande

En viktig utgångspunkt för studien var *actiokapitalets* signifikans för lärande, vilket knyter studiens betydelse till läraryrket och till frågor om pedagogik och lärande. En av mina forskningsfrågor var därför: *Hur förankras actio i relation till lärande inom forskning?*

Frågan har besvarats genom att knyta an till Gelangs forskning men också genom att sätta Gelangs forskning i relation till skolans och förskolans läroplaner. I bakgrunden beskrivs dessutom hur Gelang (2008) förankrar retorisk forskning i relation till alla typer av talare och Gelang (2008) visar t.ex. att en klassrumssituation med dess lärare, elever och övrig personal m.m. utgör en viss typ av *doxa* i vilken talaren, eller i detta specifika fall läraren, har möjlighet att kommunicera meningsskapande på en mängd olika sätt som mottagarna sedan tolkar och påverkas av. Interaktionen mellan alla sinnesintryck, eller den multimodala miljön, inverkar på mottagarna, eller med andra ord eleverna.

Då både förskolans och grundskolans läroplaner understryker att vi lär oss med alla sinnen, d.v.s. lär oss multimodalt (Ewald & Garne, 2007), är det angeläget att upprätta en mångfacetterad och variationsrik lärmiljö som bidrar till att kunskap skapas på varierade sätt. Detta ”är viktigt också av den anledningen att olika individer kan föredra olika sätt att närma sig och ta till sig det som görs till eget kunnande” (Ewald & Garne 2007).

Ett sätt att väcka liv i dessa vackra ord om variationsrika och mångfacetterade lärmiljöer när det gäller att underlätta andraspråksundervisning, är att medvetandegöra och starta en diskussion om vikten av en lärares välanvända, kvalitativa och personliga *actio*.

### 5.2.3 Betydelsen av lärarens *actio*

Avsnitten som följer (5.2.3-5.2.6) kommer sammantaget belysa och/eller besvara två av mina forskningsfrågor: *Bidrar lärarens actio till elevers andraspråksinlärning* samt *Vad är*

*observerbart vad gäller elevers gensvar när en lärare aktivt och medvetet använder sig av actio kontra medvetet utelämnar actio?*

Dessa forskningsfrågor har besvarats dels genom genomgång av tidigare forskning, men först och främst har frågorna i denna etnologiska mindre fältstudie besvarats genom kodning av de observationsscheman jag satte upp och efterföljande sammanräkning av utfallet. Resultatet går i linje med tidigare forskning, men denna studie visar specifikt på att lärarens actio är av betydelse vid *andraspråksinläring*. Dessutom styrkte intervjun med läraren vad mina observationssammanställningar visade. Som tidigare nämnts hade det dock varit önskvärt med en vidare studie för högre reliabilitet och validitet, men under de givna förutsättningarna samt med tanke på min oerfarenhet inom området anser jag att resultatet är så pass uttömmande de kan vara härvidlag.

Studiens resultat relateras till skolan på flera plan. T.ex. beskriver läroplanen att:

Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda hela sin förmåga – upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt – får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling (Skolverket 1994, s.12)

Citatet visar tydligt på betydelsen av kunskap om lärarens actio. Om actio inverkar på elevers förmåga att ta till sig ny input inom andraspråk, borde lärare medvetandegöras och arbeta aktivt med sitt actio för att kunna ge eleven de förutsättningar som talas om ovan. När jag läser citatet tänker jag bland annat på de två killarna i verbala gruppen (VG) som ansåg att undervisningen blev så tråkig då de inte förstod. Om läroplanens ord om att eleverna ska uppleva kunskap meningsfull samt att de ska få stöd i sin utveckling inom språk och kommunikation, visar denna studie att lärares medvetenhet om actio och att utvecklas däri, borde vara en del av läroplanens införlivande.

#### 5.2.4 För lätt med actio?

I det teoretiska ramverket för denna uppsats inkluderades Gelangs (2008) actiokapitalmodell och i detta avsnitt samt i 5.2.5 kommer actiokapitalmodellen att användas för att belysa och besvara forskningsfrågorna och samtidigt visa på komplexiteten inom lärande. Läroplanen menar att:

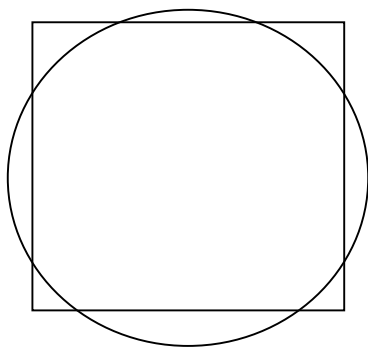
Läraren skall utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande [samt] stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan (Skolverket 1994, s.12)

Är detta en praktisk och faktisk möjlighet?

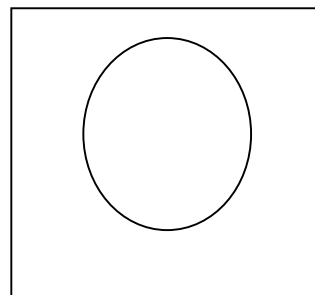
Resultatet av det empiriska materialet tyder på att fler elever blir delaktiga, intresserade och uppmärksamma när läraren utnyttjar sitt actiokapital gentemot när läraren inte utnyttjar sina resurser. Både observation och intervju visar att fler elever var delaktiga i actiogrupperna genom att bl.a. räcka upp handen. Däremot noterades fler ivriga handuppräkringar i verbala gruppen, vilket kan tyckas motsägelsefullt. I detta fall var det dock ytterst tydligt att *två* elever, som läraren anser so m ”starka” i engelska, stod för merparten av de ”ivriga handuppräkringarna” i verbala gruppen fastän det var *fler* delaktiga elever som räckte upp handen och svarade utförligt eller ytterst utförligt i actiogrupperna. Dessutom var fördelningen av ivriga handuppräkringar jämnare i AG.

Scenariot stämmer överens med McGregor et als studie (2008), vilken pekar på att barn inte nödvändigtvis har användning eller nytta av ickeverbal kommunikation eller förstärkande gester då inputen är enkel för dem, vilket får förmodas vara en aktuell tanke då läraren menar att eleverna har en hög kunskapsnivå i engelska som andraspråk. Det kan även förmodas att eleverna har en välutvecklad *auditiv* (d.v.s. lätt att lära genom att höra) inlärningsstil, vilket är fördelaktigt när läraren mestadels är verbal. Däremot understryks actiokapitalets betydelse då de ivrigt handuppräcktade och kunniga eleverna i VG kom till korta när det gällde auditiv input som var obekant för dem. Resultatet går i linje med vad McGregor et al. (2008) fann i sin studie, nämligen att ny input fördelaktigt lärs ut med gestikulerad förstärkning framför enbart auditiv indata när det gäller *ny* indata och sett över tid.

En elev uttryckte att det blev för lätt med lärarens gestikulerade förstärkning och både McGregor et als (2008) tankar om förkunskapernas inverkan på nödvändigheten av gestikulerad input samt Gelangs studie (2008) går att applicera på detta. Gelong (2008) menar att "den yttre estetiken" och "den inre etiken" måste följas åt för att framförandet ska anses som trovärdigt och inte överdrivet, d.v.s. ett välbalanserat decorum och actio. Nedan visas detta schematiskt. (Figurerna är reproduktioner av Gelangs (2008) figurer på s. 226).



Figur 7



Figur 8

Den vänstra figuren (*Figur 7*) visar vad eleven mest troligt uppfattade. Läraren gestikulerade "för mycket" och vidhöll gester/erna "för länge", så att eleven uppfattade lärarens actio som överdrivet och onaturligt. Detta menar Gelong (2008) kan medföra att mottagarna tolkar talaren som oäkta. Den "yttre estetiken" och den "inre etiken" (Gelong 2008, s.129) måste gå hand i hand. Vidare, upplevde eleven att handling och tajming inte harmonierade med varandra, vilket visar på vikten av kairos för att förklara och utveckla actio. *Figur 8* visar motsatsen, där en talare genomgående arbetar med t.ex. få gester, lågmäld röst, sparsmakad mimik och ögonkontakt. Figuren visas enbart för att förklara proportionerna i *Figur 7*.

Blev det för lätt för eleven när lärarens actio upplevdes som överdrivet? Elevens frustration väcker en alltid lika aktuell pedagogisk fråga: Går det att skapa en undervisningsmiljö där inputen är *förståelig* för alla *samtidigt* som det är *utmanande* för dem som behöver extra utmaning? Om inte båda är möjliga samtidigt, vad är viktigast? Skulle den nämnda eleven ha förstått inputen utan lärarens gester eller blev eleven frustrerad först när denne själv förstod och ville briljera och visa sin kunskap? Dessa frågor är omöjliga att besvara inom ramen för denna studie, men intressanta att fundera över. Eventuellt kan de ligga till grund till vidare forskning i framtiden.



### 5.2.5 En lärares outnyttjade actiokapital

I motsats till situationen som beskrivs i 5.2.4, vilken utspelade sig i actiogruppen, indikerar redovisningen av det empiriska materialet i samverkan med den teoretiska ramen att en lärares outnyttjade actiokapital (i verbala gruppen) innebär en minskning i mottagarnas, eller elevernas, intresse, glädje, delaktighet, uppmärksamhet och visad förståelse. Med andra ord, denna studie åskådliggör att en lärares *outnyttjade* actioresurser medverkar till ointressantare, tristare och mindre tillgänglig undervisning för elevgruppen. Dessutom, i frånvaron av lärarens actio, ökade beteenden och ageranden som inverkar negativt på undervisningen.

Marie Gelang (2008) lyfter fram ett antal adjektiv som beskriver vad som händer i frånvaron av en lärares kvalitativa actioresurser:

- *Oengagerad*, ansågs den talare som hade samma energinivå lektionen igenom.
- *Frånvarande*, den som saknade balans mellan modaliteternas kvalitéer
- *Odynamisk* och *energilös*, uppfattades den som saknade ett nyanserat och varierat actio

Med detta i ryggen, ter det sig inte så underligt att de unga eleverna i verbala gruppen reagerar på frånvaron av lärarens actio, då även Marie Gelangs vuxna fokusgrupper reagerade på avsaknaden av universitetslärares actioresurser (Gelang, 2008). Fokusgrupperna i denna studie är dessutom *vana* med en lärare som nyttjar sina actiotillgångar.

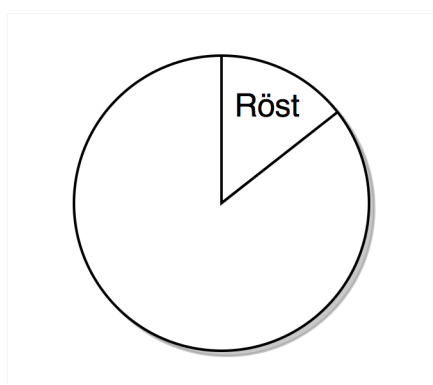
### 5.2.6 Lärarens actiokapital

Mot bakgrund av Gelangs actiokapitalmodell innehar läraren i denna studie många actioresurser i form av mimik, gester, röst, ögon m.m. (se 4.1.1). Dessutom är läraren väl förankrad i den retoriska situationens doxa vilket hör samman med att lärarens actio är väl förankrad i det ”stabila ethos”. Läraren innehar även ett stort mått av personligt ethos genom att uppvisa energi, dynamik och personlig prägel i lärsituationen.

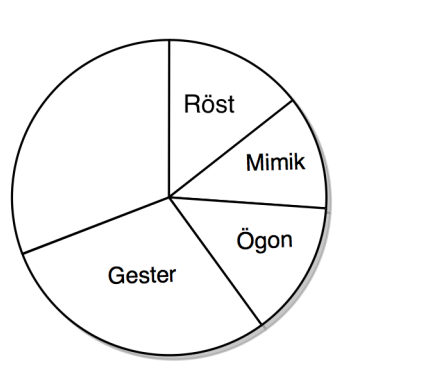
Vidare visade läraren på engagemang och emotionell närvaro och trodde verkligen på elevernas vidare utveckling av det engelska språket. Med andra ord, dessa delar åskådliggör lärarens gestaltade pathos. Genom att naturligt uttrycka sig genom musik, drama, bild och dans, synliggörs den konstnärliga eller artistiska aspekten på actio, eller mer precist: lärarens estetiska decorum.

I actiogruppen lyckades läraren även till stor del att utföra ”rätt handling” vid ”rätt tid”, där lärarens förmåga att upprätthålla ett tempo, rytm och tajming i både röst, gester, ögon, mimik m.m. betonas. I den verbala gruppen däremot, visade det sig att en talare/lärare som är van att utnyttja *alla* sina actioresurser för att fånga sin publik, inte förmår att kompensera förlusten av de övriga resurserna. Scenariot låter troligt utifrån actiokapitalmodellen där enbart ”en tårtbit” av fyra blir kvar och där kvalitén av den kvarvarande inte hinner utvecklas och raffinerats nog snabbt för att kompensera förlusten av övriga resurser. Detta visas schematiskt i *Figur 8* och *Figur 9* nedan. Fördelningen av lärarens actiokapital är antaganden gjorda utifrån avsnitt 4.3 samt intervju med läraren. (Figureerna är inspirerade av Gelang (2008)).

Figur 8: Lärarens actiokapital i verbala gruppen



Figur 9: Lärarens actiokapital i actiogruppen



Följaktligen, läraren uppfattas inneha flera välanvända och raffinerade actioresurser. Kvalitén på resurserna uppfattas som goda, särskilt kvalitén på de *samlade* actioresurserna. En separat studie hade behövts för att uttala sig mer ingående avseende resursfördelning och kvalitén på denna fördelning.

### 5.3 Slutsatser

Som blivande engelsklärare ville jag med denna mindre etnologiska studie bland annat pröva om det fanns belägg för att mina upplevda erfarenheter från att undervisa i dans är direkt överförbara till andraspråksundervisning, och mina förningar visade sig innehålla relevans. Litteratur och empiriskt material understöder min uppfattning om att ramar för undervisning, arbetsro, arbetsglädje, uppmärksamhet och vilja att delta, underlättas och förstärks genom ett tydligt actio.

Syftet med uppsatsen var att undersöka om lärares ickeverbala kommunikation är av betydelse vid andraspråksinläring, eller med andra ord om lärares *actio* bidrar till elevers andraspråksinläring? Detta har gjorts genom att studera huruvida det är möjligt att observera någon skillnad mellan två elevgrupper vad gäller elevers *gensvar* (eller mer precist elevers delaktighet/passivitet, agerande/icke agerande, uppmärksamhet/ouppmärksamhet, kommentarer och yttranden/tysthet) när en lärare aktivt och medvetet använder sig av actio kontra medvetet utelämnar actio.

En klass indelad i två språkmässigt jämnfördelade grupper (actiogruppen och verbala gruppen) observerades vid två separata lektionstillfällen. Lärarens uppgift var att genomföra en innehållsmässigt likvärdig lektion fast i två olika utföranden: en lektion där läraren medvetet tänkte på att använda sig av ickeverbala kommunikation, sitt actio; en där läraren medvetet tänkte på att *inte* använda sig av sitt actio. Lektionerna innehöll olika moment varav några moment innehöll ny input för eleverna. Utöver observationen av eleverna antecknades stolpar om lärarens actio och slutligen intervjuades läraren.

Genom att beskriva skillnaden mellan den vardagliga termen kroppsspråk och den retoriska termen actio samt genom orienteringen i actioforskning satt i relation till andraspråksinläring, anser jag att vad som framkommit har svarat väl emot både teoretiskt ramverk och forskningsfrågor. Uppsatsens två primära slutsatser är:

- Lärarens actio bidrog till elevers andraspråksinläring, vilket visades genom de gensvar eleverna gav läraren, varandra och sig själv och där fler företeelser som inverkar negativt på undervisningen noterades i Verbala Gruppen än i Actiogruppen.
- [Litteraturen] Tidigare forskning visar att det är möjligt för en lärare att förstå, förfina, fördjupa och förkovra sig i sitt personliga actiokapital. Tillsammans med föregående slutsats visar detta på vikten av en pedagogisk diskussion och utveckling rörande lärarens actiokapital för att öka möjligheterna att uppfylla målen i styrdokumentet.

Uppsatsen har däremot inte kunnat påvisa huruvida tesen att gestikulerad input bidrar till robustare språkkunskap. Tillvägagångssättet för insamlandet av det empiriska materialet har inte förmågan att visa om elevers språkkunskap blir mer robust genom ett aktivt actio. Däremot går det att förmoda att denna teori stämmer då Gelangs studie och min uppsats pekar i den riktningen. Eleverna i actiogruppen kunde bl.a. återberätta allt som läraren berättade, framför allt det som inte redan förstärktes av bilder. Dessutom svarade eleverna i actiogruppen mer utförligt på frågor än verbala gruppen. I verbala gruppen svarade ett fåtal elever, som av läraren anses vara ”starka” i engelska, på de flesta frågorna och kunde till stor del återberätta vad läraren sa. Även dessa elever kom dock till korta när ny input tillkom.

Jag vill därför hävda att ickeverbal kommunikation, eller actio mer precist, har betydelse för den retoriska aktiviteten andraspråkundervisning. Om actio är av betydelse för andraspråksundervisning är det av betydelse att vara medveten om sitt actiokapital, för att kunna använda detta som en resurs vid andraspråkundervisning och andraspråksinläring. Därför vill jag påstå att en språklärare behöver förstå, fördjupa, förfina och använda sina actioresurser, då chanserna ökar för att många elever kan tillgodogöra sig språkkunskap på ett effektivt och roligt sätt, samt att fler blir delaktiga i undervisning och andraspråksinläring.

Vidare vill jag anta att dessa teorier går att applicera även på andra typer av lärare, fastän intentionen ej var att generalisera. Icke desto mindre, är grunden för all undervisning densamma: kommunikation mellan två eller flera individer. Då ickeverbal kommunikation är av betydelse på en mellanmännisklig nivå i all kommunikation borde detta gälla för alla typer av ”klassrumskommunikation”: oavsett sändare och mottagare. Dessutom, för alla blivande lärare, redan aktiva lärare samt andra typer av talare bringar det hopp att veta att det är möjligt att öka antalet actioresurser samt förfina och förbättra kvalitén på de redan befintliga resurserna.

Slutligen, genom att studera en del av den helhet som olika kunskapsformer medverkar till kan uppsatsen vara en språngbräda för vidare forskning samt bidra till den aktiva diskussionen om hur kunskapsutveckling sker.

#### 5.4 Vidare forskning

Under arbetet med en uppsats som denna väcks ständigt nya frågor samt tankar om infallsvinklar som vore intressanta att utforska, men som inte inryms inom uppsatsens ramar. Däremot finns det möjlighet att kunna dela med sig av några av alla de uppslag för vidare forskning som har figurerat under skrivandets gång. Här följer några förslag:

Då denna studie är ytterst småskalig, anser jag att det vore det intressant att vidga området och utforma en mycket mer omfattande fältstudie där ett antal olika lärare med *varierande kompetensområden* observeras och intervjuas samt där olika fokusgrupper från

olika skolor och bakgrund observeras och eventuellt även intervjuas. Dessutom vore det intressant att jämföra åldersgrupper: barn – ungdomar – vuxna, för att om möjligt kunna avgöra huruvida det går att notera någon skillnad i den ickeverbala kommunikationens betydelse för *inläring*, med eller utan *actio*.

Tidigare nämndes ytterligare funderingar som uppkommit under arbetets gång och som skulle kunna skapa en ingång till vidare forskning: Går det att skapa en undervisningsmiljö där inputen är förståelig för alla, samtidigt som den är utmanande för dem som är i behov av extra stöd? Vad är viktigast om inte båda är möjliga att uppnå samtidigt, och vilken roll utgör lärarens *actio* när det gäller bl.a. inputens begriplighet?

Med dessa ord är det min förhoppning att jag genom min undersökning har bidragit till läraryrkets utveckling samtidigt som jag själv ökat min förståelse inom ett än så länge relativt outforskat område. Forskningen som har påbörjats inom detta område visas ändå innehålla substans och potential för vidare forskning då det i slutändan handlar om elevers kunskapsinhämtande och lärande.

Slutligen, den aktiva diskussionen om kunskapsbegrepp och kunskapsutveckling (Lpo 94) fortsätter. Om denna uppsats på något sätt har bidragit till ytterligare tankar eller infallsvinklar om kunskap och lärande som en del i denna pågående diskussion är jag tacksam. Om därtill någon väljer att gå djupare och vidare undersöka förhållandena mellan lärande och *actio*, vore det en ynnest att eventuellt ha verkat som språngbräda.

## Referenser

- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder: Att förstå och förklara samtiden*. Malmö: Liber AB.
- Auditiv*. (2009). I Nationalencyklopedien Online. Erhållen 14 december, 2009, från: [www.sub.su.se](http://www.sub.su.se)
- Doxa*. (2009). I Nationalencyklopedien Online. Erhållen 10 december, 2009, från: [www.sub.su.se](http://www.sub.su.se)
- Empiri*. (2009). I Nationalencyklopedien Online. Erhållen 10 december, 2009, från: [www.sub.su.se](http://www.sub.su.se)
- Ewald, A. & Garne, B. (Red.). (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: 08 Tryck AB.
- Fägerborg, E. (1999). ”Intervjuer” I: Kaiser & Öhlander (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur s.55- 72.
- Gelang, M. (2008). *Actiokapitalet – retorikens ickeverbala resurser*. Åstorp: Retorikförlaget.
- Inläring*. (2009). I Nationalencyklopedien Online. Erhållen 16 januari, 2009, från [www.sub.se](http://www.sub.se)
- McGregor, K., Rohlfing, K., Bean, A. & Marschner, E. (2008). Gesture as a support for word learning : The case of under. *Journal of Child Language*, 36, 807-828.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1994). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet, Lpo 94* [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (2010-05-10)
- Uppmärksamhet*, (2010). I Nationalencyklopedien Online. Erhållen 23 april , 2010, från: [www.sub.su.se](http://www.sub.su.se)
- Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Erhållen 29 augusti, 2010, från: [www.vr.se/etik](http://www.vr.se/etik)
- Öhlander, M. (1999a). ”Utgångspunkter” I: Kaijser & Öhlander (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur (s. 9-23)
- Öhlander, M. (1999b). ”Deltagande observation” I: Kaijser & Öhlander (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur (s. 73-88)

# Bilagor

## Bilaga 1: Observationskategorier

### A. Beteende/agerande som inverkar negativt på undervisningssituationen

Vad som är *negativt* är många gånger subjektivt. Här används *negativt* i bemärkelsen 'bidra till ogynnsamt arbetsklimat genom att ej respektera eller störa andra eller sig själv. Alla har varierande uppfattning om vad som faller inom ramen för att bidra till ogynnsamt arbetsklimat, men i denna studie preciseras min och lärarens tankar om vad som inverkar negativt på undervisningssituationen genom observationskategorierna:

1. Pratar rakt ut om sådant som inte tillhör undervisningen
2. Reser sig från sin stol
3. Petar/knuffar/irriterar någon eller flera av sina klasskamrater
4. Fokus på allt som händer runt omkring – bl.a. att jag är där, någon annan elev.
5. Vill sluta (svår att observera och vad visar den på?)

### B. Beteende/agerande som är noterbart men som inte påverkar

gruppen/undervisningssituationen nämnvärt i vare sig positiv eller negativ riktning  
Undervisningssituationen för enskild elev påverkas möjligen, men faller inte inom ramen för denna observation.

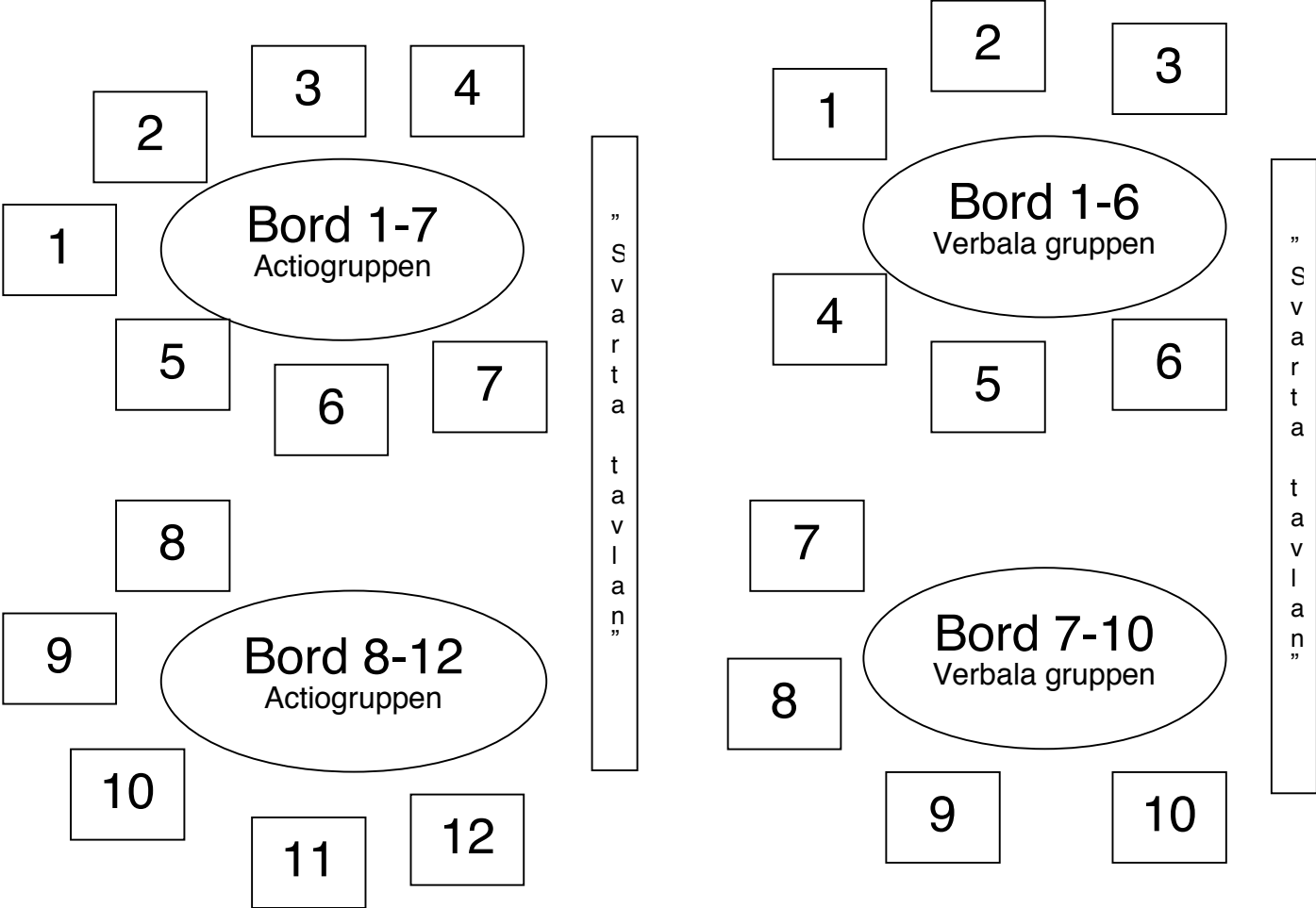
6. Myror i benen/skruvar lite på sig/kan inte sitta still, men håller sig på sin plats och sköter sitt eget.
7. Räcker upp handen, väntar på att få prata och frågar sedan om sådant som inte hör till språkundervisningen, t.ex. om man får gå på toa, när lektionen är slut, fortsatt tänka på något som sades tidigare i lektionen och spunnit vidare, eller kommenterar något annat.
8. Pratar rakt ut och "översätter" till svenska det läraren sagt för de andra (ordningen som är uppsatt för klassrummet är att läraren "inte hör" de som inte räcker upp handen och pratar rakt ut. Alla vet om det men läraren får påminna om och om igen).
9. Tyst men ej delaktig – svarar ej på frågor, men stör inte gruppen/undervisningen.

### C. Beteende/agerande som inverkar positivt på undervisningssituationen

Vad som är *positivt* i en undervisningssituation är också till viss del subjektivt.

10. Räcker upp handen
11. Räcker upp handen ivrigt och vill svara
12. Är fokuserad – hela kroppen vänd mot läraren, sköter sitt, är tyst och respekterar varandra när man pratar m.m.
13. Har roligt – skrattar ibland åt lärarens gester/kroppsspråk/teatraliska och imiterande uttryck
14. Vill inte sluta
15. Svarar på frågor – kan återberätta till viss del
16. Svarar utförligt och ingående på frågor – kan återberätta till stor del: även det som är nytt språkmässigt.
17. Drar egna slutsatser – t.ex. kopplar ihop okända ord med kända företeelser.

Bilaga 2: Observationsschema



## Bilaga 3: Stolpar för samtal/intervju

1. Gruppindelning
2. Vad har ni jobbat med tidigare
3. Vad nytt
4. Undervisningssituation
5. Kroppsspråk/eget agerande
6. Elevernas respons
7. De två killarna - eget samtal
8. Sången – vad hände då
9. Eget arbete
10. Övrigt