

Etnografisk lingvistik i utbildningsforskning

INTRODUKTION

Syftet med denna artikel är att visa på möjligheter som etnografisk forskningspraxis erbjuder forskning inom språkutbildningsområdet. Inom både språkforskning och utbildningsforskning har man under några decennier kunnat observera en trend mot en ökad tillämpning av ett sociokulturellt perspektiv. Språk och språkanvändning har studerats i ett socialt och kulturellt sammanhang och det som händer i skolan har relaterats till elevernas miljö utanför skolan. Denna trend har varit särskilt framträdande inom litteracitetsforskning, det vill säga forskning om läsning och skrivning som social praxis. Banbrytande inom detta fält har den studie varit som Shirley Brice Heath presenterade 1983 från Carolina, USA (Heath 1983). Genom sina studier av familjer ur tre olika samhällsklasser, vit medelklass, svart medelklass och svart arbetarklass, kunde hon visa hur barn i vita medelklassfamiljer socialiserades i relation till språk och litteracitet enligt mönster som överensstämde med de interaktionsmönster som användes i skolan medan barn i svarta arbetarklassfamiljer socialiserades enligt mönster som inte uppmärksammades i skolan. Genom sin etnografiska studie visade hon hur mönster för interaktion och användning av skrift i skolan gynnade elever från vissa sociokulturella miljöer samtidigt som andra missgynnades. Redan tidigare hade Susan Philips (1972) visat hur skillnader mellan interaktionsmönster i hemmen och skolan i Warm Springs Indian Community blev viktiga stötestenar för barnens inläring i skolan. Många andra forskare har inspirerats av bland annat Heaths arbete, visat på betydelsen av kontinuitet mellan språkanvändning och interaktionsmönster i hemmen och skolan. På Hawaii kunde Karen-Ann Watson-Gegeo (1992) visa hur användandet av lokala berättelsemönster i skolan ledde till större framgång för undervisningen i de lägre åldrarna. I Kwara'ae (Solomon Islands) kunde den lokala interaktionsformen "shaping the mind" införas och användas med framgång i skolan (Watson-Gegeo 1992).

I Sverige har gruppen runt Ference Marton argumenterat för betydelsen av en koppling mellan det som händer i skolan och den kunskap och de erfarenheter eleverna har med sig från hemmen och samhället runtomkring (Booth & Marton 2000). Kerstin Nauclér och Sally Boyd (1994) kunde i en studie från en svensk storstadsförort visa hur mönster för sagoberättande i hem med svenska föräldrar och i hem med föräldrar med turkisk bakgrund skilde sig åt. I de svenska hemmen ställde den vuxne frågor till barnen som deltog aktivt i

sagoläsningen medan de turkiska barnen förväntades lyssna tysta utan kommentarer. Eftersom sagoberättandet i förskolan följde liknande mönster, som de som användes i de svenska hemmen, gynnades dessa barn medan de turkiska barnen kom att uppfattas vara mer svagpresterande och ha sämre förståelse eftersom deras egen erfarenhet av sagoberättande inte uppmärksammades i förskolan. Nauc ler och Boyd kunde även visa att förskollärarna gav de svenska barnen större talutrymme. De erbjöds till exempel i högra grad att bekräfta, ge egna synpunkter och förklara.

Inom utbildningsforskning har etnografin erbjudit verktyg  cks  f r klassrumsforskning. Speciellt betydelsefull har etnografin varit för studier av litteracitetspraxis, människors perspektiv på och förhållningssätt till litteracitet. Det etnografiska perspektivet med fokus på litteracitet som ett kulturellt och socialt mångfacetterat fenomen, har utvecklats både för att utmana och komplettera de traditionella psykologiska och kognitiva synsätt som har varit dominerande i utbildningssammanhang. I denna artikel vill jag belysa bruk av etnografisk metod som ett redskap för att förstå klassrumsinteraktion i ett sociokulturellt sammanhang. I mina studier, som har utförts i Karagwe i nordöstra Tanzania, har syftet varit att synliggöra litteracitetspraxis i hemmen, i skolan och i samhället för att hitta kopplingar som kan användas för att göra skriftspr ksundervisningen i skolan mer effektiv och relevant (Wedin 2004, kommande a, kommande b). Etnografin var i denna situation ett naturligt val av forskningsperspektiv.

ETNOGRAFI

Etnografi, som forskningspraxis, betecknar insamlande och bearbetning av material för analys av sociala och kulturella processer (Agar, 1996). Etnografi har kommit att utvecklas som en metod för att studera språk holistiskt, i ett sammanhang. Inom etnografin används många olika tekniker som kan samlas under begreppet *deltagande observation*. Genom deltagande och observerande i olika sammanhang studeras ett visst fenomen, som i mitt fall litteracitetspraxis. Deltagande observationer kan variera från passivt deltagande, att ”sitta som en fluga på väggen”, eller till och med ”ickedeltagande” som att forskaren inte själv är fysiskt närvarande utan har arrangerat med bandspelare eller videokamera för inspelning, till aktivt deltagande där forskaren själv är en av deltagarna i den observerade händelsen. Exempel på det första typen  r Obondos studier (1996) av mor-barn interaktion i Kenya där hon delade ut bandspelare och sedan diskuterade innehållet på banden retrospektivt med mödrarna. Exempel

på det senare är Canagarajahs studier av de språkklasser han själv undervisade i (Canagarajah 2000).

Av betydelse för utfallet är forskarens relation till informanterna. Wolcott (1999), till exempel, argumenterar för att hålla en låg profil och att inte blanda sig i mer än nödvändigt medan Narrowe (1998) argumenterar för vad hon kallar ”deltagande aktivism” speciellt inom skolinriktad etnografi.

Intervjuer kan ses som en form av deltagande observation och de kan variera från vardagligt samtal till strukturerade, styrda intervjuer som t ex enkäter. Andra tekniker som kan användas är loggböcker, retrospektion och fokusgrupper och även uppsatser, som i min egen studie, när barn uppmanas skriva texter om ämnen som kan belysa vissa fenomen. Även studier av artefakter kan ses som en del av den deltagande observationen när insamlande och studier av material av olika slag, t ex olika autentiska, skrivna texter blir en del av observationen.

Etnografi erbjuder alltså en metod att analysera ett fenomen i ett holistiskt perspektiv samt en möjlighet att skapa en ”thick description” (Geertz 1973). I mina egna studier i Karagwe, som har bestått av fem fältstudier på sammanlagt nio månader, har en mängd olika tekniker använts och det långitudinella upplägget har möjliggjort för mig att gå in i fältet, stiga ur, reflektera, justera fokus och metod och återvända. Detta har givit rika tillfällen till reflektion och analys på alla stadier, från planering, genom fältarbete och till analys.

Att använda sig själv som social varelse som det främsta forskningsredskapet är inte helt oproblematiskt. För att få ”pålitliga vänner” måste man själv vara en. Det kan innebära att forskaren ibland måste göra svåra avväganden för att balansera mellan forskningens krav och personligt engagemang. Det innebär också att man som forskare ställs inför otaliga etiska problem att lösa. Särskilda överväganden måste göras när forskaren, som i mitt fall, tillbringar längre tid i fält utan kontakt med forskarvärlden och samtidigt tillhör en privilegierad grupp i relation till informanterna (i mitt fall västerländsk akademiker kontra fattiga invånare på den tanzaniska landsbygden). Ett problem som jag själv blev tvungen att hantera var risken för att mina informanter skulle drabbas av repressalier. I ett auktoritärt och starkt normativt system, som det tanzaniska skolsystemet, måste speciell hänsyn tas till grupper som inom systemet förväntas lyda överordnade till varje pris, som till exempel barn men även i viss mån lärare som också de förväntas lyda sina överordnade. Detta innebar för min del bland annat att jag fick avstå från vissa typer av barnintervjuer, som till exempel att fråga elever direkt i skolan hur de upplevde sin situation. Sådan information kunde jag i stället få indirekt genom att vissa barn tog kontakt med mig utanför skolmiljön och genom att jag lärde känna några av barnen i

deras hem och såg till att de kunde vara säkra på att jag aldrig skulle besöka deras skola eller föra deras information vidare till deras lärare. Det innebar också att jag måste hantera det faktum att jag av lärarna ofta betraktades som en överordnad vilket gjorde att de tenderade att bara ge sådan information som uppfattades som korrekt.

KLASSRUMSINTERAKTION I KARAGWE

Min studie genomfördes i Karagwe, som är ett distrikt i Tanzanias nordvästra hörn, på gränsen mot Uganda och Rwanda. Området är bergigt och förhållandevis glest befolkat, drygt 400 000 invånare bor på de 7,200 km² som utgör distriktet. Banyambo, invånarna i Karagwe, är en förhållandevis stark folkgrupp med en stolt historia. De boskapsskötande härskarklasserna utgjorde en viktig handelspartner för araberna på 1800-talet och erbjöd de tyska kolonistörerna stort motstånd med de jordbrukande lägre klasserna som stöd. Britterna övertog herraväldet efter första världskriget och sedan 1961-64 ingår Karagwe i den självständiga staten Tanzania. Kolonistörer och missionärer samarbetade under kolonialtiden, bland annat genom att förstöra traditionell utbildning, som t ex de så kallade *muteko*-skolor som kungen hade arrangerat för unga pojkar, och i stället bygga upp ett skolsystem av västerländsk modell som var starkt knutet till kyrkan. Det har bland annat fått till resultat att den ledande politiska eliten i Karagwe idag är kristen, medan den ekonomiska eliten främst är muslimsk. Det har också fått till effekt att allt som är lokalt och traditionellt, som det inhemska språket, runyambo, och traditionell användning av avancerade språkformer, t ex i poesi, ordspråk, sagor, sånger, traditionella *ng'oma* (trumdanser) och *echivugo* (självprisande poesi som praktiserades främst av unga män) har stigmatiserats. Samtidigt har swahili, det officiella språket, liksom engelska fått ökad status,. En stor majoritet av invånarna är funktionellt tvåspråkiga i runyambo och swahili medan mycket få behärskar engelska och individens språkkunskaper, har mycket stor betydelse för hans eller hennes status. De som inte behärskar swahili är mer eller mindre marginaliserade medan de som behärskar engelska ofta använder den kunskapen för att skaffa sig fördelar. Swahili är skolspråket på primärskolenivå och eftersom de flesta barn endast har mött enstaka ord och uttryck på swahili i hemmiljön innebär skolstarten för majoriteten också början på inlärande av swahili som andraspråk. Engelska är skolspråk i sekundärskolan men behärsknigen, både bland elever och bland lärare, är mycket låg.

Som en del av mina studier har klassrumsinteraktionen observerats, spelats in och transkriberats. I samband med detta har elever och lärare intervjuats. Dessutom har skrivböcker samt lektionsplaneringar har studerats.

När man som västerländsk forskare studerar klassrumsinteraktion i en kontext som Karagwe är det viktigt att inte bli bländad av vad man inte hittar, som t ex elevcentrerad undervisning och kommunikativt inriktad undervisning (Wright 2001). Om västerländska perspektiv på vad som är ”god pedagogik” görs till utgångspunkt är det stor risk att det som observeras ses som misslyckad undervisning. Det är vanligt att observationer av undervisning i fattiga länder karakteriseras av en nedlåtande attityd till de beforskade och begrepp som ”rote-learning” och ”chalk-and-talk” är vanliga. I stället för att se traditionella metoder som problem anser jag att forskningen borde fokusera på att förstå dem som möjliga resurser.

Karakteristiskt för etnografiska studier är forskarens eget deltagande under utsträckt tid och att så kallade ”rika punkter” uppstår där något händer som forskaren ej förstår (se Agar, 1996). Dessa rika punkter signalerar klyftor mellan två erfarenhetsvärldar och utgör just de problem som etnografisk forskning är formad för att lokalisera och försöka förstå. En sådan rik punkt i min studie utgjordes av interaktionsmönstret i klassrummen. Det mönster jag fann framstod för mig som stereotyp. Det hade en markerad, rytmisk prosodi och ett förutsägbart innehåll. När jag frågade lärare om betydelsen av detta mönster visade det sig att de inte var medvetna om vare sig interaktionens form eller funktion. Det var först när jag hittade litteratur som beskrev interaktionsmönster i fattiga skolor på andra håll i världen som en förståelse började ta form.

Observationer i klassrum på olika håll i världen har alltså visat på vissa likheter. På många håll används ett iögonenfallande interaktionsmönster mellan lärare och elever, en typ av interaktion som jag kallar *utrop-respons* (call-response). Läraren gör *calls*, d v s utrop, som eleverna förväntas svara på, vanligen i korus. Eleverna uppmuntras att ropa ut svaren, *response*, något de ofta gör rytmiskt och med stor entusiasm. Dessa formaliserade interaktioner har ofta en sjungande karaktär med typiska prosodiska mönster.

Även i klassrummen i Karagwe är utrop-respons-interaktionen mycket framträdande. Jag har funnit fyra typer av utrop-respons, som initieras av lärare i primärskolan i Karagwe:

1. Repetitioner: Eleverna repeterar ord eller delar av lärarens tal
2. Bekräftelse: Lärarna ställer frågor av typen: ”Är vi tillsammans?”, ”Förstår ni?” och ”Eller hur?”. Svaret är undantagslöst: ”Ja!”
3. Innehållsfrågor: Lärarna ställer frågor på det undervisade innehållet.

4. Kompletteringar: Eleverna uppmanas att komplettera ord, satser eller meningar i lärarens tal.

Läraren markerar elevernas tur genom betoning och hög ton på den sista stavelsen i sitt utrop. Ofta upprepar läraren elevernas svar eller det rätta svaret med lågton. Vi ska se på några exempel. Stavelse med högton och betoning är understruken. Lågton markeras med kursiv stil. Interaktionen är på swahili, som alltså är barnens andraspråk. Notera att eleverna i exemplen från år ett (under rubriken Repetition) ännu inte behärskar swahili. Mw står för Mwalimu, lärare, och W för Wanafunzi, elever. L står för lärare och E för elever:

Repetition

Mw: Hiyo ni bata!

L: Detta är en anka!

W: Hiyo ni bata!

E: Detta är en anka!

Bekräftelse

Mw: Tunakunywa maji safi, siyyo?

L: Vi dricker rent vatten, eller hur?

W: Ndiyo!

E: Ja!

Mw: Eee?

L: Va?

W: Ndiyo!

E: Ja!

Innehållsfråga

Mw: Tunaandika barua aina tatu.

L: Vi skriver tre sorters brev. Hur många sorters

Tunaandika barua aina ngapi?

brev skriver vi?

W: Tatu!

E: Tre!

Mw: *Tatu*

L: *Tre*.

Komplettering

Mw: Nyumbani tunaweka maji safi.

L: Hemma håller vi vattnet rent¹. Hemma håller vi

Nyumbani tunaweka maji ...

vattnet ...

W: Safi!

E: Rent!

Mw: *Safi*

L: *Rent*.

Problemet för mig var att förstå vilken funktion detta interaktionsmönster har. Vid en första anblick kan det förefalla som att detta är ett sätt för läraren att få återkoppling och att kontrollera att eleverna lärt sig det de förväntas lära sig. Om man emellertid analyserar frågorna närmare ser man att svaret i de flesta fall är givet. Nancy Hornberger och Keith Chick (2001) som studerat liknande fenomen i Zuluområdet i Syd-Afrika respektive Puno i Peru konstaterade att detta interaktionsmönster inte främst har en kognitiv utan en social funktion. Det eleverna måste behärska för att kunna delta är själva interaktionsformen, det sociala mönstret. Att svaret på beräkningsfrågan alltid är "Ja!" är ett exempel på detta. Hornberger och Chick kopplade interaktionsformen till att undervisningspråket var ett andraspråk som eleverna ännu inte behärskade. De konstaterade att detta är ett sätt för lärare och elever att hantera en riskfylld situation där risken för misslyckande och påföljande bestraffning är mycket stor.

När klassrumsinteraktionen studeras i Karagwe blir bilden mer komplex. Liksom i exemplen från Peru och Syd-Afrika har vi i Karagwe en situation där undervisningen sker på ett andraspråk och där det är mycket stor risk för att lärare och elever misslyckas. Vi har också här ett enormt gap mellan å ena sidan höga förväntningar på elever och lärare och å andra sidan reella förutsättningar. Både lärare och elever förväntas prestera goda resultat till gagn för både familjens och samhällets ekonomi. Utbildning ses som landets hopp, som det som ska ge nationen en positiv utveckling och en starkare ekonomi, och i många familjer sätts mycket stort hopp till att barnen ska lyckas med sin utbildning och på så sätt skapa bättre ekonomiska möjligheter för familjen. Samtidigt är de ekonomiska förutsättningarna extremt ogynnsamma, med klasser på upp till 200 elever och brist på alla former av undervisningsmaterial. Eleverna är ofta hungriga och törstiga och lärarnas låga löner leder till ineffektivitet av olika slag, bland annat genom att eleverna används till att arbeta i lärarnas egna odlingar. I alla tre fallen, Karagwe, Puno och Zuluområdet, har vi också ett auktoritärt skolsystem där alla förväntas lyda överordnade till varje pris. I lydningen ingår att lära ut respektive att lära in stipulerad skolkunskap. Misslyckande resulterar vanligtvis i straff. För lärare kan det handla om att bli förflyttad till en avlägsen skola med omedelbar verkan och för elever leder det vanligtvis till kroppsbestraffning, som att stå på knä utanför rektorsexpeditionen en längre tid eller att bli slagen med käpp. I en sådan situation är det relevant för både lärare och elever att försöka hitta sätt att rädda sitt anseende och att försöka undgå bestraffning. En skillnad jämfört med exemplen från Puno och Zululand är att lärarna i Karagwe behärskar andraspråket, i detta fall swahili, och att eleverna lär sig behärska det under skoltiden (för språkbehärskning i Karagwe se Wedin, kommande a).

Hornberger och Chick (2001) visade att vad de kallade "safe-talk", vilket är detsamma som det jag kallar utrop-respons, konstruerades av lärare och elever i samarbete just för att "rädda sina ansikten". Detta ingår i Karagwe i ett system av strategier som jag kallar *säkerhetsstrategier*, som konstrueras av lärare och elever som ett sätt att hantera en till synes ohållbar situation. Förutom utrop-respons ingår motstånd och undvikande i dessa strategier. Exempel på motstånd är när lärare ställer in lektioner i ämnen som musik, idrott, hemkunskap och samhällskunskap, ämnen som är svåra att undervisa i till följd av brist på material och som har låg status i betyghänseende eller när lärare trotsar uppmaningar från överordnade att komma i tid till skolan genom att komma ännu senare än vanligt. Motstånd från elevers sida kan ta sig uttryck i att de sätter sig långt bak i klassrummet eller aktivt "gömmar sig i buskarna", *wanjificha kichakani*. Detta tar sig bland tanzaniska barn uttryck i att barnen klär sig i skoluniform på morgonen och lämnar hemmet men i stället för att gå till skolan gömmer de sig efter vägen. När sedan skoldagen är slut, slår de följe med sina kamrater hemåt. På så vis undgår de både lärarnas och föräldrarnas bestraffningar. Som motstånd kan man också räkna elevernas "fusk", d v s när de hjälper varandra på olika sätt med uppgifter och prov. Exempel på undvikande är när elever inte räcker upp handen för att besvara lärarnas frågor eller inte lämnar in de obligatoriska uppgifterna efter lektionen, något som indirekt accepteras av lärarna genom att de sällan ber att få in de skrivböcker som saknas.

Det framstår som rätt klart att detta interaktionssystem blir ett hinder för elevernas lärande, något som också konstaterades av Hornberger och Chick (2001). Genom att man med hjälp av säkerhetsstrategier bygger upp denna bild av lyckad undervisning med elever som lär sig det de ska, blir varken lärare eller elever medvetna om elevernas reella kunskaper. I Wedin (kommande b) synliggörs hur elevers litteracitetspraxis i skolan främst utgörs av test av olika slag där kopiering och köreftersägning är elevernas vanligaste användning av skrift. Som en följd av dessa strategier blir den mesta undervisningen irrelevant och majoriteten av eleverna lär sig inte det de ska, som t ex att läsa, skriva och räkna på nivåer som behövs för deras kommande liv. På så vis får utrop-respons-interaktionen en dubbel funktion genom att å ena sidan skapa säkerhet för lärare och elever och å andra sidan utgöra ett viktigt hinder för elevernas inläring.

INTERAKTION I DET OMGIVANDE SAMHÄLLET

Det kan vara lätt att dra slutsatsen att utrop-respons-interaktionen endast har en negativ effekt på skolundervisningen och därför bör motarbetas till förmån för mer "moderna"

interaktionsformer. Emellertid har jag, tack vare det etnografiska perspektivet, inte bara iakttagit interaktion i skolan utan också i hem och i olika diskurser i samhället, vilket har givit en mycket mer komplex bild av utrop-respons-fenomenet. Det visar sig nämligen att denna typ av interaktion är mycket vanlig även i andra sammanhang i samhället i Karagwe och att den där inte har funktionen av att dölja misslyckande och skapa säkerhet. I stället används den för att involvera lyssnaren, att få lyssnaren att lyssna intensivt och att fokusera på det sagda. I Karagwe, liksom i Tanzania i stort, är talekonsten betydelsefull och det är vanligt med långa talturer. Formella tal ges ofta och många invånare är vältalare som gärna tar tillfället i akt att hålla tal. Även i vardagliga samtal är det inte ovanligt att en person tar ordet och behåller det förhållandevis länge. Under ett vardagligt samtal i ett personalrum på en skola till exempel, kan en lärare eller besökande förälder ta ordet och behålla det i upp till tjugo minuter. Vid middagar eller vardagsvisiter kan en talare behålla ordet i upp till en timme. Under denna taltur, vi kan kalla det en narration eftersom talet vanligtvis består av en berättelse av någon upplevd händelse, lägger talaren in utrop, som markeras med högton och betoning på sista stavelsen, på samma sätt som i exemplen tidigare från skolan, och lyssnaren/lyssnarna svarar med lämpliga svar. Vi ska se på några exempel. Det första exemplet är från en narration av detta slag där talaren berättar om en resa. (I samtliga exempel är det swahili som används beroende på att samtliga exempel här är hämtade från interaktion på swahili.)

A: Nilipofika niliona nini?

A: Vad såg jag när jag kom?

B: Mbwa

B: Hunden

I detta exempel ser vi att svaret inte är givet utan att utropet i stället innebär ett krav på lyssnaren att följa med i berättelsen så att han eller hon kan fylla i rätt svar. Att denna interaktionstyp ställer höga krav på lyssnaren kan jag själv intyga. Det tog mig lång tid att lära mig att lyssna tillräckligt aktivt för att kunna fylla i rätt respons. I nästa exempel har vi en kvinnoledare, Ma Eliza, som har ett seminarium med en grupp lågutbildade, fattiga kvinnor. Hon har fått frågan hur man kan hantera att man har en arbetslös yngling i hemmet.

Ma Eliza: Mvulana wa miaka kumi na nane ni mtu mzima, anaweza kufanya nini?

Ma Eliza: En yngling på arton år är en vuxen person, vad kan han göra?

Akina mama: Kuoa

Kvinnor: Gifita sig

Ma Eliza: *Kuoa*

Ma Eliza: *Gifita sig*

Här ser vi att Ma Eliza genom sitt utrop får kvinnorna att själva komma fram till svaret (Giftermålet implicerar att han skaffar sig ett eget hushåll och blir självförsörjande). Vi ser alltså en undervisningssituation utanför skolan som är ganska vanlig i Karagwe, där utrop-respons används för att stimulera åhörarna att tänka själva. I nästa exempel ser vi ett exempel på hur utrop-respons kan användas i en predikan².

Mchungaji: Nani anataka kutudanganya?

Präst: Vem vill lura oss?

Msharika: Shetani

Församlingsmedlem: Satan

Mchungaji: *Shetani*

Prästen: *Satan*

Även om man kan hävda att svaret i det sista exemplet i viss mån var givet av sammanhanget, kan man se att utrop-respons-interaktionen ger talaren ett redskap att involvera och engagera lyssnarna i det sagda samtidigt som de förmås att lyssna intensivt och fokusera på det som sägs. Utrop-respons får här alltså en funktion av att stödja lyssnandet. Genom att prästen gör sitt utrop engageras församlingsmedlemmarna och involveras i predikan. Samtidigt skapas en bild av enighet, av att man är överens.

Detta är en typ av interaktion som barn socialiseras in i redan från tidiga år i hemmen. Utrop-respons används både i de vuxensamtal som barnen iakttar och i interaktionen vuxen-barn. Vi ser i följande exempel hur Benjamini, 2,5 år gammal, blir tilltalad utanför sitt hem av en vuxen, kvinnlig besökare.

- Benjamini! Umeponaaa? Niambie bas!
Niambie bas!

- Benjamini! Har du blivit friiisk? Säg mig! Säg mig!

I detta fall svarar inte Benjamini, vilket är korrekt uppträdande av ett barn i den åldern i Karagwe. Till skillnad från barn i till exempel svensk medelklasskultur behandlas inte barn i Karagwe som samtalspartners av vuxna och de förväntas inte tilltala, och vanligtvis inte heller svara, en vuxen främling³. Även i skolan socialiseras barn in i användning av utrop-respons. Detta sker explicit främst i förskolan och de första klasserna i primärskolan men utrop-respons används genom hela utbildningssystemet. Socialisationen sker ofta systematiskt och explicit genom att eleverna instrueras att ge speciella svar på vissa tilltal. Vi ska se på exempel på detta från en förskoleklass:

Mw: Kaeni!

L: Sitt ner!

W: Ahsante mwalimu!

E: Tack, magistern!

Detta upprepas många gånger varje lektion. Barnen uppmanas att ropa svaret med kraft och deras körsvar uttalas mycket rytmiskt: [’a:hsante mu’a:lim]. Uttalet i ommarkerat tal är: [ah’sante mua’lim]. Vi ser alltså att barnen mer eller mindre medvetet socialiseras in i detta interaktionsmönster genom att de uppmuntras till att i kör svara med vissa fasta svar. Även i nästa exempel från en förskoleklass ropar eleverna sina svar med kraft, utom det sista svaret som ställer större krav på att de kan lista ut vilket ord som ska upprepas.

Mw: Safi?

L: Är det bra?

W: Kabisa!

E: Absolut!

Mw: Safi?

L: Är det bra?

W: Kabisa!

E: Absolut!

Mw: Sasa mtakwenda nje mucheze kidogo,
halafu murudi darasani nitatoa hadithi,
nitatoa nini?

L: Nu ska ni gå ut och leka lite grann, sen ska
ni komma tillbaka in i klassrummet så ska jag
berätta en saga, vad ska jag berätta?

W: Hadithi

E: En saga

Det är uppenbart att detta mönster underlättar för lärarna att hantera stora barngrupper. Men detta interaktionsmönster fyller också en annan viktig funktion, inte minst under de första skolåren. I hemmen och i barnens närmaste omgivning talas nästan uteslutande runyambo och det är bara ett fåtal barn i medelklassfamiljer och i städerna som kan någon swahili alls när de börjar skolan. Köreftersägningar och fasta svar blir sålunda ett sätt för lärare och elever att hantera en extremt pressad situation, där nästan all undervisning under de första skolåren sker på ett språk eleverna ej behärskar. Vi kan se på ett exempel på övning av termen *vokal* i förskolan⁴:

Mw: Kwa hizo ni irabu irabu ehee hizo ni
irabu aaa eee iii ooo u! ni nini?

L: Därf detta är vokaler vokaler nå detta är
vokaler aaa eee iii ooo u! Vad är det?

W: Irabu!

E: Vokaler!

Mw: Ni nini?

L: Vad är det?

W: Irabu!

E: Vokaler!

Mw: Ni nini?

L: Vad är det?

W: Irabu!

E: Vokaler!

Mw: Irabu hizo tunaita irabu

W: Irabu

Mw: Irabu, zote ni irabu tunazi ita irabu
irabu tuna irabu tuna

W: Irabu

L: Vokaler detta kallar vi vokaler

E: Vokaler

L: Vokaler, alla är vokaler vi kallar dem vokaler
vokaler vi har vokaler vi har

E: Vokaler

I detta fall är förskolläraren en kvinna som endast har sjuårig grundskola och inte har deltagit i någon form av formell lärarutbildning. Vi kan notera att hon visar en viss osäkerhet när det gäller att göra utrop, till exempel i de sista talturerna där hon ibland placerar betoningen fel, d v s inte på den sista stavelsen, och själv ger svaret.

DISKUSSION

Avsikten med denna artikel var att visa på några möjligheter som etnografisk lingvistik erbjuder samt att synliggöra kopplingar mellan interaktionsmönster i skola och samhälle som kan möjliggöra utformning av mer relevanta undervisningsformer i skolan. Användningen av etnografi har skapat en komplex bild av klassrumsinteraktion i primärskolor i Karagwe och har möjliggjort en belysning av ett fenomen i sitt sammanhang och ur olika perspektiv. Den typ av interaktion som är förhärskande i klassrummen, utrop-respons-interaktion, har inte bara visat sig ha negativa effekter för elevernas inlärande av skolkunskaper genom att skapa en bild av lyckad inläring samtidigt som den hindrar både elever och lärare att förstå elevernas verkliga kunskapsnivå, utan den har även visat sig ha en utvecklingspotential. Genom att studien inte stannade vid klassrumsdörren utan även innefattade en analys av interaktion i hemmen och det omgivande samhället, har utrop-respons-interaktionens funktion i samhället, nämligen att involvera lyssnarna och att hjälpa dem att fokusera på det sagda, klargjorts. Vi kan konstatera att denna funktion är mycket relevant även i skolsammanhang. I en miljö som primärskolan i Karagwe, med stora klasser och brist på undervisningsmaterial är lärarens möjlighet att undervisa genom att "föreläsa" oerhört viktig. Då är det speciellt relevant med en interaktionsform som underlättar för eleverna att lyssna aktivt och att fokusera på det sagda. Utrop-respons har här en potential i undervisningen eftersom den ger lärarna redskap att hantera sin svåra undervisningssituation och kan underlätta inläringen för eleverna. Men om utrop-respons verkligen ska kunna få positiva effekter i skolundervisningen, krävs det att man utarbetar sätt att använda den utan de negativa effekter vi ser idag. Man behöver hitta

former där utrop-respons kan användas som stöd för elevernas lyssnande utan att dölja deras brist på kunskap.

Vidare kan man konstatera att etnografisk lingvistisk forskning av detta slag kan ge en komplex bild av interaktion i olika kontexter. Emellertid kräver det att forskaren kan lämna sina egna förutfattade meningar om vad som till exempel är ”god pedagogik” och i stället se de resurser som verkligen finns. Försök att införa elevcentrerade metoder i en kontext som Karagwe, med stora klasser och utvecklade sätt att motstå auktoriteter, riskerar att resultera i ökat motstånd och högre stigmatisering bland lärarna, vilket inte gagnar vare sig dem eller eleverna. Detta kan i sådana fall göra mer skada än nytta. Hornberger och Chick (2001) konstaterade i sin studie från Peru, att försök att införa mer kommunikativt inriktad klassrumsinteraktion misslyckades när den inte stod i samklang med det omgivande samhällets sociala förhållanden. Säkerhetsstrategier som utrop-responsinteraktion är vanligtvis omedvetna och grundade i sociala strukturer. För att komma tillrätta med mönster som har menlig inverkan på elevernas inläring krävs en holistisk analys, av just det slag som möjliggörs genom etnografien.

Mitt förslag är därför att forskare från väst som bedriver forskning i liknande sammanhang där utbildning bedrivs med små förutsättningar och höga krav, strävar efter att fungera som katalysatorer för förändring. Genom att inhemska lärare och beslutsfattare i skolfrågor ges en insikt om fenomen som kanske varit dolda eller inte allmänt kända, kan de själva arbeta för att utveckla nya förhållningssätt i skolan som är mer relevanta. Just i detta sammanhang är etnografien synnerligen relevant,

Avslutningsvis vill jag hävda att etnografien, med sin potential att åskådliggöra komplexa fenomen, som till exempel språkanvändning i relation till lärande, även skulle kunna ge viktiga bidrag till skolforskning i Norden, inte minst i ett andraspråkperspektiv. Även här finns ett behov av att synliggöra och problematisera interaktionsmönster för att ge barn från olika uppväxtmiljöer likvärdiga möjligheter i skolan. Detta gäller inte minst för elever med invandrarbakgrund, som, i vissa fall, till följd av tidigare erfarenhet av skolutbildning under liknande former som de här beskrivna, kan förväntas få svårigheter med att förstå de relativt ogenomskinliga och otydliga regler som gäller t ex i den svenska ungdomsskolan. Olika studier har också visat att många elever med flerspråkig bakgrund i Sverige, uppvisar sämre skolresultat och får lägre betyg än sina enspråkiga svenska kamrater (se till exempel Axelsson, 2001, Skolverket, 2004). För att dessa siffror ska kunna förstås i sitt sammanhang krävs att de relateras till kvalitativa studier där kopplingen mellan språk, sociokulturella faktorer och skolframgång belyses. I detta sammanhang erbjuder etnografisk lingvistik

möjlighet att fokusera språkideologier och kommunikationsmönster i och utanför skolan som kan stödja eller förhindra skolframgång för elever från olika typer av språkmiljöer. Etnografiskt lingvistiskt inriktad forskning skulle kunna besvara frågor som:

- Hur påverkar språkanvändningsmönster i och utanför skolan vad som räknas som ”lärande” och ”kunskap”?
- Hur påverkar dessa mönster elevernas jämlika (eller ojämlika) möjligheter till skolframgång?
- Vilken kommunikativ kompetens ger de upphov till?

Forskning av detta slag kan fungera som en katalysator som synliggör olika typer av hinder för och potentiella broar till skolframgång för elever med olika språkbakgrund,

LITTERATURLISTA

Agar, M. H. (1996), *The Professional Stranger*. San Diego: Academic Press.

Axelsson, M. (2001), Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald. S 11-52 i Axelson, M., Gröning, I. och Hagberg-Persson, B. (red), *Rapport 2 inom forskningsområdet Mångetnicitet, tvåspråkighet och utbildning*. Uppsala universitet: institutionen för lärarutbildning.

Booth, S. & Marton, F. (2000), *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Canagarajah, A. S. (2000), *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Erickson, F. (1986), Qualitative methods in research on teaching. S. 119-161 i M. C. Wittrock, (red), *Handbook of Research on Teaching*. Third edition. A Project of the American Educational Research Association. New York: MacMillan.

Gee, J. P. (1996), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Routledge Falmer.

Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Heath, S. B. (1983), *Ways with Words: Language Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press in Social Anthropology, 43.

Hornberger, N. & Chick, K. (2001), Co-constructing school safetime. Safetalk practices in Peruvian and South African classrooms. S. 31-56 i M. Heller, and M. Martin-Jones, (red): *Voices of Authority. Education and Linguistic Difference*. USA: Ablex publishing

- Narrowe, J. (1998), *Under One Roof. On Becoming a Turc in Sweden*. Ph D Dissertation. Stockholm Studies in Social Anthropology, 43.
- Nauc ler, K. & Boyd, S. (1994), Turkish and Swedish pre-school children's language socialisation. Implications for literacy development. S. 161-181 i L. Huss, (red), *Många vägar till tvåspråkighet. Föredrag från ett forskarsymposium vid Göteborgs Universitet den 21-22 oktober 1999*. Uppsala: Centre for Multiethnic Research, Uppsala University.
- Nauc ler, K. (2004), Barns språkliga socialisation före skolstarten. S 437-460 i K. Hyltenstam & I. Lindberg, (red), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samh lle*. Lund: Studentlitteratur.
- Obondo, M. A. (1996), *From Trilinguals to Bilinguals?: A study of the social and linguistic consequences of language shift on a group of urban Luo children in Kenya*. Stockholm: Centre for Resarch on Bilingualism, Stockholm University.
- Philips, U.S. (1972), "Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classrooms." I: Cazden, C, John, V & Hymes, D (red), *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers' College Press.
- Skolverket (2004 b), *Elever med utl ndsk bakgrund*. Dnr 75-2004:545. www.skolverket.se
- Watson-Gegeo, K-A., (1992), Thick explanation in the ethnographic study of child socialization: A longitudinal study of the problem of schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) children. S. 51-66 i *New Directions for Child Development* 58.
- Wedin,  . (2004), *Literacy Practices in and out of School in Karagwe – The case of primary school literacy education in rural Tanzania*. Stockholm: Centre for research on Bilingualism, Stockholm University.
- Wedin,  . (kommande a), Language Ideologies and Schooled Education in Rural Tanzania – The Case of Karagwe. I: *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wedin,  . (kommande b), Literacy Practices in Rural Tanzania – The Case of Karagwe. I: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Canada: Multilingual Matters.
- Wolcott, H.F. (1999), *Ethnography a way of seeing*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Wright, W. M. (2001), More than just chanting: multilingual literacies, ideology and teaching methodologies in rural Eritrea. S. 61-76 i B. Street, (red), *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge.

¹ Detta är endast en av flera möjliga översättningar eftersom *safi* kan vara både adverb och adjektiv och har större betydelsefält än svenska motsvarigheter. Detta kan t ex betyda både ”Hemma har vi rent vatten” och ”Hemma förvarar vi vatten säkert”.

² Denna predikan är från en liten bykyrka. Utrop-responsanvänds mer frekvent i små kyrkor än i stora och oftare i de smärre trosinriktningarna, som t ex pingstkyrkan, än i de större som t ex de lutherska och katolska.

³ Barn i Karagwe kan sägas vara involverade i två typer av interaktion, aktiv interaktion med andra barn och passiv med vuxna.

⁴ Litteracitetsundervisningen i Tanzania är mycket fokuserad på inläring av vokaler och stavelser. Detta är huvudinnehållet i undervisningen i förskolan och under det första skolåret. Ett barn i dessa klasser som tillfrågas vad han eller hon har lärt sig i skolan svarar med största sannolikhet: ”a, e, i, o, u” , som är de fem vokalerna i swahili.

