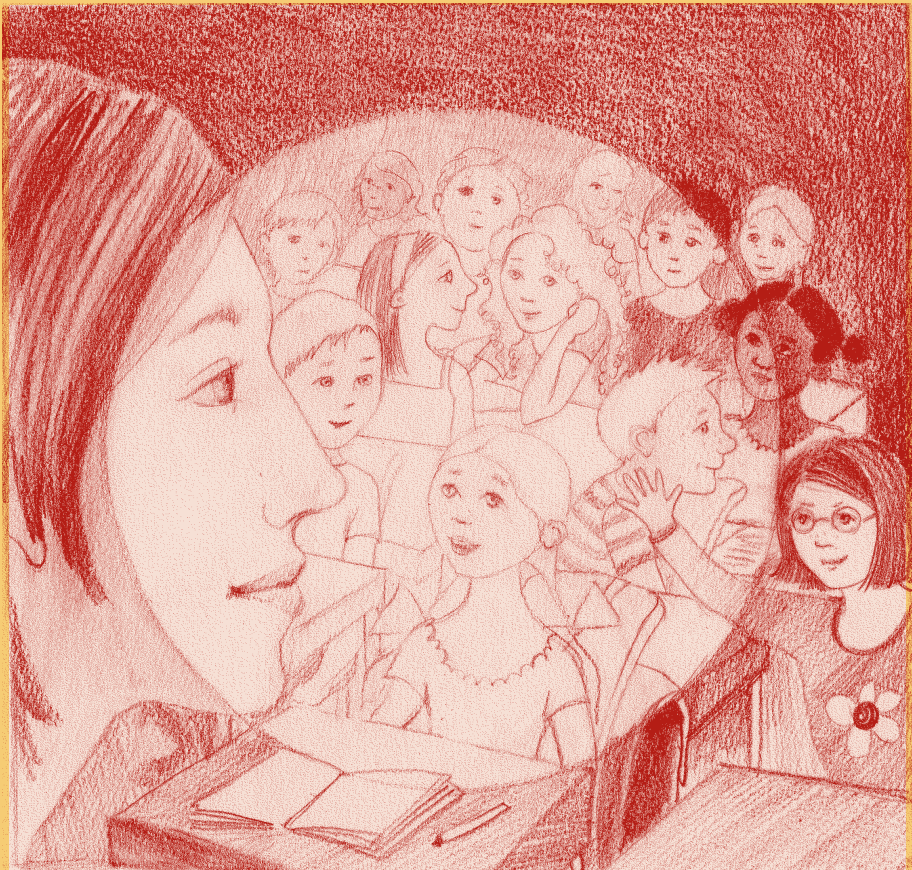


*Anna Slotte-Lüttge*

# *Ja vet int va de fieter på svenska*



*Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare  
i en enspråkig klassrumsdiskurs*



**Anna Slotte-Lüttge**

Född i Åbo 1969

Pedagogie magisterexamen 1996, Åbo Akademi

Har studerat svenska, litteraturvetenskap och flerspråkighet vid Åbo Akademi och Vasa universitet

Har arbetat som klasslärare i Grankulla och Helsingfors 1995–1999

Doktorand vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi 2000–2005

Forskarbefattning vid Svenska litteratursällskapets språkvetenskapliga nämnd 2002–2005

Pärmbild och utkast: Pernilla Slotte Hjermann

Pärm: Tove Ahlbäck

**Åbo Akademis förlag**

Tavastg. 30 C, FIN-20700 ÅBO, Finland

Tel. int. +358-2-215 3292

Fax int. +358-2-215 4490

E-post: [forlaget@abo.fi](mailto:forlaget@abo.fi)

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag/>

**Distribution: Oy Tibo-Trading Ab**

PB 33, FIN-21601 PARGAS, Finland

Tel. int. +358-2-454 9200

Fax int. +358-2-454 9220

E-post: [tibo@tibo.net](mailto:tibo@tibo.net)

<http://www.tibo.net>

JA VET INT VA DE HETER PÅ SVENSKA



# Ja vet int va de heter på svenska

Interaktion mellan tvåspråkiga elever och deras lärare  
i en enspråkig klassrumsdiskurs

**Anna Slotte-Lüttge**

ÅBO 2005

---

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG - ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

**CIP Cataloguing in Publication**

**Slotte-Lüttge, Anna**

Ja vet int va de heter på svenska : interaktion  
mellan tvåspråkiga elever och deras lärare i en  
enspråkig klassrumsdiskurs / Anna Slotte-  
Lüttge. – Åbo : Åbo Akademis förlag, 2005.

Diss.: Åbo Akademi. – Summary.

ISBN 951-765-264-X

ISBN 951-765-264-X  
ISBN 951-765-265-8 (digital)  
Oy Arkmedia Ab  
Vasa 2005

## Abstrakt

Denna studie handlar om språkliga och lärande aspekter i interaktionen mellan elever och lärare i klassrum där majoriteten av eleverna är tvåspråkiga. Avhandlingens syfte är att öka förståelsen av elevers interaktionella möjligheter till och begränsningar av lärande relaterat till språk i ett tvåspråkigt sammanhang. Språkrelaterat lärande fungerar som ett övergripande begrepp, som täcker lärande relaterat till diskurs, språk och ämne.

Den empiriska undersökningen är gjord i en svenskspråkig skola i en starkt finsk-dominerad omgivning i södra Finland. I ett material, huvudsakligen bestående av videoinspelade lektioner i årskurs ett till tre, analyseras interaktionen mellan elever och lärare. Utgående från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv, där lärande ses som ett socialt fenomen, situerat och synligt i ett förändrat deltagande, riktas fokus mot sekvenser i vilka elever eller lärare själva gör språket relevant. Interaktionen i sekvenserna analyseras detaljerat i en samtalsanalytisk (CA) tradition.

Ett grundläggande resultat är en förståelse av en enspråkig klassrumsdiskurs, vilken eleverna och lärarna gemensamt konstruerar och vilken är synlig bland annat i elevers interaktionellt problematiska kodväxlingar. Eleverna är alltså inga offer för en uppifrån driven språkpolitik, utan de är aktiva medkonstruktörer till den enspråkiga diskursen. Genom olika slags reparationsinitieringar arbetar eleverna med att positionera sig rätt inom den enspråkiga diskursen, som de samtidigt själva upprätthåller. Detta arbete har ett pris i relation till tid, kunskap och exakthet. Elevers interaktionellt problematiska kodväxlingarna repareras ofta kort och direkt av läraren. Dessa direkta reparationer främjar elevers deltagande och är inte, i motsats till vad forskning i vardagssamtal visar, disprefererade i elev-lärarsamtal. I de fall då elever kodväxlar och därmed har en möjlighet att på ett relativt smidigt sätt kunna delta med sin kunskap – samtidigt som han eller hon talar fram en enspråkig klassrumsdiskurs – kan läraren genom direkta reparationer uppvisa en förståelse för det innehållsliga i elevens bidrag, möjliggöra ett språkligt lärande och samtidigt bekräfta eleven som en tvåspråkig individ och fullvärdig deltagare i klassrumsdiskursen.

Den enspråkiga diskursen fungerar därtill som kontrasterande fond mot vilken eleverna och lärarna kan förhålla sig. Språkalternering används mot bakgrund av enspråkigheten för funktionella och meningsfulla handlingar. För eleverna kan kodväxlingen vara ett sätt att protestera eller uttrycka icke-deltagande i klassrumssamtalet. Genom att göra elevers tvåspråkighet relevant uttrycker lärarna förståelse och empati samt uppmuntrar elevers deltagande i klassrummet. Tvåspråkigheten är en icke-prefererad, men fungerande resurs i interaktionen mellan elever och lärare.

## Abstract

This is a study about language and learning aspects in the interaction between pupils and teachers in classrooms, where the majority of the pupils are bilingual. The aim of the dissertation is to develop the understanding of interactional learning possibilities and constraints in relation to a bilingual context. Language related learning is used as an overall conception which covers learning related to classroom discourse, language and subject.

The empirical study has been made in a Swedish speaking school in a strongly Finnish dominated environment in the south of Finland. In the material, mainly consisting of video recorded lessons in forms one to three, the interaction between the pupils and the teachers is analysed. Building on a social constructionist perspective, where learning is regarded as a social phenomenon, situated and visible in changing participation, sequences where pupils or teachers make the language relevant are emphasised. The sequences are analysed in line with the conversation analytic (CA) approach.

A fundamental result is an understanding of a monolingual classroom discourse, jointly constructed by teachers and pupils and visible in the pupils' interactionally problematized code-switching. This means that the pupils are not victims of a top-driven language policy; they are active co-constructors of the monolingual discourse. Through different repair initiations the pupils are doing interactional work in positioning themselves correctly in the monolingual discourse, which they simultaneously maintain. This work has a price in relation to time, knowledge and exactness. The pupils' problematized code-switching is often directly and shortly repaired by the teachers. This kind of repair promotes the pupils' participation and is not, as opposed to the results of research in everyday talk, dispreferred in pupil-teacher talk. When the pupils use the possibility to, in a comparatively easy way, participate and thus express their knowledge through code-switching, and simultaneously talk a monolingual discourse into being, the teacher can, through direct repair, show an understanding in regard to the content, facilitate language learning and simultaneously confirm the pupils as competent speakers and bilingual individuals.

Furthermore, significant results show that the monolingual norm has a function of a contrasting background which gives the pupils and the teachers a possibility to use language alternation as a functional and meaningful activity. The pupils use code-switching as a way of protesting or expressing non-participation in the classroom talk. By making the pupils' bilingualism relevant, the teachers express understanding and empathy and encourage the pupils' participation in the classroom talk. Bilingualism is a non-preferred, but functioning, resource in the interaction between pupils and teachers.



## Förord

Med disputationen avslutar jag en utmanande, intressant, stimulerande och rolig period i mitt liv. Då jag för drygt fem år sedan inledde mina forskarstudier och skisserade upp min första forskningsplan var det med ett intresse att bättre förstå en del av vardagen i skolan, att förstå den på ett annat sätt än jag förstod den då jag var mitt uppe i den. De elever jag då hade är en del av de bakomliggande orsakerna till att jag inledde forskarutbildningen och just det här forskningsprojektet. Sedan dess har många personer på olika sätt bidragit till att jag har kunnat fullfölja avhandlingsarbetet. Till dem vill jag, genom att nämna dem här, rikta ett varmt tack.

Avhandlingen bygger på ett empiriskt videomaterial. Utan en skola, det vill säga utan de elever, lärare och föräldrar som låtit mig komma och följa med en del av vardagen i skolan skulle det inte ha varit möjligt att utföra det arbete jag har gjort.

Samtal med olika personer har varit betydelsefulla och på olika sätt avgörande för avhandlingens tillkomst. Min handledare professor Anna-Lena Østern har under hela forskarutbildningen och genom forskningsprocessen trott på mig, uppmuntrat mig, och på ett stimulerande sätt ifrågasatt mina val och mitt arbete – med en självklar förståelse för att det även finns mycket annat i livet än forskning. De frågor Anna-Lena har ställt mig under handledningssamtalen genom åren har fått mig att fatta nödvändiga beslut och lett mig vidare i arbetet. Under den senare delen av avhandlingsarbetet har docent Fritjof Sahlström som min andra handledare i ett stort antal samtal på pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet, per e-post och i telefon, och genom klagörande kommentarer till mina texter, skickligt och inspirerande väglett mig på interaktionsforskningens och mikroanalysernas områden.

Samtal, både forskningsrelaterade och vardagliga, med min forskningscoach Michaela Pörn har gett mig kraft, praktisk vägledning och en sund syn på forskningsprocessen. De diskussioner som jag har fört, speciellt under forskarutbildningens första, trevande period med Annette Kronholm-Cederberg har utgjort en betydelsefull grund för arbetet.

Jag har under den största delen av forskningsperioden haft förmånen att sitta i ett rum – med havsutsikt – i det ändamålsenliga forskartornet i Vasa vetenskapliga bibliotek Tritonia. Under åren har gemenskapen med andra doktorander på våningen varit givande, både under forskningsamtal, men framför allt vid de avkopplande samtalen med en kaffekopp i handen. Jag vill här speciellt nämna den hjälp Ulrica Taylor i olika sammanhang har bidragit med beträffande mina engelska texter. Peter Ahlroos på Tritonia lärocenter har varit till stor teknisk hjälp gällande hanteringen av alla de format och videosekvenser som jag har behövt. Att ha ett välfungerande bibliotek med en samarbetsvillig personal på några meters avstånd har därtill gjort anskaffningen av litteratur smidig.

I och med att jag varit ensam på det interaktionella analysfältet i Vasa har de kontakter jag har haft på annat håll blivit speciellt betydelsefulla. Samtalsanalytiska samtal och analyser inom det lilla nordiska nätverket NIFS bestående av Polly Björk-Willén, Asta Čekaite, Inger Gröning, Helen Melander och Veslemøy Rydland har fungerat som ett lärorikt och inspirerande forum för det konkreta analysarbetet. En annan för mig viktig diskussionsgrupp har utgjorts av Eva Ahlskog-Björkman och Tom Wikman.

Under de tre sista åren av min forskningsperiod har jag varit forskare och sekreterare i Svenska litteratursällskapets språkvetenskapliga nämnd, vilket har inneburit

förmånen att forska på heltid. Möjligheten att kunna delta i kongresser och seminarier och att kunna göra de nödvändiga resorna för handledning i Uppsala har även öppnat sig tack vare forskarbefattningen. I avhandlingsarbetets slutskede har professor Hanna Lehti-Eklund vid Helsingfors universitet och docent Jakob Cromdal vid Linköping universitet i sin granskning bidragit med skarpsynt och konstruktiv kritik. Barbro Wiik vid Språktjänst, Åbo Akademi, har gjort en noggrann språkgranskning av manuskriptet, och den engelska sammanfattningen har granskats av John Shepherd vid Vasa universitet. Den vackra och talande illustrationen på avhandlingens pärm har Pernilla Slotte Hjermann gjort.

Ett antal fonder och stiftelser har därtill andel i tillkomsten av denna avhandling: Victoriastiftelsen, Oskar Öflunds stiftelse, Stiftelsen för Åbo Akademis forskningsinstitut, Stiftelsen Pro Juventute Nostra, Svenska kulturfonden, Taxells fond (Åbo Akademi), Rektor för Åbo Akademi samt projektet Språk och kommunikation vid pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Bidrag för anskaffning av litteratur har jag fått från Gösta Branders fond.

De samtal och den mängd av interaktionella handlingar som vardagen hemma innebär har fungerat som en stimulerande kontrast till forskningsarbetet, varför jag även vill nämna min familj, Peter, Walter, Alma och Malte i detta sammanhang.

Vasa i september 2005

*Anna Slotte-Lüttge*

## Innehåll

1 Ett tvåspråkigt sammanhang	15
1.1 Två språk i skola och samhälle	15
1.2 Avhandlingens syfte och inramning	18
1.3 Avhandlingens struktur	24
2 Framväxten av en interaktionellt inriktad klassrumsforskning	25
3 Socialkonstruktionistiskt lärande, interaktion och språk	31
3.1 Ett interaktionellt perspektiv på lärande	31
3.1.1 Lärande som socialt och konstruerat	31
3.1.2 Möjligheter till lärande	37
3.1.3 Sammanfattning av avsnitt 3.1	43
3.2 Betydelsen av interaktion i ett socialkonstruktionistiskt, etnometodologiskt och samtalsanalytiskt perspektiv	44
3.2.1 Den socialkonstruktionistiska traditionen	44
3.2.2 Etnometodologi och samtalsanalys	45
3.2.3 Vad kan mikroanalyser med deltagarperspektiv tillföra klassrumsforskningen?	52
3.2.4 Sammanfattning av avsnitt 3.2	53
3.3 Språk och interaktion	54
3.3.1 Empirin placeras	54
3.3.2 CA for SLA – andraspråksforskning och samtalsanalys	57
3.3.3 Flerspråkighet i ett interaktionellt perspektiv	68
3.3.4 Sammanfattning av avsnitt 3.3	74
4 Metodologiska perspektiv på fältarbetet och bearbetningen av materialet	75
4.1 Vägen till fältet och arbetet där	75
4.1.1 Om fältet och materialet	75
4.1.2 Inspelning i relation till metodologi	79
4.2 Bearbetning av materialet	82
4.2.1 Urvalsprocesser	82
4.2.2 Om transkriberingen	83
4.3 Samtalsanalys i praktiken	85
4.3.1 Turtagningssystem	87
4.3.2 Närhetspar	89
4.3.3 Preferens	91
4.3.4 Reparationer	92

5 Att konstruera och förhålla sig till en enspråkig klassrumsdiskurs	95
5.1 Enspråkighet i den offentliga klassrumsdiskursen	96
5.1.1 Elever och lärare talar fram en enspråkig klassrumsnorm	96
5.1.2 Enspråkighet uttryckt i gruppsamtal och presekvens	112
5.2 Begränsningar i den enspråkiga klassrumsdiskursen	121
5.2.1 Deltagande	121
5.2.2 Förståelse	136
5.3 Möjligheter i den enspråkiga klassrumsdiskursen	149
5.3.1 Tvåspråkighet i sidosekvens	149
5.3.2 Icke-deltagande	157
5.3.3 Tvåspråkighet möjlig	165
5.3.4 Läraren gör elevers tvåspråkighet relevant	172
6 Sammanfattning och diskussion	182
6.1 Sammanfattning av socialkonstruktionistiskt lärande, interaktion och språk	183
6.1.1 Ett interaktionellt perspektiv på lärande	183
6.1.2 Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv	184
6.1.3 Ett interaktionellt perspektiv på flerspråkighet	184
6.2 Elevers deltagande i språkrelaterade sekvenser i klassrumsdiskursen	186
6.3 Innebörden av elevers deltagande för ett språkrelaterat lärande	187
6.3.1 Diskursrelaterat lärande	187
6.3.2 Språkligt lärande	190
6.3.3 Ämnesrelaterat lärande	191
6.4 Att göra varandet av en tvåspråkig elev i det enspråkiga klassrummet	192
6.4.1 Tvåspråkigheten kostar 193	
6.4.2 Tvåspråkigheten erbjuder 194	
6.5 Pedagogiska reflektioner	196
Summary	200
Referenser	211

## Tabeller

Tabell 1. Antal inspelade lektioner fördelade på ämnen	77
Tabell 2. Antal inspelade lektioner fördelade på klasser	77
Tabell 3. Antal inspelade lektioner fördelade på inspelningsveckor	77
Tabell 4. Det empiriska materialet och hur det har använts	78

## Sekvenser

### Exempelanalyser

a. ja vet va de e på finska	15	d. va sa Nelli	89
b. big	42	e. nino	93
c. va e en fyr	88		

### Enspråkighet i den offentliga klassrumsdiskursen

Elever och lärare talar fram en enspråkig klassrumsnorm		Enspråkighet uttryckt i gruppssamtal och presekvens		
1.	identitetsbevis	96	4 a. de kommer usva	112
2.	maskinplåten	100	4 b. levii	115
3.	kanadahanhi	103	5 Kotka	118

### Begränsningar i den enspråkiga klassrumsdiskursen

Deltagande		Förståelse		
6 a.	vi kan ju göra en massa saker	122	9 a. nå va ska ja berätta	137
6 b.	ja kan ingenting	123	9 b. kälken	139
6 c.	ja kan spela	125	10. kakor	140
7.	ek	128	11. älgkalv	145
8.	fotograf	133		

### Möjligheter i den enspråkiga klassrumsdiskursen

Tvåspråkighet i sidosekvens		Icke-deltagande		
12.	kaukoputki	149	14. lyijykynä	157
13.	tule nyt pelastamaan	154	15. majakka	158
			16. trava	162

Tvåspråkighet möjlig		Läraren gör elevers tvåspråkighet relevant		
17.	paljastaa	165	19. reissussa rähjäntyy	172
18.	revontulia	168	20. de som på finska heter ohra	175
			21. mäyräkoira	178

## Transkriptionsnyckel

(.)	paus under 0,2 sekunder
(0,5)	paus mätt med tiondels sekund
[	anger var en överlappning inleds
]	anger var en överlappning slutar
<u>text</u>	betonat
TEXT	högre ljudstyrka än normalt
°text°	lägre ljudstyrka än normalt
:	förlängt ljud
>text<	snabbare tal än normalt
<text>	långsammare tal än normalt
text-	plötsligt avbrott
↑	stigande ton
(.hh)	inandning
(hh)	utandning
((text))	icke-verbal aktivitet
(text)	transkriptionen är osäker
(elev)	talarens identitet är okänd
(Samuel)	talarens identitet är osäker
(ohb)	ohörbart
=	yttranden hakas på varandra utan hörbar paus

Transkriptionsnyckeln är en något modifierad version av det system som utarbetats av Jefferson (se Atkinson & Heritage 1984, ix–xvi).





# 1 Ett tvåspråkigt sammanhang

## 1.1 Två språk i skola och samhälle

Under en modersmålslektion i en av grundskolans första klasser har en elev läst en text i läseboken högt i klassen. Läraren frågar efter betydelsen hos vissa ord i texten och riktar sig nu till en elev, Alisa, med frågan om vad en häst gör när den travar.<sup>1</sup>

### a. ja vet va de e på finska

27: 00.39.47.3 – 00.40.03.4

Läraren, Alisa och Marianne

1	läraren:	Ali <sup>↑</sup> sa
2	Alisa:	(0,8) °va°
3	läraren:	vet <u>du</u> va en häst gör när den travar
4	Alisa:	(1,4) [°ja vet va de e på finska°
5		[( <i>tittar ner</i> )]
6		( <i>tittar upp, ler lite, tittar ner igen, plockar</i>
7		<i>med fingrarna på något på bänken</i> )
8		(3,1)
9	läraren:	Marianne
10	Marianne:	eeh (0,6) den de där (1,0) mm den går liksom:
11		(0,8) [de: svårt å förklara
12		[( <i>ler, böjer huvudet åt sidan</i> )]

Utdraget ovan är ett exempel på den typ av språkrelaterade sekvenser som jag i denna avhandling analyserar för att bättre förstå en del av den skolpraktik som tvåspråkiga elever och deras lärare befinner sig i. Avhandlingens syfte är att öka förståelsen av elevers interaktionella möjligheter till och begränsningar av lärande relaterat till språk i ett tvåspråkigt sammanhang. Det tvåspråkiga sammanhanget är en svenskspråkig skola i ett starkt finskdominerat område i södra Finland, en skola där majoriteten av eleverna kommer från ett svensk-finskt tvåspråkigt hem.

---

<sup>1</sup> En transkriptionsnyckel finns på sid 13. Betydelsen av sifferraden under sekvensnamnet förklaras i början på kapitel 5.

I detaljerade mikroanalyser av videoinspelade lektioner granskar jag interaktionen mellan elever och lärare i ett klassrum. Då elever och lärare talar med varandra gör de en mängd, i varandra invävda aktiviteter. Elever kan vara upptagna med att genomföra uppgifter de har tilldelats av läraren, att förstå den aktuella uppgiften; de kan vara upptagna med att agera på ett inom klassrumsdiskursen lämpligt sätt, eller att bryta mot det sätt de uppfattar att det förväntas. Att delta i klassrumsinteraktionen kan även innebära arbete med sociala projekt som att förhålla sig till maktrelationer i klassrummet och olika slag av identitetsarbete (Hall & Walsh 2002; Kasper 2004, Liljestrand 2002; Markee 2004; Mehan 1979; Mondada & Pekarek Doehler 2004; Mori 2004; Sahlström 1999; Seedhouse 2004; Tholander 2002; Willett 1995). De olika arbeten som elever och lärare i ett klassrum är upptagna med går in i varandra och det är knappast möjligt och inte nödvändigtvis relevant att greppa och försöka förstå många av dessa handlingar samtidigt. Men en medvetenhet om den komplexitet som finns i klassrum har hjälpt mig att i forskningsprocessen mer öppet förhålla mig till de tvåspråkiga elevernas klassrumsvardag. Etnometodologins prioritering av hur-frågan har fungerat som en nyckel till ett obekant rum. Utgående från frågor kring elevers deltagande i språkrelaterade sekvenser i klassrummet är min strävan att bättre förstå olika möjligheter till och begränsningar av lärande i ett tvåspråkigt sammanhang. I arbetet har ett deltagarperspektiv<sup>2</sup> och en avgränsning till språkrelaterade handlingar fungerat som hjälplinjer i analysen.

Jag vill bidra till en förståelse av den klassrumsdiskurs som elever och lärare i ett tvåspråkigt sammanhang konstruerar – en förståelse som jag utvecklar genom detaljerade analyser av autentiska klassrumssituationer. I de klassrum jag analyserar finns förutom skolspråket, svenskan, även finskan, som är det dominerande språket i många sammanhang utanför klassrummet och skolan. I analysen av interaktionen i klassrummet ser jag närmare på vilka olika sätt språken berörs och görs relevanta av elever och lärare. Interaktion förstås inom det socialkonstruktionistiska perspektivet, inom vilket avhandlingen placeras, som mer än samtal och kommunikation; interaktion ses som ”grundläggande sociala handlingar där människor förhåller sig till andra människors handlingar och på så sätt bygger sociala relationer och strukturer” (Evaldsson, Lindblad, Sahlström och Bergqvist 2001, 10). I detta arbete intresserar jag mig för relationer och strukturer inom klassrumsdiskursen i ett tvåspråkigt sammanhang.

De officiella språken i Finland är enligt grundlagen finska och svenska.<sup>3</sup> Idag utgör de svenskspråkiga i Finland cirka 5,5 procent av hela befolkningen på 5,2 miljoner och har enligt lagen samma språkliga rättigheter som den finska språkgruppen (Statistikcentralen, 2005). Svenskan var tidigare, innan självständighetstiden,<sup>4</sup> ett högstatusspråk som i praktiken fungerade som det språk som användes inom förvaltningen. Skolsystemet utvecklades tidsmässigt nära den nationella rörelsen, där betydelsen av det finska språket

---

<sup>2</sup> I enlighet med bruket inom den etnometodologiska traditionen använder jag begreppet deltagare för de individer, vars samtal och interaktion analyseras. Förståelsen av det emiska deltagarperspektivet som används inom etnometodologin och samtalsanalysen fördjupas i avsnitt 3.2.2 och 3.3.2.

<sup>3</sup> Samiska, romani och teckenspråk räknas som minoritetsspråk i Finland.

<sup>4</sup> Finland var en del av Sverige från korstågstiden fram till år 1809 då Finland blev ett autonomt storfurstendöme under Ryssland. År 1917 blev Finland självständigt.

framhävdes. Parallella skolsystem för de bägge språkgrupperna byggdes upp från början och det har inte funnits några officiella försök att etablera tvåspråkiga skolor (Hansén 2004, 647). I de svenskspråkiga skolorna är svenska undervisningsspråket och undervisningen i finska inleds under något av de första skolåren. Tvåspråkiga elever har möjligheter att läsa finska enligt en särskild modersmålsinriktad lärokurs (Utbildningsstyrelsen 2004).

Den svenskspråkiga populationen är främst bosatt vid västkusten, det vill säga i Österbotten, och vid sydkusten, förutom på det enspråkigt svenska Åland. Språksituationen inom de olika områdena varierar stort: i Österbotten finns kommuner där över 90 procent av befolkningen är svenskspråkig, medan det i södra Finland finns kommuner där situationen är den omvända (Svenska Finlands Folkting 2004). Det område där den empiriska undersökningen i denna avhandling är gjord är ett exempel på det senare. I skolans upptagningsområde utgör de svenskregistrerade endast några enstaka procent av befolkningen.

Två språkgrupper i ett land är en given utgångspunkt för att det bildas tvåspråkiga familjer. Andelen tvåspråkiga hushåll är idag fler än andelen helt enspråkigt svenska (Finnäs 2000, 19). Majoriteten av barnen i de språkligt blandade familjerna går i en svenskspråkig skola (Finnäs 2004, 23). I Helsingfors är det frågan om 80 procent av barnen från de tvåspråkiga familjerna. Det egentliga valet av skola görs i praktiken redan då barnen börjar i daghem, då skolspråket i de allra flesta fall är det samma som daghemsspråket. Lojander-Visapää (2001, 92–102, 222) talar om en medveten språkstrategi i de tvåspråkiga familjerna, som, genom att välja svenskt daghem och svensk skola för sina barn, strävar efter att stärka den svenska identitetsutvecklingen. Lojander-Visapää konstaterar även att många tvåspråkiga familjer, som ett motiv till valet av svensk daghem och skola, uttrycker en önskan om att barnen skulle stödjas i en dubbel språk- och identitetsutveckling. Från föräldrarnas sida förekommer även kritik mot att skolan inte förstår och stödjer barnens tvåspråkighet tillräckligt.<sup>5</sup>

Mängden elever med en tvåspråkig bakgrund har från och med 1980-talet ökat kraftigt och utgjorde i slutet på 1990-talet en dryg tredjedel av samtliga elever i de svenskspråkiga skolorna i Finland. Variationerna är stora: där andelen svenskspråkiga invånare är färre är andelen tvåspråkiga barn större. I Nylands län i södra Finland är de tvåspråkiga elevernas andel i de svenskspråkiga skolorna nästan hälften (Oker-Blom, Geber och Backman 2001, 14). I det område där min empiriska undersökning är gjord kommer 80–90 procent av eleverna från tvåspråkiga hem (Gripenberg 2000). Värt att notera i detta sammanhang är att en betydande del av finlandssvenskarna, cirka trettio procent, bor i Helsingforsregionen, där andelen tvåspråkiga barn är hög (Svenska Finlands Folkting 2004).

I områden där andelen finskspråkiga är stor kan finska i praktiken vara det språk som mest används i samhället utanför de svenskspråkiga domänerna som hemmet och skolan utgör. Finskan kan då uppfattas som ett hot mot den kulturella och språkliga identiteten (Sjöholm 2004, 642). Den svenskspråkiga folkgruppen är ändå i en tillfredsställande situation vad gäller sociala, inklusive utbildningsmässiga, och kulturella villkor,

---

<sup>5</sup> Lojander-Visapää (2001, 97) påpekar att kommentarerna inte skall ses som representativa för den grupp hon undersökt, det är frågan om en ganska liten grupp som framlägger kritiken.

och individer har generellt goda förutsättningar att upprätthålla sin språkliga identitet och undvika språkförlust, trots att de lever i en finskdominerad miljö (Tandefelt 1996, 206 – 207; Østern 2001, 160). Allmänt anses förhållandena i Finland vara idealiska för att ett tvåspråkigt barn skall utveckla en additiv, balanserad tvåspråkighet i svenska och finska (Sundman 1999, 137).

Förekomsten av två språkgrupper ger ett naturligt underlag för forskning i tvåspråkighet. De språkvetenskapliga, pedagogiska och sociologiska studier som har gjorts bygger i huvudsak på tester och intervjuer.<sup>6</sup> Det finns mycket få klassrumsstudier eller andra studier av vardaglig språkanvändning.<sup>7</sup> Ett undantag utgör Rontus (2005) avhandling om språkdominans i tidig tvåspråkighet. Rontu analyserar samtal mellan föräldrar och barn i hemmiljö under en tid då barnen är i åldern 2–4 år. Inom språkbadsforskningen i Finland finns ett antal studier av finskspråkiga elevers svenska språkutveckling, men bland de klassrumsstudier som finns saknas, vid sidan om en studie av språkbadslevers grupp- arbete (Lehti-Eklund 2002) detaljerade undersökningar av autentiskt språkbruk (se Laurén 1999, kap. 5; Ollila 2003)<sup>8</sup>. Även inom den internationella språkbadsforskningen finns få klassrumsstudier om elevers lärande och interaktion (Kowal & Swain 1997, 306).

Mot denna bakgrund har jag funnit det vara angeläget att närmare studera en del av de tvåspråkiga elevernas vardag, närmare bestämt den vardagspraktik som konstitueras genom deras deltagande i interaktion i klassrummet. Elevers och lärares interaktion betraktas som en handling, i vilken de konstruerar en klassrumsdiskurs.

## 1.2 Avhandlingens syfte och inramning

Syftet med avhandlingen är att öka förståelsen av interaktionella möjligheter till och begränsningar av lärande relaterat till språk i ett tvåspråkigt sammanhang. Jag försöker nå syftet med hjälp av två frågor som ur ett deltagarperspektiv berör den interaktionella organisationen av klassrumsdiskursen samt språkliga och lärande aspekter i den. Frågorna är: Hur deltar elever i språkrelaterade sekvenser i klassrumsdiskursen? respektive Vad innebär elevers deltagande för språkrelaterat lärande?

Jag har definierat en språkrelaterad sekvens som en del i interaktionen där någon av deltagarna, elev eller lärare, gör språket i interaktionen lokalt relevant. Det innebär att frågor kring språkets betydelse eller form, eller språkval, lyfts fram, verbalt eller icke-verbalt i deltagarnas interaktionella orientering. Språkrelaterat lärande fungerar som ett övergripande begrepp som täcker lärande relaterat till språk, relaterat till ett ämnesmässigt innehåll och relaterat till en klassrumsdiskurs. De språkliga aspekterna av klassrumsdiskursen ringar jag in med hjälp av två avgränsningar; jag begränsar mig till inter-

---

<sup>6</sup> Se t.ex. Sundman (1999) för en översikt av lingvistiska forskningsprojekt och Oker-Blom, Sandvik och Hyvönen (2003) för ett aktuellt bredare pedagogiskt projekt kring språkstimulans.

<sup>7</sup> Situationen här motsvarar den i Sverige. Evaldsson (2003, 66) konstaterar att det finns få studier av flerspråkiga elevers språkanvändning i skolvardagen.

<sup>8</sup> Nämnas kan även en mindre studie av topikstrukturer i en språkbadsklass (Niemelä 2004).

aktionen mellan elever och lärare<sup>9</sup> och i denna till de språkliga aspekter som ur ett deltagarperspektiv görs relevanta. Intresset för interaktion utgår från att interaktion inom det socialkonstruktivistiska perspektivet ses som en konstituerande praktik, en verksamhet i, och genom vilken, människor förhåller sig till, skapar och återskapar bland annat det som jag här väljer att se på – språkliga aspekter av lärande.

Jag har valt att tala om klassrummets diskurs, trots att diskursbegreppet inte är något enkelt begrepp. Begreppet har använts både brett och ofta löst definierat, för specifika, men olika, sätt att analysera strukturer eller sociala domäner (Winther Jørgensen & Phillips 1999, 9). Jag använder begreppet diskurs för den praktik som elever och lärare i sina handlingar förhåller sig till och konstituerar. Min förståelse av begreppet är i enlighet med den beskrivning som Young och Miller (2004, 519) ger: "Discursive practices are recurring episodes of face-to-face interaction, episodes that have social and cultural significance for a community of speakers. Participants co-construct a discursive practice through a configuration of interactional resources that is specific to the practice." Klassrumsdiskursen byggs alltså upp av episoder i vilka deltagarna förhåller sig till och konstruerar diskursen. I detta arbete är det de ovan definierade språkrelaterade sekvenserna som utgör de episoder som jag analyserar för att få en inblick i klassrumsdiskursen. Att tala om klassrumsdiskurs i stället för enbart klassrum är ett sätt dels att påminna om det deltagarperspektiv jag utgår ifrån, dels att framhäva sammanhangets betydelse som en slags inre struktur, som deltagarna skapar och återskapar. Diskursen är alltså en social praktik som konstrueras i handling, då deltagarna genom att orientera sig mot vissa delar i praktiken gör den relevant. Det handlar om en mer implicit struktur som deltagarna i sitt handlande och varande tillsammans, i verbal och icke-verbal interaktion, konstruerar. Deltagare, som elever och lärare i ett klassrum, gör givetvis flera aspekter och fenomen inom diskursen relevanta. Jag gör inte anspråk på att analysera en allomfattande klassrumsdiskurs. Den del av diskursen som jag intresserar mig för är den språkliga klassrumsdiskursen, den del av klassrumsdiskursen som även kunde kallas språkkulturen i klassrummet. Den språkliga klassrumsdiskursen konstrueras och är speciellt synlig i det som jag har valt att kalla för språkrelaterade sekvenser.

Diskurser konstitueras interaktionellt, mellan deltagare. Diskurser är system som lever och utvecklas av de individer som finns inom och som deltar i diskursen (Gergen 1999, kapitel 3, se också Marton & Tsui 2004). Diskursen innehåller vissa normer och begränsningar, som deltagarna i sina handlingar gör relevanta och som de återskapar. I enlighet med den etnometodologiska förståelsen är det för-givet-tagna "seen but unnoticed" (Seedhouse 2004). Det för-givet-tagna i en diskurs blir synligt då deltagarna bryter mot det. Dessa brytningar är synliga eller hörbara, de syns eller hörs interaktionellt

---

<sup>9</sup> Inom den pedagogiska interaktionsforskningen i skolan finns idag, i synnerhet på nordiskt håll, ett övervägande intresse för interaktion mellan elever. I denna avhandling är intresset främst riktat mot det som sker i interaktionen mellan elever och lärare för att bättre förstå den klassrumsdiskurs som konstrueras i det offentliga klassrumssamtalet och de möjligheter och begränsningar som finns där. I och med det bortser jag från de möjligheter och begränsningar relaterade till lärande som finns inom andra interaktionella sammanhang i och utanför skolan.

i problem.<sup>10</sup> I de språkrelaterade sekvenserna orienterar sig deltagarna interaktionellt mot språkliga aspekter och gör därmed språkliga aspekter relevanta. I de sätt som deltagarna hanterar språkrelaterade aspekter i klassrummet säger de varandra – och samtidigt mig som forskare – hur de förstår både den aktuella situationen och den mer omfattande diskursen som de i det lokala och situerade agerande förhåller sig till och vidarekonstruerar.

Då jag i detta inledande avsnitt sammanfattar avhandlingens ramar gör jag det mestadels utan teoretiska begrepp och referenser. Min strävan här är att ge en första överskådlig bild av var jag startar, vad som driver mig och hurdant tänkande som ligger bakom mina metodologiska val. Det som jag i stora drag tar upp här kommer jag att behandla mer utförligt i de följande kapitlen.

Den socialkonstruktionistiska synen på lärande förstår lärande som ett socialt fenomen, synligt i ett förändrat deltagande. I relation till många pedagogiska texter om lärande som socialt och situerat är jag i den här avhandlingen intresserad av att analysera deltagande och förändrat deltagande på nära håll. I detaljerade analyser av klassrumsinteraktion granskar jag elevers deltagande i klassrummet. Deltagande står med en socialkonstruktionistisk förståelse i nära relation till handling. Eleverna är på olika sätt genom sitt handlande deltagare i klassrummet och är därmed med och konstituerar klassrumsdiskursen. Detta handlande kan vara verbalt eller icke-verbalt, det kan vara synligt och hörbart i stort och märkbart agerande, men det kan också vara mindre tydligt. Att vara elev inbegriper att delta i interaktionen i klassrummet. Elevers och lärares deltagande, deras interaktionella (sam)handlande, sker i ett bestämt sammanhang, det är historiskt och kulturellt situerat. Det innebär ändå inte att det är determinerat eller att deltagandet enbart kan förstås utifrån vissa större ramar. Med ett socialkonstruktionistiskt tänkande innebär människors deltagande i en kontext att de även förändrar kontexten.<sup>11</sup> Delar av den historiska och kulturella situation som deltagarna befinner sig i görs relevant av dem. Då deltagare gör vissa aspekter relevanta säger det något om vad deltagarna läser in i och hur de förstår situationen och därmed kontexten. Inom etnometodologin ses alla bidrag till en interaktion som såväl kontextberoende, då de influeras av kontexten, som kontextförnyande, då de konstituerar kontext – ett fenomen som har sammanfattats i begreppet den dubbla kontextualiteten.<sup>12</sup>

Att vara elev innebär att delta i de olika interaktionella projekt – de samtal och andra typer av samspel – som försiggår i klassrummet. Att lära sig att vara elev i ett sammanhang kan innebära att förändra sitt deltagande i riktning mot det man som elev uppfattar är relevant, eller det som man vill göra relevant. Det kan också innebära att man tar avstånd från det som man uppfattar som det förväntade. I deltagandet avspeglas såväl sociala relationer och strukturer som uppfattningar om det förväntade: "Practice encompasses people's applications of ideals and norms as well as practical action in concrete situations of choice" (Mehan 1991, 82). Med den ansats och den metod jag tillämpar i

---

<sup>10</sup> Ordet problem används här i en interaktionell betydelse, en betydelse som närmare förklaras i avsnitt 4.3. Kort beskrivet handlar det om något som försvårar en deltagares deltagande i interaktion (Seedhouse 2004, 34).

<sup>11</sup> Begreppet kontext diskuteras närmare i avsnitt 3.2.2.

<sup>12</sup> Heritage (1984, 236–237), se närmare avsnitt 3.2.2.

den här avhandlingen kan ett förändrat deltagande handla om subtila förändringar, synliga i deltagarnas orientering. Orientering innebär inom den etnometodologiska förståelsen att göra något relevant, att visa vilken del av verkligheten man utgår ifrån och bygger vidare på. Ett förändrat deltagande hos en samtalsdeltagare handlar om de sätt på vilka individen förhåller sig till andra individer och sammanhang i den aktuella situationen. Att förändra sitt deltagande kan vara att orientera sig mot något annat än det man strax innan orienterade sig emot. Det kan handla om så små saker som att betona ett ord eller att vända blicken mot något nytt. Det kan också vara frågan om förändringar i de sätt deltagarna hanterar turtagningen i samtalet. Ett fruktbart sätt att få syn på dessa interaktionella förändringar är att göra detaljerade mikroanalyser.

En viktig utgångspunkt i avhandlingen är förståelsen av att små interaktionella handlingarna bygger upp större. Det innebär att människors förändrade deltagande i små sammanhang är av betydelse för större kulturella och historiska förändringar. Det finns ingen tom tid då ingenting sker för att förhållanden därefter skall ha förändrats. Människor skapar små delar av verklighet i interaktionella handlingar med andra människor och artefakter. På det sättet byggs olika sammanhang eller kontexter upp.

Med ett etnometodologiskt tänkande ligger samtal och handling mycket nära varandra. Då man samtalar och handlar gör man det i ett visst sammanhang och man förändrar även sammanhanget med sitt deltagande. En diskurs konstrueras alltså i handling, närmare bestämt då samtalsdeltagarna genom orientering gör diskursen relevant. De visar helt enkelt vilken diskurs de uppfattar att de är i och bygger vidare på. Något som kan verka paradoxalt är att den diskurs deltagarna i interaktion orienterar sig mot är svårare att få syn på då interaktionen sker samtalstekniskt smidigt. Därför är interaktionella problem tacksamma att utgå ifrån för att få en bild av den diskurs deltagarna gör gällande. Då deltagarna gör diskursen relevant gör de även normer och begränsningar inom diskursen relevanta. Att deltagarna är medkonstruktörer till diskursen innebär alltså inte att den ständigt konstrueras om från början, utan att delar av diskursen tas i beaktande av deltagarna. Att deltagarna beaktar just de aspekter de gör, säger något om hur de förhåller sig till den pågående handlingen.

Då verkligheten konstrueras socialt konstrueras även roller och identiteter socialt, i interaktion med andra. För att kunna vara en elev, gör man sig till elev, man gör varandet av en elev.<sup>13</sup> Att göra varandet av en elev är, med den socialkonstruktionistiska förståelsen av lärande jag ovan skisserat upp, en del av att lära sig att delta i en diskurs. Det handlar om att gå från att vara ett "barn" till att närma sig det man uppfattar att är att vara elev.<sup>14</sup> Även detta lärande görs i små interaktionella förändringar. Då lärande ses som situerat i specifika sociala och kulturella sammanhang betyder det att barnen inte går från att vara barn till att vara elever i största allmänhet, utan att vara elever med just sin lärare och sina klasskamrater i sitt klassrum i en viss situation. Det handlar inte om ett steg barn tar en gång för att därefter befinna sig i en elevvärld för resten av sin skolgång, utan det handlar om att de gång på gång i interaktion med människor och artefakter i vissa sam-

---

<sup>13</sup> Se närmare avsnitt 3.2.2 och 3.2.3.

<sup>14</sup> Se närmare Lave och Wengers (1991) metafor att gå från ett perifert deltagande till att vara en fullvärdig medlem, avsnitt 3.1.1.

manhang gör ”elevvarandet”, det som med engelsk samtalsanalytisk terminologi kan uttryckas ”doing being a pupil”. Att vara en elev innefattar givetvis deltagande i en mängd interaktionella projekt där olika aspekter av omvärlden görs relevanta. I denna avhandling avgränsar jag mig till språkrelaterade aspekter av elevernas deltagande. För att förstå vad det är att vara elev i ett tvåspråkigt sammanhang är det alltså nödvändigt att se hur man gör sig till elev i ett tvåspråkigt sammanhang, att se hur elever deltar i – och förändrar sitt deltagande – i de språkrelaterade delarna av klassrumsinteraktionen.

Med en socialkonstruktionistisk förståelse innebär mitt intresse för språket i klassrummet att jag tar ett inifrån, datadrivet perspektiv, där deltagarnas handlingar och orientering blir vägledande för analysen. Med hjälp av samtalsanalys strävar jag efter att förstå hur deltagarna förhåller sig till språkliga aspekter i klassrumsdiskursen. De språkliga aspekterna berör till stor del de två språken svenska och finska. I språkrelaterade sekvenser kommenterar elever (eller lärare) verbalt språket de använder, lyfter fram avsaknaden av ett ord, eller hänvisar till en finsk motsvarighet. Till de språkrelaterade sekvenserna hör även situationer då elever (eller lärare) icke-verbalt förhåller sig till språket de använder och situationer då de använder tillgängligheten till finskan i samtalstekniskt syfte. Det handlar om olika sätt på vilka tvåspråkigheten är synlig i klassrummet och de sätt på vilka eleverna och lärarna förhåller sig till tvåspråkigheten. I avhandlingen fungerar de språkrelaterade sekvenserna som ingångar till en förståelse av klassrumsdiskursens språkliga aspekter.<sup>15</sup>

Elever och lärare gör givetvis mycket annat i interaktionen än förhåller sig till språkrelaterade aspekter. Granskade jag diskursen ur till exempel ett genusperspektiv eller ett maktperspektiv skulle andra sekvenser, som elever och lärare också orienterar sig mot, stiga fram som intressanta.<sup>16</sup> Nu intresserar jag mig för språket i klassrummet, varför jag väljer att analysera sekvenser där deltagarna orienterar sig mot språket.

Med betraktande av tal som social handling analyserar jag på en mikronivå vad som sker i interaktionen mellan elever och lärare i ett tvåspråkigt sammanhang. De samtal jag analyserar är olika slags samtal som förekommer under olika lektioner i olika klasser. Att undersöka vardagliga samtal med det slag av näranalyser man använder inom samtalsanalysen har beskrivits som att ”göra en antropologisk upptäcktsfärd in i det på en gång kända och okända” (Londen 1995, 47). Att närma sig klassrummet på detta sätt har jag tidvis upplevt vara just så hisnande.

Mikroanalyser av interaktionella handlingar är ett sätt att komma åt händelser i ett klassrum på ett deltagarrelevant sätt.<sup>17</sup> Det handlar om att försöka finna det som har betydelse för de involverade. Det datadrivna perspektivet leder förbi beskrivningar som utgår från till exempel typen av aktivitet eller undervisningsmetoder och lyfter i stället fram de förhållanden som eleverna och lärarna själva är aktiva konstruktörer till och inom vilka de agerar. Deltagarperspektivet är också en väg att i stället för att använda tester och felanalyser lyfta fram olika slag av kompetens hos deltagarna, vilket jag i enlighet med

<sup>15</sup> I avsnitt 4.2.1 redogör jag för det analysarbete som gjordes innan jag kunde utveckla begreppet.

<sup>16</sup> Ett exempel på det är Ambjörnssons (2003) studie av genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer där bland annat samtal kring hår och hårväxt fungerar som ändamålsenliga utgångspunkter för analys.

<sup>17</sup> Begreppen problem och deltagarrelevans belyses närmare i kap. 3.2.2, där jag även mer ingående diskuterar ett etnometodologiskt förhållningssätt till kontext.



etnometodologisk forskning ser som betydelsefullt (Heritage 1984, 241). Då jag analyserar elev–lärarinteraktion i ett tvåspråkigt sammanhang ur ett deltagarperspektiv, kan jag undvika ett angreppssätt som skulle innebära att den starkt finskdominerade omgivningen oundvikligen antas fylla elevspråket med ett visst mått av interferens och annat slag av tvärspråkigt inflytande, en ingång som skulle stanna vid en beskrivning av dessa drag eller av lärarnas bemötande av dem. Det här innebär inte att jag anser det är egalt vilka de yttre ramarna och strukturerna är. Det betyder att mitt sätt att förstå klassrumssamtalen i dessa klassrum, dominerade av tvåspråkiga elever i en starkt finskdominerad omgivning, är genom att greppa och lyfta fram de språkliga ramarna inifrån. På det sättet kan jag se hur ramarna skapas och förstås av deltagarna själva, av eleverna och lärarna. Elever – och lärare – startar ändå inte varje gång från noll. De agerar som de gör i interaktionen delvis för att de har en viss erfarenhet av liknande sammanhang. De befinner sig i och de konstruerar ett sammanhang. Om jag skulle ta några steg från situationen mot en större kontext, och utgå från faktorer där, vilka uppfattas vara mer stabila, skulle jag närma mig ett sociokulturellt perspektiv. Nu har jag valt en mer interaktionell och situationell empirinära ansats.

Klassrumsdiskursen konstitueras alltså i interaktionen mellan de agerande i klassrummet. Det är inte de regler som står på väggarna eller de överenskommelser som är gjorda beträffande till exempel användningen av finska i klassrummet som i sig är avgörande för vad som uppfattas som tillåtet.<sup>18</sup> Det är det sätt på vilket finska används i klassrummet och det sätt på vilket användningen av finska bemöts i de enskilda situationerna som skapar det förhållningssätt gällande finska som är av betydelse i klassrummet. Att analysera en diskurs blir på detta sätt att analysera hur människor är och handlar i en viss kontext. Den diskurs som deltagarna i sitt handlande konstruerar och de sätt på vilka de förhåller sig till den har vidare betydelse för möjligheter till och begränsningar av språkrelaterat lärande.

Det empiriska material som utgör grunden för analyserna har samlats in i en svensk-språkig skola i södra Finland. Jag har under en hösttermin videofilmade lektioner i de tre första årskurserna, med fokus på interaktionen mellan elev och lärare.<sup>19</sup> Det stora flertalet av eleverna i klasserna kommer från svensk-finskt tvåspråkiga hem.

Med den ansats och den syn på tvåspråkighet jag utgår ifrån i detta arbete<sup>20</sup> är det inte aktuellt att presentera en definition på tvåspråkighet eller att på basis av bakgrund, kompetens eller identitetsuppfattning kategorisera eleverna. Utgående från mitt intresse för klassrumsdiskurs i ett tvåspråkigt sammanhang har jag givetvis valt att utföra den empiriska undersökningen i en lämplig skola, en skola där en stor del av eleverna kommer från ett tvåspråkigt hem, och där finskan är det dominerande språket utanför skolan. Att kunna säga något om att göra varandet av en tvåspråkig elev förutsätter vissa yttre ramar, men det innebär ändå inte, enligt den etnometodologiska ansats jag tar avstamp ifrån, att jag a priori skulle utesluta de få elever i vars hem det endast talas svenska. Det

---

<sup>18</sup> Med ett etnometodologiskt synsätt, kan regler i sig varken förutsäga eller förklara handlingar, då handlingar alltid görs lokalt i sammanhang (Mondada & Pekarek Doehler 2004, 505).

<sup>19</sup> I avsnitt 4.1 och 4.2 presenteras fältarbetet och de inledande analyserna närmare.

<sup>20</sup> Mer om ett interaktionellt perspektiv på tvåspråkighet, se avsnitt 3.3.2 och 3.3.3.

jag riktar sökarljuset på är hur de två språk, som på ett eller annat sätt omger eleverna, syns och hörs i klassrummet. Att delta i klassrumsinteraktionen i en skola i ett tvåspråkigt sammanhang innebär att utföra en mängd komplexa aktiviteter, av vilka de språkrelaterade handlingarna utgör en del. Det är dessa handlingar, som eleverna och lärarna gör relevanta, som formar grunden för analysen i detta arbete.

### 1.3 Avhandlingens struktur

Betydelsen av begreppet interaktion är grundläggande genom avhandlingens såväl teoretiska som empiriska del. Förståelsen av lärande som socialt och situerat i ett sammanhang leder till ett intresse att granska det sammanhang som elever och lärare befinner sig i. Efter att inledningsvis klarlagt avhandlingens syfte samt översiktligt dess teoretiska och empiriska placering, fortsätter jag det inledande kapitlet med att skissera upp framväxten av klassrumsforskning med ett interaktionellt intresse. Kapitel 3 består av tre delar. I det första, avsnitt 3.1, förhåller jag mig till den syn på lärande som inom det socialkonstruktionistiska respektive sociokulturella perspektivet vuxit fram under de senaste årtiondena. I avsnitt 3.2 redogör jag för avhandlingens metodologiska hörnstenar. Det gör jag genom att fördjupa den betydelse som interaktion har inom det socialkonstruktionistiska perspektivet samt genom att utgående från några centrala teorier belysa den etnometodologiska ansatsen och den samtalsanalytiska metoden. För att teoretiskt närma mig det tvåspråkiga sammanhang, inom vilket den empiriska undersökningen görs, granskar jag i avsnitt 3.3 forskning kring flerspråkighet och andraspråkstillägnande i ett interaktionellt perspektiv, ett forskningsfält som kraftigt utvecklats under de senaste åren. I kapitel 4 redogör jag för fältarbetet, det empiriska materialet och bearbetningen av det ur ett metodologiskt perspektiv. Kapitlet avslutas med en överblick av några centrala grundstrukturer inom samtalsanalysen, vilka presenteras som bakgrund för den tillämpning jag gör i följande kapitel, kapitel 5. Kapitel 5 utgör sålunda avhandlingens analytiska del, i vilken drygt 20 språkrelaterade sekvenser analyseras. Analysen är uppdelad i tre avsnitt: i det första, 5.1, granskar jag konstruktionen av en enspråkig norm i klassrumsdiskursen, i avsnitt 5.2 analyserar jag begränsningar inom den enspråkiga normen, medan jag i avsnitt 5.3 belyser olika möjligheter i densamma. I det avslutande kapitlet, kapitel 6, sammanfattar jag först den teoretiska granskningen av forskningsfältet. Det görs i avsnitt 6.1. I de två följande avsnitten sammanfattas och diskuteras resultatet i förhållande till de två forskningsfrågorna, medan jag i de avslutande avsnitten, 6.4 och 6.5 ytterligare utvecklar förståelsen av avhandlingens resultat.

## 2 Framväxten av en interaktionellt inriktad klassrumsforskning

Syftet med det här kapitlet är att placera min undersökning på klassrumsforskningsfältet. Jag gör det i en översiktlig presentation av klassiska klassrumsstudier, och redogör också för några centrala begrepp. Samtidigt som jag blickar bakåt, placerar jag mig hela tiden allt närmare den klassrumsforskning som har ett interaktionellt intresse.<sup>21</sup>

Klassrumsforskningen har utvecklats från 1960-talet. Då Bellack (1978) i slutet av 1970-talet gjorde en indelning av den då aktuella klassrumsforskningen fann han två typer av studier. Den ena typen var de naturvetenskapligt inriktade studierna, medan den andra var de mer humanistiskt orienterade studierna, vilka då uppfattades som alternativa. Senare har det alternativa blivit det normala, i och med att de kvalitativt inriktade studierna klart vuxit i antal. Den snabba förändringen i slutet av 1960-talet och början av 1970-talet kan förstås i samband med det paradigmskifte som skedde inom discipliner relevanta för kvalitativ klassrumsforskning; inom lingvistikens föddes sociolingvistik och inom sociologin började man intressera sig för interaktion och socialkonstruktionism (Lindblad & Sahlström 2000, 236–237). Då språk och kommunikation kopplades ihop med lärande, med impulser från Vygotskij (t.ex. Vygotskij 1999), behövdes ett annat sätt att närma sig klassrummet. Utvecklingen innebar att den etnografiska kategorin av klassrumsforskningen vann allt mer terräng.

Den etnografiskt inriktade forskaren, som strävar efter att närma sig klassrummet som om det vore en främmande kultur som han eller hon försöker förstå, får givetvis en annorlunda uppfattning av vad som händer i klassrummet än den forskare som går in med på förhand utformade analys-scheman<sup>22</sup> (Edwards & Westgate 1994, 1–3; Lindblad & Sahlström 2000, 236–239). Den etnografiska klassrumsforskningen har visat att liksom andra kulturer har även klassrummet sina speciella praktiker, bland annat normer och regler, som de involverade känner till och bygger upp tillsammans. En av de första som nämnde de osynliga system som driver klassrumsskeendena var Jackson, som 1968 i boken *Life in Classrooms* (1990) lanserade begreppet den dolda läroplanen. Begreppet syftar på kontrasten mellan det som stipuleras i styrdokument och det som sker i praktiken. Andra uttryck som har använts för den underförstådda kunskap, som ses utgöra en del av lärandet i skolan, är *educational ground rules*,<sup>23</sup> (Edwards & Mercer 1987, 42) tyst kun-

---

<sup>21</sup> För en längre sammanfattning av interaktionell klassrumsforskning i ett skandinaviskt perspektiv hänvisas till Lindblad och Sahlström (2000). Bland de internationella forskarna presenterar Cazden (1986) en bred översikt över klassrumsforskning fram till början av 1980-talet.

<sup>22</sup> Det kanske mest kända kategorischemat för klassrumsinteraktion utvecklades av Flanders (1970).

<sup>23</sup> Edwards och Mercers (1987, 42) definierar grundreglerna på följande sätt: "a set of implicit understandings that participants in conversations need to possess, over and above any strictly linguistic knowledge, in order to make proper sense of what each other are trying to say, or trying to achieve in saying something."

skap (se Bergqvist 1990, 27 och Säljö 2000, 130) och kulturell grammatik (se Carlgren 1999, 20).<sup>24</sup>

Språket i klassrummet kan alltså förstås som en kultur eller en diskurs – ett sätt att vara och bete sig som finns i skolan och som eleverna lär sig.<sup>25</sup> Diskursen omfattar språkanvändningen i sig, det som kunde kallas en samtalskultur, men också olika aspekter av handlingar i klassrummet. Beroende på forskarens ansats och ontologiska placering förstår man klassrummets, i denna mening, språkliga diskurs på olika sätt. Den kan dels, i Bourdieusk anda, ses som determinerad av sociala strukturer och maktrelationer påförda utifrån, som eleverna är tvungna att lära sig. Med ett förhållningssätt där det sociala konstruerandet betonas, kan klassrumsdiskursen å andra sidan förstås som något som med små medel skapas av dem som deltar i den sociala aktiviteten, det vill säga elever och lärare. Med ett interaktionellt deltagarperspektiv ser man till exempel på makt som något mer subtilt. Trots att maktfördelningen mellan lärare och elever på en nivå kan ses som given betyder det ändå inte att eleverna ständigt är underordnade. Lärarnas makt och kontrolluttryck kan vara svårfångade osynliga drag i klassrummet och elever kan visa makt till exempel genom att inte engagera sig i de aktiviteter läraren initierar (Bergqvist 1990, 17).

1960- och 1970-talen var en intensiv period inom klassrumsforskningen, och några av de tidiga studierna från denna tid har fått stor betydelse för senare forskning. Här utvecklades ett inifrånperspektiv, med vilket man förstod klassrumsdiskursen genom näranalyser av interaktionen mellan elever och lärare. Bellack m.fl. (1966), Sinclair och Coulthard (1975) och Mehan (1979) hör till klassiker inom den tidiga etnografiskt inriktade klassrumsforskningen och jag kommer nu kort att granska deras huvudsakliga resultat.

År 1966 utkom boken *The language of the classroom* där Bellack och hans amerikanska forskarlag för första gången beskrev ett turtagningsmönster,<sup>26</sup> som de identifierat i klassrummet. De introducerar benämningen IRE, som på svenska står för initiering, respons och evaluering. IRE innebär att läraren, som det oftast gäller, initierar en handling, oftast en fråga, en elev handlar eller svarar, varefter responsen bedöms av den person som initierat handlingen. I sin analys använde Bellack m.fl. sig även av Wittgensteins begrepp språkspel, där språk ses som bundet i och styrt av sin kontext. Med utgångspunkt i teorin om klassrummets språkspel utvecklade svenskarna Dahllöf och Dahlgren vidare ett ramfaktortänkande med vilket de bland annat granskade verksamheten i klassrummet, med fokus på samspelet mellan metod, progression och innehåll. Ett begrepp som de då lanserade var styrgrupp. Begreppet syftar på de elever, utgående från vilkas framsteg läraren beslutar att gå över till ett nytt undervisningsmoment (Dahllöf 1999, 7). De menade också att elever med olika social bakgrund har olika kompetens att hantera klassrumspråket. Bellack m.fl. (1966) introducerade därtill den så kallade två tredjedelsregeln,

---

<sup>24</sup> Ett senare, mer praktiskt försök att göra det implicita explicit har gjorts av Mehan, Villanueva, Hubbard och Lintz (1996), i ett projekt där grupper av elever lär sig av mer erfarna elevgrupper "about school culture". Förutom synliga sociala stöd som gäller hur man gör prov och anteckningar samt olika inlärningsstrategier förblir det ändå ganska oklart vad den "implicita socialisationen" egentligen går ut på.

<sup>25</sup> Termen skolkultur används redan av Bernstein (1975).

<sup>26</sup> Se avsnitt 4.3 för innebörden av talturer i ett samtalsanalytiskt perspektiv.

systemet som visar att klassrumsinteraktionen är hårt styrd av läraren, vars tal täcker två tredjedelar av tiden i klassrummet. Nyare klassrumsforskning har visat att regeln inte är adekvat i dagens klassrum, bland annat som en följd av att endast en del av lektionerna utgörs av plenarlektioner, under vilka samtalen huvudsakligen äger rum på endast en nivå (Lindblad & Sahlström 2000; Sahlström 2004).

Ett knappt decennium efter Bellacks forskningsrapport utvecklade de brittiska lingvisterna Sinclair och Coulthard Bellacks resultat då de utnyttjade klassrummet som forskningsarena för det nya diskursintresset (Sinclair & Coulthard 1975). Klassrummet ansågs vara ett ställe där läraren utövar största möjliga kontroll över diskursen. IRE blev nu IRF, där F står för feedback.<sup>27</sup> Ytterligare ett par år senare utkom Mehan (1979) med ett något annorlunda utformat forskningsbidrag; i jämförelse med Bellack och Sinclair och Coulthard som innehållsligt styrde lektionerna de analyserade granskar Mehan nämligen mer naturtroget etnografiskt strukturen i klassrumssamtalet.<sup>28</sup> Mehan hänvisar till Sacks och säger sig med sin forskning sträva efter att finna "the organizing machinery of classroom lessons in the interaction" (Mehan 1979, 23). Hans sätt att betrakta deltagarnas handlingar ligger i linje med den etnometodologiska förståelsen – deltagarnas orientering har betydelse för vad som anses vara relevant. Liksom sina föregångare identifierar Mehan IRE-strukturen. Han bidrar dessutom med en vidareutveckling av begreppet, i det att han urskiljer samma struktur i mer omfattande händelsekedjor i klassrummet. Han ser nämligen att lektionerna i sin helhet består av tre delar: en öppnande fas, en undervisningsfas och en avslutande fas och att varje fas består av interaktionella sekvenser, som samtliga initieras av läraren. Titeln på Mehans klassiker, *Learning lessons* (1979), är talande för hans forskningsresultat: Förutom att lära sig ämnet behöver eleverna lära sig hur de skall uttrycka det de vet. Då eleverna kommer till skolan har de gedigna kunskaper om generella samtalsregler. Många av dessa är gemensamma med skolans regler, men till vissa delar fungerar skolan på egna villkor.

Man har talat om att eleverna socialiseras till en ny diskurs, ett begrepp som förutom Mehan även senare till exempel Ochs (1986) och Willett (1995) använder. Implicit lär sig eleverna hur, med vem och vid vilka tillfällen de skall tala. De lär sig turtagningsregler, koherenta topikbindningar och de lär sig att delta i ritualiserade öppningar och avslutningar. Tillsammans bygger elever och lärare upp en diskurs där eleverna till exempel lär sig att ge svar även på annat än direkta frågor. För att kunna göra egna initieringar behöver eleverna vinna tillträde på samtalsgolvet på rätt sätt, och de är även tvungna att arbeta för att hålla sig kvar där. I den longitudinella undersökning Mehan genomför kan han se hur eleverna under skolårets lopp lär sig att hitta de lämpliga skarvarna i klassrumssamtalet, ställen där de kan tränga in och ta initiativ på ett framgångsrikt sätt. Ju mer initiativ eleverna tar och ju fler elever som gör det, desto kraftfullare är eleverna med och formar lektionsförloppet.

---

<sup>27</sup> Ytterligare en benämning på interaktionssystemet i det traditionella klassrummet är McHouls Question-Answea-Comment, QAC (McHoul 1978).

<sup>28</sup> Mehan (1979, 8) kallar själv sin metodologi för "constitutive ethnography". Med den konstituerande etnografien beskrivs den sociala organisationen av vardagsrutiner och händelser med deltagarnas interaktionella arbete i fokus; i jämförelse med Sinclair och Coulthard (1975) ses deltagarna mer aktivt konstruera diskursen.

Mehan ser eleverna som aktiva deltagare under lektionen. Då de kommunikativa klassrumsreglerna är implicita innebär det att eleverna ständigt aktivt tolkar händelserna (Mehan 1979, 169–196). Lektioner ses som strukturellt organiserade diskurser, som konstrueras gemensamt av lärare och elever. Medan man producerar yttranden och meningar, deltar man i en diskurs, poängterar Mehan (1979, 182). Då han själv jämför sina resultat med Bellacks samt med Sinclairs och Coulthards lyfter han bland annat fram de komplexa handlingar han ser att man i de enskilda talturerna kan göra simultant. Eleverna lär sig att tala inom klassrumsstrukturen genom att till exempel fungera smidigt i förhållande till små signaler, intonationsförändringar, eller rörelser hos läraren.

Mehan jämför klassrumssamtal med vardagliga samtal och ser att den största skillnaden är att det i klassrumssamtal är en person, läraren, som huvudsakligen har kontroll över turfördelningen. Efter elevsvaren tar läraren dessutom tillbaka turen på ett sätt som eleverna inte har möjlighet till. Av lärarens rätt att ställa frågor följer alltså elevernas skyldighet att svara och vidare lärarens möjlighet att utvärdera eller kommentera elevturer. Förutom denna ojämlikhet i turfördelning har läraren även betydligt större rätt till topikval; för eleverna finns möjlighet att ta plats på samtalsgolvet endast vid vissa tillfällen (Mehan 1979, 190–193). Den bild Mehan ger av klassrumssamtalet är följaktligen en bild av ett rätt ojämnt samtal, ett samtal där lärare har rätt att fördela tur och tema och rätt att evaluera. Senare klassrumsforskning har konstaterat att läraren dessutom har rätt till andrapositionsreparationer på ett sätt som avviker från hur reparationer i vardagsamtal fungerar<sup>29</sup> (Norrick 1991).

Under 1960- och 1970-talet gjordes klassrumsstudier där forskare intresserade sig för såväl språket i sig samt för dess funktion som det medium genom vilket den sociala interaktionen och lärandet ägde rum. Tankarna om att betrakta språket som centralt för lärandeprocessarna kom från psykologiskt och psykolingvistiskt håll med namn som Bruner och Vygotskij, och i Storbritannien fördes idéerna vidare bland annat i Brittons *Language and Learning* från 1970. En grupp av undersökningarna som satte språket i fokus betonade arbetarbarns språkliga underläge. Ett klassiskt arbete på detta område är Bernsteins (1975) studie, där han visar på samband mellan barns kommunikativa kompetens i klassrummet och deras sociala samhällsposition. Utgående från den språkspelssteori som Bellack m.fl. hade utvecklat analyserade en engelsk forskningsgrupp språkspelsregler kring frågor i klassrummet (Barnes, Britton & Rosen 1969). Deras forskning visar bland annat hur svar i klassrummet både bör vara rätt till innehåll och till form för att godkännas som korrekta, och hur lärarens ”öppna” frågor till sin funktion och i sitt sammanhang i själva verket är slutna. Heath (1983) konstaterar vidare att barn från låginkomsthem inte kan den språkliga skoldiskursen då de kommer till skolan och efterlyser en medvetenhet inom skolan för den språksocialisation<sup>30</sup> barnen genomgår i mötet med skolans språk.

Willes (1981) tillämpar Sinclairs och Coulthards modell då hon analyserar hur barn som inleder sin skolgång utvecklar sina språkkunskaper för att möta de interaktionella

---

<sup>29</sup> Reparationer behandlas utförligare i avsnitt 3.2.2 och 4.3.4.

<sup>30</sup> Termen språksocialisation förklarar Ochs (1986, 2) på följande sätt: ”Language socialization is a concept the editors take to mean both socialization through language and socialization to use language”.

krav som, enligt Willes, karaktäriserar samtalet i klassrummet. Willes konstaterar att eleverna lär sig spelreglerna implicit genom deltagande. Hon drar paralleller till teorier om hur barn lär sig sitt förstaspråk i dialog med en vuxen, som behandlar barnet som en kompetent samtalspartner. Trots att Willes genom att hon följer Sinclairs och Coulthards schema gör en mer teoridriven analys, finns det likheter mellan hennes forskningsresultat om hur barn lär sig att bli elever och Mehans om hur elever lär sig lektionsdiskursen. De lyfter bägge fram specifika kommunikativa kompetenser förbundna med klassrummet, vilka eleverna lär sig indirekt.

Under ett tiotal år, från senare delen av 1980-talet framåt, var det lingvistiska intresset för klassrumsspråket i sig begränsat (Lindblad & Sahlström 2000, 248). Inom andraspråksforskningen finns däremot från denna tid en hel del studier kring interaktionens betydelse för språkinläring.<sup>31</sup> Från slutet av 1990-talet har intresset för klassrumsstudier ökat inom såväl det pedagogiska som det språkdidaktiska området. Inom forskningen kring andraspråkstillägnande och flerspråkighet har betoningen av det interaktionella fått speciellt stor betydelse och en ny riktning har vuxit fram.<sup>32</sup>

Den klassrumsforskning som utgår från en socialkonstruktionistisk ansats har sedan 1990-talet framhåvt de komplexa skeendena som äger rum i skolan. Lärande utgör endast en del av vad eleverna är upptagna med. Vad och hur elever lär sig, och vad de i själva verket gör av de lärandesituationer som uppstår, kan vara något annat än det läraren förväntar sig att de skall vara upptagna med (Hall & Walsh 2002; Liljestrand 2004; Markee 2004; Sahlström 1999). Lärande sker parallellt på olika plan; att besvara en fråga handlar inte endast om att kunskapsmässigt behärska ett stoff. I linje med Mehan pekar Mondada och Pekarek Doehler (2004, 507) på de färdigheter på olika nivåer som krävs för att elever skall kunna utföra en grammatikövning i klassrummet på ett förväntat och fulländat sätt.<sup>33</sup> Dessa färdigheter är implicita och diskuteras inte under klassrumsaktiviteterna, där endast en viss språklig kunskap uttryckligen efterfrågas. För att kunna ge uttryck för sin språkliga kompetens förutsätts, som Mondada och Pekarek Doehler uttrycker det, ett komplex av sociala, historiska och kulturella kompetenser. Även Willett (1995) framhåller det komplexa arbetet elever interaktionellt utför i skolan. Med en teoretisk utgångspunkt där språkinläring närmast ses som språksocialisation, att bli en kompetent medlem i en viss sociokulturell grupp, visar han hur fyra elever med engelska som andraspråk navigerar mellan konkurrerande system i klassrummets olika subkulturer. Förutom med att lära sig språk är eleverna upptagna med arbete kring relations-, identitets-, och ideologikonstruktioner.

Säljö diskuterar situationer där eleven kan ha problem med att veta vilket slag av kunskap läraren för tillfället syftar på. I språkundervisning kan det pendlande som läraren gör mellan att fokusera dels språkliga dimensioner, dels vardaglig kunskap där språket

<sup>31</sup> Dessa studier utgår från en kognitiv förståelse av lärande, varför interaktionen har en annan betydelse än inom ett interaktionellt perspektiv (se t.ex. Doughty & Williams 1998). Se även närmare avsnitt 3.3.2.

<sup>32</sup> Här syftar jag på den debatt kring och den forskning som utvecklats efter Firth och Wagners (1997) artikel om en interaktionell syn på språktillägnande. Området granskar jag närmare i avsnitt 3.3.2.

<sup>33</sup> Förutom direkta språkkunskaper behöver eleverna på en metalingvistisk nivå kunna identifiera uppgiften utgående från lingvistisk beskrivning, de skall kunna använda rätt svarsformat, fullständiga meningar och de skall kunna förstå uppgiftstypen menar Mondada och Pekarek Doehler (2004).

endast fungerar som medium, framstå som oklart för eleven och leda till missförstånd (Gustavsson 1988, 109–112; Säljö 2000, 214–216).

Klassrumsinteraktion ses inte heller nödvändigtvis som en specifik avgränsad diskurstyp, utan som en konstellation av komplexa praktiker där både klassrumssamtal och vardagssamtal kan ingå:

More specially, because they may take place in classrooms does not mean that the interactional procedures to which classroom participants orient are necessarily those conventionally associated with classroom talk. Rather, there can be, and in fact, often is, a dynamic interplay between the practices of institutional talk and ordinary conversations. (Hall 2004, 608.)

Klassrumssamtal ses som en räkka av olika samtal förbundna med varandra, där interaktionen är betydligt mer komplex än man gjorde gällande inom tidigare klassrumsforskning (Markee 2000; 2004; Markee & Kasper 2004). Kasper (2004, 555–558) ger ett exempel på olika typer av samtal som förekommer i en undervisningskontext. Hon demonstrierar i en analys hur deltagare gör ett samtal till ett undervisningssamtal. Det sker då den ena parten gör sig till en samtalspartner vars huvuduppgift är att interaktionellt erbjuda möjligheter för den andra att tala, medan den andra bemöter de i vanliga samtal ovanliga konstruktionerna som om de skulle vara vanliga. Interaktionellt fungerar samtalet som en hybrid mellan ett vardagligt samtal och ett undervisningssamtal, då element från bägge samtalstyperna är med.<sup>34</sup>

Sammanfattningsvis lyfter jag fram två aspekter av den nyare klassrumsforskningens bidrag. Dels har det ökade antalet mikroanalytiska studier av klassrumsinteraktion gynnat förståelsen av det komplexa i klassrumsinteraktion. Dels finns det i dagens klassrum en större variation i arbetssätt än tidigare. De olika aktivitetsformerna, i samband med det faktum att relationen mellan elever och lärare överlag ser annorlunda ut idag än under de tidigaste klassrumsstudierna, kan innebära förändringar i interaktionsmönstren (Lindblad & Sahlström 1999; Sahlström 1999).

---

<sup>34</sup> Se närmare avsnitt 3.3.2



## 3 Socialkonstruktionistiskt lärande, interaktion och språk

### 3.1 Ett interaktionellt perspektiv på lärande

#### 3.1.1 Lärande som socialt och konstruerat

En konstruktionistisk syn på lärande kan sammanfattas i begreppen socialt och situerat, med innebörden att lärande sker förankrat i ett sammanhang och i en situation. Det här är ändå relativt trubbiga formuleringar, varför jag finner det nödvändigt att grundligare klarlägga den betydelse som jag i lägger i begreppen. Ett sätt att förstå det sociala situerade lärandet är att se det som ett förändrat deltagande, vilket jag strax närmare går in på. I den diskurs som jag granskar handlar det förändrade deltagandet övergripande om att göra sig till elev i ett tvåspråkigt sammanhang.

I detta avsnitt, 3.1.1, är min strävan att åskådliggöra hur jag förstår fenomenet lärande. Därefter belyser jag teoretiskt hur lärande, i detta fall språkrelaterat lärande, och möjligheter till lärande kan konstrueras i klassrumssituationer. I kapitel 5 kommer jag, utgående från den förståelse av lärande som jag här för fram, att empiriskt förankra begreppet lärande genom att i detalj analysera interaktionen mellan deltagare i klassrummet.

Kapitel 3 omspannar i sin helhet interaktion. Här visar jag vilken grund jag står på epistemologiskt, i min förståelse av lärande (3.1), samt ontologiskt och metodologiskt i förhållande till min valda ansats (3.2). I kapitlets sista avsnitt granskar och relaterar jag mitt arbete i förhållande till forskning med en interaktionell förståelse av flerspråkighet och andraspråkstillägnande. Syftet med detta kapitel är att bygga upp en argumenterande bas för avgränsningar och diskussion gällande det som behandlas i de därpå följande kapitlen, det vill säga metod, analys och resultatdiskussionen.

Det lärande jag intresserar mig för i den här avhandlingen är ett lärande som är relaterat till ett förändrat deltagande i en speciell praktik, i en klassrumsdiskurs och i den specifikt till de språkrelaterade handlingarna i interaktionen. Det handlar om ett lärande där deltagare i en speciell gemenskap, en skolklass, förhåller sig till varandra och gör varandets elever i ett tvåspråkigt sammanhang. På ett intressebaserat, om inte metodologiskt<sup>1</sup> plan drar jag paralleller till Mehans *Learning lessons* (1979) och Willes *Children becoming pupils* (Willes 1981). Att studera hur elever blir deltagare i en viss praktik har ett mer övergripande och framför allt inte ett på förhand bestämt "lärandets objekt" (Marton, Runesson och Tsui 2004). För som Martin (2004, 58) konstaterar är lärandets objekt, i ett deltagarperspektiv sett, ett resultat som forskaren får syn på utifrån deltagarnas interaktionella orientering:

---

<sup>1</sup> Willes (1981) deduktiva arbetssätt ligger långt från det datadrivna perspektiv jag tillämpar (se närmare avsnitt 3.2.2).

An implication of defining a learning object as a "member's phenomenon", from below, is that the content and action orientation of the learning object in interaction is an outcome of the analyses. It is an outcome based on the participants' turn-by-turn construction of a phenomenon rather than something done by the researcher, prescribed from above, from a set of standardised research conceptions and pre-formulated categories.

Då lärandets objekt är ett deltagarfenomen innebär det att en interaktionell förståelse av lärandets "vad" nås etnometodologiskt genom att forskaren följer i deltagarnas spår och utgår från deltagarnas orientering.

Den ovan skisserade synen på lärande placerar jag i det följande i relation till uppfattningar om lärande och deltagande hos ett antal forskare från Vygotskij och framåt. Vygotskij skrev sina verk på 1930-talet,<sup>2</sup> och hans kulturhistoriska tankar har från och med 1980-talet fungerat som teoretisk bas för mycken pedagogisk forskning, ofta i tolkning av Wertsch (1985; 1985 (red.); 1998), som bland annat bidragit till utvecklingen av begreppet sociokulturell, Bruner (1985; 1996), som talar om ett kulturpsykologiskt perspektiv och Lave och Wenger (Lave & Wenger 1991; Lave 1991; 1993) med begreppet situerat lärande. I ett nordiskt sammanhang har främst Säljö (2000) fördjupat förståelsen av lärande som situerat. I avsnittet om språk och interaktion (3.3) kommer jag därtill att relatera till forskning som ser på språk och lärande i ett, förenklat kallat, sociokulturellt perspektiv. Att mitt arbete teoretiskt bär spår av de nämnda verken, innebär ändå inte att jag opblematiskt placerar mig i linje med dem. Dessutom kräver – som jag i början av detta kapitel konstaterade – en förståelse av lärande som socialt konstruerat en mer fördjupad placering än en generell hänvisning till de stora, och till vissa delar klassiska, verken ger.

Sedan mitten av 1980-talet har allt fler forskare, många inspirerade av Vygotskij (1999) och Wertsch (1985; 1998), intresserat sig för lärande som något aktivt, konstruerat och framför allt socialt, situerat i ett sammanhang, situationellt och kulturellt. I stället för bilden av lärande som en mental process där kunskap överförs från en avsändare till en mottagare med hjälp av ett medium, till exempel tal, text eller bild, har lärande som aktivitet relaterat till tid och rum utvecklats. Överföringsmetaforen (acquisition metaphor<sup>3</sup>) har ersatts av deltagandemetaforen (participation metaphor) (Sfard 1998). Lave och Wenger (Lave 1991; Lave & Wenger 1991) har med begrepp som situerat lärande (situated learning) och lärande som förändrat deltagande ytterligare bidragit med drivkraft till förståelsen av lärande i ett socialt sammanhang, ett sammanhang som ses som en integrerad del av lärandet, framför som en bakgrund mot vilken lärande sker. Lärande är varken något helt subjektivt eller något som sker socialt utanför individen, utan något som görs av individer i ett socialt deltagande i en praktik:

---

<sup>2</sup> *Tänkande och språk* utkom på ryska 1934, men en oförkortad version utkom på engelska först 1986; ett annat betydande verk, *Fantasi och kreativitet i barndomen* skrevs 1930 (Lindqvist 1999).

<sup>3</sup> Den gängse engelska benämningen på forskning om andraspråksinläring (andraspråkstillägnande), SLA, second language acquisition research, indikerar i sig hur lärande inom forskningsfältet traditionellt förstås, kommenterar Young (2004, xi).

Learning is recognized as a social phenomenon constituted in the experiences lived-in world, through legitimate peripheral participation in ongoing social practice; the process of changing knowledgeable skill is subsumed in processes of changing identity in and through membership in community of practitioners; and mastery is an organizational, relational characteristic of communities of practice. (Lave 1991, 64.)

Den syn på lärande som Lave och Wenger representerar utgår från lärande som en process där en individ går från att vara en perifer deltagare till att vara en fullvärdig medlem i en praxisgemenskap, en process som de kallar ”legitimate peripheral participation” (Lave & Wenger 1991, 29). Det är en process som äger rum, då den lärande deltar i de aktiviteter som är förbundna med den praktik hon eller han närmar sig, och genom dem lär sig sätt att vara och handla inom praktiken i fråga. Lave och Wenger (1991, 113–114) framhäver det komplexa i lärandet och betonar de strukturer och resurser som finns i ett socialt sammanhang, framför de som kan relateras till läroplanen eller till en pedagogisk miljö. Lärande ses som situerat i relationer mellan människor och sammanhanget de är i: ”Learning, thinking and knowing are relations among people engaged in activity *in, with, and arising from the socially and culturally structured world*. This world is in itself socially constituted” (Lave 1991, 67). Lave (1993, 5) menar att deltagande i de flesta sammanhang kan analyseras som ett lärande.<sup>4</sup>

En annan tidig vägvisare för ett socialt perspektiv på lärande är Rogoff, som i boken *Apprenticeship in thinking* (Rogoff 1990; se även Rogoff 1991 och Rogoff 2003) argumenterar för en förståelse för att barns utveckling och lärande alltid skall ses i relation till ett socialt sammanhang. I stället för att se på utvecklingen som något enbart spontant, leds den alltid i en riktning som utgår från människor barnet interagerar med och aktiviteter som barnet deltar i. Rogoff lyfter fram människors strävan att förstå sin omgivning samt betydelsen av den gemensamma fokuseringen i interaktionen mellan barn och vuxna. Liksom Lave använder Rogoff begreppet lärlingsskap (apprenticeship), vilket hon relaterar till Vygotskijs idé om den lärande individens interaktion med en mer kunnig partner. Hon betonar det ömsesidiga arbetet deltagarna gör och framhåller i det egna begreppet ”guided participation” både de implicita (tacit) och explicita aspekterna som ingår i samhandlandet (Rogoff 1990; 1991; 2003).

Den grund som den här avhandlingen står på har mycket gemensamt med den ovan beskrivna synen på lärande som socialt och situerat. Jag finner det ändå nödvändigt att kommentera min förståelse av lärande mot bakgrund av Vygotskij–Wertsch–Lave–Wenger–Säljö-linjen. Reflektionen berör den socialkonstruktionistiska uppfattningen av den dubbelriktade rörelsen mellan individ och kultur.<sup>5</sup> Som jag ser det betonas inom det socialkonstruktionistiska perspektivet – inom vilket denna avhandling skrivs – i något högre grad än inom det sociokulturella, det ständiga ömsesidiga förhållandet mellan individ och kultur. Även den sociokulturella synen utgår från en växelverkan, mellan individuella och kulturella processer, men de kontextuella förändringarna ses i ett vidare

<sup>4</sup> Säljö (2000, 27–28) är inne på ett liknande spår då han ser lärande som något oundvikligt, som man inte kan undgå; han visar även på det som kunde ses som ett ”negativt” lärande, t.ex. lärande som berör kriminalitet eller missbruk.

<sup>5</sup> Jag använder här begreppet kultur i en mer allmän betydelse som även kunde betecknas som kontext, sammanhang eller miljö.

perspektiv. Till exempel Säljö (2000, 35) talar om att människan skapar sin omvärld, men det är kulturellt och historiskt omfattande perspektiv han huvudsakligen syftar på. I en kontrastering i förhållande till Piagets konstruktivism betonar Säljö det dynamiska samspellet mellan individ och miljö. Han ser utveckling, i ett sociokulturellt perspektiv, som en ”socialisation in i en värld av handlingar, föreställningar och samspelsmönster som är kulturella och som existerar i och genom kommunikation, och som därför skiljer sig åt mellan samhällen och livsmiljöer” (Säljö 2000, 68). Trots att Säljö i sin formulering ”i och genom” berör det ständiga konstruerandet och rekonstruerandet, ett spår som i den etnometodologiska traditionen förstås som den dubbla kontextualiteten,<sup>6</sup> visar han i sina exempel inget i en aktivitet situerat handlande i den mån man gör inom en mikroanalytisk tradition. Även i förståelsen av begreppet kommunikation skiljer sig Säljö från en socialkonstruktionistisk ansats; han talar främst om den verbala kommunikationen (Säljö, 2000, 36–37, 67), medan man inom det socialkonstruktionistiska perspektivet ger även det icke-verbala stor betydelse.

Förståelsen av lärande som socialt och situerat kan idag ses som etablerad. Trots det stora intresset och gehöret för en syn på lärande som socialt, bygger en betydande del av forskningen på området, där även den ovan skisserade linjen ingår, huvudsakligen på teoretiska argument (Martin 2004, 180). Jag skall i det följande sammanfatta det resonemang Martin lägger som grund för sitt påstående.

Martin hävdar att det lärande som Lave (1993), Lave & Wenger (1991), Rogoff (1990, 2003) i stora drag beskriver som ett förändrat deltagande, socialt och kulturellt, bottnar i synliga små förändringar i enskilda individers aktivitet i ett sammanhang, med andra människor och artefakter. ”I have argued that there is a need to systematically examine in detail how participation in interaction can be organised in order to further develop an empirical understanding of learning as changing participation” (Martin 2004, 180). Vill man förstå lärande som något som konstrueras socialt i en situation är det följaktligen fruktbart att detaljerat granska människors deltagande i sociala situationer, med fokus på den orientering och aktivitet som deltagarna uppvisar i tal och handling. Den teoretiska förståelse Martin argumenterar för innebär i praktiken en kombination av studier med intresse för lärande som förändrat deltagande, och studier med en förståelse för att deltagarperspektiv görs rättvisa i mikroanalyser av människors handlande:

In conclusion, how people in an activity deal with each other to understand things together seems like a good place to start for an inquiry into how learning is constituted in interaction. The repair place is a tool for the participants and it is also an instance where they make their understanding of what they are doing together public and as such observable to the analyst (Martin 2004, 28).

Martin använder alltså deltagarnas sätt att hantera reparationer som ingång till ett förändrat deltagande. Jag kommer i detta arbete att utgå från såväl reparationer som andra interaktionella verktyg vilka deltagarna använder för att uppnå en ömsesidig förståelse eller för att visa vad de gör relevant. Vad detta innebär förklarar jag närmare i avsnitt 4.2, och i avsnitt 4.3 gör jag en mer grundlig presentation av olika interaktionella verktyg

---

<sup>6</sup> Begreppet den dubbla kontextualiteten förklaras närmare i avsnitt 3.2.2.

samt sambandet mellan det som sker interaktionellt i empirin och den samtalsanalytiska forskarens förståelse och användning av det.

Sambanden mellan ontologi, epistemologi och analys formar en central linje. Utgår man som forskare från en kognitiv förståelse av lärande innebär det vissa avgränsningar och beslut gällande datamaterial och analys. Att studera individers aktivitet i autentiska situationer är då inte nödvändigtvis självklart. Placerar man däremot sin forskning inom ett lärandeperspektiv, där man betonar individers deltagande i en bestämd omgivning i interaktion med andra människor och artefakter, är det däremot av intresse att studera just denna interaktion i just den omgivning individen befinner sig. Det innebär ändå inte ett förnekande av att ett förändrat deltagande skulle kunna innebära ett förändrat inre tillstånd hos deltagarna. Men granskande av det hör helt enkelt till en annan metodologi (Wagner 2004, 614, se också Wootton 1997, 12). Att studera interaktion i den omgivning individen befinner sig i kan givetvis göras på varierande sätt och mer eller mindre detaljerat. Att säga att något äger rum i en viss kontext är enligt en socialkonstruktionistisk och sociokulturell förståelse inte tillräckligt, utan det som är intressantare är snarare att försöka förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar (Säljö 2000, 130, 135). Hall och Verplaetse, som själva positionerar sig inom ett sociokulturellt perspektiv formulerar tanken på följande sätt: "the study of individual development is the study of the processes by which mind and external worlds are linked" (Hall & Verplaetse 2000, 9).

Då en kontext kan beskrivas på en mängd olika sätt, beroende på vad i den man anser vara av betydelse, är man som forskare tvungen att fatta ståndpunkt beträffande vad i kontexten som är viktigt, och att veta och kunna förklara varför man väljer att förstå en kontext, en situation, på just det sätt man gör. Hur vet man att just de betydelser man lägger i sin förståelse av kontexten även är av betydelse för personerna som är föremål för undersökningen, för deltagarna? Som jag redan nämnt är den resurs som jag har valt att använda mig av deltagarna själva. Det som de visar att är betydelsefullt för dem blir också betydelsefullt i analysen.<sup>7</sup> I en diskussion kring lärande innebär ett deltagarperspektiv att jag lägger tyngden på de förändringar som jag ser att deltagarna gör i förhållande till varandra och till den omgivning, som de förhåller sig till och konstruerar.

Martins (2004) avhandling är ett av de få exempel där man i analyser kan följa hur personers lärande konstrueras och är observerbart i ett förändrat deltagande. Martin, som analyserar interaktionen mellan en patient och en fysioterapeut, visar hur lärande görs i stegvisa förändringar i reparationsstrukturen. Till en början både initierar och genomför fysioterapeuten reparationer, varefter patienten deltar allt aktivare i själva reparationsgenomförandet, för att slutligen själv såväl initiera som genomföra reparationer. De problem som finns i interaktionen görs upp steg för steg, socialt i interaktion mellan deltagare och situerat, sekventiellt i en pågående aktivitet. I analyser av sekventiella förändringar visar Martin hur ett förändrat deltagande, fysiskt och synligt mellan deltagarna och mellan deltagare och artefakter görs.

Den teoretiska grundvalen i denna avhandling betraktar jag till stora delar som gemensam med Martins (2004). Däremot är det som utgör lärandets "vad", det som deltagarna riktar uppmärksamheten mot, till sin beskaffenhet avvikande. Lärande är i min

---

<sup>7</sup> Etnometodologins datadrivna arbetssätt behandlas mer utförligt i avsnitt 3.2.2.

avhandling ett vidare, mer svårfångbart fenomen. I en målinriktad klassrumsundersökning skulle lärandets "vad" utgöras av ett tydligt "det", ett "det" som eventuellt kunde relateras till läroplan eller lärarens – eller elevens – planering. Det "vad" som jag i denna avhandling riktar fokus mot är ett bredare lärandebegrepp som inte är fixerat vid ett klart mål. Genom att noggrant granska elevers och lärares deltagande i klassrummet låter jag deras handlingar visa vägen för olika möjligheter till lärande som kan öppna sig i den komplexa miljö som klassrumsinteraktion utgör:

Classroom interaction is one of the primary means by which learning is accomplished in the classrooms. (---) Through their interactions with each other, teacher and students construct a common body of knowledge. They also create mutual understandings of their roles and relationships, and the norms and expectations of their involvement as members in the classrooms. That is to say, through interactions with their teachers, students are socialized into particular understandings of what counts as the official curriculum and of themselves as learners of that subject matter. (Hall & Walsh 2002, 187–188.)

Lärande i klassrum handlar inte bara om att lära sig ett visst ämne. Det handlar också, som analyserna kommer att visa, om att hantera sociala roller och relationer i en viss diskurs. Övergripande kan det beskrivas som att lära sig vara elev, att göra varandet av elev.

För att från fysioterapin närma mig barn och klassrum lyfter jag fram några forskare som detaljerat analyserar lärande i ett sekventiellt perspektiv. En av dem är Wootton (1997) som gör mikroanalyser där han följer hur barn får en allt mer utvecklad förståelse av sin omvärld, och i den språket, genom att interagera med en vuxen. Han visar hur man kan få syn på barns språkutveckling genom att studera hur barnet, mot bakgrund av liknande interaktionella situationer, orienterar sig mot en förståelse av den sekventiella kontexten: "we routinely find the child to be constructing her later lines of action so as to be compatible with understandings which have been publicly agreed" (Wootton 1997, 11). Trots det samtalsanalytiska arbetssättet han arbetar med skriver ändå inte Wootton in sig i en socialkonstruktionistisk tradition; hans syn på lärande och utveckling kan närmast ses som kommentar till Piaget. I stället för Piagets fokus på konflikt och motsättningar som drivkrafter i utvecklingen utgår Wootton från överensstämmelse (agreement).

I en artikel av Young och Miller (2004) demonstreras hur lärande görs som förändrat deltagande, där en deltagare, en vuxen student i samtal med sin språklärare, går från ett perifert till ett mer fullständigt deltagande. Likt Martin (2004) tar Young och Miller i analysen fasta på deltagarnas hantering av reparationer. De visar hur studenten går mot en aktivare roll i den sekventiella organisationen: han identifierar själv problemen, föreslår reparationer och initierar vidarebearbetning. Läraren å sin sida formar sina turer så att studenten ges möjlighet att utföra allt mer komplexa responser. Det förändrade deltagande syns även i själva organisationen av turer. Under den första träffen, av de fyra som Young och Miller analyserar, står läraren för de allra flesta turerna. Trots att möjligheter till turbyte görs – lärarens turer är kompletta och avslutas i fallande tonläge – tar inte studenten över turen. Det från vardagliga samtal avvikande interaktionella handlandet görs ändå inte till ett problem för deltagarna. Studentens bidrag utgörs av uppbackningar och turen går igen över till läraren. Läraren och studenten konstruerar alltså tillsammans den asymmetriska turfördelningen, och studentens perifera deltagande legitimeras genom lärarens utvidgade tur. Under en senare träff ser turfördelningen annorlunda ut och så

även turerna i sig. Läraren gör ofullständiga utdragna turer, som gör det möjligt för studenten att ta över och att föreslå språkliga revideringar i texten de arbetar med. Det förändrade deltagandet är också icke-verbalt och syns i att studenten senare själv tar reparationsinitiativ och utför reparationerna (Young & Miller 2004).

Att lära sig, då lärande ses i relation till en social praktik kan förstås som att rikta sig mot praktiken, att komma överens om vilken den aktuella praktiken är. Praktiken förhandlas fram och slås fast för korta stunder i taget då deltagarna uppnår en ömsesidig förståelse, "a joint understanding of what is going on" (Schegloff 1992b, 1338). I interaktion förhandlar deltagarna kring förståelse om vad som är relevant, innehållsligt och sekventiellt.

Elever lär sig att vara elever och är samtidigt medkonstruktörer till diskursen, som de tillsammans med läraren bygger upp i samtal och handling. Klassrumsdiskursen är inte statisk utan förhandlas kontinuerligt fram i samtal och handlingar i interaktion, i deltagarnas sätt att tala, lyssna och handla tillsammans. Elever och lärare uppnår den förståelse som är nödvändig och möjlig i stunden, eller som Schegloff uttrycker det "for all practical purposes" (Schegloff 1992b, 1338), då de i sina samtal och handlingar förhåller sig till och konstruerar den gemensamma diskursen. I interaktionen uttrycker de sin förståelse i handling, i samtal som handling (Schegloff 1991a; 1992b). Elever rättar sig efter, anpassar sig och är konstruktörer till den aktuella diskursen på samma sätt som läraren visar, anpassar sig och är konstruktör till densamma. På detta sätt skapar de ramarna inifrån – i relation till varandra och i relation till ett större yttre som på olika sätt görs relevant i interaktionen. I ord och i handling förändrar de sitt deltagande i den gemensamma klassrumsdiskursen. De bygger upp en diskurs och de förhåller sig till den. Det är detta lärande, som utgår från ett deltagande och i ett vidare perspektiv kan ses som ett förändrat deltagande i riktning mot att vara en elev i ett tvåspråkigt sammanhang som jag är intresserad av. Av intresset för det tvåspråkiga sammanhanget följer en avgränsning till de språkrelaterade handlingar som deltagarna gör relevanta i interaktionen.

Mitt syfte har inte varit att göra en longitudinell undersökning där ett förändrat deltagande skulle innebära en övergång från punkt a till punkt b. Det arbetssätt jag har valt utgår från mer subtila förändringar i deltagarnas orientering. Då människor samspekar med varandra och med sin omgivning med mycket mer än ord gäller det att vara lyhörd även för det icke-verbala. Människor i interaktion med varandra betonar verbalt och icke-verbalt olika aspekter av samspelet. Det sätt att fånga deltagarorientering som Martin (2004) och Young och Miller (2004) har visat möjligheterna av, nämligen reparationer, är ett viktigt arbetsredskap även för mig.

### 3.1.2 Möjligheter till lärande

I det här avsnittet granskar jag hur ett antal forskare ser på sambandet mellan interaktion och diskurs, samt möjligheter till lärande som uppstår och konstrueras i detta samband.

Då diskursen förstås som konstruerad i interaktion förändras den ständigt och är inte heller exakt likadan för alla de personer som finns i den. Den blir något tillsammans med

de agerande, den erbjuder möjligheter som utvecklas beroende på vad de agerande har behov av och hur de bemöter möjligheterna.<sup>8</sup>

Hall och Verplaetse talar om att man inom det sociokulturella perspektivet intresserar sig för den assistans (assistance), som de lärande får då de i interaktionen konstruerar sitt lärande:

Because development is tied to learner's participation in their classroom activities, and because these activities are realized primarily through classroom interaction, the focus of learning (...) is on the interactional environments in which learners are involved. Also of interest are the kinds of assistance that are provided to the learners in using and interpreting the uses of the linguistic and other resources constituting the interaction activities, and their individual responses to their involvement. (Hall & Verplaetse 2000, 11.)

Utgående från den teoretiska bas jag står på är det nödvändigt att så öppet som möjligt närma sig handlingar mellan deltagare. Det här innebär bland annat att det inte, som i de interaktionsstudier som har gjorts inom andraspråksforskningen framför allt under 1980-talet,<sup>9</sup> är av intresse att deduktivt söka samband mellan lärande och olika interaktionsformer, som uppfattas vara förbundna med en viss undervisningsmetod eller typ av uppgift. Att beskriva undervisning i termer av ”kommunikativ språkinläring” eller ”elevcentrerad undervisning” säger de facto lite om elevers verkliga möjligheter till deltagande och lärande (Markee 1995, 87). Ett flertal studier har dessutom visat att det finns avsevärda skillnader mellan uppgiften och de aktiviteter elever de facto gör, och även mellan de olika sätt elever genomför en uppgift (Coughlan & Duff 1994; Kasper 2004; Mori 2002; Ohta 2000b). Då man i stället utan bestämt fokus närmar sig sitt empiriska material, öppnar man för en ny förståelse av deltagares handlande som inte framkommer i det teoristyrda uppifrån-ner-perspektivet, vilket används bland annat inom traditionell andraspråksforskning. Ett exempel på det visar Seedhouse (2004, 163–179) i en granskning av lärarresponser: Då läraren undviker att ge direkt negativ respons efter icke-korrekta elevturer i vissa undervisningssituationer framhävs i själva verket felet, och lärarens handlande ger uttryck för att det i själva verket är genant att åstadkomma fel. Det interaktionella visar något annat än det som läraren verbalt och explicit gjort gällande.<sup>10</sup> Ett annat resultat av ett deltagarperspektiv är plenarundervisningens betydelse för ett elevnära problematiserande lärande. Under förutsättningen att ett tillräckligt antal andra elever fungerar som aktiva lyssnare (Goodwin 1980; 1981) kan nämligen elever i lågmälda bänksamtal konstruera ett individuellt lärande parallellt i förhållande till det offentliga klassrumssamtalet<sup>11</sup> (Sahlström 1999, se också Ohta 2000b).

<sup>8</sup> För tydlighetens skull påpekar jag att jag, trots likheter i formuleringarna, inte ger begreppet ”möjligheter till lärande” samma innebörd som Marton och Tsui (2004) innefattar i begreppet ”the space of learning”. Däremot delar vi intresset för diskursen, som en fruktbar väg att välja för en diskussion om fenomenet lärande.

<sup>9</sup> Se Gass, Mackey och Pica (1998) för en sammanfattning av interaktionsforskning inom traditionell SLA från 1980-talet och framåt.

<sup>10</sup> Se närmare avsnitt 3.3.2.

<sup>11</sup> Jag använder i detta arbete begreppet ”det offentliga klassrumssamtalet” för det samtal som läraren, eller eventuellt enbart elever, är deltagare i, ett samtal som förs högt i klassrummet med en implikation att alla i klassrummet kan fungera som lyssnare.



Brouwer (2003) identifierar, med samtalsanalysen som verktyg, möjligheter till lärande i ordsökningssekvenser,<sup>12</sup> det vill säga sekvenser där deltagarna fokuserar på lexikala frågor. De noggranna analyser Brouwer gör accentuerar den komplexitet som finns även i korta interaktionella sekvenser. De språkliga aspekterna utgör endast en del bland andra aspekter, vilka görs relevanta i samtal mellan individer med olika språkbakgrund.

Brouwer analyserar ett samtal mellan två deltagare, där bägge deltagarna interaktionellt utvecklar en ordsökning relaterad till den ena deltagarens yttrande. I sekvensen, där den ena deltagaren – av deltagarna gemensamt – görs till expert och den andra till novis, ser Brouwer möjligheter till lärande. Brouwer föredrar att tala om möjligheter till lärande framför lärande. Hon betecknar kortfattat sin teoretiska förståelse av lärande som interaktionell och det skulle enligt min uppfattning krävas en fortsatt fördjupning, såväl teoretiskt som analytiskt, för att klargöra den innebörd av möjligheter till lärande som Brouwer för fram.<sup>13</sup>

I jämförelse med Martins (2004) analyser, som visar hur lärande görs i förändrat deltagande i reparationssekvenser under en längre tid, är Brouwers artikel ett exempel där deltagarnas orientering och språkanvändning, i ett samtal situerat och lokalt, förstås som möjligheter till lärande. Att deltagarna i interaktion gör språkliga aspekter relevanta kan, med en teoretisk utgångspunkt där språkanvändning och språktillägnande betraktats som närliggande fenomen, räcka för att man skall kunna tala om möjligheter till lärande (se Firth & Wagner 1998). Även Swain (2000) ser ett samband mellan deltagares orientering mot språk och möjligheter till lärande. Hon intresserar sig bland annat för hur elever konstruerar språklig kunskap i kollaborativa dialoger. Två elevers metalingvistiska samtal kommenteras i en analys på följande sätt:

Their collective behaviour may be transformed into individual mental resources. This means that the knowledge building Sophie and Rachel have collectively accomplished may become a tool for their further individual use of their second language. Initially socially constructed, their joint resolution may serve them individually. (Swain 2000, 104.)

Intressant här är bland annat att Swain undviker att slå fast att eleverna just i stunden lär sig. I stället konstaterar hon att det är möjligt att det arbete som flickorna interaktionellt utför kan leda till förändringar i deras individuella språkliga kompetens.

Möjligheterna till deltagande förändras tur-för-tur. I en mikroanalytisk studie lyfter He (2004) fram vilken betydelse de små beslut som läraren fattar i interaktionen har för en elevs fortsatta deltagande, liksom för den fortsatta utvecklingen av samtalet och möjligheter till lärande i det.

Ett mer generellt sätt att tala om möjligheter till lärande finns inom en psykologisk tradition; Gibson (1979, 127–143) har lanserat begreppet ”affordance” (erbjudanden, möjligheter), om den medierande betydelse som kan uppstå i den ömsesidiga relationen mellan en individ och det sammanhanget han eller hon finns i – där bland annat andra

---

<sup>12</sup> För engelskans ”word search” använder jag den svenska termen ordsökning, ett uttryck som bland annat Lehti-Eklund (2002, 131) använder.

<sup>13</sup> Artikelns granskas närmare i avsnitt 3.3.2.

individer ingår. Dessa erbjudanden tillhör varken aktören eller det aktören interagerar med, utan sambandet mellan dessa. "What becomes an affordance depends on what the organism does, what it wants, and what is useful for it" förklarar van Lier (2000, 252) utgående från Gibson. Omgivningen ses som fylld av potentiell mening, som blir tillgänglig då den lärande individen samverkar med sin omgivning. Att tillägna sig ett språk är inte att "äga" eller "ha" ett språk, utan att kunna använda det och leva i det, framhäver van Lier (2000, 246–253) och är med den förståelsen nära den socialkonstruktionistiska (Firth & Wagner 1998).<sup>14</sup> I pedagogiska sammanhang har begreppet affordance använts av till exempel Wertsch (1998, 29, 38–39) och i Sverige av Hernwall (2001)<sup>15</sup> och Sahlström (1999, 13). Kasper, en tidigare traditionellt inriktad andraspråksforskare med ett senare utvecklat intresse för samtalsanalys i studier av andraspråkstillägnande,<sup>16</sup> lyfter även fram begreppet affordance i kombinationen av samtalsanalys och lärande. Med detaljerade analyser av samtal som handling erbjuder samtalsanalysen en god grund för att få syn på och förstå möjligheter till lärande, menar Kasper:

CA exposes the fine granularity of interaction by attending to minute details of interactional conduct. It adopts a radically emic view by treating actions, activities, social categories, contexts, knowledge, and so on, as relevant only to the extent that the co-participants make such objects relevant through their displayed orientations to them; their situated relevancies must be demonstrated in the sequential talk-in-interaction. In so doing, CA offers an epistemological stance and analytical method to identify the *affordances* (van Lier 2000) of different kinds of talk in interaction for second and foreign language learning. (Kasper 2004, 564.)

Ett annat begrepp som har använts mycket inom pedagogisk forskning, men sällan desto mer utvecklats eller konkretiserats, är Vygotskijs (1999) begrepp den närmaste utvecklingszonen eller zonen för potentiell utveckling (zone of proximal development, ZPD).<sup>17</sup> Intressant nog nämmer Vygotskij själv andraspråkstillägnande i samband med begreppet och även inom den moderna andraspråksforskningen finns intresse för Vygotskij (Cummins 2000; DiCamilla & Anton 1997; Kinginger 2002; Lantolf (red.) 2000; Ohta 2000a; 2000b; 2001; Seedhouse 2004). Då begreppet ZPD ofta används utan närmare förklaringar är Kingingers (2002) analys av olika tolkningar av utvecklingszonen intressant. Det sätt på vilket man förstår utvecklingszonen har samband med synen på lärande: då lärande ses som överföring betraktas ZPD som det ställe där kunskapsbitar överförs från den mer kunniga till inläraren i en interaktion där målet och innehållet är determinerat. I språkundervisning ligger ZPD med denna tolkning nära Longs (1983) interaktionshypotes och Krashens (1981) strukturerade språkinlärningsmodell. Enligt mer pro-

<sup>14</sup> Van Lier (2000) placerar sin forskning inom ett ekologiskt perspektiv.

<sup>15</sup> Hernwall översätter affordance med meningserbjudande; "Begreppet meningserbjudande gör oss alltså uppmärksamma på den aspekt av miljön, eller ett fenomen, som erbjuder individen mening och som dessutom inspirerar henne till meningsskapande och handling. Använt i ett pedagogiskt sammanhang kan meningserbjudanden förstås som de uppfattade eller konventionaliserade möjligheter som en individ eller en grupp av individer erbjuds i den unika miljön" (Hernwall 2001, 187).

<sup>16</sup> Se avsnitt 3.3.2.

<sup>17</sup> Vygotskij (1999, 333) beskriver den närmaste utvecklingszonen på följande sätt: "Det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt".

gressiva tolkningar skall den lärandes kreativitet och aktivitet inom interaktionen uppmuntras, men det interaktionella målet uppfattas ändå vara förutsägbart. Kinginger (2002) förhåller sig kritisk till hur en progressiv tolkning av utvecklingszonen ser ut inom språkundervisningen. Han drar paralleller till lärarkontrollerade IRE-sekvenser, som han framställer i ett maktfokuserat perspektiv, där han menar att lärarens pedagogiska mål i hög grad styr samtalet mellan lärare och elever. Enligt min mening kunde en mer nyanterad analys av interaktion öppna för bredare tolkningar av hur initieringar och reparationer i detalj utvecklas och vad de innebär.<sup>18</sup> Jag vill även lyfta fram ett alternativ till den ofta förekommande negativa bilden av IRE-sekvenser, som betonar den kontrollerande sidan i lärarresponserna. Samtal är även i andra sammanhang uppbyggda i kedjor där respons följer på ett initiativ<sup>19</sup> i talturer där deltagarna etablerar en gemensam förståelse. Lärarens kommentar till en elevrespons (som på rad 3 i exempelsekvensen b, *big* nedan) behöver alltså inte ses som en evaluering ovanifrån, utan kan betraktas som en uppföljning, där läraren visar intresse och förståelse för vad eleven sagt (Liljestrand 2002, 36–37; Nassaji & Wells 2000).

Det finns även tolkningar av ZPD där zonen betraktas som ett utrymme för en öppen dialektik, där eleverna har stor betydelse för hur interaktionen utvecklas. Inom andraspråksforskning drar Kinginger (2002) här paralleller till Swains ”Language Related Episodes” (Swain & Lapkin 1998, 82), vilka utmärks av att elever initierar en metalingvistisk reflektion.

Bland de interaktionsforskare som teoretiskt baserar sig på Vygotskij har Ohta (2001, 9) definierat ZPD i relation till andraspråkstillägnande: ”For the L2 learner, the ZPD is the distance between the actual development level as determined by individual linguistic production, and the level of potential development as determined through language produced collaboratory with a teacher or peer”. Ohtas definition är som sådan öppen och kan, liksom den ursprungliga tolkas brett. Desto intressantare är det då hon i detaljerade analyser visar hur studerande i samtal stödjer varandra genom en ömsesidig sensibilitet där de är lyhörda för den andras initiering till hjälp (Ohta 2000a, 75–76).<sup>20</sup>

Seedhouse (2004, 241–244) använder etnometodologiska begrepp och beskriver, utgående från Ohtas (2001) definition, i detalj hur den närmaste utvecklingszonen ”talas fram” i klassrumsinteraktion. ”ZPD is talked into being through the organization of the interaction” formulerar sig Seedhouse (2004, 242) i analysen av ett samtal mellan en lärare och en elev, där läraren omformulerar och expanderar elevens språkligt bristfälliga yttranden (se sekvens b, *big*, nedan). Elevens talturer är den ”individuella språkliga produktionen”, medan lärarens omformuleringar av dem visar den ”potentiella nivån”, menar Seedhouse och drar paralleller till såväl scaffolding,<sup>21</sup> som det traditionella SLA-

<sup>18</sup> Jämför avsnitt 3.3.2.

<sup>19</sup> Se närmare om närhetspar i avsnitt 4.3.

<sup>20</sup> Intressanta forskningsresultat av Ohta presenteras närmare i avsnitt 3.3.2.

<sup>21</sup> Begreppet ”scaffolding”, utvecklat av Wood, Bruner & Ross (1976), är en metafor för interaktionen mellan en expert och en novis upptagna med att gemensamt lösa ett problem. Experten utmanar novisen i de delar novisen beräknas klara av och tar hand om dem som är utom novisens kompetens. Den engelska benämningen används även på svenska, parallellt med bland annat ”kommunikativa stöttor” (t.ex. Säljö 2000, 123). Nyare studier har visat att scaffolding inte begränsas till expert och novisinteraktion, utan kan även göras mellan mer jämbördiga deltagare (DiCamilla & Anton 1997, 619).

begreppet omformulering (recast<sup>22</sup>). Då jag finner det vara betydelsefullt för en grundläggande förståelse av en elev-läro-interaktion uppehåller jag mig vid temat. Jag gör det med hjälp av en sekvens från ett andraspråksklassrum, som finns återgiven i en transkription i Johnson (1995, 23) och som även Seedhouse (2004) använder sig av.

### b. big

- 1 T: Vin, have you ever been to the movies? what's your favourite movie?
- 2 Vin: big.
- 3 T: big, OK, that's a good movie, that was about a little boy inside a big man, wasn't it?
- 4 Vin: yeah, boy get surprise all the time.
- 5 T: yes, he was surprised, wasn't he? usually little boys don't do the things that men do, do they?
- 6 Vin: no. little boy no drink.
- 7 T: that's right, little boys don't drink.

(Johnson 1995, 23) T = teacher

I sekvensen expanderar och omformulerar läraren (T) elevens (Vins) yttrande i talturerna 3, 5 och (i viss mån) 7 och talar därmed, enligt Seedhouse (2004, 241–243) i interaktion med eleven fram dennes närmaste utvecklingszon. Att tala fram den närmaste utvecklingszonen i ett språkklassrum innebär alltså, enligt Seedhouse, att omformulera och expandera. Utgående från Kingingers analys (2002, 254) är det tveksamt huruvida man kan tala om scaffolding, då läraren interaktionellt har kontroll över situationen. Det ”potentiella” i det analyserade exemplet är liktydigt med det språkligt normativa, varför man kunde förhålla sig kritisk i relation till vilken betydelse elevens utgångspunkt egentligen spelar i interaktionen.

I detta sammanhang vill jag lyfta fram två viktiga synpunkter. Dels kunde en noggrannare transkription innehållande prosodin, intonation och det icke-verbala eventuellt ge en annan bild av initieringar och kontroll. Dels handlar lärarens omskrivande responser på elevens talturer, som Seedhouse framhäver, om annat än om enbart det språkliga, nämligen om det innehållsliga. Då läraren stödjer den topik som eleven introducerat, bekräftas elevens bidrag innehållsligt, varefter eleven åter ges plats på samtalsgolvet: ”The teacher analyzes the learner's contribution positively and continues to promote the learner's nominated topic” (Seedhouse 2004, 243).

I fråga om samtal på ett språk som eleven inte helt behärskar ser jag detta innehållsliga bekräftande, då elevens tankar och idéer lyfts fram i klassrummet vara betydelsefullt.

---

<sup>22</sup> Se t.ex. Long & Robinson 1998, 25.

Med blicken riktad mot mer än enbart det språkliga kan lärarens kommentarer ha betydelse på olika plan för elevens lärande. Med Laves och Wengers (1991) begrepp kan man tala om att läraren gör eleven till en fullvärdig medlem i det att hon eller han behandlar elevens taltur som ett fungerande bidrag i samtalet. Samtidigt görs de språkligt korrekta formerna på ett smidigt sätt tillgängliga för samtliga (lyssnande) elever i klassrummet, något jag närmare kommer att granska i avsnitt 3.3.2. Seedhouse (2004, 240) hänvisar till Schegloffs (1991a) beskrivning av hur det kognitiva kan förstås som socialt distribuerat, och menar att samtalsanalysen ger forskaren tillträde till språklärande som en socialt distribuerad process. Genom interaktionell näranalys får forskaren samma insikt i elevens interaktionella läroprocess som den insikt läraren har. Jag vill hävda att Seedhouse, med de exempel han använder, visar hur forskaren och läraren får kunskap i elevernas deltagande och lärarens respons och den fortsatta sekventiella utvecklingen. Att få den inblick i deltagandet, som en detaljerad analys kan ge, kan vara gott nog och bidra till en ökad kunskap om lärande som interaktionell handling.

### 3.1.3 Sammanfattning av avsnitt 3.1

I detta avsnitt, 3.1, har en förståelse av lärande som förändrat deltagande presenterats utgående från en linje som börjar med Vygotskijs kulturhistoriska teori och går mot en syn där individers observerbara förändrade deltagande i ett specifikt sammanhang betonas. I den här avhandlingen förstås lärande i relation till individers deltagande socialt, i relation till någon och/eller något, och sekventiellt, i en pågående aktivitet. Mitt förhållningssätt till lärandets ”vad” är öppet och på förhand obestämt. Jag utgår från språkrelaterade sekvenser som eleverna eller lärarna gör relevanta, för att därefter försöka finna de möjligheter till lärande som där uppstår. Interaktionen mellan elever och lärare äger rum i en viss diskurs, som jag i enlighet med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv ser som något som deltagarna förhåller sig till och samtidigt konstruerar. I interaktionen arbetar eleverna och läraren i riktning mot en gemensam förståelse av situationen. Inom tidigare forskning har Gibsons begrepp (menings)erbjudande (affordance) och Vygotskijs begrepp den närmaste utvecklingszonen (ZPD) använts för att öka förståelsen av relationen mellan individers deltagande och det sammanhang i vilket interaktionen äger rum. Jag har lyft fram betydelsen av ett öppet förhållningssätt, noggrann transkribering samt den mångsidiga innebörden en lärarrespons kan ha.

Utgående från en förståelse av lärande som förändrat deltagande och med ett intresse för mikroanalyser av situerad interaktion menar jag att det är rimligt och givande att betrakta lärande och möjligheter till lärande i relation till hur individer deltar i interaktionella handlingar och gör dem relevanta. Det innebär vidare att denna teoretiska förståelse empiriskt bäst kommer till sin rätt i mikroanalyser av människors handlande. Den metodologiska bakgrunden till min ståndpunkt och den metodiska väg jag har valt presenterar jag närmare i följande avsnitt.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Den metodologiska grunden, det vill säga den forskningsansats avhandlingen bygger på, presenteras i avsnitt 3.2, medan metodfrågorna diskuteras i kapitel 4.

## 3.2 Betydelsen av interaktion i ett socialkonstruktionistiskt, etnometodologiskt och samtalsanalytiskt perspektiv

### 3.2.1 Den socialkonstruktionistiska traditionen

Centralt i den här avhandlingen är frågor kring diskurs och språkrelaterat lärande i ett tvåspråkigt sammanhang. Jag närmar mig frågorna via interaktionen mellan eleverna och deras lärare. I föregående avsnitt lade jag, utgående från en social förståelse av lärande med tonvikt på lärande som förändrat deltagande, grunden för valet att arbeta interaktionellt. Förståelsen av lärande som förändrat deltagande leder till frågor kring hur elever deltar i den typen av klassrum som jag är intresserad av.

Analysen av elevers och lärares deltagande berättar något om det sammanhang de befinner sig i. Denna förståelse av deltagande och interaktion som ett sätt att konstruera en diskurs eller en kontext skall jag närmare belysa i detta avsnitt.

Då elever deltar i klassrumsinteraktionen gör de det i relation till en diskurs såsom de upplever den och såsom de konstruerar den. Att handla i relation till en diskurs behöver inte innebära ett följsamt handlande, det kan även vara ett handlande mot en diskurs där diskursen är något som man förhåller sig mot. I bägge fallen innebär deltagandet ett sätt att visa vilken diskurs man gör relevant i ett visst sammanhang.

Genom att se hur elever och lärare gör klassrumsdiskursen relevant får man som forskare en bild av vad klassrumsdiskursen innebär för eleverna och lärarna. De språkrelaterade och lärande aspekterna i denna diskurs utgör avhandlingens fokus. Av den orsaken har jag i föregående avsnitt valt att inleda den teoretiska granskningen med att placera avhandlingen i relation till en förståelse av lärande. Tanken med detta avsnitt är att klargöra den grund på vilken arbetets metodologiska val vilar.

Det socialkonstruktionistiska perspektivet kan svårligen definieras eller sammanfattas i några korta karaktäristiska drag.<sup>24</sup> Med några grundläggande tankar kring ansatsen visar jag därför vad jag uppfattar som betydelsefullt för mitt val av ansats och de därav följande metodologiska val och beslut.

En klassiker för det socialkonstruktionistiska<sup>25</sup> perspektivet är Berger och Luckmanns verk *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge* från 1966. En huvudtes hos Berger och Luckmann är att verkligheten är socialt konstrue-

---

<sup>24</sup> Introducerande texter finns till exempel i Burr (1995) och Gergen (1999).

<sup>25</sup> Ibland används termerna socialkonstruktionism och socialkonstruktivism omväxlande utan betydelskillnad. Gergen förklarar ändå skillnaderna med att man inom socialkonstruktivismen ser att människan skapar verkligheten i en process där hon får influenser från ett socialt sammanhang – och placerar Vygotskijs och Bruners teorier inom det perspektivet – medan man inom socialkonstruktionismen betonar sammanhanget i sig, diskursen som formas i mötet mellan människor i sammanhang: "discourse as the vehicle through which self and world are articulated, and the way in which such discourse functions within social relationships" (Gergen 1999, 60).

rad och att människan ständigt bekräftar och modifierar denna verklighet i interaktion med andra. Verkligheten presenterar sig inte färdigt observerbar som sådan, utan konstrueras i en ständig dialektisk rörelse mellan människan och hennes sociala värld. Det innebär att man inom perspektivet ställer sig kritisk till att ta förhållanden för givna; de sätt man inom en viss miljö kategoriserar omvärlden på är inte de enda möjliga. Verkligheten, omvärlden, konstrueras på ett eller annat sätt då människor ”talk it, write it and argue it” (Potter 1996, 98). All interaktion mellan människor och omgivning sker inte bara i en speciell naturlig miljö, utan även i en ”specific cultural and social order”, vilken förmedlas mellan människor (Berger & Luckmann 1966, 48). Det innebär att vår förståelse av världen är relaterad till en viss historia och kultur, vilka vi på olika sätt gör relevanta i vårt handlande. Människor upprätthåller således vardagslivets verklighet och konstruerar kunskap och förståelse i samspel med varandra.

Något som är av speciellt intresse för den här avhandlingen är Berger och Luckmanns betoning av det implicita framför det explicita; det implicita ger uttryck för det som uppfattas som verklighet. Interaktion äger rum ”against the background of a world that is silently taken for granted” (Berger & Luckmann 1966, 152). Här är parallellen till etnometodologin, som jag strax återkommer till, tydlig. I interaktion både vidmakthåller människor verkligheten och modifierar den, konstruerar och rekonstruerar. Detta görs huvudsakligen i samtal genom förstärkningar, uteslutningar och tillägg (Berger & Luckmann 1966, 152). Språkets roll blir sålunda dubbel. Genom språket både uppfattar och producerar människor verkligheten, vilket främst sker i möten mellan människor ansikte mot ansikte. Då människor i samtal med varandra konstruerar verkligheten innebär det att samtalsdeltagarna bygger upp kontexten och ger villkoren för den fortsatta interaktionen och för de möjligheter till handling som därigenom genereras. Socialkonstruktionismen omfattar alltså en syn på kontext som något som ständigt konstrueras om. Detta konstruerande av verkligheten görs genom att människor i till synes små och betydelselösa handlingar deltar i olika slag av verksamheter. Men, som Sahlström (1999, 17) uttrycker det: ”small actions are consequential and the consequences are large”. Denna förståelse renodlas i intresset för mikrostudier, som jag snart återkommer till.

### 3.2.2 Etnometodologi och samtalsanalys

Kort efter Berger och Luckmanns socialkonstruktionistiska studie utkom ett arbete som kom att lägga grunden för etnometodologin,<sup>26</sup> nämligen Garfinkels *Studies in ethnomethodology* (1967). Liksom inom socialkonstruktionismen ses samhället och kulturen inte som statiska konstruktioner, utan som processer som människor skickligt och rutinerat upprätthåller och styr (Garfinkel 1967). Etnometodologin handlar om att undersöka vardagskunskapen (common-sense knowledge) och om de sätt människan förstår, fungerar i och påverkar sina livsvillkor (Heritage 1984, 4). Garfinkels teori utgår från att människor känner till en mängd principer för hur man handlar i olika vardagliga situationer, och etnometodologins strävan är att finna dessa principer, vilka blivit implicita och för-givet-tagna. Intresset riktas därför mot de yttranden och handlingar genom vilka

---

<sup>26</sup> En grundläggande sammanfattande överblick, där etnometodologin placeras in i ett större perspektiv och där ett antal etnometodologiska metoder presenteras är ten Have (2004).

människor konstruerar och upprätthåller verkligheten (Garfinkel 1967). Samtalen ses som "doing things with words" (Mey 1993, 214) vilket innebär att människor i samtal konstruerar sin tillvaro och sina miljöer. I stället för att konstatera att människor i ett sammanhang är i det sammanhanget och påverkas av det, intresserar man sig inom etnometodologin för hur olika kontexter, däribland institutionella kontexter talas fram<sup>27</sup> (institutions are talked into being) (Garfinkel 1967).<sup>28</sup> En förståelse av att människor "gör" sociala sammanhang innebär ett avståndstagande från kategorisering och på förhand avgjorda ramar.<sup>29</sup> Detta intresse för att förstå fenomen inifrån är av stor betydelse för analysen, vilket jag strax närmare kommer att belysa.

Etnometodologins syn på hur tillvaron konstrueras socialt har stora likheter med Bergers och Luckmanns uppfattning. Trådar kan spinnas tillbaka till Schutz (1967) sociala tolkning av fenomenologin med ett intresse för hur den värld, som individer upplever som för given, förstås av de involverade, av deltagarna. För att närma sig den frågan krävs det att forskaren bortser från sina förutfattade sätt att förstå en situation eller ett samhällsfenomen, och i stället följa hur deltagarna agerar i förhållande till den aktuella omgivningen. Den ledande frågan, från Schutz (1967) fenomenologi och socialkonstruktionism, genom etnometodologi och till samtalsanalysen är följaktligen frågan "hur". Bland de många metodologiska vägar, som förståelsen av tillvaron som socialt konstruerad har lett till, har den etnometodologiska beskrivits som den analytiskt mest radikala och empiriskt mest produktiva i dess sätt att visa själva procedurerna, genom vilka människor realiserar den sociala ordningen, sin omvärld (Gubrium & Holstein 2000, 487–493).<sup>30</sup>

Inom en etnometodologisk förståelse – och ännu tydligare utvecklat i den samtalsanalytiska tillämpningen av den – konkretiserar man konstruktionen av omvärlden genom att förankra den i den kontextualiseringsprocess som deltagarna är upptagna med i interaktion med varandra och med omvärlden.<sup>31</sup> En ledande tanke är att det inte är självfallet att deltagare i interaktion med varandra "är i" eller "förstår" samma situation, utan att deltagare kontextualiserar sitt handlande, de visar vilken kontext, vilket sammanhang, som gäller. Med kontextualisering avses alltså deltagares gemensamma strävan att etablera och göra kontexter relevanta. Gumperz (1982, 131–152) har med begreppet kontextualiseringssignal (contextualisation cue) utvecklat teorin kring kontextualisering. Kontextualiseringssignalerna är språkliga eller icke-språkliga samtalstekniska verktyg som samtalsdeltagare har till förfogande, och genom vilka de kan visa vilken aktivitet de för

<sup>27</sup> Den svenska formuleringen har utarbetats av Lindström och Gröning (Lindström 2003, 94).

<sup>28</sup> Garfinkels teorier har setts som en reaktion mot den i början på 1960-talet rådande "toppstyrda" sociologin, där forskare utgående från makroregler förklarade samhällsmedlemmarnas beteende (Seedhouse 2004, 4, Markee 2000, 34). Denna tolkning har också modifierats och tonats ner (Maynard & Clayman 1991, 386–387).

<sup>29</sup> Tanken utgår från föreställningen om att de sätt vi människor kategoriserar företeelser i vår omgivning inte nödvändigtvis är de enda rätta.

<sup>30</sup> Linjen mellan Schutz, Berger & Luckmann och Garfinkel är en av möjliga. Etnometodologin är inget klart avgränsat och – så som Garfinkel presenterat den – enkelt tolkat perspektiv. Som en följd därav har det utvecklats en bred förståelse av såväl teoretisk bakgrund som metodologisk tillämpning inom etnometodologisk forskning (Maynard & Clayman 1991).

<sup>31</sup> För de olika fysiska redskapen som individer interagerar med i sin omgivning används begreppet artefakter (se Säljö 2000, 29).



tillfället deltar i. De kan vara verbala (ordval), prosodiska (intonation, rytm, accent, tempo och röstkvalitet), eller icke-verbala (kroppsspråk,<sup>32</sup> där blickar är av stor betydelse) och de kan även, som Gumperz visar, bestå av ett språkbyte.<sup>33</sup> Med hjälp av kontextualiseringssignaler lyfter deltagare fram vissa aspekter i samtalet och gör det tydligt för den andra hur budskapet skall förstås i relation till det som tidigare har sagts. Samtidigt visar talaren vad som är relevant med tanke på fortsättningen. Varje handling ses som kontextberoende och kontextförnyande (Heritage 1984, 242; Wilson 1991, 36–37; Wootton 1997, 16–17). Genom att rikta sin orientering gör man något relevant: deltagare visar "what their interaction is about and their relevant biographies and institutional identities in that particular context" (Wilson 1991, 22).

Begreppen "account for" och "accountable" har inom etnometodologin getts en speciell betydelse (Garfinkel 1967, vii; Heritage 1984, 250–251). Eriksson (1997, 26) översätter dem i deras etnometodologiska betydelse med verben motivera, förklara och begripa och förklarar dem på följande sätt: "Den kombinerade användningen av dessa termer hoppas jag täcker den betydelse som man hos CA ger account, nämligen att både förklara och motivera varför en handling utförs vid ett specifikt tillfälle och klargöra vad denna handling har för innebörd." I handlingar etablerar deltagare kontexter, som jag ser som delar av en verklighet. Deltagare visar helt enkelt upp hur verkligheten ter sig för dem, i det sammanhang de befinner sig i.

Människor realiserar sin förståelse i samtal och samhandlingar med andra. För den strävan mot en gemensam förståelse som människor hanterar i samtal används inom samtalsanalysen begreppet intersubjektivitet: "the maintenance of a world (including the developing course of interaction itself) mutually understood by the participants as some same world" (Schegloff 1991a, 151). I interaktion bygger varje bidrag, varje tur, på föregående och formar följande. Intersubjektivitet är den linje i det sociala handlandet som samtalsdeltagare, genom språket som medium, konstruerar och relaterar till. Den gemensamma förståelse som elever och lärare bygger sin interaktion på – och samtidigt vidareutvecklar, försöker jag få syn på genom noggranna analyser av deras samtal. Det är frågan om deltagarnas förståelse av den klassrumsdiskurs som de befinner sig i som är basen för interaktionella möjligheter till och begränsningar av bland annat lärande. För att närma sig deltagarnas gemensamma förståelse är det tacksamt att göra det via interaktionellt problematiska handlingar, där deltagarna använder sig av reparation. Dessa situationer fungerar som ingångar till en gemensam förståelse för deltagarna. Samma situationer kan användas av mig som samtalsanalytisk forskare, då jag strävar efter att förstå den intersubjektivitet och den diskurs som deltagarna relaterar till och konstruerar (Heritage 1984, 256; Seedhouse 2004, 21–22).<sup>34</sup> Intersubjektiviteten kommer alltså speciellt tydligt fram vid de tillfällen där deltagarna interaktionellt är tvungna att arbeta mer för att göra sig förstådda och att förstå varandra. Då jag i det följande går vidare med en närmare

---

<sup>32</sup> Intressanta analyser av hur deltagare använder såväl kroppsspråk som artefakter då de gör kontexten relevant finns i Goodwin (2000).

<sup>33</sup> I avsnitt 3.3.3 förklaras närmare språkalternering som kontextualisering.

<sup>34</sup> I avsnitt 4.3. visar jag mer konkret hur delar av den sekventiella organisationen används som analytiska verktyg.

granskning av samtalsanalysen, kommer deltagarnas gemensamma förståelse och diskurskonstruktion att mer konkret exemplifieras.

But to know conversation analysis is not necessarily to love it... The world it has discovered is startling and strange. (---) There are general, powerful, and intricate abstract structures and processes of human conversation that do not correspond to the social order we commonly recognize or to the cultural world that we admire. This can make conversation analysis seem bloodless, impersonal and unimportant to anthropology's central concerns... Instead there is the clacking of "turns" over their "possible completion points" (Sacks et al 1974) the neat scattering of "repair initiators" in their three-turn space (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977, Moerman 1977): dry bones of talk with witch roles, passions, institutions, and private strategies are embodied and lived. (Moerman, 1988, x, xi.)

Den strukturella beskrivningen av samtal, som Moerman ovan driver med är bara en del av vad samtalsanalys (conversation analysis, CA) handlar om. Det finns förstås syften och drivkrafter bakom samtalsanalysens specifika arbetssätt. Det huvudsakliga intresset inom samtalsanalytisk forskning riktas mot sociala verksamheter människor emellan; arbetsgången går från strukturer i samtalsorganisationen till funktioner i den aktuella diskursen. Wagner (2004, 613) kommenterar Moerman, som jag citerat ovan: "To see the anatomy of talk (i.e., to 'hear the clicking of the bones') is a methodological step that enables us to understand at the finest level of detail how humans go about doing social life".

Innan jag granskar idéerna bakom samtalsanalysen skisserar jag upp samtalsanalysens bakgrund och framväxt, i tid och tanke.

Mellan åren 1964 och 1972 lade Garfinkels elev Sacks i sina föreläsningar vid University of California grunden till det som med Schegloffs, Jeffersons och Sudnows hjälp skulle bli samtalsanalys (Hakulinen 1997, 13; Pomerantz & Fehr 1997, 65–66). Samtalsanalysen kan ses som en produkt av etnometodologin och blev under 1970-talet en allt mer betydande del inom den etnometodologiska forskningen (Heritage 1984, 233). Då samtalsanalysen är ett etnometodologiskt arbetssätt skall sambandet mellan verksamhet (handlingar) och språk förstås mot bakgrund av etnometodologins tanke att samhället tränger in i samtal (Heritage 1984, 239).

Inom samtalsanalysen analyseras enbart naturligt förekommande interaktion. Ett intresse för analys av institutionssamtal har funnits med från början, men fokus riktades tidigare främst mot samtal i vardagen (ordinary conversation), som därefter har setts som den bas mot vilken man kan spegla andra typer av samtal (Drew & Heritage 1992, 19; Heritage 1984, 238–240; Seedhouse 2004, 1). Genom samtal kan man alltså förstå olika praktiker som är grundläggande för människors deltagande i det sociala livet. I stället för att betrakta handlingar som gjorda och situationer som givna, intresserar man sig för hur man gör något till vad det är. Genom att placera "do" framför ett verb som "be", exempelvis "doing being an interviewer", "doing being polite", ville Sacks undersöka hur man i interaktion gör handlingar (Auer 1984a, 7). Det är i detta perspektiv som min användning av uttrycket "göra varandet av tvåspråkig elev" skall förstås. För att se hur alla dessa varanden görs utvecklade Sacks och hans efterföljare de detaljerade analysmetoder som används inom samtalsanalysen.

Primärt var intresset inte riktat mot språk i sig, utan analyser av språk, talat språk, ansågs helt enkelt vara det mest gripbara sätt att fånga tal-i-interaktion<sup>35</sup>. Senare har ändå samtalsanalysen använts i betydande omfattning inom lingvistik och kommunikationsvetenskap, särskilt så i Norden (Lindström 2003, 92). Samtalsanalytiskt är samtal handling och syftet är mer att begripa hur handlingar och situationer produceras och förstås än att analysera språk och tal som enskilda fenomen (Pomerantz & Fehr 1997, 65–66).<sup>36</sup> Intresset riktas alltså mot det som pågår, mot den del av verkligheten, som samtalsdeltagarna gör gällande i sitt samtal. Begreppet emiskt perspektiv används för denna strävan att förstå fenomen inifrån. Sacks sätt att beskriva det samtalsanalytiska syftet som att finna det maskineri som driver samtalssekvensen har hjälpt mig att förstå sambandet mellan samtal, interaktion och konstruerandet av en kontext. Det handlar om att vända på kakan och i stället för att utgå från att man inom en viss grupp eller kultur betar sig på ett bestämt sätt, finna det bakomliggande gemensamma som deltagarna utgår från och konstruerar vidare: ”In a way, our way is just that; to get into the position to transform (...) our view of what happened here as some interaction that could be treated as the thing we’re studying, to interactions being spewed out by the machinery, the machinery being what we’re trying to find; where in order to find it we’ve got to get a hole bunch of its products” (Sacks 1995, vol. 2, 169). Att analysera interaktion är ett sätt att den inre vägen komma åt en kontext som deltagarna, för varandra och för forskaren, visar att är av betydelse.

Då forskaren följer i deltagarnas spår gör han eller hon det i syfte att finna det som är ”seen but unnoticed” (Seedhouse 2004, 10). Det för-givet-tagna är det som gör att samtal för det mesta sker smidigt. Man brukar jämföra med trafikregler som deltagarna följer för att undvika kollisioner och trafikstockningar (Mey 1993, 216). Det här betyder att det för-givet-tagna blir synligt då samtalsdeltagarna bryter mot det. Då en hälsning besvaras med en hälsning noteras inte den inre normen som fungerar som ledstjärna. Men besvaras inte hälsningen och samtalsdeltagaren eller deltagarna orienterar sig mot det tomrum som uppstår, blir det även för forskaren uppenbart att i den kontext där samtalsdeltagarna befinner sig är det normala att en hälsning besvaras med en hälsning (Seedhouse 2004, 10). Personen som hälsar både utför en handling, hälsar, och skapar samtidigt en kontext för den vidare tolkningen av situationen. Då hälsningen besvaras utförs en handling och samtidigt uttrycks en tolkning av det första som en hälsning. Då ingenting speciellt händer, ur samtalsstrukturell synvinkel, kan forskaren förstå att det normala i den aktuella situationen är att en hälsning besvaras med en hälsning. Det är detta som samtalsanalysens deltagarperspektiv handlar om, att få syn på de villkor som bildar ramar för vad som är möjligt och förväntat inom en viss social situation – vilket inte innebär att det aldrig förekommer brott mot det för-givet-tagna. Utgångspunkten för forskaren blir alltså det som är relevant för deltagarna. Alla små delar av interaktionen, i vilka deltagare visar vad som är det normala och vad som är brott mot det normala fungerar som ingångar för fors-

<sup>35</sup> ”Talk-in-interaction” är den gängse engelska termen inom samtalsanalys (Schegloff 1987, 207). På svenska används ”tal-i-interaktion” (Lindström 2003) och ”samtalsinteraktion” (Londen 1995).

<sup>36</sup> Lindström (2003) ger exempel på hur samtalsanalys kan användas i sociologiskt syfte för att förstå hur språk skapar, upprätthåller och förändrar institutionella verksamheter, och i språkligt syfte för att förstå hur språk skapar sociala sammanhang, hur man i språk utför handlingar.

karen till den värld deltagarna i sitt handlande konstruerar och rekonstruerar. De visar helt enkelt vilken kontext de gör gällande, vilka av "the cultural inventory of the society" som är aktuella i den situation de befinner sig i (Schegloff 1996, 211).

Heritage har myntat begreppet den dubbla kontextualiteten för det jag ovan har exemplifierat med hälsningsproceduren. Alla bidrag i en interaktion är såväl kontextberoende eller kontextsensitiva (context-shaped) som kontextförnyande (context-renewing). Kontextberoende innebär att yttranden blir meningsfulla endast i ett sammanhang, medan kontextförnyande handlar om att varje yttrande och handling blir en del av kontexten för därpå följande yttrande och handling (Heritage 1984, 241–242, Schegloff 1996, 172–173). Samtidigt som deltagarna beaktar kontexten förnyar de alltså den. Kontexten åstadkoms lokalt (Markee & Kasper 2004, 496), den är en del av det som sker, och den upprätthålls bland annat med hjälp av aktörernas handlingar. Den kan betraktas som både process och produkt av deltagarnas handlingar (Drew & Heritage 1992, 19). Linell (2003, 12) uttrycker det som att yttranden och kontexter konstituerar varandra ömsesidigt; kontexter och yttranden genererar förväntningar, rättigheter och skyldigheter samtidigt som det som uppfattas som relevanta kontexter är beroende av vad som sägs. Pomerantz och Fehr (1997, 70) konkretiserar denna dubbla bindning mellan interaktion och kontext på ett beskrivande sätt: "(...) the context is part brought into being by the actions people produce. By speaking 'informally', one not only is responsive to an 'informal' setting but also helps to constitute the setting as 'informal.'" Det innebär att kontexten ständigt upprätthålls och förändras i viss mån. I och med denna ständiga föränderlighet kan varje bidrag i interaktionen förstås mot en något annan bakgrund än det tidigare. Då man beaktar samtalsanalysens betoning av den betydelse informanterna lägger på handlingar i en situation är det lättare att förstå den vikt man ger en noggrann transkription; talarens tanke lämnar avtryck i pauserna och betoningarna av de enskilda orden.

För att finna det som är av betydelse, det som de agerande uppfattar, ser och gör betydelsefullt, är forskaren alltså tvungen att närma sig det som de agerande orienterar sig mot (Schegloff 1992a, 195–198, Schegloff, Koshik, Jacoby & Olsher 2002, 11). Det innebär ett induktivt arbetssätt där forskaren går förhållandevis öppet in i sitt material. Ingenting kan i förväg avfärdas som irrelevant eller slumpartat, utan det som har betydelse för de agerande stiger fram ur materialet som det intressanta (Garfinkel 1967, vii–viii; Heritage 1984, 241–243). Ramarna för forskningsområdet definieras på så sätt inte av ansatsen utan av deltagarna, och man brukar tala om samtalsanalysen som en datadriven (data-driven) metod (Mey 1993, 195). Det induktiva arbetssättet innebär att forskaren undviker att stämpla och kategorisera skeenden i datamaterialet utifrån en förutbestämd teoretisk bas. Som forskare bör man lägga på förhand fastställda identiteter, ramar och roller åt sidan och i stället sträva efter att låta materialet tala och att finna de fenomen som via de agerande blir betydelsefulla för att därefter se vad dessa fenomen "gör" och vad de består av (Londen 1995, 21; Pomerantz & Fehr 1997, 67, 69; Schegloff 1991b, 48; Schegloff 1996, 211). Det här betyder också att det inte är av intresse för forskaren att vara värderande eller normerande i analyserna. Deltagarna har alltid rätt, eller som Pollner formulerar det: "Don't argue with the members!" (Pollner 1983, citerad i Gubrium & Holstein 2000, 490).

Då samtalsanalysens sätt att behandla kontext skiljer sig från förståelsen inom många andra discipliner som används inom pedagogisk forskning, uppehåller jag mig en stund vid den.<sup>37</sup> Att förstå kontext på det sätt som jag ovan beskrivit betyder att forskaren utgår från den kontext som deltagarna med sina handlingar visar är relevant för dem, den kontext som de gör relevant.<sup>38</sup> Det här betyder att det räcker med den kontext deltagarna gör relevant; det är inte nödvändigt att analysera ett vidare sammanhang utanför den sekvens som analyseras: "conversation analysts argue that the wider setting is itself best grasped in terms of momentary production and modification of conversational sequences" (Maynard & Clayman 1991, 408). Även här handlar det om att inte fatta beslut över huvudet på deltagarna. Skulle man som forskare utgå från det som Schegloff (1987, 218) kallar "prototypisk kontext", det vill säga institutionella och organisatoriska kontexter – "byråkratisk", "klassrum" eller "samtal mellan främlingar" – är det i sig ingen beskrivning av vad situationen handlar om. Det finns ett otal sätt på vilka man kan beskriva det som sker, men för att undvika att stämpla händelserna a priori skall forskaren kunna hänvisa till att det som görs är relevant för de agerande:

It is therefore required that we be able to warrant any characterization of the parties or setting by showing that it is relevant to the parties, and relevant to them at the time of the occurrence of what we are claiming is related to them or contingent on them. (Schegloff 1987, 218–219.)

Att närma sig en praktik utgående från vad deltagarna med små medel i handlingar lyfter fram kan, och har, uppfattats som snävt (Mey 1993, 181). Jag ser ändå beslutet att främst utgå från ett inifrånperspektiv som en öppning, där jag genom att som forskare närma mig deltagarna och deras handlingar på ett förutsättningslöst sätt möjliggör en vidsynthet och en öppning mot en ny förståelse. De ord med vilka man vanligtvis oreflekterat beskriver skeenden och den tolkning man gör av händelser är inte de enda som fungerar<sup>39</sup> (Pomerantz & Fehr 1997, 69). En annan poäng, som Norrby (1998, 19) lyfter fram är att en snävare kontextsyn ändå inte behöver vara så avgränsande som den vid en första anblick ger sken av; en större kontext tas i beaktande av forskaren då den berörs av aktörerna. Om samtalsdeltagarna själva hänvisar till yttre sociala eller kulturella faktorer blir dessa på ett indirekt sätt en del av samtalskontexten.

Den etnometodologiska ansatsen är som jag konstaterat induktiv, forskningen utgår i hög grad från materialet och arbetsgången är sålunda inifrån utåt. Här vill jag påpeka att samtalsanalysen inte gör anspråk på att generalisera eller att lyfta fram de mest frekventa fenomenen, utan att utgående från de interaktionella handlingar försöka svara på frågan "hur", att upptäcka, beskriva och analysera de strukturer som fungerar som drivkraft i handlingarna (Psathas 1995, 3).

---

<sup>37</sup> Inte heller inom samtalsanalysen, och speciellt inte om man ser på en vidare grupp av etnometodologisk forskning, finns det en vedertagen linje att följa.

<sup>38</sup> Seedhouse (2004, 43–46) demonstrerar tydligt, i förbindelse till en analys av ett läkar–patientsamtal, hur ett emiskt, empiriskt grundat perspektiv ger en mer komplex förståelse av den aktuella situationen.

<sup>39</sup> Som samtalsanalytisk forskare presenterar man inte heller sina tolkningar som slutgiltiga och de enda korrekta, utan öppnar även gärna för vidare reflektioner kring liknande interaktionella situationer; se ytterligare avsnitt 4.3.

En intressant syn på de möjligheter som den forskning som utgår från ett mikro-perspektiv kan leda till för en förståelse av makrostrukturer, presenteras av Mehan (1991). Mehan menar att handlingar som människor utför i vardagen uppvisar och genererar mer omfattande sociala strukturer. En analys av dessa handlingar blir då ett sätt att få syn på och komma åt de institutionella, kulturella och historiska sammanhang inom vilka interaktionen görs. Mehan (1991, 75) beskriver de möjligheter han ser inom ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på följande sätt:

The constructionist line of investigation, as I see it, studies the situated artful practices of people and the ways in which these are employed to create an objectified everyday world without losing sight of institutional and cultural context. In this line of work, everyday practices are examined for the way in which they exhibit, indeed, generate, social structures.<sup>40</sup>

I följande avsnitt beskriver jag de möjligheter jag ser med att arbeta inom den mikro-analytiska inriktningen<sup>41</sup> av det socialkonstruktionistiska perspektivet.

### 3.2.3 Vad kan mikroanalyser med deltagarperspektiv tillföra klassrumsforskningen?

Det grundläggande argumentet för att utföra detaljerade analyser av elevers och lärares interaktion gav jag redan i föregående kapitel (3.1). Av en syn på lärande som situationellt förankrat i sociala och kulturella processer, i ett visst sammanhang där till exempel elever och lärare deltar, följer en nödvändighet och ett intresse att närmare granska dessa elevers och lärares deltagande i de sociala och kulturella processerna. Det öppna sättet där man utgående från ett deltagarperspektiv analyserar den verksamhet som individer i ett klassrum deltar i, kan leda till en ny förståelse av vad det, i olika hänseenden, innebär att vara elev eller lärare. Gör man en analys i vilken man lägger förutfattade meningar åt sidan, kommer man troligen att se annat än vad man först hade förväntat sig. Samtalsanalysen har beskrivits som ett sätt att göra det vardagliga främmande (Rampton, Roberts, Leung och Harris 2002, 379–380). Motivet till att göra det vardagliga främmande är att bättre förstå det. Den samtalsanalytiska forskaren gör ändå inte anspråk på att se det ”verkliga”, eller ”hur det är på riktigt”, men jag vill påstå att forskaren, tack vare det empirinära arbetssättet som tvingar forskaren att utgå från det som är synligt och/eller hörbart på video- eller ljudband, har möjligheter att nå nya insikter (Mori 2004, 547; Sahlström 1999, 43, kap. 9; Sahlström 2004, 188).

Etnometodologiska och samtalsanalytiska studier i pedagogiska sammanhang kan göras och har gjorts med intresse för olika aspekter av den verksamhet som försiggår i

---

<sup>40</sup> Men, trots Mehans utmanande formulering vill jag ändå framhäva att det förblir relativt oklart hur han bedömer att man som forskare kan gå tillväga för att peka på sambandet mellan de olika strukturerna, att finna relationer mellan det som han kallar för yttre (distal) omständigheterna och de närmare (proximal).

<sup>41</sup> Mikroanalyser används också inom andra discipliner än inom samtalsanalysen. I Applied Linguistics specialnummer kring samtalsanalys (Zuengler & Mori 2002) jämförs på ett empirinära sätt tre varianter av mikroanalytiska arbetssätt.

skolan. Inom svensk pedagogisk forskning har ett flertal detaljerade studier av skolverksamheten bidragit till en ökad förståelse av såväl mer renodlat pedagogiska frågor som mer sociala perspektiv på skol- och förskolverksamheten.<sup>42</sup> Även då studierna mer explicit uttrycker ett intresse för lärande är det viktigt att påminna sig om att samtalsanalytiska studier inte har som mål att svara på specifika frågor, att lösa problem eller att ta ställning till orsaksförhållanden – utan att med hjälp av deltagarna visa vad som görs (Evaldsson m.fl. 2001, 18; He 2004, 570). "Rather than providing packaged easy-to-use solutions to felt problems, CA might only be helpful in terms of developing an overall sensitivity for the intricacies of talk-in-interaction" (ten Have 1999, 200). De deltagarnära studierna ökar kunskapen om mänskligt handlande i olika situationer. I pedagogiska sammanhang kan denna kunskap bidra till, och vidga perspektiven i didaktiska frågor. Medvetenheten om att en ökad insikt i olika pedagogiska praktiker kan ha betydelse för den didaktiska utvecklingen, kan ytterligare fungera som en drivkraft till valet av en etnometodologisk och samtalsanalytisk väg. "Learning how we do what we do, paying attention to what many times may seem like small actions, may help us structure educational situations in a more effective and deliberate way" (Martin 2004, 191).

Mer konkret har det empirinära mikroperspektivet bidragit till att lyfta fram elevers olika sätt att hantera uppgifter och förhålla sig till olika sociala projekt samt att se betydelser av handlingar som eleverna deltar i utanför den offentliga klassrumsagendan. Elevers lärande och identitetskonstruktioner görs genom deras deltagande i specifika samspel med andra människor och artefakter, varför klassrumsverkligheten inte kan förstås som en endimensionell eller enkelt beskriven verksamhet. Ett flertal interaktionellt orienterade klassrumsstudier har lyft upp den komplexitet som finns i undervisnings-sammanhang. Den komplexitet som är av störst intresse för den här avhandlingens syfte, nämligen den som berör flerspråkig interaktion och andraspråksundervisning, granskar jag närmare i avsnitt 3.3.2, i vilket jag orienterar mig på det forskningsfält som omfattas av språkligt inriktade interaktionsstudier.

I den teoretiska granskningen jag har gjort för denna avhandling har jag inte funnit detaljerade studier av elev-lärointeraktion utförda i en miljö med språkliga förhållanden liknande de som finns i vissa av de svenskspråkiga skolorna i Finland – där situationen är den att majoriteten av eleverna är tvåspråkiga på samma språk. Med den utgångspunkten finner jag det synnerligen motiverande att öppna för en större förståelse av de tvåspråkiga elevernas skolvardag.

### 3.2.4 Sammanfattning av avsnitt 3.2

Av den förståelse av lärande som situationellt förankrat i sociala och kulturella processer, som jag argumenterade för i föregående kapitel (3.1), följer ett intresse att analysera dessa processer. Syftet med det här kapitlet (3.2) har varit att redogöra för den metodologiska grund som det socialkonstruktionistiska perspektivet utgör för den etnometodologiska ansatsen och den samtalsanalytiska metoden, och följaktligen för de metodologiska väg-

---

<sup>42</sup> Se Bergqvist (1990); Cromdal & Evaldsson (2003); Hägerfelth (2004); Ivarsson (2003); Liljestrand (2002); Lindblad & Sahlström (2001); Melander, Pérez Prieto och Sahlström (2004); Sahlström (1999); Tholander (2002).

val jag har gjort i detta arbete. Enligt det socialkonstruktionistiska perspektivet konstrueras verkligheten i individers deltagande i sociala sammanhang. Då människor i interaktion förhåller sig till varandra och artefakter i omgivningen byggs implicita strukturer och normer upp, där även kulturella och historiska villkor kan göras relevanta och på så sätt föras vidare (Berger & Luckmann 1966). Strukturerna och normerna i ett klassrum konstrueras alltså genom elevers och lärares deltagande i klassrumsverksamheter. Historiska och kulturella aspekter kan, med den socialkonstruktionistiska förståelsen, lyftas fram i interaktionella processer och den vägen bli relevanta i det aktuella sammanhanget.

Inom etnometodologin strävar man efter att förstå hur människor bygger upp en gemensam förståelse av den del av verkligheten de befinner sig i. Genom handlingar, som är både kontextberoende och kontextförnyande, förhåller deltagare sig till en verklighet och förändrar den (Garfinkel 1967; Heritage 1984). Som etnometodologisk forskare arbetar jag inte med på förhand utarbetade kategorier, utan strävar efter att utgående från det som eleverna och lärarna i sitt handlande gör relevant förstå den kontext eller diskurs som de talar fram och de roller de själva har i den. Att till exempel sträva efter att finna vissa typer av språkkontaktfenomen eller att göra felanalyser utifrån en gängse språklig norm är alltså inte adekvat inom en etnometodologisk ansats.

Genom noggranna analyser av samtal vill man inom samtalsanalysen förstå olika vardagliga praktiker. Med ett inifrånperspektiv är forskaren intresserad av att se hur en praktik görs till den det är, och hur deltagarna förhåller sig till och konstruerar vissa roller och positioner i relation till den praktiken. Jag har avslutat kapitlet om interaktion med en argumentation för värdet av att betrakta klassrummet från ett etnometodologiskt och samtalsanalytiskt perspektiv. Genom att se hur de tvåspråkiga eleverna deltar i klassrumsinteraktionen – och därmed gör varandet av tvåspråkig elev – kan jag säga något om vad det innebär att vara tvåspråkig elev i den typ av språkligt sammanhang jag har undersökt.

## 3.3 Språk och interaktion

### 3.3.1 Empirin placeras

I detta kapitel (3.3) fortsätter jag befästa den betydelse interaktion har i min avhandling. Efter att ha granskat lärande som ett socialt projekt (3.1) har jag placerat förståelsen av interaktion som den grundläggande basen i det socialkonstruktionistiska perspektivet, i den etnometodologiska ansatsen och i det samtalsanalytiska arbetssättet (3.2). Då jag nu belyser den allt mer omfattande interaktionella forskning kring språkliga frågor använder jag delar av de områden jag hittills har rört mig på, det vill säga klassrum, lärande och samtalsanalys, för att ringa in de för mitt syfte mest värdefulla studierna. Tanken är att detta kapitel fungerar som slutlänk på den sammanhållande och avgränsande teoretiska ram vilken bygger upp min avhandling.



Inledningsvis placerar jag min empiri i förhållandet mellan förstaspråk, andraspråk och flerspråkighet<sup>43</sup> i syfte att klargöra sambandet mellan forskning kring språktillägnande och språkinläring i klassrum, och det fält som jag i min empiriska undersökning intresserar mig för. Med min avhandling vill jag öka förståelsen av lärande relaterat till språk i ett tvåspråkigt sammanhang. Vad detta tvåspråkiga sammanhang innebär behöver förklaras.

En stor del av de studier som berör språktillägnande och språkinläring i klassrum handlar om andraspråk (L2), det vill säga om elever som lär sig ett nytt språk, traditionellt som ämne eller ämnesintegrerat i till exempel ämnesbaserad språkundervisning eller genom språkbadsmetoden. En stor del av flerspråkighetsforskningen kring skola och undervisning ligger, som en följd av språkförhållanden på individuell och samhällelig nivå, nära andraspråksforskningen. De flerspråkiga barn och ungdomar vars språk analyseras har oftast ett minoritetsspråk som förstaspråk, eller hemspråk, och utvecklar sitt andraspråk, vilket är majoritetsspråket, i skolan. Det här gäller i synnerhet nordisk flerspråkighetsforskning utanför Finland (se t.ex. Jørgensen & Holmen 1997; Nauclér 2001).

Svenskan är ett officiellt språk i Finland och trots att den svenskspråkiga folkgruppen utgör en klar minoritet av finländarna kan svenska, av historiska orsaker, inte betraktas som ett lågstatusspråk. Majoriteten av barn från tvåspråkiga familjer går i en svenskspråkig skola (Finnäs 2004, 23). Ser man till hela landet utgörs elevunderlaget i årskurserna 1–6 i de svenska skolorna av barn från helt svenskspråkiga hem (nästan två tredjedelar), barn från tvåspråkiga hem (cirka en tredjedel), en liten grupp barn från helt finskspråkiga hem (cirka fem procent) och en ännu mindre grupp barn med ett annat hemspråk (Oker-Blom, Geber och Backman 2001). I Södra Finlands län är andelen barn från tvåspråkiga hem betydligt fler än i hela landets svenska skolor: i årskurserna 1–6 utgjorde de i slutet på 1990-talet nästan hälften av elevantalet (Gripenberg 2000). I de klasser där den empiriska undersökningen är gjord uppgår 80 procent av föräldrarna i en enkät att barnets hemmiljö är svensk-finsk tvåspråkig. De resterande barnen kommer i huvudsak från antingen enspråkigt svenska eller enspråkigt finska hem. Eleverna i de svenskspråkiga skolorna är alltså företrädesvis barn som går i skola på ett av sina modersmål.

Eleverna i min undersökning är givetvis ingen enhetlig massa, utan en grupp individer med olika erfarenheter av och färdigheter i de språk de använder. Gemensamt för dem är den svenskspråkiga skolan och den starkt finskdominerade omgivning som de bor i och som skolan befinner sig i.<sup>44</sup> De allra flesta av eleverna delar dessutom erfarenheten av att både finskan och svenskan är de språk som, i varierande grad och på olika sätt, används i deras hem. I linje med avhandlingens ansats ligger det inte primärt i mitt intresse att klassificera eleverna enligt språkbakgrund eller språkfärdigheter och jag har inte heller genomfört några språktester. Mitt syfte är inte heller att undersöka utvecklingen av elevernas språkliga kompetens. I själva verket kan även benämningen av eleverna som ”tvåspråkiga”, som jag använder redan i titeln, anses vara något problematisk i relation till det

---

<sup>43</sup> Jag använder här för enhetlighetens skull den allt allmänare termen flerspråkighet, för såväl tvåspråkighet som flerspråkighet. I fråga om min empiriska undersökning och språkförhållandena i Finland talar jag däremot om tvåspråkighet.

<sup>44</sup> Se avsnitt 1.1.

intresse för hur man gör sig till tvåspråkig vilket jag riktar uppmärksamheten på. Men att jag kallar eleverna från språkligt blandade hem för tvåspråkiga innebär ändå inte att jag tillskriver dem vissa ”typiska” kvalifikationer, beträffande varken språk, identitet eller kultur. Avhandlingens syfte att öka förståelsen av de tvåspråkiga elevernas interaktionella möjligheter till och begränsningar av lärande relaterat till språk utgår från hur eleverna själva framställer sig som tvåspråkiga individer i klassrummet. Att största delen av eleverna i klassen kunde klassificeras som tvåspråkiga utgående från alla fyra traditionella definitionsgrupper, det vill säga definitioner baserade på ursprung, kompetens, funktion och attityd (Skutnabb-Kangas 1981, 94), behöver inte a priori innebära att denna tvåspråkighet görs relevant i klassrummet.<sup>45</sup>

En annan skillnad mellan situationen i de svenskspråkiga skolorna i Finland och skolor med elever från olika språkliga minoriteter är lärarnas kompetens i det av elevernas språk som inte är skolspråket. Den allra största delen av lärarna i de svenskspråkiga skolorna är finländare med svenska som modersmål och kunskaper i finska, efter att ha läst finska som skolämne och levt i Finland. En del av dem har själva en tvåspråkig bakgrund. Färdigheterna i finska kan variera beroende på uppväxt- och bosättningsort samt kontakter med språket.

Jag närmar mig öppet empirin för att mer generellt undersöka lärande relaterat till språk i klassrumsinteraktionen. Trots att jag mikroanalytiskt granskar interaktionen mellan en lärare och enskilda elever i klassrummet avgränsar jag mig inte endast till dem som är de huvudsakliga deltagarna i samtalet. Samtliga elever är deltagare och potentiella lyssnare i klassrummet, trots att de inte är med i det offentliga samtalet (Seedhouse 2004, 241–242). En elevs deltagande i det offentliga klassrumssamtalet är relaterat till hans aktiva lyssnande (Sahlström 1999, 81, se också Lerner 1993, 218). Eleverna runt omkring det offentliga elev-lärarsamtalet fungerar som potentiella lyssnare och på sina sätt som deltagare i klassrumsinteraktionen. Ett exempel på det ger Ohta (2000b) som med hjälp av individuella mikrofoner demonstrerar hur elever gör den offentliga klassrumsinteraktionen relevant för sig, även då de inte deltar i den.<sup>46</sup>

Vad jag med exemplen ovan vill säga är att flera elever på olika sätt fungerar som deltagare i klassrumsinteraktionen och att det som pågår mellan läraren och en elev även är av betydelse för de andra. Då varje samtal bygger på och bygger vidare på diskursen är de enskilda samtalen av betydelse för klassrummet som helhet, liksom de är av betydelse för de möjligheter till lärande som görs relevanta i interaktionen mellan några av deltagarna. Varje samtal i klassen utgör alltså en mer eller mindre betydelsefull del i konstruktionen av klassrumsdiskursen och formar på så sätt till exempel de inre ramarna kring hur kodväxling kan användas.

Utgående från denna koppling mellan deltagare, deltagande och diskurs är det av mindre betydelse huruvida den kontakt eleverna i min undersökning har med svenskämnet i skolan skall betraktas som andraspråksundervisning eller modersmåls-

---

<sup>45</sup> Som en parallell hänvisar jag till He (2004, 575–577) som demonstrerar hur identifikations- och positioneringsfrågor görs relevanta i interaktion mellan elever och lärare i undervisningssituationer där elever lär sig familjens ursprungsspråk; se även 3.3.2.

<sup>46</sup> Ohtas (2000b) undersökning presenteras närmare i avsnitt 3.3.2.

undervisning. Ur skolans perspektiv är det frågan om modersmålsundervisning,<sup>47</sup> vilket stämmer överens med en del av elevernas verklighet, medan det för andra i praktiken mer är frågan om svenska som andraspråk. Det betyder också att även de elever som kommer från enspråkigt svenska hem kan vara med och konstruera den klassrumsdiskurs som är relevant för samtliga elevers möjligheter och begränsningar i relation till lärande.

Relationen till flerspråkighetsforskningen är inte heller den rätlinjig. Mängden flerspråkighetsforskning i ett interaktionellt perspektiv har under de senaste åren ökat, och kommer att behandlas mer utförligt i avsnitt 3.3.3. I detta sammanhang vill jag kort notera att en stor andel av studierna handlar om flerspråkiga individers språkanvändning i icke-pedagogiska sammanhang eller i pedagogiska sammanhang som språkligt sett avviker från den miljö där jag har gjort min undersökning.<sup>48</sup> Vilken betydelse det institutionella sammanhanget har kommer analyserna att klargöra.

Med ovanstående resonemang torde jag ha motiverat det utrymme jag har valt att ge såväl andraspråksforskning och flerspråkighetsforskning inom det interaktionella perspektivet.

### 3.3.2 CA for SLA – andraspråksforskning och samtalsanalys

I detta avsnitt granskar jag förhållandet mellan språk, språktillägnande, och interaktion med avstamp i en debatt kring andraspråksforskning ur ett etnometodologiskt och samtalsanalytiskt perspektiv. Då jag med denna avhandling placerar mig inom det perspektivet kommer jag inte att djupare beröra den mer traditionella forskningen kring andraspråkstillägnande (SLA, second language acquisition research) och de sätt man har sett och ser på interaktion inom det perspektivet.<sup>49</sup> I stora drag kan den debatt som sedan slutet av 1990-talet har förts bland andraspråksforskarna jämföras med diskussionen kring inläring kontra lärande på det pedagogiska fältet, vilket inte överraskar med tanke på att man inom bägge fälten betonar det sociala sammanhanget med referenser till teoretiker som Vygotskij och Wertsch.<sup>50</sup> Traditionellt har synen på lärande inom det traditionella SLA-perspektivet dominerats av ett psykologingvistiskt grepp där språktillägnande främst ses som ett kognitivt fenomen.

Från slutet av 1990-talet har intresset för forskning som sammanför interaktion, andraspråkstillägnande och sociokulturell teori vuxit, och den tidigare dominerade synen på språktillägnande har alltmer ifrågasatts. Lantolf och Appel presenterade redan 1994, utgående från Vygotskij, alternativa teoretiska och metodologiska vägar att greppa språk och lärande (Lantolf & Appel 1994). Allt fler forskare har därefter strävat efter en djupare förståelse av sambandet mellan den diskurs som konstrueras i andraspråksklassrummet och de utvecklingsmöjligheter som här skapas (Hall 1997; Hall 2002; Hall & Verplaetse

<sup>47</sup> Skolämnet heter ”Modersmål och litteratur” (Utbildningsstyrelsen 2004, 39).

<sup>48</sup> Här kan nämnas Aarsæther (2003); Auer (1984a); Cromdal (2000a); Cromdal & Evaldsson (red. 2003); Guldal (1997); Jørgensen (2002); Li Wei (1998).

<sup>49</sup> En bredare översikt av olika forskningsperspektiv på interaktion i andraspråksklassrum finns i Seedhouse 2004, kapitel 2.

<sup>50</sup> Självfallet delar inte all forskning kring språktillägnande idag, lika lite som all forskning kring lärande idag, uppfattningen om lärande som socialt och situerat. Men då jag teoretiskt placerar mig på det fältet koncentrerar jag mig på den forskning som utförts här.

2000; Lantolf (red.) 2000; Markee 2000; Ohta 2000a; Ohta 2000b; Ohta 2001; Seedhouse 2004; Applied Linguistics 2002; The Modern Language Journal 2004). En enskild artikel som fungerade som en brandfackla och splittrade andraspråksforskarna var Firth och Wagners *On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research* från 1997. I artikeln framlägger Firth och Wagner ett alternativt angreppssätt för forskningen kring diskurs och kommunikation inom andraspråkstillsägande och inleder därmed en debatt som har fortsatt ända tills detta skrivs<sup>51</sup> (Firth & Wagner 1997).

Firth och Wagner kritiserar forskningen för att alltför kraftigt vara dominerad av en kognitiv och mentalt orienterad syn på språktillsägande.<sup>52</sup> De förespråkar ett mer socialt och kontextuellt grepp på andraspråksforskning, ett grepp som inbegriper en större medvetenhet om de kontextuella och interaktionella sidorna av språkanvändning, en ökad känslighet för deltagarperspektiv och en breddning av databasen. I stället för den problemfokusering som finns inom traditionell SLA, ser de den lärande individen som en språkanvändare i social interaktion med andra. Firths och Wagners poäng är, att trots det ökade intresset för språk i interaktion och för omgivningens betydelse för språkkompetens – en följd av den kommunikativa vändningen i antropologin och lingvistikerna på 1960-talet med namn som Hymes och Halliday – är spåren från ett individuellt kompetensperspektiv fortfarande starka.<sup>53</sup> Detta innebär en obalans som visar sig i att forskning kring interaktionella fenomen, som kommunikationsstrategier och samtalsmodifiering, fortfarande är påverkade av en kognitiv syn med den språkliga kompetensen i fokus (Firth & Wagner 1997, 287–288). Enligt Firth och Wagner avspeglar den traditionella förståelsen av kommunikationsstrategier (t.ex. Færch och Kasper 1983, 32–34) en språksyn där kommunikation ses som ett färdigt planerat budskap som skall överföras till den andra partnern. Då innehållet i kommunikationen fränkopplas från det sociala samspelet tillmäts inte interaktionen tillräckligt med betydelse. Att i stället se på situationen ur ett emiskt deltagandeperspektiv öppnar, enligt Firth och Wagner, för en förståelse där deltagare ses som individer som skickligt använder interaktionella resurser och tillsammans konstruerar mening.

Firths och Wagners artikel från 1997 kom att fungera som ett betydelsefullt startskott för en debatt om forskning kring interaktion och språkinläring. Flera språkforskare har i olika grad därefter kritiserat Firths och Wagners alternativa syn (bland andra Gass 1998; Kasper 1997; Long 1997; Poulisse 1997). Enligt de kritiska rösterna handlar den alternativa forskningen inte om språkinläring, utan om språkbruk och man efterlyser en tydligare koppling till lärande, en kritik som Firth och Wagner (1998, 91) bemöter med konstaterandet att det är svårt att avgöra var användning slutar och lärande börjar. Debatten tar avstamp från olika epistemologier: kritiken utgår överlag från en psykolingvistisk

---

<sup>51</sup> Firth och Wagner (1997, 285) använder begreppet “reconceptualization of second language acquisition (SLA) research”

<sup>52</sup> Hall och Verplaetse summerar andraspråksforskningen från och med 1980-talet och framåt och konstaterar att trots att språkutveckling granskats från olika sidor har forskarna ändå utgått från samma grundläggande syn på språk och lärande, där språkutveckling operationaliserats till en ökad förståelse och till grammatikalisk kompetens (Hall & Verplaetse 2000, 6).

<sup>53</sup> Hymes (t.ex. 1977) och Halliday (1978) opponerade sig på sin tid mot synen där språktillsägande sågs som något som ägde rum enbart hos individen, i den enskildas hjärna – en tradition som representerades av forskare som Chomsky, Corder, Krashen och Selinker.

syn på lärande (Gass 1998, 86; Long 1997, 318–322; Poulisse 1997, 328). Då språktillägnande förstås som socialt distribuerade handlingar i samtal mellan deltagare är inte skillnaden mellan språkanvändning och språktillägnande stor (Markee 2004, 593).

I stället för att främst intressera sig för språktillägnande som ökad språklig kompetens vänds blicken, i enlighet med den socialkonstruktionistiska och sociokulturella förståelsen, mot sambandet mellan individer och den kontext de skapar i interaktion (Hall 1997; Hall 2002; Hall & Verplaetse 2000; Lantolf (red.) 2000; Ohta 2000a; Ohta 2000b; Ohta 2001). Hall efterlyser forskning med målet att generera teori kring vad som kommunikativt sker i språkklassrummet utgående från de interaktionella praktiker som deltagarna är upptagna med (Hall 1997, 35; Hall 2004, 610). Halls framhävande av klassrumsdiskursen är intressant, och som den andraspråksforskare Hall är handlar mycket av hennes texter om att utveckla kommunikationsstimulerande praktiker i klassrummet.

Sammanfattningsvis ser jag att den alternativa förståelsen av andraspråkstillsägnande sedan slutet av 1990-talet dels har gått i riktning mot ett mer generellt öppnande mot att det sociokulturella skall beaktas i studier kring andraspråkstillsägnande (Hall 1997; Hall 2002; Hall & Verplaetse 2000; Lantolf (red.) 2000), dels i riktning mot ett mer specifikt intresse för etnometodologi och användningen av samtalsanalys på området, ”CA for SLA” (Firth 1996; Firth & Wagner 1997; Firth & Wagner 1998; Liddicoat 1997; Markee 2000; Seedhouse 2004; Wong 2000; Applied Linguistics 2002; The Modern Language Journal 2004).

Efter denna mer översiktliga inledning granskar jag nu närmare andraspråksforskning ur ett samtalsanalytiskt perspektiv på en punkt där kontrasten mot traditionell andraspråksforskning kommer tydligt fram, nämligen det emiska perspektivet. Att använda det emiska deltagarperspektivet i studier kring språktillägnande innebär bland annat att man förkastar det traditionella, mer statiska sättet att betrakta deltagare i samtal som antingen infödda (native speaker, NS) eller icke-infödda (nonnative speaker, NNS) talare och i stället strävar efter att identifiera de olika roller deltagarna de facto själva gör relevanta. Firth och Wagner (1997) anser att termerna NS och NNS återspeglar en bild av två homogena separerade grupper, emedan det enligt dem är riktigare att se språkbrukarna som individer med anknytning till olika grader av tvåspråkighet, flerspråkighet eller språkförlust. Poängen är att människor inte i huvudsak fungerar utgående från en språkinläraidentitet, utan att den relation man har med varandra, liksom den sociala och institutionella kontext där interaktionen äger rum, även har betydelse för vilken identitet som görs relevant (Firth & Wagner 1997, 294).<sup>54</sup>

I praktiken kan detta innebära att samtalsdeltagarna använder sig av det de vet om, och det som i situationen görs synligt gällande samtalspartnerns förhållande till samtalspråket. Då den ena samtalspartnern använder ett avvikande uttal eller kodväxlar kan denna i vissa sammanhang lita på att samtalspartnern tar hänsyn till den första talarens språkliga status och i huvudsak fokuserar på innehållet i budskapet. Denna orientering mot det interaktionella projekt som deltagarna tillsammans är upptagna med att genomföra kan även vara mer didaktisk. Liddicoat (1997, 315) visar hur en förstaspråkstalare

---

<sup>54</sup> I synnerhet i vardagliga samtal mellan deltagare med olika förstaspråk är de språkliga identiteterna endast några av många möjliga identiteter deltagarna kan göra relevanta (se Brouwer 2003, 536).

genom att konstruera ofullständiga satsar ger möjligheter för motparten med ett annat förstaspråk att fullborda yttrandet, "the disfluency is coconstructed". Många av de drag som har kategoriserats som modifierad interaktion kan förklaras med att personer gemensamt gör det bästa av en kanske obekvämt samtalssituation. Beroende på genom vilka glasögon man betraktar samtal får de där förekommande språkliga fenomenen olika betydelse:

Features of talk that are initially perceived and categorized as interference or fossilizations may be more appropriately viewed as adroit, local responses to practical and discursive exigencies that have arisen in the unfolding talk, resulting, on occasions, in purposive "codeswitching". (Firth & Wagner 1997, 293.)

Genom ett emiskt perspektiv går det alltså att få syn på hur de agerande förhåller sig till att de det facto har olika modersmål, i stället för att som forskare utgå från de ur språkriktighetssynpunkt synliga problem och hur de agerande löser dessa. Ur deltagarperspektiv är det intressanta alltså inte om en avvikelse från den språkliga normen bottnar i en elevs tvåspråkiga bakgrund eller inte, utan frågan blir i stället vad det innebär att intresset riktas mot normavvikelsen, att en problemorientering äger rum. I de fall då deltagarna orienterar sig mot språkfel sammanfaller de episoder som är intressanta utgående från traditionell SLA och de som är intressanta utgående från deltagarorientering (Firth & Wagner 1998, 92). Analysmässigt innebär det i min undersökning att intresset för kodväxling inte riktas sig mot kodväxlingen i sig – som ett språkvetenskapligt fenomen – utan mot de sätt på vilket kodväxling hanteras av deltagarna i situationen.

Med ett interaktionellt etnometodologiskt perspektiv strävar man alltså efter att undvika för-givet-tagna identiteter; att eleverna befinner sig i ett klassrum tillsammans med sin lärare har för det mesta en betydelse, men elevrollen är inget man a priori utgår ifrån. I stället intresserar sig forskaren för hur olika identiteter konstrueras i interaktion. Detta inifrånperspektiv kan givetvis visa att lärare gör sig till lärare och elever till elever och då är det intressant att se hur detta görs. Ett exempel är en artikel av Young och Miller (2004) där författarna visar hur läraren upprepade gånger använder *you* då hon talar till (den vuxna) eleven, medan eleven inte vänder sig till läraren med samma uttryck. Det handlar inte enbart om att det är elevens text som diskuteras och eleven som skall göra vidarebearbetningar, utan det handlar också, som jag här vill betona, om att det är en del av diskurskonstruktionen. Lärarens användning av *you* hjälper läraren att konstruera rollen av sig som lärare i det aktuella sammanhanget, medan frånvaron av *you* i elevturlerna är en del av det som gör eleven till elev och vad det här innebär – den person som är ansvarig för de problem som deltagarna funnit i texten och den person som skall arbeta vidare utgående från de bearbetningsförslag som lagts fram. Det kan även finnas situationer under en lektion där eleven blir expert och läraren novis. Mondada och Pekarek Doehler (2004, 510–512) demonstrerar med hjälp av samtalsanalys hur en elev, från den uppgift läraren ursprungligen formulerat, initierar en sidosekvens. Övergången till ett sammanhang utanför skolan görs gemensamt av eleven och läraren, både interaktionellt och innehållsmässigt. Den förändrade deltagarstrukturen öppnar för en konstellation där eleven får expertrollen.

Ytterligare ett exempel på insikter som ett deltagarperspektiv kan ge beträffande elev- och lärarroller bidrar Ohta (2000b) med då hon visar hur en elev kan göra klassrumsinteraktionen – där hon själv inte deltar i samtalet – relevant för henne själv. Ohta,

som använder sig av Vygotskijs begrepp om det egocentriska språket visar hur även yttranden inom andra samtal kan fungera som reparationer för elever utanför den aktuella interaktionen. Då eleverna lågmält svarar utan att ha blivit tillfrågade – och då deras yttranden inte stämmer överens med det offentliga svaret i klassen – fungerar det offentliga yttrandet, från läraren eller en annan elev, som en reparation för den lyssnande eleven, som då kan uppmärksamma skillnaden. Eleven fokuserar inte nödvändigtvis samma detaljer som läraren, utan kan göra en annan del av ett yttrande, till exempel lärarens uttal, relevant och kontrastera den egna versionen mot lärarens. Att på detta sätt göra uppgiften till sin egen kan jämföras med studierna av hur uppgift blir aktivitet, vilka omnämns i avsnitt 3.1.2. Vilken aktivitet den enskilda eleven gör av de erbjudanden som uppstår i klassrummet varierar. Möjligheterna att ”göra lärande” är många (Ohta 2000b, 67; van Lier 2000, 252–253).

Med tanke på de finländska språkförhållandena som en plattform för språk- och identitetsdiskussioner, vill jag ännu i det här sammanhanget lyfta fram en kommentar av He (2004, 575–578) som gäller ”heritage language learners”, det vill säga individer som lär sig familjens ursprungsspråk. He belyser en möjlighet som det emiska perspektivet ger att närma sig individers identitetskonstruktion. Ett deltagarperspektiv kan vara speciellt betydelsefullt i situationer där den språkliga och kulturella tillhörigheten kan vara både dubbel och tvetydig.

Debatten om andraspråksforskning i ett interaktionellt perspektiv fortsätter i samlad form i ett specialnummer av *The Modern Language Journal* år 2004 (*Modern Language Journal* 2004). Bland artiklarna stiger två teman upp som aktuella, nämligen klassrummets komplexitet och språkrelaterade frågor i ett deltagarperspektiv. I det följande belyser jag några aspekter inom de två områdena som jag ser vara relevanta för detta arbete.

Liksom inom övrig klassrumsforskning betonar man inom den interaktionella andraspråksforskningen den komplexitet av handlingar som elever och lärare utför interaktionellt i klassrum. Språklektioner handlar givetvis inte endast om att använda och utveckla sin språkliga kompetens. Att vara en framgångsrik elev kan handla om lingvistisk kompetens, det vill säga ämneskompetens, men också om de diskursrelaterade aspekter som Mondada och Pekarek Doehler (2004) kallar för socioinstitutionell kompetens, det vill säga att kunna formulera sig rätt och att kunna delta på rätt sätt i specifika undervisningssituationer. I fråga om uppgifter räcker det inte med att förstå hur uppgifter skall utföras och att klara av de språkliga kraven; språkövningar är också på olika sätt förbundna med ett innehållsligt arbete. Mori (2004, 538–541) visar hur (vuxna) elever i pararbete orienterar sig alternativt mot språket, alternativt mot de innehållsliga aspekterna i uppgiften. Hon åskådliggör hur elever icke-verbalt, genom blickar och kroppslig orientering, rör sig mellan själva uppgiften och språkliga diskussioner. De språkrelaterade handlingarna, där eleverna utför reparationsarbete och gör ordsökningar, görs i sidossekvenser. Under ordsökningssekvenserna har eleverna betydligt mer ögonkontakt med varandra än under det egentliga uppgiftsarbetet, vilket enligt Mori innebär att de gör det metalingvistiska arbetet till ett gemensamt, interaktionellt projekt. Under dessa sekvenser använder deltagarna huvudsakligen sitt förstaspråk (se även Kasper 2004).

Hur eleverna transformerar en uppgift av läraren till olika aktiviteter har jag tidigare berört. I fråga om en språklig övning kan det handla om att vissa elever koncentrerar sig på – och framför allt i interaktionen med läraren gör det uppenbart – att de är upptagna

med att vara språkstuderande, medan andra elever är innehållsligt engagerade i den uppgift som de tilldelats av läraren. Mori (2004, 542–546) visar hur eleverna gör de olika aktiviteterna relevanta i samtal med läraren, då denna kommer fram till deras bord. Mori betraktar elevernas olika sätt att hantera uppgiften som olika sätt att förstå möjligheter till lärande: "The learners' orientations towards these different roles are demonstrated in the ways in which they participated in the talk-in-interaction and illustrate their own understanding of learning opportunities" (Mori 2004, 539). Att eleverna i samtalet till läraren konsekvent håller sig till målspråket, och på så sätt orienterar sig mot den överenskommelse som finns i klassen, har även en praktisk konsekvens: Då samtalet med läraren innehåller en hel del problem och reparationer och det tar lång tid att etablera ömsesidig förståelse blir det mindre tid över för genomförande av själva uppgiften (Mori 2004, 547).

Att den språkliga kompetensen är olika stor hos samtalsdeltagare betyder inte automatiskt att den mer kompetenta ständigt fungerar i rollen som språklig expert. Några undersökningar har visat att det ofta är den lärande, den mindre kompetenta, som i själva verket initierar en explicit fokusering av språkliga frågor. En av dessa är Kaspers (2004) analys av ett samtal under en språkkurs i tyska på universitetsnivå. Samtalet, som är fritt och ganska personligt, förs på tyska mellan en studerande med engelska som förstaspråk och en inbjuden person som har tyska som förstaspråk och som även talar engelska. Fokus riktas mot hur samtalsdeltagarna gör olika språkliga identiteter relevanta och hur de genom sitt handlande dels talar fram en institutionell kontext, dels konstruerar en vardaglig kontext. Vid de tillfällen då deltagarna interaktionellt orienterar sig mot språkliga frågor gör de, enligt Kasper, samtalet till ett undervisningssamtal. Intressant är att det i samtliga fall är studenten som initierar de problemorienteringar som innebär en växling från ett vardagligt samtal till ett undervisningssamtal. Initieringen kan vara en kodväxling som görs med lägre volym eller med prosodiska förändringar, eller ett yttrande där talaren framhäver sin osäkerhet genom så kallad "try-marking"<sup>55</sup> (Sacks & Schegloff 1979). Studentens initiering mottas av den tvåspråkiga samtalspartnern genom att denna utvidgar responsutrymmet efter en fråga och därmed utvecklar samtalet till en möjlighet för språkligt lärande. Det innebär att då studenten kodväxlar i en fråga hon ställer till samtalspartnern svarar inte samtalspartnern direkt, utan översätter först frågan, varefter studenten upprepar frågan på målspråket. Först därefter svarar samtalspartnern och återför samtidigt samtalet till en vardaglig kontext. Att studenten kodväxlar är i sig inte en initiering till en kontextövergång, endast de kodväxlingar som görs problematiserat genom till exempel lägre volym och andra språkliga problemorienteringar har denna funktion. Växlingarna görs alltså gemensamt, studenten positionerar sig i en novisställning och samtalspartnern får och tar rollen av en expert. Trots att det ur språkriktighetssynvinkel förekommer en hel del problem lyfts språket fram endast de gånger studenten genom att initiera reparationer inleder ett skifte i fokus, varvid samtalspartnern utför reparationen. De sekvenser där kodväxlingarna inte interaktionellt uppmärksammas av någondera deltagaren leder inte till en kontextväxling, utan samtalet förs inom en vardaglig kontext för tvåspråkiga

---

<sup>55</sup> Jag har inte hittat någon svensk term för begreppet, som innebär att en tur avslutas med stigande intonation följt av en kort paus. Då en talare använder try-marking anar hon att yttrandet hon använder i den aktuella situationen kan vara problematiskt för den andra (Sacks & Schegloff 1979, 18).



personer. Det innebär att deltagarna gör sig till tvåspråkiga personer i ett samtal där alterneringen mellan två språk kan vara det normala (Auer 1998; Gafaranga 1999, 222–223; Gafaranga 2001, 1922–1933).<sup>56</sup>

I den hybrid av ett vardagligt samtal och ett undervisningssamtal som deltagarna konstruerar görs växlingarna mellan olika positioner i samtalet mycket snabbt. Undervisningssekvenserna kan vara ytterst korta inslag i samtalet då deltagarna orienterar sig mot samtalet som ett lärar–elevsamtal: en problematiserad kodväxling översätts, med ”ah ja” gör sig studenten till elev i följande tur, varefter samtalet fortsätter med ämnet i fokus (Kasper 2004).

Även Kurhila (2000; 2001) har noterat den aktiva roll som andraspråkstalaren tar i fråga om att orientera sig mot språket. Flertalet av de språkrelaterade reparationer som den andra utför görs först efter att de har initierats av den språkligt mindre kompetenta.<sup>57</sup>

Brouwer (2003), vars forskning jag redan nämnt i samband med möjligheter till lärande, analyserar av vem och hur ordsökningar initieras och ser initieringen i relation till lärandemöjligheter. Hon konstaterar att det finns både ordsökningssekvenser som kan leda till lärandemöjligheter och de som inte kan det. Med hjälp av ett emiskt perspektiv utvecklar Brouwer en ny förståelse av vad som egentligen är ordsökning. Brouwer (2003, 542–543) talar om lärande i en sekvens där en andraspråkstalare använder ”lingvistiskt material” som har erbjudits henne i samtalet. Då samtalspartnern, som har samtalspråket som förstaspråk, kompletterar den andras taltur, använder den andra en del av konstruktionerna från kompletteringen i sin följande tur. Enligt Brouwer kan sekvenser fungera som möjligheter till lärande då samtalsdeltagaren inbjuds att delta i ordsökningen och samtalsdeltagarna bägge under någon del av sekvensen uppvisar en orientering mot att en av dem fungerar som språklig expertis och den andra som novis. Dessa roller behöver varken motsvaras av deltagarnas reella språkkunskaper eller språkliga bakgrund, utan konstrueras lokalt i interaktionen. Brouwers resultat understryker nödvändigheten av noggranna sekventiella analyser för att man skall undvika förhastade tolkningar.

Markee (1995; 2000, 70–78; 2004, 583) analyserar vilken betydelse elevinitierade frågor – i grupparbetsituationer i andraspråksklassrum – och lärarens svar på dessa har för den ämnesmässiga och sekventiella kontrollen i samtalet. Markee konstaterar att elevinitierade fråga–svar–sekvenser<sup>58</sup> fungerar annorlunda än lärarinitierade sekvenser. Läraren besvarar nämligen ofta elevens fråga med en motfråga<sup>59</sup> i stället för att ge ett direkt svar. De gånger läraren väljer en svarsstrategi blir följden att eleven får såväl ämnesmässig som sekventiell kontroll över interaktionen, och eleven har möjlighet att ställa en ny fråga eller att kommentera svaret. Men då läraren, vilket hon gör det mesta gör, besvarar elevens fråga med en motfråga leder det till att läraren ämnesmässigt och

<sup>56</sup> Se närmare 3.3.3.

<sup>57</sup> Kurhila (2000; 2001) analyserar institutionella samtal utanför en pedagogisk kontext. Det är frågan om samtal vid olika mötesplatser, främst vid universitetsinstitutioner, hotellreceptioner och bussinformationspunkter.

<sup>58</sup> Såväl den ursprungliga CAQ-strukturen (McHoul 1978), vilken Markee utgår ifrån, som dess föregångare, IRE-strukturen (Bellack m.fl. 1966), handlar huvudsakligen om sekvenser som utgår från läraren (se avsnitt 1.2).

<sup>59</sup> Exempel på motfrågor är då eleven ber eleven utveckla sin tanke eller då läraren formulerar en ny fråga riktad till en annan elev (Markee 2000).

sekventiellt återtar kontrollen över samtalet efter en elevinitierad fråga. En motfråga försätter alltså den elev som ursprungligen initierat en fråga i en position där han eller hon är tvungen att svara, varefter läraren åter har turen och därmed möjlighet att kommentera. Att elever ställer motfrågor efter en lärarmotfråga förekommer också, men är ovanligt, konstaterar Markee (2000, 72–78; 2004, 589).

Markee (2004) utvecklar analysen kring fråga-svar-sekvenser och riktar, i likhet med Mori (2004), uppmärksamheten på den mängd av olika sociala handlingar som deltagarna utför i samband med de språkliga sekvenserna. Elever och lärare förhandlar om hierarkiska strukturer, de är upptagna med face-saving-aktiviteter (att rädda ansiktet)<sup>60</sup> och med sociala relationer.<sup>61</sup> I Firth och Wagners (1997; 1998) fotspår konstaterar Markee att det inte finns någon entydig gräns mellan språkanvändning och språkinläring.

Seedhouse (2004, 241–253, 264) framhåller att ett av de viktiga bidragen som användningen av samtalsanalys i andraspråksforskning har gett är att uppmärksamheten riktas mot det som händer i klassrummen, att se då en uppgift (task-as-workplan) transformeras till en aktivitet (task-in-process). Samtalsanalysen möjliggör ett skifte i fokus från ”intended to actual pedagogy” menar Seedhouse (2004, 264). Trots den huvudsakligen givande granskning av samtalsanalytiska möjligheter i språkklassrum, som Seedhouse (2004) gör, ser jag ändå en viss otydlighet i hans sätt att tala om lärande – och elevaktivitet överlag – som mer eller mindre synonymt med undervisning och lärarens pedagogiska fokus. Förtjänstfulla avsnitt i Seedhouses arbete är de analyser han gör av reparationer och av hur olika kontexter talas fram. I det följande presenterar jag dem närmare.

Seedhouse (2004) gör en omfattande analys av den ”interaktionella arkitekturen” i språkklassrum. Han analyserar speciellt olika typer av reparationer<sup>62</sup> i förhållande till mål med undervisningen som läraren talar fram. Han menar att utförandet av reparationer varierar i förhållande till situationer med olika mål. Han skiljer situationer där fokus är på på form och exakthet (form-and-accuracy contexts), innehåll och språkligt flyt (meaning-and-fluency contexts) och uppgiften (task-oriented contexts) (Seedhouse 2004, kapitel 4). I fråga om situationer i språkklassrum där form och exakthet utgör målet är självreparation initierad av den andra vanligast. Här förekommer även en i vardagliga samtal mera ovanlig reparationsform där en talare initierar en självreparation, som den andra ges till uppgift att fullborda (Seedhouse 2004, 145–149; van Lier 1988, 201). Genom att deltagaren efter sin tur lyfter upp sitt bidrag för bedömning av den andra deltagaren påminner detta fenomen om try-marking (Sacks & Schegloff 1979). Ett annat ovanligare slag av reparation som förekommer i språkklassrum är reparationer initierade av en annan, där en tredje part ges turen för utförande av själva reparationen. Denna typ av reparation har Seedhouse endast funnit i klassrumssituationer där lingvistisk form och

<sup>60</sup> I enlighet med bruket i svenskspråkig CA-litteratur använder jag det engelska uttrycket ”face-saving” för de handlingar som handlar om att rädda sitt anseende eller svarar på ett hot mot ens självbild.

<sup>61</sup> Ett exempel på det är ”tactical fronting talk”, vilket innebär att elever som arbetar tillsammans i samtal med lärare döljer vem av dem som egentligen har problem och framställer sig själv som den mest hjälpbehövande (Markee 2004).

<sup>62</sup> Inom den samtalsanalytiska förståelsen av reparationer skiljer man på vem som initierar och fullbordar reparationer och när detta görs (se avsnitt 4.3).

exakthet utgör fokus. I klassrumssituationer där innehåll och språkligt flyt prioriteras är reparationssystemet mer likt det i vardagliga samtal. Den tredje typen av situation Seedhouse granskar är uppgiftsorienterade situationer. Olika slag av hinder i elevernas möjlighet att utföra uppgiften utgör här problem, och följaktligen riktas reparationerna mot eliminierandet av dessa problem. Det görs till en stor del av eleverna i en själv-initierad lärarreparation.

Seedhouse förstår alltså deltagarnas orientering mot olika interaktionella mönster och olika sätt att utföra reparationer i relation till vilket slag av kontext de gör relevant. Det är inte bara läraren som varierar användningen av reparationstyper, utan även eleverna, och även i situationer då läraren inte är närvarande. De olika kontexterna har alla sin egen inre logik, menar Seedhouse: Att läraren ibland reparerar språkligt korrekta satser, medan han eller hon vid andra tillfällen kan låta yttranden med ett flertal språkfel passera utan att ingripa förklaras av den inre logiken.

En särskilt intressant iakttagelse gör Seedhouse (2004, 163–179) gällande reparationer i undervisningskontexter där fokus ligger på form och exakthet. Han noterar att lärare gör mycket interaktionellt arbete för att undvika direkta, öppet negativa reparationer av elevers lingvistiskt felaktiga yttranden. Att läraren säger ”nej” eller ”fel” visar sig vara disprefererat. Då det görs, görs det oftast i samband med förmildrande omständigheter. I situationer där uppgiften görs relevant kan reparationer både initieras och utföras av läraren, utan att det är ansiktshotande. Vilka reparationsstrukturer som prefereras är alltså bundet till typen av verksamhet i klassrummet, eller omvänt, genom att den andra initierar och fullbordar en reparation oproblematiskt talar man fram en kontext där fokus ligger på annat än elevernas lingvistiska kompetens. Det finns här en intressant paradox mellan de explicita systemen och de implicita normerna som interaktionellt talas fram: Det är vanligt att lärare låter förstå att eleverna inte skall fästa för stor uppmärksamhet vid det språkligt korrekta. Samtidigt gör de, genom att problematisera och undvika direkt negativ evaluering i interaktionen det uppenbart att produktion av språkliga fel är ansiktshotande och genant. För läraren är det alltså en disprefererad handling att alltför tydligt orientera sig mot elevernas språkfel. Det pedagogiska budskapet står här i strid med det interaktionella, menar Seedhouse, och fortsätter:

Teachers are avoiding direct and overt negative evaluation of learner’s linguistic errors with the best intentions in the world, namely, to avoid embarrassing and demotivating them. However, in doing so, they are interactionally marking linguistic errors as embarrassing and problematic. (Seedhouse 2004, 175.)

Seedhouses (2004, 208–215) granskning av den interaktionella arkitekturen i språk-klassrum utmynnar i en teori om att deltagarna i språkklassrum talar fram olika perspektiv på klassrumskontexten: en mikrokontext, en andraspråksklassrumskontext och en institutionell kontext. Alla dessa är hela tiden aktuella och fungerar i samverkan, men i olika grad, då deltagarna fokuserar på de olika perspektiven.

Som en avslutning på detta avsnitt om andraspråksforskning med en samtalsanalytisk förståelse presenterar jag närmare olika perspektiv på reparationsstrukturen i andraspråkssammanhang. Reparationer kan ses som ett av de viktigare samtalsanalytiska verktygen och jag kommer i avsnitt 4.3.4 närmare att förklara vad det i praktiken innebär. I och med att samtalsanalysen har vunnit terräng inom andra- och flerspråkighets-

forskningen har man även intresserat sig för hur reparationer ser ut – vem som reparerar och var och hur reparationen görs – i flerspråkiga praktiker. De undersökningar som jag nedan granskar är utförda dels i klassrum (Lehti-Eklund 2002; Markee 2000; Norrick 1991; van Lier 1988), dels i icke-pedagogiska sammanhang (Jefferson 1987; Kurhila 2000; 2001; Wong 2000).

Den preferensordning för reparationer som Schegloff m.fl. (1977) presenterar visar att självinitierade självreparationer prefereras.<sup>63</sup> Men författarna noterar att ett undantag kan finnas i interaktion mellan föräldrar alternativt vuxna och barn (Schegloff m.fl. 1977, 381). Preferensen kan även avvika i på andra sätt ojämlika relationer: "may be more generally relevant to the not-yet-competent in some domain without respect to age".

Då reparationer utförs av den andra kan det göras på olika sätt. Jefferson (1987) skiljer på exponerade reparationer (exposed correction<sup>64</sup>) och inbäddade reparationer (embedded correction). De exponerade reparationerna kan utvecklas i en sidosekvens, som ger utrymme för förklaringar. Detta utrymme finns inte i samband med de inbäddade reparationerna (Jefferson 1987, 97). Att reparationen är inbäddad betyder att den utförs kombinerat med en annan handling, till exempel så att talaren utvidgar sitt svar och därmed bäddar in det problematiska, nu ersatt med en riktig form, eller att reparationen görs i en modifierad repetition (Kurhila 2001). Det innebär, enligt Jefferson, att reparationen stör den interaktionella aktiviteten minimalt, den är en "by-the-way occurrence in some ongoing course of talk" (Jefferson 1987, 95).

Kurhila (2000; 2001) visar ett något annorlunda resultat än Jefferson. Hon analyserar icke-pedagogiska samtal mellan en person som talar sitt förstaspråk och en som talar sitt andraspråk. Analysen visar att direkta reparationer utförda av den andra, eller som hon kallar dem, reparationer i förbigående, fungerar smidigt i samtalet. Trots att dessa reparationer utförs direkt av den andra avbryter de inte interaktionen nämnvärt, utan görs interaktionellt smidigt. Reparationerna görs i korta sidosekvenser, som avslutas så snabbt som möjligt, varefter deltagarna fortsätter med den huvudsakliga aktiviteten i samtalet. Kurhilas (2000; 2001) analyser visar att reparationer utförda direkt av den andra prefereras framför en reparation som den andra initierar. Denna preferens relaterar hon till följande: Förstaspråkstalaren kan inte ta för givet att andraspråkstalaren har de kunskaper som behövs för att utföra reparationen. Det betyder att det i själva verket kan vara mer ansiktshotande att ge över ansvaret till andraspråkstalaren. Reparationer initierade och fullbordade av förstaspråkstalaren uppfattas inte som meningsskiljaktighet – vilket kan vara fallet i samtal mellan personer med samma förstaspråk – och är alltså inte ansiktshotande på samma sätt som de samtalen (Kurhila 2000, 182–183; 2001, 1103–1104). Även Norrick (1991) framhåller att deltagarnas förmåga att fullborda reparationen har betydelse för vilken typ av reparation som prefereras. I samtal som är asymmetriska i fråga om kunskap om det aktuella ämnet, om färdighet i samtalsspråket, eller i fråga om

---

<sup>63</sup> Preferensordningen behandlas utförligare i avsnitt 4.3.

<sup>64</sup> Samtalsanalytiskt är korrigeringar en avgränsad undergrupp till reparationer (Schegloff m.fl. 1977, 316). Då reparationer endast berör de ställen där ett "fel" ersätts med ett "korrekt" är reparationer den oftast använda termen inom samtalsanalysen sedan Schegloff m.fl. 1977. Se även avsnitt 4.3.

relationerna mellan samtalsdeltagare<sup>65</sup> är inte reparationer utförda av den andra ansiktshotande. I samband med reparationerna orienterar sig båda samtalsdeltagarna mot den andras för tillfället överlägsna kompetens och gör därmed den andra bättre lämpad att utföra reparationen, menar Norrick. Även lärarens generella roll som den som fördelar turer i klassrummet betonas (van Lier 1988, 204).

Reparationer utförda av den andra kan innebära att hjälpa, vilket är en orsak till att reparationer i klassrum inte har samma ansiktshotande följd som i vardagliga samtal. Då en reparation utförd av läraren kan göra det lättare för eleven att fullfölja sin tanke och tur, kan eleven uppleva den positivt. Norrick (1991, 79–80) och Kurhila (2001, 1108) noterar dessutom att deltagarna genom att göra reparationsarbetet smidigt riktar in sig mot ett gemensamt mål i samtalet. Att initiera en reparation i stället för att direkt reparera skulle även innebära en sekventiell utvickning, vilken skulle fördröja samtalsdeltagarnas strävan att nå det interaktionella mål de arbetar mot. Dessutom skulle det innebära att de positionerar sig som lärare respektive elev i samtal, vilket inte är nödvändigt i ett vardagligt samtal. Endast under vissa delar av samtalet gör de sina språkliga identiteter relevanta.

Lehti-Eklund (2002) och Ohta (2000a) pekar i sina studier av samtal mellan elever i undervisningssituationer på liknande drag som Kurhila (2000; 2001) lyfter fram i sina studier av vardagssamtal. Lehti-Eklund (2002, 102, 119) visar hur reparationer elever emellan görs oproblematiskt och direkt då elevernas fokus är mot en språklig uppgift som de gemensamt arbetar med. I sin undersökning av språkbadslevers gruppsamtal i en skrivuppgift konstaterar hon att reparationer av andra avviker från mönstret i vardagliga samtal (Schegloff m.fl. 1977). I de samtal hon analyserar orienterar sig deltagarna mot en gemensam uppgift, att bygga upp en text. I och med att det i uppgiften ingår att lyssna och komma med egna förslag görs reparationer initierade och utförda av andra som en del av verksamheten, varför de inte har en ansiktshotande följd.

Wong (2000) bidrar med intressanta resultat beträffande fördröjda reparationsinitieringar i analys av samtal där deltagarna har olika modersmål. Fördröjda reparationsinitieringar utförda av den språkligt mindre kompetenta innebär att denna först kvitterar en tur och därmed uttrycker en förståelse av turen, varefter han eller hon i följande tur initierar en reparation av samma tur. Detta speciella sätt att göra fördröjda reparationsinitieringar kan förstås som ett sätt att konstruera en identitet både som en som lär sig ett språk och som samtalsdeltagare (Wong 2000, 261). Kvitteringen<sup>66</sup> kan göras till en face-saving handling, som en del av vad det kan innebära att delta i ett samtal på ett annat språk där man inte alltid förstår allting: "the speaker's right to be heard but *not* necessary to be understood" (Wong 2000, 263). Wong poängterar det ömsesidiga arbete deltagarna gör i reparationssekvenser i vilka de orienterar sig mot en gemensam förståelse. Som ett komplement till språkinlärarens fördröjda reparationsinitieringar vore det intressant att närmare granska motsvarande handlingar hos den språkligt mer kompetenta.

---

<sup>65</sup> Norrick (1991) granskar bland annat samtal mellan barn och föräldrar, mellan individer med olika förstaspråk samt mellan lärare och elever.

<sup>66</sup> Kvittering är Green-Vänttinenens term för "acknowledgement tokens" (Jefferson 1983) och är till funktionen den svagaste uppbackningen med betydelsen "jag hör" (Green-Vänttinen 2001, 175).

Även Kurhila (2001) granskar närmare hur reparationerna ser ut, och framför allt hur de initieras. Vad som repareras beror på hur och var problemen görs sekventiellt, så att ”fel” blir ”problem” då andraspråkstalaren sekventiellt gör dem tydliga.<sup>67</sup> Genom upprepningar eller tvekan initieras problemet i själva verket av andraspråkstalaren, vilket leder till att den andra kan fullborda reparationen som en inbäddad handling. Då deltagarna på så sätt gemensamt manövrerar problemet på ett smidigt sätt kan den som reparerats hantera reparationen som en ommarkerad aktivitet. Den blir ett svar på den tvekan som personen i fråga, andraspråkstalaren, uppvisat. Kurhila talar även om reparationers didaktiska karaktär i det att förstaspråkstalaren ger den korrekta formen.

Liksom Kurhila (2000; 2001) konstaterar Ohta (2000a) att reparationen ofta initieras av den språkligt mindre kompetenta. I samtal mellan språkstudierande på universitetsnivå är den ena studerande observant på subtila antydningar om hjälp som den andra uttrycker. Det kan vara frågan om utdragna vokaler i slutet av ord, fyllda pauser, omstarter eller forcerat tal (Ohta 2000a, 52, 75).

I vardagliga samtal bifogas ofta osäkerhetsmarkörer (uncertainty markers) i samband med reparationer utförda av andra (Schegloff m.fl. 1977, 378), medan dessa inte används i samma mån i institutionella samtal mellan personer med olika förstaspråk. Direkta och exponerade reparationer följs såväl i vardagliga samtal som i institutionella samtal ofta av en upprepning av det reparerade, så som det har reparerats eller i dess ursprungliga form, då repetitionen inte accepteras av den som blivit reparerad (Jefferson 1987, 88–91; Kurhila 2001). Lehti-Eklund (2002, 102, 116, 136) konstaterar att de finskspråkiga språkbadselevernas reparationer oftast är ommarkerade. Då de markeras används oftast den finska partikeln *eiku*.<sup>68</sup>

### 3.3.3 Flerspråkighet i ett interaktionellt perspektiv

I detta avslutande teoriavsnitt är syftet att belysa några för den här avhandlingen väsentliga resultat inom interaktionell forskning kring flerspråkighet. Forskningen inom det interaktionella perspektivet, med intresse för språkanvändning i flerspråkiga miljöer, utgör en relativt begränsad andel av flerspråkighetsforskningen (Evaldsson & Cromdal 2003, 6; Li Wei 1998, 157). Inom denna inriktning studerar man autentiskt språkbruk i flerspråkiga sammanhang ur ett deltagarperspektiv. Fokus ligger på flerspråkighet som en social aktivitet, som något man gör framför något man är.<sup>69</sup> Tillgången till flera språk betraktas som en resurs jämförbar med andra samtalstekniska verktyg som deltagare kan använda interaktionellt i samtal. Språkalternering, växlingen mellan språken, ses som funktionell och deltagarrelevant.<sup>70</sup> Den givna utgångspunkten för en interaktionell förståelse av flerspråkighet är den sekventiella; intresset riktas mot hur de flerspråkiga

<sup>67</sup> Kurhila (2001, 1088) lyfter fram två sekventiella möjligheter som andraspråkstalaren använder, att placera den osäkra delen av yttrandet i en repetition eller att använda osäkerhetsmarkörer.

<sup>68</sup> *Eiku* förklaras närmare under reparationer i avsnitt 4.3.

<sup>69</sup> ”Being bilingual becomes an achieved status” presenterar Auer (1984a, 7) utgångspunkten för den funktionella förståelsen av tvåspråkighet som han utvecklar.

<sup>70</sup> Det finns diskussioner om huruvida kodväxling som inte är funktionell överhuvudtaget skall kallas för kodväxling (Alvarez-Cáccamo 1998, 29, 42).

dragen är inbäddade i och utgör ett samtals sekventiella utveckling. Genom studier av samtal i flerspråkiga praktiker strävar man efter att förstå hur tillgången till flera språk används i olika syften av samtalsdeltagarna (Aarsæther 2003; 2004; Auer 1984a; Cromdal 2000a; 2000b; Cromdal & Evaldsson 2003; Guldal 1997; Li Wei 1998; Li Wei & Milroy 1995). Med ett inifrånperspektiv ses användningen av flera språk som en funktionell och meningsfull handling och därmed är också kopplingen med etnometodologin och samtalsanalysen given:

According to such a dialogical account, which is in line with the sociological projects of conversation analysis and ethnomethodology, bilingual conduct is orderly, as well as locally meaningful, and any episode-external, or indeed individual-internal, concerns may become relevant for analysis only insofar they can be shown to be relevant for the participants' conduct. (Cromdal 2000a, 60–61.)

Jag kommer inledningsvis att lyfta upp Gumperz (1982) kontextualiseringsteori som bakgrund till förståelsen av språkalternering som ett funktionellt drag. Därefter uppehåller jag mig en stund vid Auers (1984a) vidareutveckling av densamma innan jag granskar några nyare studier av flerspråkiga samtal.

Ett tidigt arbete med en funktionell syn på kodväxling är Bloms och Gumperz (1972) sociolingvistiska undersökning i vilken kodväxling ses som dels situationell, då talare anpassar sig till ett sammanhang, dels metaforisk, då kodväxling görs i stilistiskt syfte. Tidigare hade kodväxling endast uppfattats som språkblandning och tecken på bristande kompetens, varför Blom och Gumperz studie kan betraktas som nydanande. I verket *Discourse strategies* lanserar Gumperz (1982, 59–99) termen ”conversational code-switching” då han identifierar ett antal funktioner som kodväxling har. Gumperz forskning utgår från en sociolingvistisk förståelse där språkval förbinds med sociala identiteter: ”We-code” är språket som används i det närmaste sociala umgänget, medan ”they-code”-språket hör samman med mer formella sammanhang och markerar social distans. Att växla kod innebär enligt Gumperz ett slags identitetsmarkering, och koderna i sig uppfattas innehålla vissa symboliska värden. Detta sätt att betrakta språk som bundna till situationer och sammanhang är inte koherent med det interaktionella deltagarrelevanta perspektivet på flerspråkighet, som senare har utvecklats med början från Auer (1984a, 1984b) och inom vilket detta arbete placeras. Gumperz framställning av relationen mellan normer, som antas höra till samhället, och individers handlande som en enkelriktad påverkan kritiserar av Auer (1984b, 87–105). I stället för att betrakta deltagarnas förhållande till samhällsnormer på ett sätt där man anser deltagarna åberopa dem, framhåller Auer att deltagarnas bevarande, eller rentav upphävande av dessa normer är en väsentlig del av deltagarnas samtal. ”Whenever language alternation is functional, it contributes to the definition of the situation, and is influenced by it” skriver Auer och omfattar därmed en etnometodologisk förståelse av den dubbla kontextualiteten (1984b, 90).

Gumperz begrepp kontextualiseringssignal<sup>71</sup> och förståelsen av språkalternering som en kontextualisering är däremot fortfarande aktuellt inom interaktionell etnometodologisk forskning. Den kontrast som uppstår vid en språkalternering är alltså en

---

<sup>71</sup> Kontextualiseringssignaler förklaras närmare i avsnitt 3.2.2.

kontextualiseringssignal som flerspråkiga individer har till sitt förfogande, vid sidan av andra kontextualiseringssignaler (Auer 1984a, 99; Gumperz 1982).

För flerspråkighetsforskning med interaktionell ansats är Auers tidiga samtalsanalytiska arbete *Bilingual conversation* från 1984 ett av de grundläggande verken. Den granskning av Auers resultat som jag i det följande gör koncentrerar jag huvudsakligen på hans resonemang kring språkalternering.<sup>72</sup> Auer ser språkalternering som ett samtals-tekniskt medel bland andra som deltagare kan använda sig av då de förhåller sig till en diskurs eller till övriga samtalsdeltagare (Auer 1984a, 13–20).<sup>73</sup> Ett av Auers väsentliga bidrag är den analys han gör av de olika sätt på vilka språkalternering fungerar som kontextualiseringssignal. Med ett samtalsanalytiskt arbetssätt utvecklar han Gumperz idé om språkalterneringens betydelse vid kontextualisering, medan han kritiserar andra av Gumperz teorier (Auer 1984b, 87–105). Auer granskar språkalternering utgående från två begreppspar: kodväxling och transfer samt diskursrelaterad och deltagarorienterad kodväxling.<sup>74</sup> Skillnaden mellan transfer och kodväxling ligger i omfattningen och den sekventiella placeringen av språkväxlingen. Auer talar om transfer då språkbytet gäller korta delar, enstaka ord eller delar av ord, sekventiellt placerade så att en återgång till det huvudsakliga samtalspråket är det naturligaste. Termen kodväxling viker Auer för språkalternering där återgången till samtalspråket inte av sekventiella orsaker är lika självfallen. Kodväxlingen gäller främst hela turer (Auer 1984a, 26–29). Uppdelningen i kodväxling och transfer har inte vunnit gehör bland efterföljarna; kodväxling är den term som används för språkalternering inom den interaktionella flerspråkighetsforskningen idag.<sup>75</sup> Även jag använder begreppet kodväxling, men för enkelhetens skull använder jag det täckande begreppet språkalternering då jag hänvisar till Auers forskning.

Även Auers uppdelning i diskursrelaterad och deltagarrelaterad språkalternering finner jag problematisk. Enligt min mening är det med ett etnometodologiskt synsätt svårt att skilja mellan en språkalternering som ett verktyg med vilket deltagaren förhåller sig antingen till samtalspartnern eller till diskursen. Deltagare handlar alltid i, och konstruerar en diskurs, varför jag inte ser det fruktbart att se språkalterneringar i relation till enbart en av dessa. Cromdal och Aronsson (2000) liksom Aarsæther (2004, 233–234) konstaterar också att deltagarrelaterad och diskursrelaterad kodväxling i själva verket kan ligga nära varandra, och även Li Wei och Milroy (1995, 284) ställer sig kritiska till uppdelningen.<sup>76</sup>

---

<sup>72</sup> Med tanke på sammanhanget för den empiriska delen i detta arbete, anser jag det vara relevant att notera att Auer, liksom flertalet av de interaktionellt inriktade flerspråkighetsforskarna, bygger sin förståelse på vardagliga samtal mellan flerspråkiga individer.

<sup>73</sup> "Language alternation" is the cover term for all instances of locally functional usage of two languages in an interactional episode" (Auer 1984a, 7).

<sup>74</sup> För deltagarrelaterad använde Auer först benämningen participant related, ett begrepp som han från och med 1995 ersatte med preference related (Auer 1995).

<sup>75</sup> Cromdal (2000, 97) motiverar beslutet med risken för begreppsförvirring; termen transfer har traditionellt använts inom andraspråksforskningen med en något annorlunda innebörd.

<sup>76</sup> Auer (1984a, 69) påpekar själv att hans fyra kategorier inte fungerar så att de utesluter varandra eller att all slags språkalternering kan placeras in i någon av kategorierna.



Trots att jag inte är ense med Auer på alla punkter finner jag hans förståelse av andraspråkighet<sup>77</sup> (other-languageness) intressant. Andraspråkighet handlar om att deltagare interaktionellt gör en språkalternering relevant (Auer 1984a, 8–9). Idén om andraspråkighet kan också underlätta förståelsen av varför interferens inte räknas som en funktionell språkalternering. Med interferens avses ett omedvetet inflytande från ett språk till ett annat. Det innebär att element från det ena språket har blivit en del av det andra, varför man inte kan tala om en alternering mellan olika koder (Auer 1984a, 8). Med beaktande av att det är svårt, och utanför inriktningen på den här avhandlingen, att tala i termer av medvetenhet, kan det vara mer teorikoherent att se medvetenheten som något funktionellt. Att en individs ena språk är influerat av det andra är inte funktionellt. Däremot kan det vara funktionellt att en samtalsdeltagare utnyttjar sin dubbla språkkompetens och plockar in ord från det andra språket i samtal med en person som också behärskar bägge språken. Görs det problematiskt, vilket Auer uttrycker som att deltagaren “points to its other-languageness” innebär det att deltagaren gör en enspråkig kontext relevant. Problematiseringen kan göras med lägre volym, föregås av tvekan, eller efterföljas av en reparation där det kodväxlade ordet antingen översätts eller förklaras. Deltagaren gör då genom sitt interaktionella arbete det uppenbart att han eller hon finner det obekvämt att använda det andra språket. Genom orienteringen garderar sig deltagaren även mot möjlig kritik<sup>78</sup> (Auer 1984a, 57–62).

Om det är frågan om en lexikal lucka i det ena språket fungerar problematiseringen för deltagaren som ett sätt att signalera att hennes lexikon på det andra språket för tillfället är överlägset. De lexikala luckorna skall ses som tillfälliga lexikala problem betonar Auer: “a *momentary* lack of words, a *momentary* problem of accessibility” (Auer 1984a, 9). Det kan betyda att talaren helt enkelt först kommer på den aktuella termen på det andra språket. Att det är frågan om “what comes to mind first”, är uppenbart i de fall då samma talare direkt efter översätter det kodväxlade ordet (Auer 1984a, 60). Då en deltagare genom tvekan visar att hon har problem med att finna ett ord, händer det att den andra deltagaren fyller i. Interaktionen är ett gemensamt projekt där tvekan indikerar en tillfällig lexikal brist som kan överbyggas med hjälp av den andra deltagaren (Auer 1984a, 60–62). Som Brouwer (2003) och Mori (2004) visar kan denna typ av ord-sökningssekvenser göras till gemensamma projekt mellan samtalsdeltagarna eller göras endast av den ena deltagaren.<sup>79</sup>

Exempel på andra funktioner av språkalternering är enligt Auer (1984a) att ändra konstellation mellan samtalsdeltagarna i polyader, flerpartssamtal. Genom att byta språk kan en deltagare förändra gruppens storlek eller ta plats på samtalsgolvet. Språkalterneringen fungerar då som en kontextualiseringssignal i likhet med att namnge åhörare eller etablera ögonkontakt. I samtal mellan tvåspråkiga personer kan språkalternering också användas som en tilläggsresurs för att markera en reparation eller för att

---

<sup>77</sup> Då jag inte har funnit någon etablerad svensk term för “other-languageness” har jag valt att på svenska tala om andraspråkighet.

<sup>78</sup> Att utgå från deltagarnas markering av andraspråkigheten, så som Auer gör, står i klar kontrast till Myers-Scottons (1995) sociolingvistiska markeringsmodell där språkval relateras till normer definierade i samhället: Då språkvalet är i enlighet med normerna är det ett omarkerat val av kod, annars ett markerat.

<sup>79</sup> Se avsnitt 3.3.2.

göra en sidosekvens (Auer 1984a, 32–42). Med hjälp av språkalternering i flerspråkiga samtal kan deltagarna också liera sig med varandra och ta ställning i dispyter (Auer 1984a, 23). Auer demonstrerar i sin detaljerade studie hur deltagare använder språkalternering som samtalsresurs på en mängd olika sätt. Utgångspunkten för att språkalterneringar kan fungera som kontextualiseringssignal och bli meningsfulla är deltagares preferens att hålla sig till ett samtalspråk (Aarsæther 2004, 231–232; Auer 1984a; Cromdal 2000, 99–100).

I en mindre studie utförd i ett finländskt, närmare bestämt helsingforssvenskt, sammanhang demonstrerar Saari (1989) hur kodväxling mellan svenska och finska utförs dels så att andraspråkigheten görs relevant, dels så att övergången mellan språken sker smidigt. Smidigheten innebär att kodväxlingen görs utan kommentarer, översättning eller tecken på tveksamhet.<sup>80</sup> Saari berör inte funktionen av kodväxlingen, men gör vissa konstateranden angående kodväxlingens omfattning och vilka typer av ord den gäller. I de allra flesta fall gäller kodväxlingen enskilda ord. Två kategorier är här vanligast: dels uttryck för företeelser och institutioner som är relativt nya och som saknar en etablerad term i svenskan, dels emotiva ord och fraser som närmast fungerar som slang. Den senare gruppen, som är vanligast bland ungdomar, utgörs främst av korta och i finskan högfrekventa ord. I vardagliga samtal mellan svenskspråkiga personer i Helsingfors kan alltså kodväxling till finska fungera som en möjlig, lättillgänglig resurs. Enskilda finska ord och uttryck används så frekvent att de kan anses vara etablerade i svenskt talspråk, speciellt bland ungdomar (Saari 1989, 198; 2003, 304).

Under de senaste åren har ett antal nordiska forskare analyserat flerspråkig interaktion, mestadels inom vardagliga samtal. Guldal (1997), Cromdal (2000) och Aarsæther (2004) har i samtalsanalytiskt baserade doktorsavhandlingar utvecklat kunskapen om barns samspel i flerspråkiga vardagspraktiker. Resultaten i dessa – och andra – studier lyfter fram hur barn alternerar mellan sina språk på ett flertal olika sätt, med olika funktioner. Språken används som resurs för att organisera roller (Green-Vänttinen 1995; Guldal 1997), för att skapa och upplösa allianser (Aarsæther 2003; Cromdal 2001; Evaldsson 2000; 2002; 2003; Guldal 1997), för att trappa upp sociala oppositioner under lekkonflikter (Cromdal 2000), för att ta plats på samtalsgolvet och få uppmärksamhet (Aarsæther 2004; Evaldsson 2003; Jørgensen 2003; Guldal 1997; Steensig 2003) och som verktyg i maktkamper (Aarsæther 2004; Čekaite, Björk-Willén & Cromdal 2003; Jørgensen 1998; Jørgensen & Holmen 1997; Steensig 2000; 2003). Att kodväxlingen kan vara ett kommunikativt medel vid liering och vid uttryckandet av affekt blir särskilt tydligt i en studie av Čekaite m.fl. (2003) där en svensktalande flicka i ett försök att trösta härmar spanska, ett språk som hon i själva verket inte behärskar.<sup>81</sup>

I studier av mer sociologisk än lingvistisk karaktär granskar Evaldsson hur kulturell och språklig mångfald organiseras i aktiviteter i och utanför klassrum (Evaldsson 2000; 2002; 2003). Elever både överskrider och upprätthåller de sociala och språkliga gränsdragningar som lärarna gör gällande. Genom att elever på olika sätt deltar i flerspråkiga aktiviteter och i skämt om språkanvändning menar Evaldsson (2002, 14) att eleverna

<sup>80</sup> Det kan även nämnas att Saari (1989) skiljer på kodväxling och lån; det senare ett begrepp jag inte använder.

<sup>81</sup> Detta slag av språkligt gränsöverskridande har av Rampton (1995) benämnts ”crossing”.

lyckas ”hålla liv i det oundvikliga dilemman som ryms i att både stärka färdigheter i svenska och befrämja språklig mångfald”. Det är något ”skolan” inte klarar av. Då skolan organiserar eleverna utifrån språkliga aspekter görs ett begrepp som ”de spansktalande” i lärarnas vardagliga språk främst till ett verktyg för att förklara elevers bristande färdigheter i svenska. Evaldsson talar om ett cirkelresonemang där ”att tala spanska” ställs i kontrast mot ”att tala svenska” och för att främja elevernas färdigheter i svenska arbetar lärarna på att upprätthålla en enspråkig norm i skolan. Lärarna fungerar som ”språkliga gränspolisier” som övervakar den språkliga ordningen i skolan (Evaldsson 2000, 34; 2002, 4–6). I en senare studie visar ändå Evaldsson (2003) att elever, i det här fallet flerspråkiga förstaklassare i en svensk skola, inte är offer för en enspråkig språkpolitik driven av skolan, utan att de själva är aktiva medkonstruktörer till – och utmanare – av den. Att de orienterar sig mot en enspråkighet syns i att användningen av andra språk ofta görs i sidoaktiviteter, då de vid sidan av den enspråkiga verksamheten etablerar en flerspråkig sidoordning. Tillgången till flera språk fungerar då som en resurs som även gör det möjligt för dem att ta plats på samtalsgolvet och kringgå den normala turordningen i klassrummet. Detta fungerar då de kodväxlande elevernas kommentarer inte utgör ett hot, de görs nämligen på ett språk som inte alla elever och inte heller läraren förstår. Evaldsson menar att skolans enspråkiga ordning ger näring åt möjligheten att använda flerspråkighet som kontrasterande resurs. Hur språken används i olika sammanhang är inte givet, utan deltagarna gör fortlöpande förhandlingar. Valet av språk är inte heller knutet till den aktivitet eller det ställe där samtalet förs; elevers användning av flera språk under de gemensamma aktiviteterna ”sipprar in och blandas med klassrummets befintliga enspråkiga ordning” (Evaldsson 2003, 85). Intressant är även Evaldssons (2003, 69–70, 75) observation att elevernas språkliga bakgrund eller flerspråkiga kompetenser sällan diskuteras i klassrummet och ännu mer sällan mellan eleverna.

Inom det omfattande Køgeprojektet vid Köpenhamns universitet har man följt upp turkisk-danska elever under nio års tid (se t.ex. Jørgensen 2002). Ett av resultaten visar på hur kodväxling används av eleverna som en tvåspråkig samtalsstrategi, bland annat för att förhandla om sociala relationer och som ”performance”, det vill säga för att få uppmärksamhet vid till exempel vitsberättande (Jørgensen 2003) eller i maktutövande syfte (Jacobsen 2002; Jørgensen 1998, Jørgensen & Holmen 1997). Bland dessa studier finns också analyser av elevers samtal under ett grupparbete som görs i skolan, utanför själva klassrummet. I en analys av fyra dansk-turkiska ungdomars arbete i grupp visar det sig att de, i det direkt uppgiftsrelaterade arbetet att hitta på en historia, håller sig till danska, medan språkvalet i övrigt görs fritt (Cromdal 2000b; 2003). Cromdal menar att de olika samtalsstilarna, en där deltagarna frekvent alternerar mellan språken och en där ungdomarna håller sig till ett språk, kan ses som ett sätt att skilja åt de olika arbeten de utför. Då deltagarna rör sig på den narrativa nivån använder de enbart danska. Språkalterneringar används här också i alliansbyggande och maktutövande syfte. Valet att kodväxla eller inte fungerar på så sätt kontextualiserande. Ytterligare ett intressant resultat i det longitudinella projektet finns i en jämförelse mellan samtal med fyra pojkar, det första samtalet då de är sju år gamla, det andra fem år senare. Det visar sig att pojkarna utvecklar användningen av kodväxling som ett verktyg, de kodväxlar mer frekvent och i fler syften då de är äldre (Holmen & Jørgensen 1997, 138, se även Jacobsen 2002).

Därtill finns det en typ av samtal mellan tvåspråkiga personer där deltagarna gör språkalternering till själva systemet (Auer 1984a, 9; Gafaranga 1999; 2001). Gafaranga

(2001, 1922) beskriver samtal där alternering både inom och mellan turer görs till det normala på följande sätt: "Because participants are doing being bilingual, they do not experience any dilemma in jointly constructing their utterances either in one language or in both languages". Att växla språk kan alltså göras till något lika normalt som att välja ett språk och hålla sig till det.

### 3.3.4 Sammanfattning av avsnitt 3.3

Med klassrum, lärande och samtalsanalys som orienteringspunkter har jag i det här avslutande teorikapitlet sammanfattat relevant forskning kring flerspråkighet och andraspråkstillägnande. Jag har motiverat granskningen av dessa båda forskningsfält med ett intresse för hur eleverna själva, i interaktion med läraren, framställer sig som tvåspråkiga individer i klassrummet. Samtliga elever är potentiella deltagare och lyssnare i klassrummet, även då de inte deltar i den offentliga klassrumsdiskursen (Lerner 1993; Sahlström 1999, Seedhouse 2004). Varje samtal utgör en del av konstruktionen av en klassrumsdiskurs och de språkliga normer som finns där, varför jag ser att samtliga samtal i klassrummet kan vara av intresse för en analys av möjligheter och begränsningar i klassrumsdiskursen. Då läraren för det mesta behärskar elevernas andra språk, är de svenskfinskt tvåspråkiga eleverna, i jämförelse med många andra tvåspråkiga elever, i en speciell situation.

Inom andraspråksforskningen har under de senaste åren en ny inriktning vuxit fram, en inriktning med ett intresse för en social och kontextuell förståelse av språktillägnande och för att ur ett emiskt perspektiv förstå det som sker i språkklassrum. Såväl enskilda artiklar och publikationer, som specialnummer av ett antal tidskrifter, vittnar om ett kraftigt växande område, där det är en givande utmaning att placera sig. Det finns tydligt ett behov att med hjälp av mer detaljerade analyser av interaktion i språksammanhang öppna för en ny förståelse av de komplexa processer som deltagare med olika förstaspråk är upptagna med, såväl inom pedagogiska som icke-pedagogiska sammanhang.

För att bättre förstå de resurser tvåspråkighet kan innebära har jag även fördjupat mig i interaktionell forskning kring flerspråkighet, där det huvudsakliga intresset riktas mot hur de flerspråkiga dragen är inbäddade i och formar ett samtals sekventiella utveckling. Med en utgångspunkt i Gumperz (1982) begrepp kontextualiseringssignal och Auers (1984a) grundläggande verk om funktionell språkalternering har jag lyft fram resultat som jag finner vara av betydelse för detta forskningsprojekt. Till dem hör Auers begrepp andraspråkighet (other-language): Genom att interaktionellt problematisera en språkalternering gör talaren yttrandets andraspråkighet relevant.

Sedan mitten av 1990-talet har intresset för flerspråkig interaktion ökat markant, speciellt i Norden, och ett flertal publikationer har bidragit med kunskap kring barns samspel i flerspråkiga praktiker. Bland dessa finns Evaldssons (2000; 2002; 2003) studier av hur språklig och kulturell mångfald organiseras i elevers aktiviteter i och utanför klassrum. Elever använder sin flerspråkighet bland annat för att vid sidan av den enspråkiga verksamheten organisera en flerspråkig sidoordning. Evaldsson noterar även att elevernas språkliga bakgrund eller flerspråkiga kompetenser sällan diskuteras i klassrummet.

## 4 Metodologiska perspektiv på fältarbetet och bearbetningen av materialet

### 4.1 Vägen till fältet och arbetet där

Syftet i avhandlingen, att öka förståelsen av interaktionella möjligheter till och begränsningar av lärande relaterat till språk i ett tvåspråkigt sammanhang förutsätter, med den metodologiska grund arbetet bygger på, ett empiriskt material som möjliggör detaljerade analyser av interaktion. I det skede då datainsamlingen inleddes visste jag ännu inte hur detaljerade analyser jag skulle komma att arbeta med. Jag har ändå kunnat konstatera att mitt material både kvalitets- och kvantitetsmässigt har fungerat väl och räckt till i analysarbetet. Delar av materialet har använts i mer begränsad utsträckning. I detta kapitel redogörs för den empiriska undersökningen och till den relaterade metodologiska överväganden.

#### 4.1.1 Om fältet och materialet

Initiativet till att styra in mitt till en början öppet formulerade forskningsprojekt om tvåspråkighet och skola till händelser i ett klassrum kom från den egna erfarenheten av att ha arbetat som lärare i en skola med liknande språkliga förhållanden som klasserna i den empiriska undersökningen. De inledningsvis högt ställda och obestämt formulerade idéerna att utveckla ett flerspråkighetsdidaktiskt tänkande omformulerades snart till en vilja att först bättra förstå vardagen i klassrum med många tvåspråkiga elever. Efter en mindre undersökning, i vilken jag intervjuade lärare och elever kring modersmålsundervisning och tvåspråkighet, insåg jag att klassrumsforskning med videokamera skulle föra mig närmare en förståelse av vardagen för elever och lärare i ett tvåspråkigt sammanhang.

Det tvåspråkiga sammanhanget jag behövde för undersökningen fann jag i en svenskspråkig skola (årskurs 1–6) i en starkt finskdominerad omgivning i södra Finland. I avsnitt 1.1 har jag presenterat språkförhållandena i det aktuella området i relation till andra delar av Svenskfinland och i avsnitt 3.3.1 har jag gett en överblick av elevernas språkliga hemförhållanden. Jag valde att koncentrera mig på de tre första årskurserna, klass 1, 2 och 3, där det sammanlagt gick 54 barn. En orsak bakom det beslutet var en förförståelse om att framför allt skolstarten för eleverna kan innebära ett möte med en typ av ett språkligt sammanhang som är nytt för dem.<sup>1</sup> Jag avgränsade mig till interaktionen

---

<sup>1</sup> Ett år efter att filmningarna avslutats var jag fortfarande nyfiken på hur de språkliga miljöer, där barnen varit före skolstarten, såg ut. För att få en bild av det intervjuade jag daghemsföreståndare i de kring-

mellan klassläraren och eleverna, varför jag har filmat enbart lektioner som klassläraren har med sin klass.<sup>2</sup>

Etiska regler i empiriska underökningar gäller såväl datainsamlingen som hanteringen och presentationen av data. För denna undersökning har jag iakttagit och följt de etiska regler som Forskningsetiska delegationen (2002) anger. Innan jag inledde datainsamlingen bad jag om och erhöll tillstånd från familjerna, lärarna, rektorn och den kommunala skolförvaltningen. Samtliga familjer gav mig tillstånd att filma och att vid behov intervjua barnet. Allt material har behandlats konfidentiellt. Namnen på elever och lärare samt övriga namn på personer och platser, som kan leda till en identifiering, har ändrats. Det är även av etiska orsaker som jag har gjort valet att inte skilja på de tre klasserna. I samtliga sekvenser kallas läraren enbart för läraren och vid de tillfällen då lärarens namn används har jag markerat det genom att stava läraren med en inledande versal, Läraren. Samtliga tre lärare har därtill framställts som kvinnor, och relateras alltså till som *hon*. För enkelhetens skull omnämns eleven allmänt som *han* – då det inte uttryckligen är frågan om en flicka.

Då jag presenterade projektet för elever, lärare och föräldrar berättade jag att det handlade om tvåspråkighet och om interaktionen mellan elever och lärare i klassrummet.

Fältarbetet gjordes under tre perioder, var och en omfattande en vecka, under loppet av en hösttermin. Under dessa veckor alternerade jag mellan de tre klasserna enligt ett system, som jag främst planerade efter klassernas scheman. En faktor som var avgörande i planeringen var att jag filmade enbart lektioner som klasserna hade med sin klasslärare. Jag koncentrerade mig på modersmålslektioner, men ville även täcka av en del andra ämnen. I tabell 1, 2 och 3 presenteras en överblick över filmade lektioner i relation till ämne, klasser och inspelningsvecka. Lektioner med många parallella elev–elevsamtal och en mindre mängd lärar–elevinteraktion, som bildkonst, visade sig inte vara ändamålsenliga för mitt syfte, varför jag endast har ett fåtal sådana. Som det framgår av figuren har jag filmat en lektion i finska, vilket jag gjorde för att få en allmän bild av elevernas språkanvändning där. Den lektionen har varken transkriberats eller analyserats, men jag har kunnat konstatera att all interaktion, som går att uppfatta i materialet från den lektionen, är på finska – med undantag för några samtal före lektionens början, där en elev från ett enspråkigt svenskt hem är deltagare. Finska som samtalspråk gäller såväl mellan elever som mellan elever och lärare, både innan läraren kommer in i klassen och under själva lektionen.

---

liggande daghemmen. Dessa intervjuer har varken transkriberats eller analyserats, men de har ändå gett mig en uppfattning av språksituationen i olika daghemsmiljöer, ur föreståndarens perspektiv.

<sup>2</sup> Den lektion i finska som jag har filmat utgör här ett undantag.

**Tabell 1. Antal inspelade lektioner fördelade på ämnen.**

Ämne	Inspelade lektioner
modersmål och litteratur	36
matematik	9
miljö- och naturkunskap	9
slöjd	3
bildkonst	2
religion	2
finska	1

**Tabell 2. Antal inspelade lektioner fördelade på klasser.**

Klass	1	2	3
inspelade lektioner	23	21	18

**Tabell 3. Antal inspelade lektioner fördelade på inspelningsveckor.**

Vecka	1	2	3
inspelade lektioner	25	19	18

Innan jag mer utförligt redogör för hur fältarbetet gjordes, nämner jag kort vilka data-insamlingsmetoder som användes. En översikt av insamling och material presenteras också i tabell 4, där det även framgår i vilken mån materialet har använts. Det material jag i huvudsak har använt är de digitala filmerna.

Alla lektioner som jag var med om filmade jag med en handkamera. Under den första veckan hade jag därtill tillgång till en assistent som filmade översiktsfilmer över hela klassrummet. Jag gjorde även en del fältanteckningar efter lektionerna. Från och med den andra dagen på fältet varvades filmandet med så kallade stimulated recall-samtal med eleverna. Efter att filmningen avslutats den sista veckan gjorde jag motsvarande intervjuer med lärarna. Innan dessa intervjuer gjorde jag en allmän intervju kring lärarnas egen språkbakgrund och deras reflektioner kring tvåspråkighet och undervisning i ett tvåspråkigt sammanhang. Uppgifter om elevernas språkliga hemförhållanden uppgav föräldrarna. I samband med ett informationsbrev som skickades ut till föräldrarna bad jag dem uppge vilka språk som används i barnets hemmiljö. Av eleverna i undersökningen kommer 80 procent från svensk-finskt tvåspråkiga hem. Största delen av de resterande eleverna kommer från ett enspråkigt svenskt eller ett enspråkigt finskt hem.

Tabell 4. Det empiriska materialet och hur det har använts.

Material	Användning för detta arbete
<b>Videoinspelningar</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• elev-lärarinteraktion</li> <li>• rörlig kamera</li> <li>• 62 lektioner</li> <li>• vecka 1–3</li> <li>• DV-format</li> </ul>	Allt material har bearbetats. Sekvenser utvalda för stimulated recall-samtal. Sekvenser utvalda för mikroanalys.
<b>Videoinspelningar</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• översiktsformat (hela klassen)</li> <li>• fast kamera</li> <li>• 20 lektioner</li> <li>• vecka 1</li> <li>• VHS-C-format</li> </ul>	Utvalda delar har använts som komplettering till DV-materialet.
<b>Stimulated recall-samtal med elever</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 40 samtal</li> <li>• vecka 1–3</li> <li>• MD-format</li> </ul>	Allt material har transkriberats.  Begränsade delar har använts som komplettering till analyserna.
<b>Bakgrundsintervjuer med lärare</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 intervju per lärare</li> <li>• vecka 3</li> <li>• MD-format</li> </ul>	Allt material har transkriberats.  Begränsade delar har använts som komplettering till analyserna.
<b>Stimulated recall-samtal med lärare</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 34 sekvenser sammanlagt</li> <li>• vecka 3</li> <li>• MD-format</li> </ul>	Allt material har transkriberats.  Begränsade delar har använts som komplettering till analyserna.
<b>Fältanteckningar</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vecka 1–3</li> <li>• loggböcker</li> </ul>	Anteckningar har använts vid genomgång och grovanalys av videomaterialet.
<b>Enkät till föräldrar</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• innan klassrumsundersökningen</li> <li>• endast fråga om vilka språk som används i hemmet</li> </ul>	Uppgifterna om elevernas språkliga bakgrund har noterats.
<b>Intervjuer med daghemsföreståndare</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ett år efter klassrumsundersökningen</li> <li>• MD-format</li> </ul>	Materialet har inte transkriberats. Materialet har inte använts.



#### 4.1.2 Inspelning i relation till metodologi

Av en förståelse av lärande som situationellt förankrat i sociala och kulturella processer följer en nödvändighet och ett intresse att få syn på och fånga dessa sociala och kulturella processer i sitt sammanhang. Intresset för individers detaljerade deltagande i ett sammanhang kräver inspelningsutrustning och analysverktyg som gör det möjligt att ta den komplexitet som finns i interaktion mellan människor på allvar (Lindblad & Sahlström 2001, 6). En fungerande och ändamålsenlig teknisk utrustning kan ses som en förutsättning för arbete med video. Men att använda videokamera för att samla in material är långt ifrån en avgränsad datainsamlingsmetod som leder till och möjliggör en viss typ av analys – före och under inspelningsskedet är det många val som forskaren skall göra, val som har betydelse för vad som är möjligt att analysera. Anlägger man ett socialkonstruktivistiskt perspektiv även på datainsamlingen kan inspelningsarbetet förstås som en del av det som formar och konstruerar videodata. Det betyder att datainsamlingen kan ha betydelse för hurdana analyser som kan göras, på samma sätt som elevers interaktion med läraren förstås som en del av vad som formar deras skolvardag (Heikkilä & Sahlström 2003, 25). Mot bakgrund av dessa reflektioner väljer jag att utförligt presentera de praktiska val gällande filmningen som jag gjorde och vilka betydelse dessa val hade för det fortsatta analysarbetet.

I denna avhandling riktas intresset mot elevers deltagande i klassrumsinteraktionen. Huvudsakligen innebär det att jag avgränsar mig till elevernas interaktion med läraren, antingen i det som jag beskriver som det offentliga klassrumssamtalet, eller i de samtal som görs under arbetspass vid elevens bänk. Det offentliga klassrumssamtalet är det samtal som läraren, eller eventuellt enbart elever, är deltagare i, ett samtal som förs högt i klassrummet med en implikation att alla i klassrummet kan fungera som lyssnare. Innan och under fältarbetet stod denna elev–lärarinteraktion klart i fokus i relation till forskningens syfte och följaktligen även för valen gällande videoinspelningen som jag gjorde då. Det att elev–lärarinteraktionen utgör det centrala studieobjektet har inte uteslutit möjligheten att analysera elev–elevinteraktion då jag funnit den vara av betydelse, men samtal elever emellan var och är alltså inte primärt i mitt intresse.

Under inspelningsarbetet hade jag en digital videokamera (Sony TRV 900E) med zoomobjektiv till mitt förfogande. Jag hade inga externa mikrofoner, utan använde endast kamerans mikrofon. Jag skötte själv allt filmarbete med handkameran. Under den första av de tre veckor jag var i skolan hade jag en assistent med mig, vilket möjliggjorde filmning med ytterligare en kamera, en VHS-kamera, som för att ge en överblick över samtliga elever ställdes på stativ framme i klassen. Till den hade vi en mikrofon på stativ riktad mot klassen. Av främst ekonomiska, men även praktiska orsaker, valde jag att inte fortsätta filma med dubbla kameror efter den första veckan. Översiktsfilmerna har använts i mycket begränsad utsträckning. I den mån jag har använt dem har det varit frågan om att få tillgång till korta sekvenser, som saknats i det digitala materialet. I synnerhet under den första veckan gjorde jag nämligen korta uppehåll i filmandet då jag rörde mig i klassen. Om det under dessa sekunder har skett något av intresse, har jag alltså tack vare översiktsfilmerna fått tillgång till de händelserna. I efterhand kan jag konstatera att jag,

förutom i fråga om dessa situationer, gott har klarat mig utan översiktsmaterialet, i synnerhet med den betydligt sämre kvalitet som VHS-materialet har, i fråga om både bild och ljud.

Det faktum att jag inte arbetade med utvalda fokuselever, utan med det samtal som läraren förde med allt från en enskild elev till hela klassen, var av betydelse för valet att använda en rörlig handkamera framför att ställa kameran på stativ. Praktiskt uttrycktes min strävan att fånga interaktionen på olika sätt; dels stod jag mellan läraren och eleverna och filmade med vid vinkel, dels stod jag snett bakom läraren, så att jag fick henne i halvprofil och många elever framifrån. Vid behov, till exempel då en enskild elev för en längre stund deltog i ett samtal med läraren, och speciellt om det var mycket annat ljud i klassrummet, närmade jag mig snabbt den eleven med kameran. Eftersom jag endast använde mig av kamerans mikrofon strävade jag efter att vara nära den som talade. Kamerans mikrofon tog ändå väl upp ljud även på långt avstånd, problemet var snarare att det kom mycket onödigt ljud emellan – som stolskrap och knackningar med pennan – från det som hände nära kameran.<sup>3</sup>

En stor del av lektionstiden utgjordes av bänkarbete då eleverna arbetade vid sina bänkar och läraren rörde sig från bänk till bänk. Dessa arbetsmoment var lättare att filma och gav kvalitetsmässigt bättre resultat, då det var möjligt att vara nära läraren och den elev hon samtalade med. Jag upplevde inte att det var något större problem för eleverna att bli filmade från nära håll. En orsak till detta kan vara att kameran i stor utsträckning fungerade som skydd mellan mig och eleverna. I och med att jag sällan tittade direkt på<sup>4</sup>, eller talade direkt med eleverna blev jag kanske snarare ointressant (jämför Lindahl 1996, 84–85). Men jag hade heller ingen känsla av att någon elev blev provocerad av mitt, förmodligen ur deras synvinkel, svaga engagemang (jämför Häggblom, Melander och Sahlström 2003, 196). Det oaktat kan jag inte utesluta att jag, med min närvaro i klassen, på ett eller annat sätt påverkade skeendena och på så sätt blev en del av den konstruerade situationen, trots att jag inte kan peka på hur.

Filmandet är i sig en avgränsning. Man fångar inte ”verkligheten” på film. När observationer med videokamera i forskningssammanhang var ovanliga hade man en mer realistisk bild av video som insamlingsmetod. I en artikel från 1979 skriver Ochs att diskussionen kring selektiv observation inte försvinner i och med ljud- och bildupptagningar – vilket troligen var det gängse förhållningssättet till bandningar – utan endast skjuts upp till transkriptionsskedet (Ochs 1979, 44). Tyvärr är det mycket som skärs bort redan vid observation med videokamera. I ett klassrum är det givetvis endast en del av händelserna som dokumenteras. Trots att jag i denna undersökning huvudsakligen avgränsat mig till elev–lärarinteraktion är den inte heller klart åtskild. Det händer att samtalsdeltagarna talar om någon eller något som är utanför bild eller att en person utanför kamerans aktuella vinkel kommer med i samtalet. Framförallt har jag märkt att kameravinkeln ofta har begränsat min möjlighet att se uppräckta händer. En annan

---

<sup>3</sup> Givetvis äger ofta ett antal bänksamtal rum parallellt med det offentliga klassrumssamtalet, eller det elev-elevsamtal som jag för tillfället intresserar mig för. Då mitt intresse i den här avhandlingen främst riktas mot det offentliga klassrumssamtalet bortser jag för det mesta från dessa bänksamtal. För mitt syfte kan dessa samtal bli intressanta då de blandas in i det offentliga klassrumssamtalet.

<sup>4</sup> Då jag alltid använde kamerans bildskärm gav jag kanske snarare ett intryck av att titta bort från eleverna.

oundviklig följd av filmning med endast en kamera är att man sällan kan fånga två samtalsdeltagares ansikten samtidigt. I analyserna har jag använt mig av det material jag har, och överlag tycker jag att det har varit tillräckligt.

Jag utförde fältarbetet genom att både filma och intervjua under de flesta dagar jag var i skolan. Som jag redan nämnt gjorde jag under inspelningsperiodens första tid pauser i filmandet, då jag förflyttade mig i klassrummet. Då jag insåg att jag i och med dessa avbrott kunde gå miste om något betydelsefullt, undvek jag dem i de senare inspelningarna. Delar av lektionerna, som tillfällen då läraren läser högt, filmade jag inte. Jag gjorde även fältanteckningar efter skoldagens slut. Innan jag inledde datainsamlingen hade jag en föreställning om att hinna göra fältanteckningar under skoldagen i mycket högre grad än det visade sig var möjligt.

Från och med den första inspelningsdagen såg jag efter skoldagens slut igenom det material jag filmat under dagen. Under denna första genomgång gjorde jag anteckningar och valde ut ett antal sekvenser som jag grovtranskriberade. Urvalet baserade sig i det skedet på ett intresse för interaktion där språk var av betydelse, då formulerat som ”ett möte där två (eller flera) språk skapar dynamik i dialogen”. De utvalda sekvenserna visade jag följande dag för den eller de elever som var deltagare i den aktuella interaktionen, för att med hjälp av videomaterialet få deras uppfattning om vad som hände under sekvensen. Det var alltså frågan om en slags stimulated recall-intervjuer, intervjuer – eller samtal som det i mitt fall är frågan om – där man använder videoinspelat material för att sporra en person att uttrycka sig om sitt tänkande om eller i den inspelade situationen.<sup>5</sup> Min intention med samtalen var att få en bild av hur eleverna uppfattade situationen de hade varit med om och att eventuellt få tillgång till bakgrundsinformation till samtalet. Samtalen ägde rum under lektionstid, då jag alltså satte mig med eleven i ett enskilt utrymme och visade sekvensen för honom. Därefter inledde jag samtalet med att be eleven berätta om det han hade sett ”som om du skulle berätta för en person som inte har varit med igår och inte heller sett på videoinspelningen”. Jag fortsatte sedan diskussionen och frågade även om elevens språkbakgrund och användningen av svenska och finska i allmänhet. Samtalen bandades i sin helhet med en minidisckspelare. I följande avsnitt reflekterar jag kring användning av intervjuer i relation till en etnometodologisk ansats.

Jag gjorde även motsvarande intervjuer med den involverade läraren. Dessa gjordes den sista veckan, efter att jag avslutat filmningen i klasserna. Orsaken till att jag inte gjorde intervjuerna i samband med sekvenserna var att jag inte ville att de skulle påverka lärarens fortsatta agerande i klassrummet. Innan jag visade de utvalda sekvenserna för läraren gjorde jag en allmän intervju med henne. I denna intervju berördes lärarens språkbakgrund, lärarerfarenhet, samt olika reflektioner kring tvåspråkighet och undervisning i ett tvåspråkigt sammanhang. Med en av lärarna gjorde jag intervjuerna fördelade på två dagar, medan jag med de två andra lärarna gjorde bakgrundsintervjun och sekvenssamtalen under samma dag.

Sekvenssamtalen genomförde jag så att jag visade de utvalda sekvenserna – samma som visats för eleverna. Efter varje sekvens bad jag läraren berätta vad hon hade sett, varefter jag ställde några följdfrågor. Trots att jag använt både dessa samtal och samtalen

---

<sup>5</sup> För en kort översiktsartikel om stimulated recall-metoden, se Haglund (2003).

med eleverna i mycket begränsad grad kan jag konstatera att jag genom mer direkta frågor kunde ha fått mer utvecklade och intressanta reflektioner av elever och lärare. Liksom gällande elevsamtalen bandades även bakgrundsintervjun och sekvensintervjuerna.

## 4.2 Bearbetning av materialet

### 4.2.1 Urvalsprocesser

Då jag avslutade fältarbetet hade jag 33 timmar klassrumsmaterial i digital form, 15 timmar klassrumsmaterial i analog form (VHS-C), 36 bandade elevsamtal, tre längre intervjuer med de tre klasslärarna, samtal med lärarna kring de utvalda sekvenserna samt logganteckningar och anteckningar från en första genomgång av det digitala filmaterialet. I ett tidigt skede transkriberades samtliga elev- och lärarintervjuer.<sup>6</sup> Det krävdes tid, ett antal materialgenomgångar, arbete och eftertanke innan jag beslöt mig för att bearbeta materialet med hjälp av samtalsanalysens verktyg. Mycket kortfattat grundade sig beslutet på en föreställning om att samtalsanalysen med sitt deltagarperspektiv och sin finkänslighet och öppenhet kunde föra mig närmare en förståelse av vardagen för elever och lärare i ett tvåspråkigt sammanhang.

De utvalda sekvenserna är 36 stycken, vilket innebär 36 samtal med elever och 36 sekvenser – gemensamt för lärarna – som de kommenterar. Samtalen har i sin helhet transkriberats i en form som kunde beskrivas som skrivet talspråk där även pauser har markerats.

Intervjuer är en datainsamlingsmetod som används inom flera forskningsdiscipliner och ansatser, men inte inom den etnometodologiska ansatsen. Det enda sätt på vilket intervjuer används inom etnometodologisk forskning är då intervjuer ses som ett objekt, som en typ av samtal att analysera i sig (ten Have 2004, 56). Att jag under min forskningsprocess har valt att göra intervjuer kan ses som ett spår av den väg jag har gått sedan processens första år.

Jag har använt intervjuerna mycket begränsat. I analysen av vissa sekvenser har jag lagt in en kortare kommentar av eleven eller läraren. Det har varit frågan om reflektioner som kastar ytterligare ljus över de handlingar som deltagarna interaktionellt utför. Då man inom den samtalsanalytiska traditionen per definition endast använder autentiskt samtal är det inget brukligt tillvägagångssätt och det kan givetvis kritiseras. Jag ser ändå att utdragen ur intervjuerna tillför och bygger vidare på den förståelse som jag nått med hjälp av samtalsanalysen, utan att de ändrar de samtalsanalytiska resultaten.

Det första urval av sekvenser som jag gjorde under samma dag som materialet spelades in har fungerat just som ett första urval. De sekvenser som jag då valde ut har funnits kvar i materialhelheten och har i den vidare analysen behandlats likställt med den övriga interaktionen.

Trots att det inom samtalsanalysen finns ett, för kvalitativa metoder ovanligt systematiskt och reglerat förhållningssätt gentemot transkription, är det angreppssätt med

---

<sup>6</sup> Denna transkribering har en forskningsassistent gjort.

vilket forskaren inledningsvis tar sig an analysen av materialet mer öppet (Hutchby & Wooffitt 1998, 93–94). En tidig fas inom det samtalsanalytiska arbetssättet karaktäriseras av ett öppet tittande, då man ser igenom materialet utan att förhålla det mot färdiga idéer om vad det representerar eller att leta efter på förhand konstruerade kategorier (ten Have 1999, 102–104). Det handlar mer om att finna fenomen som deltagarna orienterar sig mot och att därefter vidare bygga upp ett urval av samlingar att närmare detaljerat analysera.

Det slag av mikroanalyser, som man arbetar med inom samtalsanalysen, innebär alltså ofta att ett urval i materialet måste göras. Då jag själv har skött all hantering och transkribering av det digitala materialet omfattande drygt 30 timmar är det orimligt, och inte heller ändamålsenligt, att inom ramen för forskningsprojektet transkribera stora mängder material. Det som däremot är nödvändigt är att bygga upp en fungerande databas, som man kan arbeta vidare utgående från. För detta ändamål har jag använt mig av Transana, som är ett dataprogram utvecklat för kvalitativ analys av videomaterial. I praktiken betydde den tidiga genomgången av materialet en grovanalys, som innebar både en kodning och funktionell katalogisering av materialet, samtidigt som jag gjorde en grovtranskribering. Även logganteckningarna fördes in i Transana och sammankopplades med de rätta lektionerna. Ju längre jag kom med analysen desto finmaskigare blev den. Vissa delar transkriberades allt noggrannare. Förutom att detta arbetssätt så småningom förde mig till de språkrelaterade sekvenserna, innebar det också att jag genom kodningen fick en hanterbar överblick av materialet i fråga om bland annat klasser, elever, lektioner och lärare.

Detta första analysarbete ledde mig alltså fram till de sekvenser som jag kom att kalla för språkrelaterade sekvenser. Dessa sekvenser såg jag som en ändamålsenlig utgångspunkt för att, ur ett deltagarperspektiv, analysera tvåspråkiga elevers deltagande och lärande i interaktion. Enligt definitionen presenterad i avsnitt 1.2 är en språkrelaterad sekvens en del i interaktionen där någon av deltagarna, elev eller lärare, gör språket i interaktionen lokalt relevant. I sekvenserna lyfts frågor kring språkets betydelse eller form, eller språkval, fram, verbalt eller icke-verbalt. Sekvenserna handlar om situationer där tvåspråkigheten, användningen av finskan eller brister i svenskan görs synlig; situationer där de bägge språkens närvaro och tillgänglighet i klassrummet görs relevant av deltagarna.

#### 4.2.2 Om transkriberingen

Inom samtalsanalysen ser man inte på transkriptioner som data, utan som ett sätt att representera datamaterialet, det inspelade autentiska talet och interaktionen, på ett hanterligt sätt. Transkriptionerna skall inte bara återspegla vad deltagarna säger och gör, utan också hur de gör det, varför det finns ett utarbetat system för transkription (ten Have 1999, 75–77). För att kunna analysera den komplexitet som människor hanterar i handlingar är man tvungen att först fånga den, vilket man strävar efter i de noggranna och detaljerade transkriptionerna. Den ursprungliga modellen, utvecklad av Jefferson (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, se Heritage & Atkinson 1984) modifieras ofta något enligt behov. Bland annat avgör undersökningens syfte hur transkriptionen skall utformas (Green-Vänttinen 2001, 33). I början av avhandlingen, på sid 83, förklarar jag i en transkriptionsnyckel de specialtecken som jag har använt.

Jag har återgett deltagarnas tal i skrift på ett så autentiskt sätt som möjligt, utan att använda fonetiska tecken – vilket man undviker inom samtalsanalysen (Markee 2000, 59). I en sekvens, sekvens 10 (*kakor*), har uttalet av ett ord varit av betydelse för analysen, varför jag speciellt noterat hur jag har hanterat det i transkriberingen. Då deltagarna använder i sammanhanget avvikande volym i sitt tal har jag angett det. Stigande intonation har utmärkts, likaså betonat tal.<sup>7</sup> Inom samtalsanalysen är pauser väsentliga. Pauser kortare än 0,2 sekunder har jag markerat med (.). I fråga om längre pauser har pauslängden angetts i parentes. Här kan jag notera att Transana är ett mycket tacksamt verktyg att arbeta med. I de fall då jag inte kan identifiera en elev som inte syns på bild skriver jag endast *elev*. Att ett namn står i parentes innebär att jag inte är helt säkert på att det är den eleven som talar.

Som jag under ett flertal tillfällen framhåller är klassrumsinteraktion komplex. Denna komplexitet ställer krav på transkriberingen, där man är tvungen att fatta beslut bland annat för vilka samtal som skall transkriberas och hur parallella samtal skall representeras. Den interaktion som läraren deltar utgör mitt huvudsakliga fokus. Ofta äger ändå parallella bänksamtal rum och ibland går dessa in – och ut – ur det offentliga klassrumssamtalet (se Egbert 1996, 605). Jag har valt att transkribera de talturer som går att uppfatta på videobandet. Detta innebär att turer från parallella samtal kan blandas med det samtal som jag huvudsakligen analyserar. I de fall detta kan förorsaka oklarheter vid läsningen har jag kommenterat det i en fotnot. Då jag inte kan urskilja vad som sägs har jag noterat det med till exempel ”prat i klassen”. I en sekvens (sekvens 10, *kakor*) gör jag ett undantag från principen att transkribera allt hörbart. Orsakerna till undantaget förklaras i samband med analysen.

Jag är, som redan konstaterats, medveten om att det förekommer även andra samtal i klassrummet, parallellt med det eller de som jag transkriberar. Det är givetvis möjligt att dessa samtal har en större betydelse för deltagarna i det samtal som jag analyserar än jag, beroende på kamerans placering uppfattar. Jag gör inte anspråk på att ha fångat en total bild av en ”klassrumsverklighet”, vare sig någon ”objektiv” sådan, eller en verklighet ur ett deltagarperspektiv, men jag strävar efter att genom analyserna fånga små konstituerande delar av tvåspråkiga elevers skolvardag.

Under analysens gång har jag insett behovet av att representera deltagarnas kroppsspråk. Deras blickar och kroppsorientering är ofta betydelsefulla i analysen av deras handlingar. Som jag har konstaterat har jag på grund av den begränsning endast en kameravinkel innebär sällan tillgång till ansiktsuttryck hos samtalsdeltagare som är vända mot varandra. I flera av de analyserade sekvenserna syns inte läraren överhuvudtaget i bild.

Handuppräckningar är en betydelsefull del av interaktionen i klassrum (Sahlström 1999), varför de har representerats i den mån de finns med på bild. Eftersom jag har arbetat med en rörlig kamera finns det situationer då en elev syns på bild då han räcker upp handen, men därefter försvinner ur bild, varför jag inte har kännedom om när han tar ner handen. Gällande sådana fall har jag noterat begränsningen detta medför i en fotnot.

---

<sup>7</sup> Här vill jag notera att finlandssvenskan har en betydligt jämnare satsmelodi än svenskan i Sverige.

Slutligen lyfter jag fram några reflektioner kring reliabilitet och validitet<sup>8</sup> i relation till ett samtalsanalytiskt arbetssätt, utgående från diskussioner av Peräkylä (1997) och Seedhouse (2004). Det emiska perspektivet innebär att diskussionen kring reliabilitet kan relateras till olika skeden i analysprocessen, i urvalet av det autentiska materialet som spelas in, i den tekniska kvaliteten på materialet och i relation till hur ändamålsenliga transkriptionerna är (Peräkylä 1997, 206). Seedhouse (2004, 254–255) poängterar att man genom att som det är brukligt bifoga transkriptionerna i samtalsanalytiska publikationer, gör det som kan förstås som primärdata tillgängligt. Det innebär att analysprocessen är transparent och att andra forskare kan pröva hållbarheten i analyserna. Ofta använder forskare även analyser som andra har gjort för att utveckla en förståelse av ett fenomen. Det emiska perspektivet kan också ses som en hörnsten gällande validitet; den samtalsanalytiska forskaren tillskriver inte deltagare begrepp som makt och identitet om inte deltagarna själva i sina handlingar gör dem relevanta. Seedhouse menar att man även kan tala om extern validitet i samtalsanalytiska studier i och med att all interaktion samtidigt säger något om det förhållande i vilket interaktionen görs. Denna diskussion berör olika samtalsanalytiska förhållningssätt till kontext som även har behandlats i avsnitt 3.2.2.

### 4.3 Samtalsanalys i praktiken

Syftet med detta avsnitt är att ge en närmare bild av delar av samtalsanalysen, vilka är speciellt betydelsefulla för analysen jag gör i följande kapitel. Avsnittet skall ses som en översikt av några grundstrukturer inom samtalsanalysen, granskade i ljuset av den betydelse de kan ha för avhandlingens studieobjekt, videofilmade klassrumssamtal i ett tvåspråkigt sammanhang.

Som jag tidigare har konstaterat arbetar man inom samtalsanalysen utgående från frågan *hur*. Att granska strukturen i samtal är en början utgående från vilken forskaren, i olika grad beroende på disciplin, arbetar vidare: ”CA unpacks the structure of conversation” skriver Markee (2000, 60). Som hjälp för att packa upp strukturen finns ett antal verktyg, av vilka jag här presenterar de grundläggande. Verktygen är strukturella upp-täckter som har gjorts inom tidigare samtalsanalytisk forskning och som används vidare som arbetsredskap. Ett fundamentalt exempel på det är den preferensordning för reparationer som presenteras i den klassiska artikeln *The preference of self-correction in the organization of repair in conversation* av Schegloff m.fl. (1977) och som används av efterföljande forskare som ett verktyg för att förstå deltagares handlingar i samtal.

Människors handlingar styrs inte av för dem själva okända normer, utan samtalsdeltagare ”har kunskap om normerna och om hur de förväntas uppträda i en viss situation och kan använda denna kunskap på ett strategiskt sätt när de utformar sina handlingar”, skriver Eriksson (1997, 26) och fortsätter: ”De kan välja att handla i enlighet med normerna och de förväntningar som de antar att andra har på deras beteende, eller undvika att följa dem,

---

<sup>8</sup> Begreppen reliabilitet och validitet är inte självklara inom det kvalitativa paradigmet, varför deras betydelse kan diskuteras och skall ses i relation till den valda kvalitativa ansatsen (Janesick 2000, 393; Peräkylä 1997, 216).

väl medvetna om att de andra kommer att försöka finna förklaringar till regelbrottet.” Hur en samtalsdeltagare interaktionellt utför en viss handling säger både samtalsdeltagaren och forskaren något om hur deltagaren har förstått situationen och vad han själv gör gällande. En samtalsdeltagare ”väljer” mellan flera alternativa uttrycksformer utgående från den lokala, eller situationella, interaktionella förståelsen, varpå den förståelse som han eller hon därmed uttrycker skapar en ny kontext (Wootton 1997, 58).

Samtal organiseras strukturellt av samtalsdeltagarna. De huvudsakliga system kring vilka organisationen sker är närhetspar, preferens och turtagning. Då problem uppstår används det fjärde huvudelementet, reparation. Det finns olika sätt att utföra handlingar på och de val deltagarna gör säger något om hur de förstår föregående handling, vad de gör med sin handling, och hur de vill att de övriga samtalsdeltagarna skall förstå den. De fyra elementen fungerar som bas då deltagarna konstruerar intersubjektivitet (Seedhouse 2004, 37). De är resurser som deltagarna använder då de uttrycker sig och förstår varandra. De fyra elementen fungerar som referenspunkter, men är inte normativa:

A vital point is that these interactional organizations are *not* to be understood as rules, units or coding schemes in the sense in which these would be understood in a descriptivist linguistic paradigm. Rather, they are a set of normative resources which interactants make use of to display the meaning of their social actions to their partners and to interpret their partners' action. (Seedhouse 2004, 37–38.)

Det deltagarperspektiv som samtalsanalysen bygger på fungerar här så att forskaren kan orientera sig mot den interaktionella organisationen liksom deltagarna gör (Seedhouse 2004, 17, 34). Det är inte frågan om att spekulera över vilka intentioner som styr talarnas handlingar, utan ”man utgår från det som talarna själva gör manifest för varandra i diskursen” (Londen 1995, 22).

Det emiska perspektivet och den öppenhet som samtalsanalysen och även etno-metodologin som helhet bygger på, innebär i praktiken ett intresse för samtalsdeltagarnas orientering, för det de gör relevant. Intresset för denna deltagarorientering bygger på sambandet mellan de små handlingarna och de större sammanhang som deltagarna i de mindre handlingarna gör gällande. Dessa större sammanhang kan förstås som allt från relationen till samtalsdeltagaren till sociala strukturer på makronivå (Mehan 1991).

Vägen till en ökad förståelse av det som utgör forskningens kunskapsobjekt går via noggrann analys av enskilda sekvenser. Relaterat till detta arbete handlar det om att förståelsen av interaktionella möjligheter till och begränsningar av språkrelaterat lärande konstitueras i ett inre ”maskineri”, vilket elever och lärare förhåller sig till, skapar och återskapar i interaktion.

What we see in CA methodology is constant, reflexive interaction between the specific instance and the underlying machinery. So specific episodes are analyzed by reference to types of interactional organization (adjacency pairs, etc.) whereas particular instances help us to further elaborate the underlying machinery. (Seedhouse 2004, 42.)

De mest betydelsefulla verktyg som forskaren använder som utgångspunkter vid analys av samtal och interaktion är turtagningssystem, närhetspar, preferens och reparationer. De förklaringar jag ger i det följande kompletteras i samband med analyserna i den mån det är ändamålsenligt.



### 4.3.1 Turtagningssystem

Samtal är strukturerade enligt ett system där i huvudsak en talare åt gången har ordet, turbyten sker smidigt och få överlappningar sker. För drygt trettio år sedan presenterade Sacks m.fl. (1974) i en grundläggande artikel ett turtagningssystem som de hade identifierat i vardagliga samtal. Basen i turtagningssystemet är en turkonstruktionsenhet, TKE (TCU, turn-constructional units). Turkonstruktionsenheten är den minsta möjliga enhet som kan konstituera en taltur. Den kan vara av varierande längd och den kan också vara icke-verbal (ten Have 1999, 112; Seedhouse 2004, 30). Då en turkonstruktionsenhet avslutas är det möjligt att en annan talare fortsätter vid den turbytesplats<sup>9</sup> (TRP, transition relevance place) som uppstår. Men det är också möjligt att samma talare fortsätter sin tur med fler turkonstruktionsenheter. Om det är frågan om ett samtal med fler deltagare än två (en polyad) är interaktionsstrukturen mer komplicerad. Deltagarna behöver då, förutom att komma överens om när turbytet sker, även fatta beslut om vem som är följande talare (Londen 1995, 25).

Då nästa talare fortsätter sker turbytet utgående från tre basregler: talaren utser nästa talare, varvid den som har blivit utsedd har rätt (och skyldighet) att tala, nästa talare utser sig själv (självnominering) eller talaren återtar turen och fortsätter den i fler turkonstruktionsenheter (Sacks m.fl. 1974). Med varje tur utförs arbeten som berör det förflutna, nutiden och framtiden; varje tur är alltså både kontextberoende och kontextförnyande (Sacks m.fl. 1974, 722). Seedhouse (2004, 31) förklarar det på följande sätt: "A turn shows how it fits into the sequence so far (past), performs its own social action or contribution to the sequence (present) and thus provides a context for the next turn by another interactant (future)".

Klassrumsinteraktion i helklass har beskrivits som samtal med två deltagare, läraren och Eleven, den kollektiva samtalsdeltagaren som alla elever i klassen tillsammans utgör (Sahlström 1999, 82, 86, se också Lerner 1993, 218). I detta samtal är huvudprincipen den att varannan tur är lärarens, varannan Elevens. Tidigare klassrumforskning hävdade att i och med att läraren utser följande talare och har kontroll över turallokeringen styr hon eller han klassrumsinteraktionen (Sinclair & Coulthard 1975). Nyare forskning har visat att elever med sin handuppräknings, eller uteblivna handuppräknings, har inflytande över längden på lärarens turer och därmed även över tempot i klassrummet. Självnomineringar är aktiva handlingar som enskilda elever kan använda för att visa sitt deltagande och påverka tempot, samtidigt som ett system som godkänner självnomineringar minskar möjligheterna till deltagande hos de elever som inte hinner med (Sahlström 1999; 2003).

Med ett exempel från mitt material demonstrerar jag hur turtagningen kan se ut i ett klassrum. Sekvensen är från ett helklassamtal där läraren står framme i klassen, medan eleverna sitter vid sina bänkar vända mot henne.

---

<sup>9</sup> Londen, Lehti-Eklund och Green-Väntinen (1991) använder termen TRP-plats. För själva växlingen används termen turbyte bland annat av Green-Väntinen (2001), Lehti-Eklund (2002); Norrby (1996; 1998), medan Londen (1995) talar om talarbyte.



Anders till följande talare. Då det blir klart att Anders inte utnyttjar sin taltur förstår Nelli att hon har en chans att bli utsedd till nästa talare och räcker därför upp handen genast efter Anders kommentar. Samtidigt gör Lukas en självnominering (rad 11). Inte heller denna självnominering noteras av läraren, som efter Anders respons igen har turen och utser Nelli till följande talare (rad 13). Nelli inleder omedelbart sin tur, som jag i den här transkriptionen endast har tagit med den första delen av (rad 14–15).

Analysen visar grunderna i turtagningssystemet, som det är beskrivet av Sacks m.fl. (1974): en talare talar åt gången, inga överlappningar sker, och turbyten sker smidigt utan avbrott. Av de möjliga turbytesmöjligheterna används här två, självnominering och talare utser nästa talare. Samtidigt demonstreras det handuppräkningsystem som i klassrum ingår som en del av turallokeringen. Därtill visar analysen hur deltagarperspektivet, som jag teoretiskt redogör för i avsnitt 3.2.2 och 3.2.3, fungerar i praktiken. Intresset för det detaljerade analysarbetet inom perspektivet utgår från att deltagarna själva intresserar sig för detaljer. De bygger upp interaktionen med små handlingar och de orienterar sig mot de små handlingar som de andra samtalsdeltagarna gör.

För att bättre förstå interaktionen mellan elever och lärare i klassrummet är det alltså nödvändigt att känna till det grundläggande trafiksystemet för samtal både i och utanför klassrum. Att elever och lärare befinner sig i ett klassrum innebär ju inte automatiskt att de handlar som elever och lärare i ett klassrum. Både kontexten och rollerna talas fram i interaktionen.

#### 4.3.2 Närhetspar

Ett annat användbart verktyg för den samtalsanalytiska forskaren är kännedom om närhetspar (adjacency pair), som för första gången utförligt beskrivs av Schegloff 1972. Att arbeta med närhetspar är ett sätt att fånga den sekventiella organisationen i samtal, att se hur det ena leder till det andra (ten Have 1999, 113). Ett närhetspar är två kommunikativa handlingar, en förstadel och en andradel, som är beroende av varandra. Prototypen av närhetspar är paret fråga–svar. I och med att samtalsdeltagare genom att använda närhetspar kopplar handlingar till varandra kan användningen av dem ses som en ingång till uttryckandet av intersubjektivitet, Heritage (1984, 256) talar om dem som ”basic building-blocks of intersubjectivity”. Det speciella med närhetspar är nämligen att relationen mellan de båda delarna är normativ, på så sätt att om en andradel inte, direkt i följande tur eller senare, följer efter en förstadel så märks det, och en förklarande orsak till frånvaron är nödvändig (ten Have 1999, 113; Seedhouse 2004, 17–20). I exemplet nedan har Lukas och Nicke under lektionen avlägsnat sig från sina platser och är upptagna med ett eget projekt bak i klassen. Läraren försöker påkalla deras uppmärksamhet:

#### **d. va sa Nelli**

14: 00.26.58.1–00.27.12.3

Läraren, Elmer och Nicke

- |   |          |  |
|---|----------|--|
| 1 | läraren: | LUKAS Å NICKE (1,1) VA SA NELLI                |
| 2 |          | (2,4)  |
| 3 | Elmer:   | Lukas å Nicke va sa Nelli                      |
| 3 | läraren: | >va sa Nelli ja vill [veta va Nelli sa åt mej< |

- 4 Nicke: [(tittar mot läraren)]  
 5 Nicke: ja vet int  
 6 läraren: nä vaffö vet du int Nicke

Då läraren inte får den respons hon förväntar sig genom att säga deras namn (Sahlström 1999, 113) ställer hon en fråga (rad 1). Frågan utgör här första delen av ett närhetspar. Att både hon och åtminstone Elmer, en tredje elev i klassen, förväntar sig ett svar av något slag är tydligt på olika sätt: pausen på rad 2 som ger utrymme för Lukas och Nicke att svara, Elmers upprepning av frågan, förstadelen, där han stödjer läraren och slutligen lärarens upprepning på rad 3, där omstarten ytterligare understryker att hon kräver uppmärksamhet och en respons av pojarna (Goodwin 1981). Läraren – och Elmer – visar med det interaktionella arbetet de gör att en andradel är det förväntade. På rad 5 svarar slutligen Nicke och i och med att andradelen är given kan läraren fortsätta samtalet, här i en ny förstadel (rad 6).

Det avvikande, här frånvaron av andradelen, visar alltså att det normala är att en andradel följer av en förstadel. En andradel som följer smidigt i nästa tur behandlas nämligen obemärkt, ”seen but not noticed”, av den andra talaren. Inom samtalsanalysen använder man ofta avvikande exempel (deviant cases) med hjälp av vilka man kan demonstrera och bekräfta det normala i samtalsorganisation (Seedhouse 2004, 18, 39). Det betyder inte att en andradel nödvändigtvis måste följa efter en förstadel,<sup>10</sup> men om den inte gör det kan samtalspartnern läsa in något i den uteblivna responsen. Det finns alltså bristningar i den gemensamma orienteringen, i intersubjektiviteten, som har betydelse för hur den första talaren uppfattar situationen: ”If the relevant next action is not produced by the next speaker and no account is provided of why it is not produced, this absence can be treated as noticeable, accountable, and sanctionable by the next speaker” (Seedhouse 2004, 20). Samtidigt som dessa brott i samtalet är delar av och har följder för den verksamhet samtalsdeltagarna är upptagna med är den intressant för samtalsforskaren, som strävar efter att förstå vad samtalsdeltagarna orienterar sig mot och vilka handlingar de utför i sitt samtal. Det emiska perspektivet inom samtalsanalysen är konkret förankrat i små interaktionella handlingar som människor i samtal gör relevanta:

While understandings of other turns, talk are displayed to co-participants, they are available as well to professional analysts, who are thereby afforded a proof criterion (and a search procedure) for the analysis of what a turn’s talk is occupied with. Since it is the parties’ understandings of prior turns’ talk that is relevant to their construction of next turns, it is THEIR understandings that are wanted for analysis. (Sacks m.fl. 1974, 729.)

Den sekventiella organisationen är alltså en mekanism, med hjälp av vilken deltagarna i sina yttranden uttrycker sin förståelse av situationen och tolkar andras. Intersubjektiviteten, som enkelt kan beskrivas som den gemensamma värld människor i samtal gör gällande uttrycks i handlingar med språket (verbalt eller icke-verbalt) som medium (Seedhouse 2004, 21–22).

<sup>10</sup> Andradelar, som på grund av sekvensexpansion, skjuts upp med ett antal turer behöver inte förklaras (ten Have 1999, 113–114).

### 4.3.3 Preferens

Begreppet preferens har inom samtalsanalysen inget samband med uttryckande av talar- nas vilja, önskemål eller sympati, utan berör hur de sociala handlingarna ansluter sig till varandra mot ett bestämt interaktionellt mål, vilket är synligt i hur enkel eller komplex en struktur är. Ett klassiskt exempel på preferens, ursprungligen presenterat av Pomerantz (1984) är närhetspar vars första del är en inbjudan och andradelen följaktligen kan vara att acceptera inbjudan, vilket är en prefererad handling, eller avböja inbjudan, vilket är en disprefererad handling. Att handlingar är disprefererade märks i en komplex struktur. Det kan vara frågan om tvekan, fördröjningar, pauser och olika verbala markörer, som *jo men, i och för sig*, som har en nedtonande, förmildrande funktion (Norrby 1996, 116–117; Potter 1996, 59–60). I finlandssvenskan och finskan är dessutom *nå*<sup>11</sup> vanligt. Det är ändå möjligt att användningen av *nå* i turövergångar har konventionaliserats, vilket skulle innebära att *nå* i sig inte behöver vara ett uttryck för dispreferens (Lehti-Eklund 1992, 183).

Då man inom samtalsanalysen talar om att interaktionella handlingar utförs proble- matiskt, ett begrepp jag använder i kapitel 5, är det denna strukturella komplexitet man syftar på. Vanligt är även att den oenighet som talaren med den disprefererade handlingen uttrycker, skjuts upp till ett senare ställe i turen (Londen 1995, 34). Genom markörer och pauser vinner talaren tid att tänka, och kan eventuellt komma på en förklaring till varför handlingen utförs. Samtidigt ger markörerna och pauserna talaren en möjlighet att utföra en ny handling, till exempel att omformulera sig eller komma med ett nytt förslag, på ett sätt som minskar nödvändigheten av den disprefererade handlingen. Det är även vanligt att disprefererade handlingar efterföljs av någon typ av förklaring eller redovisning. Det förekommer även att en samtalsdeltagare inleder en presekvens som en förberedelse inför en disprefererad handling (Sacks 1995, vol. 1, 685–692). Genom dessa presekvenser ”sonderar talaren samtalsterrängen” (Norrby 1996, 108). Preferens handlar ändå inte enbart om närhetspar, utan finns i olika slags turer.

Prefererade handlingar är strukturellt sett enkla, de produceras lätt och snabbt utan omtagningar eller tvekljud. Det är vanligt att prefererade andraturer görs överlappande. Eftersom de prefererade handlingarna är förväntade och ”följer normen” genom att ansluta sig till den riktning föregående handling utpekat uttrycks de oproblematiskt, de är ”seen but unnoticed” (ten Have 1999, 120; Norrby 1996, 115–118; Seedhouse 2004, 22–29).

Interaktionella handlingar kan utföras på olika sätt och det sätt på vilket de formule- ras säger något om deras status som prefererade eller disprefererade. I handlingar görs ett val där situationen, bland annat föregående tur, och deltagarna har betydelse för valet av handling och formulering (ten Have 1999, 120–121). Det sätt på vilket en tur utförs –

---

<sup>11</sup> *Nå* (med kort vokal) är en mycket vanlig partikel i finlandssvenskt talspråk. Partikeln har flera funktioner. I en undersökning av helsingforssvenska samtal konstaterar Lehti-Eklund (1992) att *nå* i huvudsak används för att markera strukturella övergångar eller känslomässig inställning till det innehållsiga i de aktuella talturerna.

enkelt och smidigt eller strukturellt komplext – säger forskaren något om den betydelse talaren ger situationen. Hur en talare yttrar sig i ett sekventiellt sammanhang är relaterat till hur hon eller han förhåller sig till kontexten.

#### 4.3.4 Reparationer

Som jag tidigare i texten har framhåvt är ett av syftena bakom det detaljerade analysförfarandet inom samtalsanalysen att få inblick i den intersubjektivitetsprocess som samtalsdeltagare är upptagna med i interaktion. Ett verktyg som är speciellt användbart för det ändamålet är reparation. Reparationer i samtal fungerar nämligen som ett sätt för deltagarna att relatera till en gemensam förståelse (shared understanding) (Schegloff 1991a, 157). Reparation är deltagarnas sätt att hantera problem i samtal, problem som kan beröra talande, förståelse eller hörande (Schegloff 1991a 157; Schegloff 2000, 207). Genom att initiera en reparation uttrycker en samtalsdeltagare att det finns ett problem som försvårar kommunikationen (Seedhouse 2004, 34). Då deltagarna griper sig an problem som uppstår ökar deltagarnas chanser att förstå varandra och samtalet kan fortsätta (Martin 2004, 27). Reparationer kan enkelt sagt förstås som en resurs deltagarna använder sig av för att uppehålla en ömsesidighet: "From the ethnomethodological perspective, repair is a vital mechanism for the maintenance of reciprocity of perspectives and intersubjectivity" (Seedhouse 2004, 34). Då reparation används av deltagarna som en orientering mot det gemensamma, blir analyser av handlingarna i samband med reparationerna ett möjligt sätt för forskaren att se vad deltagarna betonar, vilken verklighet de gör gällande. Med hänvisning till den koppling mellan reparationer och gemensam förståelse som speciellt Schegloff (1991a; 1992b) gör tydlig, argumenterar Martin (2004, 28) för det fruktbara i att använda reparation som ett analytiskt fokus för lärande: "There is from this point of view an argument for using repair as an analytic focus in a study of learning as the participants' use of repair is closely linked to their local understanding of the on-going activity".

Jag vill kort även kommentera skillnaden mellan reparation och korrigerig, en skillnad som aktualiseras då reparation betraktas som resurs. Korrigeringar handlar om att ersätta något som är fel med något som är rätt (Schegloff m.fl. 1977, 362–363), medan deltagarnas initieringar och utförande av reparationer är verktyg de använder då de arbetar på en gemensam förståelse.<sup>12</sup> Reparationer är alltså ett mer övergripande begrepp än korrigerig och reparationer kan, men behöver inte, utgå från språkliga eller andra "fel". Jag har för enhetlighetens skull valt att använda det täckande begreppet reparation även i de fall då jag hänvisar till forskare som talar om korrigerig.

Då man samtalsanalytiskt granskar reparationsorganisationen är man intresserad av vem som utför de olika delarna av reparationen och var, inom vilken tur, reparationen görs. I den grundläggande studien av reparationer av Schegloff m.fl. (1977) konstateras att reparationer utförda av talaren (självreparation/self repair) prefereras i vardagliga

---

<sup>12</sup> Markee (2000, 100–101) kontrasterar den funktion som reparationer har inom samtalsanalysen med den mer störande funktion reparationer inom en del av SLA-forskningen har förbundits med.

samtal framöver reparationer utförda av den andra (other repair).<sup>13</sup> Reparationer kan delas upp i tre delar, en problemkälla, en initiering av en reparation och en fullbordning av reparationen och dessa delar kan finnas i samma tur eller i olika. Då en talare i samma tur som problemkällan gör en reparationsinitiering är det ofta märkbart i nonverbala störningar i talet: "Self-initiations within the same turn (which contains the trouble source) use a variety of non-lexical speech perturbations, e.g. cut-offs, sound stretches, 'uh's etc., to signal the possibility of repair-initiation immediately following" (Schegloff m.fl. 1977, 367). Reparationsinitieringar kan också vara pauser och fördröjningsmarkörer (delay-markers) som *oh*, *hmm*, och det kan vara uttryck som *jag menar*, *alltså* (Markee 2000, 102; Schegloff m.fl. 2002, 8). På finska finns, vid sidan om avbrott och prosodiska markörer, särskilda lexikala uttryck som fungerar som reparationsinitieringar. I jämförelse med engelskans *I mean* reparerar dessa uttryck, *eiku*, *siis* och *tai*, även enskilda ord och ljud (Sorjonen 1997, 114; Sorjonen & Laakso 2005). Bland finska ungdomar är *eiku* – egentligen *ei kun*, det vill säga *nej*, *utan* – vanligast, och dessa används även av svenskfinskt tvåspråkiga individer. *Eiku* används som reparationsinitiering både i början av en tur för att markera reparation av föregående tur, eller som markering av en självreparation inne i turen (Lehti-Eklund 2002, 130–131, 136). Ytterligare ett sätt att initiera en reparation är try-markering, att använda ett frågande tonfall och därmed uppvisa en osäkerhet gällande turen (Sacks & Schegloff 1979). I följande exempel från ett klassrum använder eleven denna typ av osäkerhetsmarkör och läraren reparerar.

#### e. nino

4: 00.15.59.3 – 00.16.15.3

Läraren, Anders och Nadine

- |    |          |   |
|----|----------|---|
| 1  | läraren: | (( <i>skriver på tavlan</i> ))                |
| 2  |          | de e ett lite ovanligt namn (2,1)             |
| 3  | Anders:  | (( <i>räcker upp handen</i> ))                |
| 4  | läraren: | e de nån som vet va [de står här (0,9) Nadine |
| 5  | Nadine:  | [(( <i>räcker upp handen</i> ))               |
| 6  | Nadine:  | n↑in[no                                       |
| 7  |          | [(( <i>tar ner handen</i> ))                  |
| 8  | läraren: | (0,4) ni:[no                                  |
| 9  | Anders:  | [(( <i>tar ner handen</i> ))                  |
| 10 | Nadine:  | ni:no   |

I exemplet skriver läraren ett ord, namnet *Nino*, på tavlan och Nadine får läsa upp ordet. Då Nadine svarar (rad 6) använder hon frågeintonation som fungerar som osäkerhets-

---

<sup>13</sup> I avsnitt 3.3.2 diskuterar jag studier av hur reparationer är organiserade i klassrumssamtal och i asymmetriska samtal.

markör (try-marking, Sacks & Schegloff 1979). Problemkällan och reparationsinitieringen finns alltså inom samma tur. I följande tur reparerar läraren Nadines uttal (rad 8). Det är frågan om en självinitierad reparation fullbordad av den andra. I denna typ av direkt reparation utförd av den andra är det vanligt att problemkällan upprepas i korrigerad form på det sätt som Nadine här gör (rad 10) (Jefferson 1987, 88–91; Kurhila 2001, 1086).

Även i fråga om initiering och fullbordan av reparationer identifierar Schegloff m.fl. (1977) en preferensordning. Den mest prefererade reparationen i de vardagliga samtal de undersöker är självinitierad självreparation, medan den mest disprefererade reparationen är en reparation initierad och fullbordad av den andra. Orsaken till att en reparation utförd av den andra är disprefererad är att den kan fungera ansikts-hotande; den innebär ett den ena samtalsdeltagaren gör sig mer kunnig än den andra, eller som Norrick (1991, 80) uttrycker det: ”entails a judgement by one participant about a gap in the other’s speaking ability or world knowledge”. Då reparationsinitieringar utförda av andra i vardagligt tal är disprefererade finns det olika förmildrande tekniker att använda som alternativ till att direkt göra reparationen. En möjlighet är att använda en öppen reparationsinitiering, av typen *va*, som inte riktar in sig på en avskild del av turen som repareras, utan syftar på hela turen (Drew 1997). Även andra frågor eller erbjudande av ett alternativ ger den första talaren en möjlighet att göra en självreparation. Enligt Seedhouse (2004, 36) fungerar dessa typer av förmildrande metoder såväl i vardagligt tal som i andraspråksklassrum.

I avsnitt 3.3.2 har jag diskuterat studier av reparationer i klassrum i relation till preferensordningen presenterad i Schegloff m.fl. (1977). Sammanfattningsvis visar studierna att reparationer i klassrum organiseras i förhållande till det interaktionella mål som görs relevant. Reparationer initierade och utförda av andra har inte nödvändigtvis lika disprefererad status i klassrumssamtal som i vardagliga samtal (Lehti-Eklund 2002, 119; Norrick 1991, 78–79; Seedhouse 2004, 163–179, van Lier 1988, 204), och Norrick menar till och med att det kan vara mer ansiktshotande då den andra initierar en reparation och låter den första talaren fullborda den, än om den andra både initierar och fullbordar reparationen själv.

Då den andra initierar en reparation görs det oftast i turen direkt efter problemkällan.<sup>14</sup> Att inte reparera i följande tur betyder följaktligen att visa förståelse eller godkännande av föregående tur. Genom att använda uppbackande fortsättningssignaler (continuers) visar den andra att han eller hon inte gör en reparation (Schegloff 1982, se också ten Have 1999, 117).

Det metodologiska kapitlet inleddes med en presentation av det empiriska fältet, fortsatte med en reflektion av etiska och metodologiska beslut och konsekvenserna av dem samt med en presentation av det empiriska materialet. I det avslutande avsnittet har jag demonstrerat en tillämpning av några samtalsanalytiska grundstrukturer.

---

<sup>14</sup> Förkortningen NTRI, next turn repair initiators, används för dessa vanliga reparationsinitieringar (Schegloff 2000, 205).



## 5 Att konstruera och förhålla sig till en enspråkig klassrumsdiskurs

Syftet med avhandlingen är att öka förståelsen av interaktionella möjligheter till och begränsningar av lärande relaterat till språk i ett tvåspråkigt sammanhang. De frågor som jag tar avstamp från för att nå syftet är anknutna till avhandlingens teoretiska referensram i kapitel 3. Frågorna berör den interaktionella organisationen av klassrumsdiskursen samt språkliga och lärande aspekter i den. Den första frågan är: Hur deltar elever i språkrelaterade sekvenser i klassrumsdiskursen? I detta kapitel presenterar jag ett antal sekvenser som jag granskar interaktionellt med hjälp av samtalsanalys. Betydelsen och definitionen av begreppet språkrelaterade sekvenser har behandlats i avsnitt 1.2 och avsnitt 4.2.1. I de komplexa situationer som klassrumsinteraktion innebär riktar jag fokus på elevernas deltagande i språkrelaterade sekvenser. Den andra frågan är: Vad innebär elevers deltagande för språkrelaterat lärande? Då samtliga sekvenser berör olika aspekter av språkrelaterade handlingar skall begreppet språkrelaterat lärande förstås i vid bemärkelse. Jag kommer att anlägga perspektiv på möjligheter till språkligt, främst lexikalt, lärande, men jag strävar också efter en förståelse av möjligheter till ämnesmässigt och diskursmässigt lärande. De språkliga aspekterna i ett undervisningssammanhang är sammanvävda med de lärande aspekterna – ett lärande som berör språk, ämne och diskurs – och allting görs i interaktionella processer. Jag använder följaktligen språkligt lärande för det lärande som direkt berör språk, medan språkrelaterat lärande är ett mer övergripande begrepp för det lärande som utgår från de språkrelaterade sekvenserna och som täcker diskurs, språk och ämne.

Jag har i denna avhandling valt att närma mig lärande med en öppenhet för de olika möjligheter till lärande som, genom analysen av elevers och lärares deltagande i språkrelaterade sekvenser, stiger fram i klassrummets komplexitet. I det avslutande kapitlet diskuterar jag betydelsen av lärande i relation till elevernas deltagande i klassrumsinteraktionen. Diskussionen bygger på de interaktionella analyser jag gör i anslutning till ett antal utvalda sekvenser.<sup>1</sup> Att på detta sätt angripa materialet stegvis kan ses i förhållande till hur jag i enlighet med ett socialkonstruktionistiskt tänkande betraktar deltagande som en utgångspunkt för att förstå lärande.

Kapitlet består av tre huvuddelar, som ytterligare är indelade i mindre avsnitt. I varje avsnitt analyseras mellan två och fem sekvenser, där en viss aspekt i den språkrelaterade interaktionen belyses. Varje avsnitt avslutas med en sammanfattning av de där ingående analyserna. Sammanlagt analyseras 21 sekvenser, vilka är numrerade och namngivna. Sifferraden efter sekvensnamnet anger från vilket videoband sekvensen är tagen samt tidskoden för sekvensen. Den tredje raden anger deltagarna i sekvensen, det vill säga de personer som verbalt eller icke-verbalt agerar och vars deltagande analyseras. I avhandlingen början, på sid 12, finns en förteckning över samtliga sekvenser.

---

<sup>1</sup> Urvalsprocessen presenteras närmare i avsnitt 4.1.2 och 4.2.1.



19 [ (0,9)

20 [dom ska ge nån [lapp (0,7) så (1,1)

21 [((tittar ner) [(tittar upp igen))

22 [nån sen

23 [((tittar hastigt åt sidan))(0,4) (gen)gav dom

24 de- (0,5) [sin

25 [(blicken hastigt snett åt sidan))

26 [°henkilötodistus<sup>2</sup>

27 [((ser rakt på läraren))

28 läraren: mm identitetsbevis (0,4) ja för di som sitter i

29 butiken så (0,5) om di e di e lite osäkra på om

30 den här personen som kommer å köpa faktiskt e

31 aderton år(.) så har di rätt att fråga efter ett

32 sånt där identitetsbevis till exempel kör[kort

33 Asta: [AJ FAST

34 OM MAN E]

35 läraren: där finns] (0,4) namne å ko- å så finns de ett

36 b-foto på en så di som ser att ja faktiskt e

37 aderton år

38 Asta: a- aj kan man fast fråga någo också fast om man e

39 tusenhundra år ((sitter med fötterna på bänken,

40 ler))

41 läraren: nå e de (.) Asta sitt ordentligt (0,5) e de en

42 människa som de ser att den här e nog (.) säkert

43 över aderton år så då frågar di int men di har

44 rätt att fråga av alla som ska köpa(.)

Nikolas inledande fråga, *nå* (0,5) *läste du i tidningen °den här°* (rad 1) har funktionen av en berättelseannonsering<sup>3</sup> i vilken Nikolas annonserar vad han kommer att göra, han kommer att berätta en historia. Med den introduktionen ruckas de annars gällande reglerna för turallokering och han får ett utvidgat talutrymme (Sacks 1995, vol. 2, 222–228; Sacks m.fl. 1974). Med *om vad* (rad 4) signalerar läraren att Nikolas skall fortsätta. Nu har läraren ställt sig i position som lyssnare till en berättelse, vilket innebär att Nikolas ges möjlighet till utökad tur. Nikolas ser så gott som oavbrutet intensivt på lära-

<sup>2</sup> *henkilötodistus* (fi) – *identitetsbevis* (sv)

<sup>3</sup> Jag har valt att använda den svenska termen berättelseannonsering som Norrby (1998, 137) använder för ”preface” (Sacks 1995).

ren, som är ganska nära honom, då han sitter långt fram i klassen. Blicken är mestadels riktad rakt mot läraren. På raderna 12–27 vänder Nikolas ett flertal gånger hastigt blicken åt sidan och nedåt och han genomför sitt berättande med många korta pauser. Pauserna på rad 14 respektive 19 och det därtill hörande flackande med blicken har samband med situationer då Nikolas använder uttrycken *den här* (rad 13) och *den* (rad 17), för en referent som kunde vara expedit eller något motsvarande.

En intressant jämförelse här är en sekvens analyserad av Mori (2004, 538–541), som visar hur två vuxna studerande bland annat med hjälp av ögonkontakt gör ordsökningssekvenser till gemensamma projekt. Även Kurhila (2001, 1102–1104) noterar att ögonkontakt används då den ena deltagaren söker språklig hjälp hos den andra. Här är förhållandet det motsatta; Nikolas vänder bort blicken från läraren på dessa två ställen där han ersätter ord med *den här* och *den*. Nikolas inbjuder inte läraren att delta i ordsökningen, utan gör det till sitt eget projekt<sup>4</sup>. Att han dessutom med berättelseannonseringen skapat en möjlighet att tala över turkonstruktionsenheter gör lärarens ingripande ännu svårare. Pauserna och blickarna visar på det problematiska i att sakna lämpliga ord i situationen, men Nikolas kommer vidare utan inblandning.

Strax efter det andra problematiserade *den* säger Nikolas *nån lapp* (rad 20–21), vilket även det problematiseras icke-verbalt i Nikolas hastiga blick nedåt (rad 21). Användningen av *nån* framför själva ordet ser jag som ett förbehåll, ett sätt för honom att visa att *lapp* inte är det mest adekvata ordet. *Nån* används på nytt i närheten av kodväxlingen (rad 22). Belägg för användningen av *nån* framför kodväxling till finska i samtal mellan finlandssvenskar finns även hos Saari (1989, 204–205), där ändå i mindre problematiserade talturer. Då Nikolas för andra gången skall tala om *identitetsbevis* kodväxlar han till den finska motsvarigheten *henkilötodistus* (rad 26). Denna kodväxling, som sägs något lägre än det övriga talet, föregås av en paus och en hastig blick åt sidan.

I och med *henkilötodistus* är Nikolas färdig med sin berättelse och läraren kan ta över, vilket hon gör. Turbytet sker direkt och görs med en uppbackning *mm*, varefter läraren i en reparation översätter *henkilötodistus* med *identitetsbevis* (rad 28). Efter en kort paus fortsätter hon, med ett inlägg av Asta, topikutvecklingen i följande tur (rad 35–44). Att använda en neutral uppbackning som läraren gör här, *mm* (rad 28), kan vara ett sätt att vinna tid och bädda för en mer krävande tur.<sup>5</sup> Här fungerar den ändå främst som en kvittering. Att se uppbackningar som visad förståelse är inte självklart, men att läraren här kvitterar och stödjer Nikolas tur innehållsligt blir klart av fortsättningen då läraren utvecklar topiken. Vissa likheter finns även med initiering av reparationer som skjuts upp till en senare tur, för att lyssnaren först vill uttrycka samtycke (Schegloff 2000; Wong 2000).<sup>6</sup> Här både initieras och fullbordas reparationen av den andra direkt i samma tur, men ändå med den fördröjningen uppbackningen innebär. I jämförelse med exemplen i Wongs (2000) studie är det här den språkligt mer kompetenta som skjuter upp reparationen. Ändå menar jag att det även här handlar om att orientera sig mot en gemensam för-

<sup>4</sup> Med Brouwers (2003, 542) definition av möjligheter till lärande förknippade till ordsökningssekvenser saknas dessa här då den andra samtalspartnern inte inbjuds att delta i ordsökningen.

<sup>5</sup> Det kan till exempel göras efter en tur innehållande självkritik eller ett kontroversiellt påstående (Green-Vänttinen 2001, 330).

<sup>6</sup> Se avsnitt 3.3.2.

ståelse. Eleven och läraren talar fram en kontext, där det kan finnas språkliga brister, men där man ändå har möjlighet att förstå varandra. Jag ser uppbackningens funktion främst i att den förmildrar reparationen och fungerar bekräftande och uppmuntrande (Kurahila 2001, 1094–1095, 1106). Läraren både initierar och fullbordar den reparation av problemkällan, som Nikolas uttryckt i sin problematiska tur. En reparation utförd av den andra är den typ av reparation som är minst prefererad i vardagliga samtal (Schegloff m.fl. 1977). Här är det inte ett vardagligt samtal, utan ett klassrumssamtal där läraren både i sin roll i klassrummet och gällande språkkunskap har en högre position än eleven. Detta är inte nödvändigtvis alltid givet och klart, utan talas, som i det här fallet fram av läraren och eleven. Reparationer initierade och fullbordade av den andra talaren är vanliga i samtal där deltagarna har olika status och kan i själva verket vara mindre ansikts-hotande än endast en reparationsinitiering (Kurahila 2001; Norrick 1991). Då reparatio- nerna görs orienterar sig bägge deltagarna mot de olika status de som samtalsdeltagare har, de gör sina ”omnipresent identities” relevanta (Kurahila 2001, 1104).

Lärarens topikutveckling inleds med *ja* (rad 28), en partikel som åtminstone i finska samtal används för att snabbt återuppta huvudaktiviteten efter en reparerande sidosekvens (Kurahila 2001, 1103). Översättningen kan alltså ses som en direkt och kort reparation i en sidosekvens, som läraren avslutar, varefter hon fortsätter med huvudaktiviteten, att diskutera kring identitetsbevis och cigaretter. Efter Aastas provokativa inlägg på rad 38–40 förtydligar läraren sig ytterligare. Enligt Kurahila utförs denna typ av direkta reparationer utförda av den andra ofta så kortfattat som möjligt, förstaspråkstalaren ”can ’slip in’ the correction as a piece of information for the NNS” (Kurahila 2001, 1104). Vanligt i denna typ av förbigående reparationer, ”repair en passant” (Kurahila 2001, 1099) är att den som blivit reparerad i följande tur upprepar det reparerade och därefter så snabbt som möjligt återgår till huvudaktiviteten. Att Nikolas inte upprepar det reparerade, det vill säga *identitetsbevis*, kan förklaras i att det är läraren som allokera turer och att hon har rätt till omfattande egna turer utan avbrott. Nikolas är klar, han har gett sitt bidrag till klassrumssamtalet och har varken möjlighet till eller behov av att upprepa det reparerade då läraren nu i en längre förklarande tur vänder sig till samtliga elever.

Trots de många pauserna avbryter läraren inte, utan ger utrymme för Nikolas att uttrycka sig. Berättelseannonseringen spelar här en roll då Nikolas med den har utvidgat sitt talutrymme och lyssnaren har relaterat sig som en lyssnare till en berättelse.

Nikolas problematisering visar att hans taltur innehåller ett antal lexikala hinder. Det behöver inte betyda att han totalt saknar de svenska orden, men uppenbart är i varje fall att han har ”a *momentary* ’lack of words, a *momentary* problem of accessibility” (Auer 1984a, 57).<sup>7</sup> Dessa svårigheter hanterar han på olika sätt, dels med omskrivningar (*den här, den där, var dom, den, nån lapp*), dels med en kodväxling. Både omskrivningarna och kodväxlingen är funktionella i och med att de hjälper Nikolas att komma vidare i berättelsen. Då Nikolas för första gången talar om *identitetsbevis* gör han

---

<sup>7</sup> Påståendet att kodväxlingen här förorsakas av lexikal brist har jag tre motiv för. För det första omskrivs ordet först innan det kodväxlas, för det andra nämner Nikolas i intervjun efteråt att hans pappa, som är finskspråkig, har berättat historien för honom, och för det tredje kan inte termen *identitetsbevis* anses vara frekvent i en sjuårings vokabulär.



14 Joonas: ((vänder blicken mot Samuel))  
 15 Samuel: ((0,8))  
 16 <pe[lti<sup>9</sup>>  
 17 [(ler (hh) skrattar, tittar upp på  
 18 läraren)] [sen  
 19 Sam: ((vänder bort blicken från Samuel))  
 20 Joonas: ((vänder bort blicken från Samuel))  
 21 Samuel: kommer [de igen de där  
 22 läraren: [maskinplåten  
 23 Mariann: ((vänder blicken från Samuel mot läraren))  
 24 Samuel: [(0,4))  
 25 [(tittar hastigt ner, sen upp igen)]  
 26 ja å [sen kommer den där från de där]  
 27 [(leende)]  
 28 [fönstre  
 29 [(skrattar)]  
 30 <in dit i bi[len> ((skrattar))  
 31 elev: [nå sen börja vi[köra  
 32 läraren: [vet du de hände åt mig (en vänin-) en  
 33 av mina bekanta förra vintern så va de en g- en  
 34 kväll som han körde hem från jobbe så va de en älg  
 35 som kom (0,5) springande rakt från skogen ut på  
 36 vägen

Samuel fabulerar en historia om en älg som flyger in i en bil (rad 2–29). Han sitter långt bak i klassen och är vänd framåt med kroppen och blicken. Hans pratar snabbt, ler och skrattar mycket medan han berättar. Liksom i det föregående exemplet använder eleven ett finskt ord. Här är det *pelti*, som betyder plåt och som han här använder för *motorhuv*. Liksom för Nikolas är kodväxlingen problematisk även för Samuel som gör mycket interaktionellt arbete innan han kodväxlar. Icke-verbalt är det synligt i hans kroppsspråk då han vänder blicken nedåt åt sidan (rad 6), i hans allvarligare min (rad 10) och i att han prosodiskt gör pauser (rad 9, 13) och drar ut på själva ordet *pelti* (rad 16) och verbalt i omskrivningen *den där* (rad 6–7). För mycket uppmärksamhet skall ändå inte fästas vid *den där*, då det är uppenbart att Samuel använder uttrycket som talplaneringsord vid många tillfällen. Här använder han det i funktion av talplaneringsord (*den där älgen*, rad 2) och som omskrivning (*älgen flyger på den där*, rad 6–7). Samtalstekniskt fungerar

---

<sup>9</sup> *Pelti* har direkta betydelser som *plåt*, *bläck* och *spjäll*, medan *konepelti* betyder *motorhuv* (direkt översatt *maskinplåt*).

omskrivningarna även som talplaneringsord då de de facto bereder utrymme och ger Samuel tid att leta efter ord. Att Samuel använder *pelti* och inte det egentliga ordet *konepelti* kan eventuellt ses som en förmildring av kodväxlingen.

Liksom i föregående fall är situationen frågan om en ordsökning, med den skillnaden att eleven här tydligare, med en ordsökningsmarkör (Brouwer 2003, 537) gör avsaknaden av ordet relevant (rad 9–11). Trots att Samuel inte explicit gör läraren – eller någon annan – till deltagare i ordsökningsarbetet gör han, i jämförelse med Nikolas i föregående sekvens, med markören ordsökningen till ett öppnare projekt i klassrummet. Huruvida han verkligen med ordsökningsmarkören inbjuder andra att delta eller ställer frågan mer till sig själv är oklart. Han använder till exempel inte blicken för att ta kontakt med andra deltagare (Brouwer 2003, 537). Det är i varje fall inte lång tid en potentiell hjälpare har på sig att infoga det saknade ordet förrän Samuel använder sig av kodväxling som en funktionell samtalsteknisk lösning.

Intressant är att då Samuels problem blir uppenbara, från rad 7 framåt, vänder tre av de fem eleverna som syns i bild blickarna mot honom (Sam på rad 8, Mariann på rad 13 och Joonas samtidigt på rad 14). Detta samspel gör det möjligt för dem att se de gester han gör med händerna och därmed att bättre förstå honom.

Begreppet som Samuel för tillfället saknar den svenska termen för är väsentligt för hans berättelse. Innan han kodväxlar försöker han använda sig av andra samtalstekniska medel. Till dem räknar jag ordsökningsmarkören *°va heter de nu°* (rad 9–11) och forandet av en motorhuv i luften (rad 7 och 12). Kodväxlingen är en disprefererad handling och när Samuel slutligen gör den visar han tydligt på dess andraspråkighet (Auer 1984a, 9). Kodväxlingen fyller ändå sin funktion, Samuel kommer vidare och kan slutföra sin berättelse. Hans ansiktsuttryck ändras de facto under själva kodväxlingen till ett leende (rad 17), varefter han skrattar, tittar upp mot läraren igen och fortsätter berättelsen. Han kommer precis igång då hans taltur överlappas av lärarens *maskinplåten*<sup>10</sup> (rad 22), vilken fungerar som reparation initierad och fullbordad av läraren i andraturen. Överlappningar fungerar ofta så att den ena talaren avbryter sig och den andra övertar turen (Londen m.fl. 1991, 48), vilket sker även här. Samuel avbryter sig, gör en kort paus, både i fråga om tal och skratt, tittar hastigt nedåt mot golvet, kvitterar med *ja*, och fortsätter efter ytterligare en mikropaus att skrattande berätta färdigt sin historia (rad 24–30). Det är möjligt att *de där i de där fönstre* (rad 26, 28) fungerar som en markering av att fönstret inte är den rätta termen. Men ordet räcker för att föra berättelsen vidare och läraren gör inte heller uttrycket relevant.

Följande episod utspelar sig en måndag förmiddag då läraren går igenom veckans program och läxor tillsammans med klassen. Läraren berättar att eleverna under den aktuella veckan kommer att arbeta med fåglar i miljö- och naturkunskap (MN). Elevernas läxa blir att anteckna de fåglar som de ser under veckan. Då läraren presenterat denna uppgift berättar Tommi att han sett kanadagäss i Vik. Den plats Tommi hänvisar till hör till ett naturskyddsområde där i synnerhet åkrarna anses vara betydelsefulla. De omtalas på finska som *Viikin pellot*, direkt översatt *Viks åkrar*.

---

<sup>10</sup> Ordet *maskinplåt* är inte korrekt, utan en direkt översättning av finskans *konepelti*. Den korrekta svenska termen är *motorhuv*.



**3. kanadahani**

13:00.33.37.2 – 00.34.16.9

Läraren, Tommi, Mats, en elev och Ralf

1 läraren: sen har ni torsdagen (0,3)MN [(0,7)

2 Tommi: [(tittar upp, lägger  
3 fingret mot munnen, tittar på läraren))

4 läraren: som egentligen e läxa för hela veckan ni ska (0,4)

5 hela denna vecka följa me: (0,5) naturen där ute  
6 (0,3) vilka fåglar ni ha sett under veckan å så  
7 skriver ni upp de på ett papper

8 Mats: (0,6) a↑j hemma

9 Tommi: ((tar fingret från munnen))

10 läraren: (0,3) ja

11 Tommi: ja ha sett i kanada- ja ha sitt dit i <Viikin  
12 pellot<sup>11</sup>> så dit e sådana °kanadahani<sup>12</sup>°((tittar  
13 rakt mot läraren))

14 läraren: (0,3) °å va e de på svenska°

15 Tommi: nå [int vet ja  
16 [(vänder huvudet mot sidan, ner, ler, slår  
17 handen i bordet))  
18 (0,4)

19 elev: [ja ha sett kråkor

20 Tommi: [(tittar upp))

21 Ralf: [(räcker upp handen, tar ner den igen)

22 läraren: (.) [alltså (.) [på (0,5) åkern i Vik ha du  
23 Tommi: [(allvarligare min))  
24 Tommi: [(tittar ner))

25 läraren: sett [(.)

26 Tommi: [(tittar hastigt upp) j[å:]

27 läraren: [kan]adagäss  
28 (1,2)

29 Tommi: ((tittar ner)) nå m-nå dom ha dom ha ren fari

<sup>11</sup> Viikin pellot (fi) – åkrarna i vik (sv), direkt översatt Viks åkrar<sup>12</sup> kanadahani(a) (fi) – kanadagäss (sv)



för att det inte är helt oproblematiskt för läraren att smidigt översätta de kodväxlade begreppen. Det ena tolkningsalternativet utesluter inte det andra; ifall pauserna bottenar i att läraren söker efter lämpliga ord fungerar de ändå samtidigt som potentiella turbytesplatser.

Tommi överlappar reparationen med ett kvitterande *jå* på ett ställe där läraren ännu inte nämnt kanadagässen. Kurhila (2001, 1105–1106) identifierar ett liknande fenomen i en sekvens där en språkstuderande överlappar den reparation som förstaspråkstalaren gör. I Kurhilas exempel har ändå förstaspråkstalaren hunnit säga största delen av reparationen. Tommis sätt att överlappa då endast en del av reparationen är gjord kan innebära att han anser att det viktigaste redan är sagt. Tonfallet i hans *jå* är försvarande. Eventuellt försvaret han innehåller i det han sagt eller berättigar sin position efter att ha blivit tillrättavisad för att han inte håller sig till de överenskomna reglerna om språkanvändning i klassrummet – en tanke jag strax närmare utvecklar. Han fortsätter temat i följande taltur, varefter läraren lämnar Tommi och erbjuder andra att ta plats på samtalsgolvet.

Både benämningen på Viks åkrar och kanadagässen kan ligga närmare hemma- eller fritidssfären än skolans ämnesområde, varför de finska begreppen kan förstås som ”what comes to mind first” (Aarsæther 2003, 116). Trots att *Viikin pellot* inte språkligt sett är ett ortnamn är det möjligt att Tommi uppfattar det som ett sådant, vilket kan göra det besvärligt att översätta. Lärarens *°å va e de på svenska°* kan syfta på såväl *Viikin pellot* som *kanadahani*, men jag ser det ändå som mera troligt att det (främst) är det senare som åsyftas – dels är det fåglar som här utgör temat, dels är det den del av reparationen som betonas av läraren (rad 27).

I jämförelse med de föregående sekvenserna arbetar Tommi inte med att finna de svenska termerna. Inte heller det sätt han talar fram andraspråkigheten i yttrandet är lika tydligt.

Gemensamt i de tre ovan analyserade sekvenserna är elevernas orientering mot en enspråkig kontext som görs tydlig i de interaktionellt komplexa turerna där kodväxlingarna finns – problematiseringen är som nämnt mindre markant i *kanadahani* (sekvens 3). Eleverna kodväxlar, i varje fall i sekvens 1 och 2, för att de (för tillfället) saknar det lämpliga svenska ordet. De utnyttjar då den möjlighet de har att använda kodväxling som ett samtalstekniskt verktyg att komma vidare i samtalet, men de gör det disprefererat och markerar på så sätt ordens andraspråkighet.

I *identitetsbevis* (sekvens 1) och *maskinplåten* (sekvens 2) gör läraren direkta öppna reparationer i andraturen, reparationer som påminner om det som Kurhila (2001, 1099–1107) kallar för reparationer i förbigående. Dessa reparationer avbryter inte interaktionen, utan utgör korta sidosekvenser, som avslutas så snabbt som möjligt, varefter deltagarna fortsätter med den huvudsakliga aktiviteten i samtalet, eller som Norrick (1991, 78) beskriver en liknande situation: ”The second speaker acted to facilitate further interaction toward what he or she judged to be the common goal, and followed a pedagogical motivation with the corrective actions”. I *maskinplåten* (sekvens 2) görs reparationen dessutom överlappande i elevens berättelse.<sup>14</sup> Den blir ändå minimalt kort; eleven gör en kort

<sup>14</sup> En förklaring till att reparationen görs först efter att Samuel fortsatt, och inte direkt efter själva kodväxlingen, kan vara att läraren inte direkt kommer på den svenska motsvarigheten. Ett argument för för-

paus och säger bekräftande *ja* innan han fortsätter projektet han är upptagen med, att berätta historien. Kurhila (2001, 1103) visar att ett snabbt sätt att avhandla språkrelaterade sidosekvenser är att personen som har reparerats upprepar det reparerade ordet – i finska samtal ofta i en kombination med *joo* (ja) – varefter han eller hon fortsätter med den huvudsakliga aktiviteten i samtalet. Samuel repeterar inte ordet, men hans *ja* efter reparationen kan vara ett sätt att bekräfta reparationen på det sätt som Kurhila beskriver. Utgående från intonationen i *ja* är att det även möjligt att förstå ordets funktion som en bindning tillbaka till berättelsen. Den överlappande reparationen leder till ett kort, men inte störande, avbrott i elevens berättelse.

Elevens orientering mot problemet kan också förstås som en inledning till en reparation som eleven inte (för tillfället) har kompetens att utföra, på motsvarande sätt som Kurhila (2000, 182; 2001, 1107) och Ohta (2000a) demonstrerar. Då den språkliga reparationen görs som en direkt och kort sidohandling, som i *identitetsbevis* (sekvens 1) och *maskinplåten* (sekvens 2), gör läraren det innehållsliga i elevens tur relevant. Läraren visar därmed intresse för elevens bidrag, som bekräftas och ges värde (Liljestrand 2002, 36–37; Nassaji & Wells 2000; Seedhouse 2004, 241–244). I och med det görs eleven till en fullvärdig samtalsdeltagare i klassrummet (jämför Lave och Wengers 1991)<sup>15</sup>. Efter elevens tur utvecklar läraren den topik som eleven introducerat. I *identitetsbevis* (sekvens 1) avslutar Nikolas sin tur med kodväxlingen och behöver således inte lärarens reparation för att kunna fortsätta sin berättelse. Läraren utför med reparationen även två andra handlingar, som jag snart närmare kommer att gå in på. Hon möjliggör språkligt lärande och talar fram en enspråkig klassrumdiskurs. Det jag här lyfter fram är att reparationen fungerar som en bekräftelse på att läraren har förstått elevens berättelse, trots kodväxlingen, och att elevens yttrande ges plats i klassrumssamtalet. Genom att utföra reparationen bemöter läraren eleven där denna interaktionellt har visat att det finns problem. Reparationsinitieringen och reparationen blir på så sätt en orientering mot en gemensam förståelse (Schegloff 1991a, 157). Den gemensamma förståelsen förstärks ytterligare av den topikutveckling läraren gör, i *identitetsbevis* (sekvens 1) om innebörden av ett identitetsbevis och om sambanden mellan identitetsbevis, ålder och tobak, och i *maskinplåten* (sekvens 2) med en personlig berättelse om en händelse kring det tema som eleven introducerat, en berättelse som dessutom inleds med att läraren adresserar sig direkt till Samuel med *vet du* (2, rad 32).

Gällande sekvens 2 (*maskinplåten*) vill jag lyfta fram några tankar utgående från de samtal jag senare förde med läraren respektive Samuel. I bakgrundsintervjun beskriver läraren att hon upplever en balans mellan att försöka få eleverna att hålla sig till det överenskomna systemet i klassrummet, att eleverna skall tala svenska men vid behov kan be om lov för att använda finska,<sup>16</sup> och att ge eleverna möjligheter att uttrycka sig utan

---

klaringen är att ordet hon erbjuder de facto inte är det korrekta, utan en egen hybrid variant. Även senare under samma lektion talar hon om *maskinplåt*.

<sup>15</sup> Se avsnitt 3.1.2.

<sup>16</sup> En tanke bakom principen om att be om lov att använda finska ord är att eleverna själva skall fundera efter innan de kodväxlar. En annan är att fler elever skall involveras i att leta efter det saknade ordet (MD 8, 1. MD = minidisc; det första numret anger vilken minidisc samtalet eller intervjun finns på, det andra numret anger spåret på minidiscen.)

avbrott. Läraren säger sig göra skillnad mellan elevturer med ämnesrelevanta svar och elevernas friare berättande, så att hon är språkligt mer tillåtande i förhållande till de fria, personligare berättelserna. Med detta uttalande uttrycker läraren att hon ser reparationer vara besvärande. Lärarens handlande uttrycker något annat. Läraren reparerar trots att Samuels bidrag är av typen ”friare berättelse”. Via lärarens direkta reparation går det interaktionellt att förstå att denna typ av reparation i själva verket är odramatisk. Att läraren inte följer den intention hon har visat att det inte heller i de friare berättelserna är ansiktsshotande att reparera eller att bli reparerad. Här är det frågan om en motsatt situation till den som Seedhouse (2004, 175) analyserar, enligt vilken situationer då läraren undviker att reparera har den följden att det framställs vara ansiktsshotande att göra fel.

I stimulated recall-samtalet med Samuel framkommer det att han ser pragmatiskt på lärarens översättning; han anser den vara motiverad då det är frågan om ett svårare finskt ord som han inte räknar med att alla klasskamrater behärskar, medan det i fråga om enkla ord inte är nödvändigt att läraren översätter. Han ser alltså reparationen som lärarens sätt att underlätta klasskamraternas förståelse.<sup>17</sup>

Sekvens 3, *kanadahani*, skiljer sig ifråga om elevens orientering, men framför allt i fråga om lärarens reparation från de två första. Även här problematiserar eleven kodväxlingen, men mindre markant än i sekvens 1 och 2. Lärarens reparation görs i två steg, först med en initiering, *å va e de på svenska*, (3, rad 14), då eleven försätts i en situation där han är den som skall fullborda reparationen (Kurhila 2000, 182–183; Markee 2004; Norrick 1991, 78–79) och sedan med att läraren själv fullbordar reparationen (3, rad 21–22, 25, 27). Det sätt som läraren utför reparationen på kan speglas mot ett antal teorier. Reparationen skiljer sig från de direkta och interaktionellt smidiga reparationerna i sekvens 1 (*identitetsbevis*) och 2 (*maskinplåten*). I *kanadahani* (sekvens 3) gör läraren en mer synlig och utförlig reparation, i likhet med det som Jefferson (1987, 97) kallar ”exposed correction”. Reparationen lyfts ut som ett projekt i sig som skall avklaras innan man går vidare och det är eleven som här görs till den som skall lösa problemet. Situationen liknar den som Kasper (2004) redogör för, där en språkstudierande kodväxlar till sitt förstaspråk då hon ställer en fråga, varpå den andra utvidgar responsutrymmet och ger rum för en översättning – det vardagliga samtalet blir för en stund ett undervisnings-samtal. Men i jämförelse med Kaspers exempel hjälper inte läraren här – omedelbart – eleven att komma vidare. Lärarens respons påminner även om det som Markee (1995; 2000; 70–78; 2004, 583) kallar för motfråga, det vill säga då läraren i stället för att svara på en elevs fråga ställer en ny fråga i avsikt att hjälpa eleven. Markee konstaterar att en dylik situation kan vara besvärlig för eleven som de facto har vänt sig till läraren uttryckligen för att han eller hon har problem. Om Tommis kodväxling är en följd av (tillfällig) lexikal brist, är den ett uttryck för att han inte kan bättre. Han presterar sitt bästa i situationen med de medel han har till förfogande. Lärarens krav på att han skall prestera ännu bättre fungerar då endast som en motfråga han inte förmår svara på. Det kan vara utmanande och ansiktsshotande att överlämna utförandet av reparationen till den mindre

---

<sup>17</sup> I samtal med elever i klassen framkommer det att det finns enstaka elever som inte behärskar finska så bra. Bland pojkarna lyfts två pojkar fram som sådana som de övriga talar svenska med utanför skolan (MD 5, 3).

kompetenta i asymmetriska samtal (Kurhila 2000, 182; Norrick 1991, 78–79; van Lier 1988, 204). Eventuellt kan Tommis reaktion förklaras med det (rad 15–17).

Reparationsinitieringen görs, trots den exponerande formuleringen, med lägre volym, i en sidosekvens som inte ger den så stor uppmärksamhet. Det gör reparationen till något som skall döljas, något som man kan var förlägen över (jämför Seedhouse (2004, 175<sup>18</sup>). Det sätt läraren formulerar frågan, att inleda med *å*, och den lägre volymen gör frågan till mer än en fråga, den blir en uppmaning till Tommi att hålla sig till klassens regler (3, rad 1). Frågan fungerar alltså som en reparationsinitiering gällande såväl de språkligt felaktiga formuleringarna, som gällande det språkliga beteendet i klassen överlag. Det sätt Tommi bemöter reparationsinitieringen på visar att han inte vill eller kan utföra reparationen; han går inte med i den språkliga sidosekvensen. Tommi besvarar frågan omedelbart nekande och ger med sitt kroppsspråk uttryck för att han upplever situationen besvärande.

Reparationen görs till ett projekt i sig, vilket innebär att det finns utrymme att utveckla reparationssekvensen (Jefferson 1987, 97). Samtalet mellan eleven och läraren koncentreras kring den språkliga ytan och till samtalets funktion som rättesnöre för klassrumsdiskursens språkliga norm. De fågelobservationer, som under de följande fem minuterna tas upp på samtalsgolvet, utvecklas innehållsligt mer utförligt i lärarresponserna.<sup>19</sup> I sekvens 3 görs orienteringen mot språket gemensamt av elev och lärare, men jämfört med de tidigare analyserna (sekvens 1 och 2) är lärarens språkliga utvikning sekventiellt mer omfattande – och elevens orientering mot språket mindre tydlig. Lärarens responderande taltur fylls av uppgiften att kommentera elevens val av språk. I den tidsmässigt begränsade situation där ett elev–lärarsamtal äger rum blir det inget utrymme över för en innehållslig kommentar. En parallell kan dras till Moris (2004, 538–547) observation om att språkliga diskussioner i sidosekvenser leder till att mindre tid står till förfogande för huvudaktiviteten. Institutionella samtal med förhållandevis klara interaktionella mål är speciellt utsatta för denna kamp mot tiden (Kurhila 2001, 1100). Handlingen från att läraren initierar reparationen med *°å va e de på svenska°* (3, rad 14) till att Tommi säger att fåglarna redan har ”fari därifrån” (3, rad 30) utgör en sidosekvens till själva aktiviteten, att tala om fåglar. Då sidosekvensen är avslutad kvitterar läraren Tommis sista kommentar med *just de* (3, rad 31) och därmed är samtalet med Tommi avslutat.

Vad gör läraren då hon reparerar elevers kodväxlingar? Som jag har diskuterat i avsnitt 4.3.4 fungerar reparationer som ett sätt deltagarna använder för att hantera problem som försvårar kommunikationen (Seedhouse 2004, 34) och att relatera till en gemensam förståelse (Schegloff 1991a, 157). Problemet i de analyserade exemplen är att eleven använder finska ord, och som de detaljerade analyserna har visat görs detta interaktionellt problematiskt både av eleven och av läraren. Förutom att direkt åtgärda det interaktionella problemet genom att erbjuda ett motsvarande svenskt ord gör läraren med reparationen även två andra handlingar. Hon lyfter fram det för tillfället saknade svenska ordet inför alla elever i klassen och ger dem på så sätt en möjlighet att utveckla sitt språk

<sup>18</sup> Se avsnitt 3.3.2.

<sup>19</sup> En granskning av de följande fågelobservationerna som förmedlas i klassen visar att då eleverna berättar om de fåglar de har sett – skata, korp och glada – ställer läraren i samtliga fall innehållsliga följdfrågor.

(i det här fallet vokabulär) och hon talar, liksom eleven, fram en enspråkig klassrumsdiskurs. Ett önskat språkligt deltagande demonstreras alltså, samtidigt som möjligheter till ett lexikalt lärande skapas<sup>20</sup> (Ohta 2000b). De olika typerna av arbete som reparationerna gör sker samtidigt och finns inom en och samma reparation. De kan interaktionellt betonas mer eller mindre i olika reparationer (jämför med olika perspektiv inom klassrumskontexten, Seedhouse (2004, 208–215<sup>21</sup>). Då jag nu försöker skilja på dem gör jag det för tydlighetens skull. Jag diskuterar först det diskursrelaterade arbete reparationen gör.

I sekvens 1 (*identitetsbevis*) och sekvens 2 (*maskinplåten*), liksom i ett flertal av de sekvenser jag behandlar senare i kapitlet, demonstrerar eleverna i interaktionellt sett komplexa ordsökningssekvenser att de (för tillfället) har problem med att uttrycka sig på svenska. Som jag diskuterat i avsnitt 3.3.3 har tvåspråkiga individer i samtal med andra tvåspråkiga möjlighet att använda den tillgång de har till ett annat språk som verktyg i många samtalstekniska funktioner, varav en är att vid lexikal brist använda ord från det andra språket (Auer 1984a, 8–9). Den möjligheten utnyttjar eleverna här, vilket visar att de räknar med att såväl lärare som åtminstone de flesta klasskamraterna förstår dem. Kodväxlingen görs ändå inte oproblematiskt. De interaktionellt komplexa strukturerna i samband med kodväxlingen gör det tydligt att eleverna utför en disprefererad handling<sup>22</sup> (Pomerantz 1984). Att använda finska under lektionen görs problematiskt av eleven. Genom att utföra kodväxlingen i strukturellt komplexa turer talar eleven fram en enspråkig klassrumsdiskurs.

I fråga om sekvens 2 (*maskinplåten*) utgör det diskursrelaterade arbetet en betydande del av den roll reparationen har. Reparationens sekventiella placering, efter att eleven har avslutat den språkliga sidosekvensen och fortsatt sin berättelse (2, rad 22), innebär att reparationens arbete huvudsakligen är, i linje med den riktning eleven stakat ut, att tala fram en enspråkig klassrumsdiskurs och att erbjuda det efterfrågade ordet på svenska. Läraren gör den språkliga normen i klassrumsdiskursen relevant, inte för att Samuel inte skulle känna till den, utan för att det hör till lärarens uppgift. Det påståendet kan här ses lokalt i relation till det närhetspar, som eleven initierar med sin ordsökning. Trots att lärarens reparation inte behövs för att hjälpa eleven att komma vidare i berättelsen, är den ändå en respons på elevens fråga, elevens både verbala och icke-verbala begäran om hjälp. I andradelen ger läraren det efterfrågade ordet, samtidigt som hon bekräftar det som eleven redan gjort, nämligen talat fram en enspråkig klassrumsdiskurs. Läraren och eleven talar alltså tillsammans fram en institutionell kontext, ett klassrum där den inre normen är att använda svenska ord, att tala svenska.

Då kodväxlingen i sekvens 2 (*maskinplåten*) inte görs vid en turbytesplats, som fallet är i sekvens 1 (*identitetsbevis*), är det inte lika enkelt för läraren att göra reparationen som det är då följande tur är lärarens. Kodväxlingen i sekvens 2 föregås ändå av en ordsökningssekvens innefattande en ordsökningsmarkör (2, rad 9–12). Det hade alltså

---

<sup>20</sup> I det samtal jag förde med läraren efter *identitetsbevis* (sekvens 1) lyfter även läraren fram bägge aspekterna; hon ville ge Nikolas och resten av klassen det svenska ordet och även påminna dem om att svenskan är det förväntade språket i klassrummet (MD 13, 1).

<sup>21</sup> Se avsnitt 3.3.2.

<sup>22</sup> Se avsnitt 4.3.3.

varit rimligt att läraren reparerat direkt då det blev uppenbart vilket det saknade ordet är, det vill säga då eleven kodväxlar, men som jag konstaterat kan den fördröjda reparationen böttna i att läraren inte själv genast finner den rätta svenska motsvarigheten. I och med kodväxlingen kommer eleven vidare med berättelsen och är alltså inte mera för berättelsens skull i behov av det svenska ordet. Att han har kommit förbi problemet tydliggörs även i att två av de klasskamrater som vände sig mot honom under ordsökningen nu har vänt bort blicken; de behöver inte längre se på honom för att förstå vad han menar. Om ordsökningssekvensen betraktas som sidosekvens har eleven redan avslutat den. I och med kodväxlingen återgår han till den egentliga aktiviteten, det vill säga att berätta en historia.

Reparationerna i de analyserade sekvenserna gör också språkligt arbete. Då läraren högt inför hela klassen lyfter fram det svenska ord som eleven saknat skapas möjligheter till ett lexikalt lärande (Ohta 2000b). Huruvida eleverna efter detta tar till sig det svenska ordet är, med den ansats som jag arbetar med, av mindre betydelse. Att visa att elever och lärare på detta sätt talar fram möjligheter till lärande är tillräckligt intressant. Möjligheterna till språkligt lärande gäller inte endast för den elev som är direkt involverad i samtal med läraren. Som Ohta (2000b; 2001) och Seedhouse (2004) hävdar kan även övriga elever på ett mindre synligt och hörbart sätt göra sig till deltagare i interaktionen och därmed konstruera möjligheter till ett individuellt lärande. Jag har tidigare konstaterat att läraren, i turen efter elevens berättelse, fortsätter med samma topik som eleven. I sekvens 1 (*identitetsbevis*) belyser läraren dessutom betydelsen av det kodväxlade ordet. Eventuellt kan problematiskt utförda kodväxlingar uppmuntra läraren till att göra en semantisk utveckling av det kodväxlade begreppet. Att läraren hamnar i en position då hon är tvungen att bidra med det svenska ordet betyder ändå inte att läraren gör eleven till icke-kompetent i fråga om betydelsen av det saknade ordet. Men det är möjligt att läraren ser en osäkerhet hos eleven och därför gör en begreppsutredande sidosekvens, vilken samtidigt kan fungera som en bekräftelse på att läraren verkligen har förstått eleven. Lärares förklaring av sambanden mellan identitetsbevis, ålder och tobak i sekvens 1 (*identitetsbevis*) ser jag sålunda som en fördjupning mot en gemensam förståelse för eleven och läraren (Schegloff 1991a, 157). Kodväxlingen kan i dylika fall även bidra till en ämnesmässig utveckling av samtalet.

Jag har tidigare diskuterat Ohtas (2000a; 2001) och Seedhouses (2004, 242–243) förståelse av begreppet den närmaste utvecklingszonen (ZPD) i språkundervisning och även relaterat det till olika tolkningar av ZPD som Kinginger (2002) analyserat.<sup>23</sup> Den tolkning av den närmaste utvecklingszonen i språkundervisningssammanhang, som Seedhouse (2004) gör kan kritiseras för att vara styrande från lärarens sida, då det ”potentiala” i Seedhouses exempel är liktydigt med det språkligt normativa. Ser man lärares omformulerade reparationer av språkligt bristfälliga elevturer<sup>24</sup> ur ett annat perspektiv, ser man en lärare som uppvisar ett intresse för det innehållsrika i elevens yttrande. I sekvens 3 (*kanadahani*) är det inte heller fråga om endast en direkt omskrivning, utan här ges eleven möjlighet att komma med och reparera. Situationen kan alltså ses som lärarens strävan att tala fram elevens närmaste utvecklingszon efter att Tommi avisat en

<sup>23</sup> Se avsnitt 3.1.2.

<sup>24</sup> Formuleringen bristfälliga innefattar här såväl språkligt felaktiga yttranden som yttranden på ”fel” språk.



reparationsinitiering med att säga *nå int vet ja* (3, rad 15). Då Tommi inte översätter yttrandet gör läraren det själv. Ralfs hastiga handuppräckning handlar eventuellt om att han ser frågan vara riktad till samtliga elever, men endast Tommi erbjuds att svara. Lärarens omskrivning (3, rad 20, 22, 24) fungerar som delar av en reparation som Tommi ges möjlighet att komma med och utföra. Att läraren försöker skapa möjligheter för Tommi att själv reparera görs med små medel: dels upprätthåller läraren kontakten med honom, trots att två elever försöker ta plats på samtalsgolvet (rad 18–19), dels finns det i lärarens reparation pauser före de begrepp som Tommi uttryckt på finska och som läraren nu långsamt översätter. Utan Tommis bidrag ser reparationen ut på följande sätt: *(.) alltså (.) på (0,5) åkern i Vik ha du sett (.) kanadagäss*. I den inbäddade omskrivningen kan pauserna fungera som initiativ till Tommi att medverka i reparationen. Även lärarens *alltså* kan fungera som reparationsinitiering. Då Tommi inte snabbt utnyttjar pauserna till att ta över turen fullbordar läraren reparationen. Som jag ser det ingår det luckor, reparationsinitieringar, i själva reparationen, där Tommi erbjuds möjlighet att delta.<sup>25</sup> I långsamt tempo och med pauseringar talar läraren alltså fram elevens närmaste utvecklingszon. Tommi gör inga försök att själv bidra till reparationen.

Liksom i de tidigare sekvenserna ger läraren med sin översättning Tommi och de övriga eleverna tillgång till de svenska orden samtidigt som Tommis bidrag innehållsligt bekräftas då det upprepas i sin helhet inför hela klassen. Att eleverna får höra fågelarten på svenska kan av läraren uppfattas vara väsentligt då temat här är fåglar.

#### *Sammanfattning av sekvenserna 1–3*

Läraren och eleven talar fram en enspråkig klassrumsdiskurs och samtidigt en möjlighet att använda de resurser som en tvåspråkighet innebär som samtalstekniskt verktyg. Detta görs medan de samtidigt är orienterade mot verksamheten som de är upptagna med. Konkretiserat på en av sekvenserna är det med Seedhouses (2004, 208–215) begrepp fråga om arbete på olika kontextuella områden. I fråga om mikrokontext är fokus på typen av handling, till exempel genom att Nikolas berättar en historia och därför tillåts hålla turen över flera möjliga turbytesplatser, samt på den lexikala brist som eleven interaktionellt gör relevant i sina talturer, och vilken kan lösas genom problematiserad kodväxling. En annan kontext är den institutionella med klassrummet och dess enspråkiga norm och lärarens roll som undervisare och som den språkligt (och ämnesmässigt) mer kompetenta deltagaren. En tredje kontext är den som gestaltas av den svenskspråkiga klassen i en finskdominerad omgivning, en omgivning där det är naturligt att använda kodväxling i olika samtalstekniska syften. Som den interaktionella analysen visar görs dessa kontexter relevanta i interaktionen och de konstrueras gemensamt av läraren och eleven.

Sekvenserna har visat att reparationer fullbordade av den andra inte är ansikts-hotande. Det kan förstås mot bakgrund av att problematiseringen av kodväxlingen utgår från eleven, av att deltagarna orienterar sig mot att den som reparerar i detta sammanhang är mer kompetent och av att aktiviteten – att bidra i klassrumssamtalet och vara en fullvärdig deltagare – görs till viktigare än det ansikts-hotande det eventuellt kan innebära att bli reparerad. Dessa aspekter görs relevanta av bägge samtalsdeltagarna och uttrycks

---

<sup>25</sup> Med traditionell andraspråksterminologi benämns denna typ av lärarrespons på engelska elicitation och ses som ett sätt att locka fram den rätta formuleringen av eleven (Lyster & Ranta 1997, 48).

bland annat i den interaktionella strukturen och i en lyhördhet för den andra. Med reparationerna görs både språkligt och diskursmässigt arbete.

Sekvenserna är således exempel på det komplexa handlandet som elever och lärare utför i interaktion. De är exempel på hur elev och lärare konstruerar institutionen skola, en enspråkig skola i en starkt finskdominerad omgivning där det är tillåtet för elever att i långa sekvenser fundera kring ett svenskt ord, där det är funktionellt möjligt, men inte prefererat att kodväxla och där elever och lärare talar fram en enspråkig klassrumsdiskurs.

### 5.1.2 Enspråkighet uttryckt i gruppsamtal och presekvens

Följande sekvens, i två delar, demonstrierar hur fyra pojkar som jobbar tillsammans i en grupp deltar i språkrelaterade sekvenser, inom gruppen och i samtal med läraren. Efter själva analysen speglar jag sekvenserna i förhållande till de tre tidigare analyserade.

Analyserna utgår från två samtal från samma lektion. Det är frågan om samma elever upptagna med samma arbetsuppgift. Det ena samtalet är ett undantag i mitt material – och i synnerhet bland analyserna – då läraren inte är med bland deltagarna. Jag har valt att ta med det för att förtydliga de val eleverna gör då de samtalar med lärare.

Sekvenserna är från en lektion i miljö- och naturkunskap där eleverna är indelade i grupper, med uppgift att diskutera och utföra uppgifter på ett arbetsblad om vattnets kretslopp. Eleverna har bildat grupper på tre–fyra personer som sitter tillsammans runt bänkar och bord i klassrummet. Läraren går runt i klassen och diskuterar med eleverna kring arbetet. Det är ganska hög ljudnivå i klassrummet. I den första sekvensen funderar fyra pojkar, Emil, Mats, Tommi och Samuel på den andra uppgiften, som går ut på att i text och bild förklara hur regn uppkommer. De sitter ganska nära varandra med blickarna ner i pappret, och i början ligger Samuel med överkroppen över bordet. Strax innan sekvensen inleds har de beslutat att hoppa över en uppgift som de har problem med och att försöka på följande, den i analysen aktuella, i stället.

#### 4 a. de kommer usva

4: 00.53.12.8 – 00.53.40.9

Mats, Tommi, Samuel och Emil

```

1   Mats:           [<hur utvecklar regn skriv och> rita] >ja
2                   [((läser i uppgiftspappret))]
3   Mats:           (ohb) [molnen molnen<
4                   [((slår ihop handflatorna upprepade gånger))
5   Tommi:          [(ohb)
6   Samuel:         [((sätter sig upp))
7   Emil:           [(ohb) ja kan skriva
8                   [((tar pappret från Mats))
9   Mats:           [tr- träffas i varandra
10                  [((tittar på Emil, sen på Tommi))
```

11 Tommi: [nä nä nä  
12 [((tittar på Mats))  
13 Samuel: nähä [(ohb)  
14 [((tittar ner på pappret))  
15 Mats: [jå d-de kommer [salama<sup>26</sup>  
16 [((riktar blicken rakt fram )  
17 Samuel: (0,5) nä (.) ja vet hur de kommer de  
18 [kommer  
19 [((tittar på Tommi))  
20 Tommi: [de: sumu<sup>27</sup> ((tittar på Samuel))  
21 Samuel: <°de kommer [usva<sup>28</sup> så [nousee<sup>29</sup> de dit upp så  
22 [((tittar på Emil))  
23 [((lyfter upp handen  
24 regnar de de e ju (ohb)° >((tittar på pappret))  
25 *sänker handen igen*)  
26 [(vet ni int va) e [usva  
27 Tommi: [(ohb)  
28 [((lägger sig mot bänken))  
29 Emil: ((vänder sig hastigt med irriterad min mot Tommi))  
30 Mats: nä >int e de nu så< [(0,4) de kommer från have å  
31 [((tittar på Tommi))  
32 [((pekar med fingret på  
33 *pappret*)) sen kommer de nån fu[kt  
34 Tommi: [jå su- sumu kommer  
35 [((lyfter upp  
36 opp så går de i pilvina<sup>30</sup> å sen regnar de ner  
37 *handen, håller den uppe, för ner den igen*)

Sekvensen är, på grund av pojkarnas konkurrens om talutrymme och motstridiga åsikter, något komplicerad för att demonstrera det jag här vill, nämligen deras användning av kodväxling. Liksom klassrumssamtal är polyader interaktionellt komplexa, bland annat av den orsaken att det finns fler alternativ vid turallokering (Sacks m.fl. 1974).

---

<sup>26</sup> *salama* (fi) – *blixt* (sv)

<sup>27</sup> *sumu* (fi) – *dimma* (sv)

<sup>28</sup> *usva* (fi) – *dimma, dis* (sv)

<sup>29</sup> *nousee* (fi) – *stiger* (sv)

<sup>30</sup> *pilvi* (fi) – *moln* (sv)

Mats läser upp frågan (rad 1) och fortsätter direkt därefter att presentera sin egen teori (rad 3–4, 9–10). Samuel protesterar (rad 13–14) och lägger fram sin teori (17–19, 21–26). Även Tommi protesterar mot Mats (rad 11–12) och ger sina förslag (rad 20, 27–28, 34–37). I överlappningar och med icke-verbala medel som blickar, kroppsrörelser, förändrat taltempo (hastigare på rad 1–3, långsammare på rad 21–24) och dämpad volym (rad 21–24) kämpar Mats, Tommi och Samuel om talutrymmet och om att föra fram sin åsikt. Vid självnominering gäller det att inleda sin tur så tidigt som möjligt, vilket leder till överlappningar (Sacks m.fl. 1974). Att få och hålla plats på samtalsgolvet och vinna de andras uppmärksamhet är i den här sekvensen ett viktigt projekt med det huvudsakliga målet att lösa uppgiften och att helst vara den som har det rätta svaret. Det betyder att reparationer av andra förekommer rikligt i sekvensen. Att reparationerna inte är problematiska visar att deltagarna gör utförandet av den gemensamma uppgiften till det centrala; i det arbetet ingår reparationer som delar av verksamheten (jämför Lehti-Eklund 2002, 119).

Interaktionella analyser av tvåspråkiga samtal har visat att kodväxling används som ett verktyg i konkurrens om talutrymme (Evaldsson 2003; Steensig 2003). Här har inte kodväxlingen den funktionen; kodväxling leder inte här till att man får ordet. Den har heller ingen lierande funktion, vilket kunde vara en möjlighet i pojkarnas kamp om varandras stöd (jämför Aarsæther 2003; Cromdal 2001; Evaldsson 2003; Guldal 1997).

Under sekvensen, som varar strax under en halv minut, använder eleverna fem olika finska ord sammanlagt sju gånger. De tre elever som huvudsakligen tävlar om talturnerna kodväxlar, och det görs i samtliga fall på ett oproblematiskt sätt; kodväxlingarna föregås eller efterföljs inte av pauser och de ingår inte i ordsökningsaktiviteter. De görs inte heller med förändrat tempo eller volym. Samtalet påminner om de helsingfors-svenska vardagssamtal som Saari (1989) beskriver, samtal där enskilda finska ord smidigt fogas in<sup>31</sup>. Att det kodväxlade ordet på vissa ställen betonas förefaller ha mer att göra med att pojkarna kämpar om att föra fram sina teorier och de där ingående naturvetenskapliga fenomenen – dimma och dis (rad 20, 21, 27). Att kodväxla är alltså i detta samtal ingen disprefererad handling; pojkarna talar fram en starkt uppgiftsrelaterad konkurrensbetonad kontext där tvåspråkighet och kodväxling inte utgör något normbrott (jämför Saari 1989). Det betyder inte att kodväxlingarna är utan funktion i sekvensen. Den funktion de har är att de genom att bidra till smidighet fungerar som verktyg i konkurrensen om samtalsgolvet. Då pojkarna använder det ord som ”comes to mind first” (Auer 1984a, 60) innebär det att pojkarna kan uttrycka sig snabbare och därmed inte ge utrymme för de andra att komma in i samtalet. En analys av händelserna efter denna sekvens visar att det krävs en hel del arbete innan pojkarna kommer fram till motsvarande svenska termer för en del av begreppen.

Uppgiften är inte löst vid sekvensens slut. Pojkarna fortsätter ytterligare all den tid de har till förfogande med uppgiftspappret, vilket är 17 minuter efter sekvensens slut. Deras fortsatta arbete med uppgiften koncentreras i hög grad till begrepp, och där speciellt kring att jämföra de svenska och finska termerna, samt kring organisatoriska frågor kring vem som skall fungera som sekreterare och tecknare i gruppen.

---

<sup>31</sup> Se avsnitt 3.3.3.

Under den korta sekvensen är eleverna starkt uppgiftsorienterade. Genom att ta ställning mot varandras åsikter lägger de till delar i den gemensamma kunskapskonstruktionen. Att använda finska termer för de fenomen de talar om är inget problem för dem. Trots att pojkarna är oense om sakfrågan, hur regn uppkommer, vill jag hävda att de inte har några problem med att förstå eller uttrycka sig för varandra. De fyra pojkarna är helt koncentrerade på att utföra en skoluppgift, och de gör det på ett sätt som för dem är det smidigaste i en grupparbetsituation, nämligen att använda tillgången till två språk som en resurs (jämför Saari 1989; 2003).

I sekvensen orienterar sig eleverna mot olika kontexter: mot en uppgiftsrelaterad kontext genom att använda tvåspråkigheten som resurs i konkurrensen om samtalsgolvet och i utförande av uppgiften, mot en ämnesrelaterad kontext genom orienteringen mot uppgiften och mot en institutionell kontext genom att de använder svenska som det huvudsakliga samtalsspråket (Seedhouse 2004, 208–215).

Emil, Mats, Tommi och Samuel, har arbetat tillsammans i drygt tio minuters tid då läraren kommer fram till deras grupp. Hon ber pojkarna fundera på hur de skall presentera sitt arbete för klassen, vilket eleverna tidigare har fått veta att de skall göra. Utan att ha blivit uppmanade av läraren att redogöra för hur de har utfört uppgiften börjar pojkarna berätta och visa på pappret hur de har resonerat. Läraren fortsätter nu initierad av eleverna att tala om deras svar på frågan och ber dem först om en närmare förklaring till bilden. I förklaringen talar Tommi och Mats om *dimma*, och nu ställer läraren frågan om hur det blir dimma.

#### 4 b. levii

5: 00.01.47.1 – 00.02.04.4

Läraren, Mats, Samuel och Emil

- 1 läraren: (0,9) men hu↑ blir de [dimma då  
 2 Mats: [((vänder blicken från  
 3 läraren rakt fram)) nå de blir <dimma> ((tittar  
 4 ner mot pappret))  
 5 Samuel: [(0,4) oa- de de bli (.) de blir så där att  
 6 [((tittar rakt fram))  
 7 (0,5) fukte kommer så där å sen (.hh) levii<sup>32</sup> de  
 8 [så sen  
 9 Emil: [((börjar le))  
 10 Samuel: blir de di[mma att man int ser ((tittar ner mot  
 11 bordet))

---

<sup>32</sup> levii (fi) – breder ut sig (sv)

12 Emil: [(vänder sig mot och tittar på Samuel)]  
 13 (Emil): när man [(e (ohb) de: e de)]  
 14 läraren: [breder ut sig]  
 15 Mats: ja breder ut sig  
 16 Emil: [eiku<sup>33</sup> int dimma [(pa-)]  
 17 [(tittar på Samuel)]  
 18 [(tittar ner)]  
 19 Samuel: ja:  
 20 läraren: men hur uppstår↑ dimma egentligen

Lärarens fråga (rad 1) visar sig inte vara lätt att besvara. Mats inleder en respons och flyttar strax blicken från läraren, samtidigt som han drar ut på *dimma* och slutligen avbryter sig själv och tittar ner mot pappret (rad 2–4). Samuel fortsätter *oa- de de bli (.) de blir så där att (0,5) fukte kommer så där å sen (0,3) levii de så sen blir de dimma att man int ser*<sup>34</sup> (rad 5–8, 10–11). Strax efter att Samuel har sagt *levii de* börjar Emil att le och lite senare, i slutet av Samuels taltur, vänder han sig leende om mot Samuel. Samuel problematiserar inte kodväxlingen. Han ser rakt fram under hela talturen och talar prosodiskt och volymmässigt jämnt, efter en tvekande inledningen då han tar över efter Mats avbrutna respons. Efter Samuel börjar Emil en taltur som snart överlappas av lärarens reparation *breder ut sig* (rad 13–14). Det är frågan om en reparation i förbigående (Kurahila 2001, 1099–1107), en direkt och öppen reparation som görs i en minimalt kort sidosekvens. Den görs överlappande, men det är inte talturen där problemet finns som överlappas, utan därpå följande taltur. Emil hinner precis inleda sin tur (rad 13) då läraren överlappar och reparerar. Reparationen av Samuels *levii* görs genom att det icke-korrekta byts ut mot det korrekta. Trots att det är frågan om olika språk och läraren helt enkelt översätter det finska ord Samuel använt, menar jag att reparationen är jämförbar med motsvarande reparationer av den språkliga formen, vilka enligt Kurahila (2001, 1103) utförs ”in a straightforward way, by plainly repeating the errorness part of the prior turn in a modified (standard) form”. Efter denna typ av reparationer i förbigående är det vanligt att den som reparerats upprepar det reparerade, men Samuel reagerar varken verbalt eller icke-verbalt på reparationen – han fortsätter att titta ner mot några pennor i handen som han leker med. Däremot reagerar Mats. Han upprepar lärarens reparation, i kombination med *ja* (rad 15) – vilket fungerar som ett sätt att hålla reparationssekvensen kort – och därmed är reparationen bekräftad och deltagarna kan återgå till den huvudaktivitet som de är upptagna med (Kurahila 2001, 1103). Uttrycket *levii/breder ut sig* används i denna

<sup>33</sup> *Eiku*, egentligen *ei kun* (fi) – *nej, utan* (sv), är en partikel som i Lehti-Eklunds (2002, 130–131) undersökning hör till de finska ord som oftast infogas i annars svenskt tal. Om möjligheterna att använda partiklar som reparationsinitieringar i finska (och svenska), se avsnitt 4.3.4.

<sup>34</sup> Uttrycket *dimma att man int ser* använder pojarna tidigare i sitt samtal. Vid ett tillfälle då de funderar kring olika begrepp förklarar Samuel *dimma* genom att säga *dimma e sånt om man int ser bra*, ett uttryck som även Mats lite senare använder.

sekvens för första gången. I pojkarnas samtal innan läraren kommer till deras bord har de inte talat om att *dimma*, eller något annat, skulle breda ut sig.

Då den språkliga reparationen är utförd orienterar sig Emil mot ämnet. Han inleder en reparationsinitiering till Samuels, och i och för sig lärarens, *dimma*, då han hastigt vänder sig om mot Samuel, flackar med blicken och säger *eiku int dimma* och avbryter sig själv (rad 16–18). *Eiku* markerar här en självreparation (Lehti-Eklund 2002, 131; Sorjonen & Laakso 2005). Vid öppna reparationer av den andra är det, som jag nämnt, vanligt att en upprepning följer (Kurhila 2001, 1103). Nu har Emil endast initierat och inlett utförandet av reparationen och det finns ingenting att upprepa. Emil vet att *dimma* är fel begrepp, men han är ändå osäker på vilket som är det rätta; eleverna har trots omfattande arbete inte kommit fram till vad det egentligen är som *breder ut sig*. Det finns alltså inget Samuel kan upprepa, men han bekräftar reparationen om att det i varje fall inte är *dimma* med att säga *ja*: (rad 19).

Det ord Samuel kodväxlar hör inte till de ämnesmässiga begreppen eleverna har kämpat med. Samuel problematiserar inte kodväxlingen. Det gör däremot Emil och Mats, som på olika sätt gör Samuels kodväxling och den därpå följande lärarreparationen relevant. Emil gör det genom att med lite generad min leende vända sig mot Samuel i samband med hans kodväxling, Mats genom att bekräfta reparationen. Trots att Samuel oproblematiserat kodväxlar i samtal med läraren gör de två andra en enspråkig norm gällande. Då de reagerar för Samuels räkning visar de att de utgör en grupp, ett kollektiv där medlemmarna är upptagna med att visa upp för läraren vad de som grupp åstadkommit. Liknande handlingar, det vill säga situationer där enskilda deltagare agerar som representanter för en grupp, har identifierats av Lerner (1993, 237–240) och Egbert (1997). Mats och Emil arbetar på att framställa gruppen som en språkligt kompetent grupp, en grupp som känner till och håller sig till den enspråkiga klassrumsdiskursen. Att kunna är i detta klassrum att kunna på svenska varför Samuels kodväxling sätts i parentes.

Ett av de arbeten som den direkta reparationen utför är att göra den språkliga diskursen relevant. Därmed bekräftar läraren i reparationen det som Emil mer subtilt har visat, nämligen en norm om svenska i klassrumssamtal. Då Mats upprepar reparationen uttrycker han i gruppens namn en orientering mot normen, samtidigt som han tillsammans med läraren ser till att reparationssekvensen förblir kort. En enspråkig norm gäller alltså också i elev-lärarsamtal då de fungerar som ett av flera parallella samtal i klassrummet.

Reparationen gör också språkligt arbete genom att läraren i den erbjuder det korrekta svenska uttrycket. Pojkarna övergår till att senare i arbetet, medan läraren fortfarande står vid deras bord, använda formuleringen *sprider ut sig*, ett uttryck som även ingår i den korta text de skriver om vattnets kretslopp. Reparationen har inte någon större betydelse för Samuel i fråga om att slutföra turen, då han har redan använt kodväxlingen i den samtalstekniska funktionen. Däremot har reparationens språkliga arbete betydelse även på längre sikt. Då läraren använder uttrycket fungerar det som ett godkännande även av pojkarnas förståelse av själva uppgiften – den gemensamma förståelse som läraren och pojkarna, här Mats och Emil, gör gällande är såväl språklig som ämnesmässig.

Efter arbetet med att göra samma språkliga diskurs gällande är det aktuellt att återvända till det som är interaktionens syfte, att visa hur gruppen utfört uppgiften. Trots att Emil inte har någon ersättning för begreppet *dimma* gör han det tydligt att det enligt

gruppen inte är det bästa begreppet (rad 16–18). Han arbetar på att visa upp gruppens ämnesmässiga kompetens på ett liknande sätt som han och Mats tidigare arbetat med att visa upp gruppens språkliga kompetens. Emils reparationsinitiering understöds av Samuel (rad 19), men reparationen fullbordas inte. Läraren använder fortsättningsvis samma begrepp då hon upprepar sekvensens första fråga något modifierad (rad 20, 1). Läraren håller under samtalet med eleverna fast vid det begrepp de använder och försöker få dem att fördjupa sina förklaringar.

Sekvensen har många gemensamma drag med de tre tidigare, men ger ytterligare djup till förståelsen av enspråkighet i klassrummet. Med ett utdrag från ett samtal pojkar-na emellan (sekvens 4 a) och ett där pojkar-na samtalar med läraren (sekvens 4 b) har jag åskådliggjort hur elevernas deltagande i språkrelaterade sekvenser, där läraren är frånvarande respektive närvarande, skiljer sig och hur de därmed gör olika kontexter gällande. Då jag jämför pojkar-nas samtal där läraren är en av deltagarna (sekvens 4 b) med helklassamtalen i sekvenserna 1–3 är en skillnad att eleven som kodväxlar inte själv problematiserar kodväxlingen, men att andra elever i gruppen gör det. Det visar dels att enspråkighet även gäller i denna typ av samtal, dels att den språkliga korrektheten görs till en del av gruppens kompetens. Trots att eleven som kodväxlar inte gör det problematiserat, reparerar läraren, liksom i sekvenserna 1 (*identitetsbevis*) och 2 (*maskinplåten*) i en kort och direkt sidosekvens, som avslutas av eleven innan deltagarna återgår till den huvudsakliga aktiviteten. Lärarens reparation gör liksom i de tre tidigare sekvenserna olika arbeten, ett diskursrelaterat och ett språkigt arbete. Därtill gör reparationen i denna sekvens även ett ämnesrelaterat arbete i och med att eleverna i det fortsatta arbetet tar fasta på det uttryck läraren använder i reparationen.

Angående utvecklingen av sekvensen vill jag än en gång påpeka att initiativet till en topikutveckling kring det innehållsliga i uppgiften kommer från eleverna. Lärarens respons, i vilken hon utmanar deras förståelse utgående från deras begrepp, skall ses i ljuset av detta elevinitiativ.

Den sista sekvensen, som belyser elevernas och lärarens gemensamma konstruktion av en enspråkig klassrumsdiskurs, demonstrerar ytterligare en möjlighet för eleverna att hantera enspråkigheten, nämligen att använda sig av en presekvens.<sup>35</sup> Sekvensen utspelar sig en måndag morgon då eleverna berättar om veckoslutet. Den inleds med slutet av lärarens kommentar till föregående berättelse, varefter Daniela får ordet.

## 5. Kotka

1: 00.36.29.6 – 00.36.58.0

Läraren och Daniela

- |   |          |  |
|---|----------|--|
| 1 | läraren: | jå så blev avbrutna popcorn e väl gott (1,3) |
| 2 |          | Daniela                                      |
| 3 | Daniela: | nå ja vet int va de [heter på svenska=       |

<sup>35</sup> Innebörden av presekvenser förklaras i samband med analysen.



4 ((lyfter blicken mot  
5 läraren))  
6 =men ja vet va de heter på [finska (.hh)=  
7 läraren: [mm↑  
8 Daniela: =så: [vi va: på l[ö:da i Kotka  
9 ((blicken ner))  
10 ((blicken mot läraren))  
11 läraren: jaha (1,7) vet du att ja känner en lärare  
12 som jobbar de finns en liten svensk skol-  
13 fast de f-skola där fast de en ganska  
14 (0,7) finsk ort men en liten svensk skola  
15 har dom (0,7) å ja känner en av lärarna där  
16 (0,5) jaha (1,7) va va de- va gjorde du i  
17 Kotka↑

Daniela inleder sin taltur med att snabbt säga *nå ja vet inte va de heter på svenska men ja vet va de heter på finska* (rad 3–6), drar in andan och fortsätter *så: vi va: på lö:da i Kotka* (rad 8). Där avslutar Daniela sin tur med blicken vilande på läraren. Under turen överlappar läraren med *mm*, Daniela drar in andan och fortsätter. Hon gör ingen egentlig paus, annan än den som inandningen förorsakar.

Danielas sätt att inleda samtalet kan ses som en förstadel i en presekvens, en presekvens som fungerar som en förberedelse för fortsättningen (Sacks 1995, vol. 1, 685–692). Presekvensens funktion har av ten Have (1999, 114) beskrivits som ”to check whether a certain condition for a possible next action exists”. Då Daniela säger att hon saknar ett ord på svenska, men kan det på finska, är det en slags kontrollerande förvarning om att hon kommer att använda ett finskt ord. Utgående från intonationen är funktionen av *nå* i detta sammanhang snarast ett sätt att inleda en ny topik, framför ett uttryck för osäkerhet eller disprefererad handling (se Lehti-Eklund 1992). Hur bemöter då läraren denna förstadel av presekvensen? Det är inte frågan om den allmänna fråga-svar-typen av presekvens. Daniela ställer inte någon fråga och läraren inväntar följaktligen inte heller ett ställe att besvara en fråga. Det räcker med en bekräftande uppbackning, vilken fungerar som presekvensens andradel. Vid *finska* överlappar läraren med ett uppbackande *mm*↑ (rad 7), en typ av *mm*-uppbackning som bland annat kan fungera som fortsättnings-signal och som kvittering. Då uppbackningar av denna typ förekommer i en pågående tur, vilket här är fallet, fungerar de ofta som fortsättningssignaler, ofta vid potentiella tur-bytesplatser, och signalerar då att lyssnaren inte gör anspråk på taltur. Här finns ingen turbytesplats, men däremot kan Danielas tur jämföras med den typen av problematiska turer som backas upp för att talaren skall fortsätta. Green-Vänttinen (2001, 171–172) analyserar ett samtal där det i tvekljud och pauser är uppenbart att talaren har problem att formulera sig, varför valet av uppbackning ses i förhållande till den problematiska turen. Problemet i Danielas tur uttrycks direkt och samtidigt finns det utgående från prosodin förväntningar om att hon kommer att fortsätta. Läraren ger med uppbackningen tecken till

Daniela att fortsätta trots att hon har vissa problem (Green-Vänttinen 2001, 115–118, 157–184). Jag liknar presekvensen vid den typ av presekvenser som används före berättelser i syfte att ge rätt till utökad tur. Här ratificerar inte uppbackningen rätten till utökad tur, men rätten till tur på fel språk.

Det sätt på vilket Daniela gör presekvensen berättar något om den kontext hon gör gällande. Hon förväntar sig ett jakande svar, vilket går att utläsa i den lugna normala tempot hon använder samt i hennes val att inte ställa en fråga utan att enbart meddela att hon kommer att kodväxla. Att Daniela gör denna presekvens visar samtidigt, liksom i samtliga hittills analyserade sekvenser, en orientering mot en enspråkig offentlig klassrumsdiskurs. Då hon på detta sätt meddelar läraren att hon helst skulle hålla sig till svenska om hon bara kunde, ber hon samtidigt om förståelse för att hon bryter mot normen. Med presekvensen visar hon att ”kodväxlingen” är disprefererad. Att tala fram den språkliga normen för klassrummet kan räcka och fungera som ett sätt att hålla sig till normen. Presekvensens funktion som en ”sondering av samtalsterrängen” (Norrbby 1996, 108) kombineras här alltså med en diskursmässig positionering. Daniela uppvisar inget tvivel om att hon har möjlighet att delta i klassrumssamtalet även om hon använder ett finskt ord, men med presekvensen framställer hon sig som en elev som helst skulle delta på det diskursmässigt riktiga språket.

Presekvensens andradel utgörs alltså av lärarens uppbackning, som fungerar som en kvitterande fortsättningssignal, med vilken läraren visar att hon noterat Danielas problem och att hon godkänner en fortsättning. Presekvensen, lärarens respons och elevens egentliga berättande görs interaktionellt smidigt. Det enspråkiga klassrummet görs relevant, samtidigt som läraren och eleven visar att det är möjligt att frånga normen.

Danielas korta berättelse har sin plats i ett sammanhang där eleverna fritt berättar vad de har gjort under veckoslutet. Denna typ av samtal känner eleverna till, vilket bland annat syns i att några elever på eget initiativ, efter att läraren hälsat god morgon, inleder lektionen med att räcka upp handen för att börja berätta om veckoslutet. Samtalen utgår från eleverna och läraren följer upp med innehållsliga frågor. Det innebär att eleverna och läraren under dessa samtal talar fram en kontext där fokus är på det innehållsliga och där reparationer utförs på ett sätt som liknar det i vardagliga samtal (Seedhouse 2004, 46). Även under denna episod visar läraren att det innehållsliga är av intresse då hon i responsen till Danielas tur utvecklar topiken (rad 11–17). Ännu efter rad 16 fortsätter läraren och eleven ytterligare i ett tiotal talturer att samtala om Danielas vistelse i Kotka.

Problemet, som får Daniela att inleda berättelsen med en presekvens, berörs där emot aldrig. Ordet som Daniela menade att hon inte ”visste på svenska” var namnet på staden Kotka. Då staden Kotka inte har något särskilt svenskt namn finns det ingenting som läraren kan ersätta *Kotka* med. Eventuellt kan lärarens egen användning av namnet *Kotka* fungera som en omvänd inbäddad reparation till något som inte behöver repareras. Det kvarstår ändå att det språkliga dilemmat aldrig berörs. Orsaken till att Daniela inleder presekvensen, det vill säga hennes ovisshet om att Kotka saknar ett särskilt svenskt namn, görs inte relevant. Att Daniela i själva verket uttrycker sig alldeles korrekt bekräftas aldrig för henne eller för hennes klasskamrater. På så sätt saknas här den språkliga dimensionen som jag har visat är en av funktionerna hos de reparationer som läraren gör i sekvenserna 1–4.

### *Sammanfattning av sekvenserna 4–5*

Med de tre första sekvensanalyserna framgick det att enspråkighet är norm i klassrumsdiskursen samtidigt som det finns en möjlighet för eleverna att använda resurser som en tvåspråkighet innebär. I de två senare sekvenserna analyseras olika sätt på vilka eleverna hanterar den enspråkiga klassrumsdiskursen. Det visar sig att enskilda elever i grupp problematiserar en annan gruppmedlems kodväxling och därmed framställer gruppen som språkligt kompetent, som en grupp som känner till och håller sig till den enspråkiga klassrumsdiskursen. Ett annat sätt som elever använder sig av för att hantera enspråkigheten är att tala fram den i en presekvens. På så sätt kan elever visa att kodväxling är disprefererad, men möjlig. Den interaktionella analysen i sekvens 5 (*Kotka*) gör det klart att eleven räknar med att kunna frånga den enspråkiga normen, vilket läraren i en uppbackning bekräftar.

En analys av ett elev–elevsamtal belyser elevernas möjlighet att i samtal, där läraren inte deltar, använda sin tvåspråkighet som resurs i konkurrensen om plats på samtalsgolvet. I den kontexten görs kodväxlingen interaktionellt oproblematiskt, samtidigt som eleverna gör den institutionella klassrumskontexten relevant genom att använda svenska som det huvudsakliga samtalspråket.

## 5.2 Begränsningar i den enspråkiga klassrumsdiskursen

### 5.2.1 Deltagande

De sekvenser som jag så här långt har analyserat har gjort det tydligt att enspråkighet prefereras i klassrummet och att det är något som både elever och lärare orienterar sig mot. Syftet med det här avsnittet är att öka förståelsen av hur deltagarna förhåller sig till den enspråkiga klassrumsdiskursen. I avsnitt 5.2 analyserar jag sekvenser i vilka jag ser att den enspråkiga klassrumsdiskursen innebär olika slag av begränsningar för elevernas deltagande i klassrummet.

Följande sekvensserie på tre delar (6 a, 6 b och 6 c) utspelar sig under en modersmålstimme där halva klassen är närvarande. Fokus ligger på den tredje delen, där jag analyserar interaktionen mellan läraren och en elev, Minna. Minnas svar utgör den andra delen på ett närhetspar, vars förstadel läraren presenterar i den första sekvensen (6 a, *vi kan ju göra en massa saker*). För att den tredje sekvensen skall komma till sin rätt, krävs en närmare granskning av händelserna som utspelar sig innan. I den första delen skriver läraren ordet *kan* på tavlan och ber eleverna att i tur och ordning berätta om någonting som de kan göra:

**6 a. vi kan ju göra en massa saker**

13: 00.09.08.9 – 00.09.54.3

Läraren, Asta, Albin, Minna, Teemu, Nadine, Tuomas, Tim och Nikolas

1 läraren: nu ska ja skriva ett <litet [ord  
 2 Asta: (ohb) [den här vägen ditåt å  
 3 den<sup>36</sup>-  
 4 läraren: (0,8) Asta  
 5 Albin: (0,7) ja vet [va du skriver  
 6 Albin: [((räcker upp handen, stiger upp från  
 7 stolen, tar ner handen igen)  
 8 läraren: på tavlan ((skriver på tavlan))  
 9 Albin: åhå de va int så  
 10 läraren: (8,1) °e de nån som kan läsa va de står där°  
 11 ((Albin, Minna, Teemu, Nadine, Tuomas, Tim räcker upp handen))  
 12 läraren: (3,2) Tuomas  
 13 Tuomas: kan ((tar ner handen))  
 14 läraren: (0,6) kan  
 15 ((Albin, Minna, Teemu, Nadine, Tim tar ner handen))  
 16 läraren: (1,0) vi kan ju göra en massa saker vi kan en  
 17 massa ni kan en massa saker (3,7) nu ska ni få  
 18 berätta (0,8) en i gången va ni kan [göra (1,1)  
 19 Albin: [((räcker upp  
 20 handen))  
 21 läraren: Albin >du får säga en sak som du kan<  
 22 Albin: [mm: ee: [ja kan: nå fast simma  
 23 Nikolas: [((räcker upp handen, vänder sig mot Albin))  
 24 Albin: [((tar ner handen))  
 25 läraren: du kan simma↑

*Nu ska ni få berätta en i gången va ni kan göra*, säger läraren, varefter hon i tur och ordning ger eleverna taltur. Efter att ha skrivit ordet *kan* på tavlan och sagt att eleverna *kan göra en massa saker* och *kan en massa saker* håller hon en paus, varefter hon presenterar uppgiften. Pausen och det därpå följande betonade *nu* ger uppmaningen tyngd, och med det betonade *en (i gången)* blir det också klart att samtliga elever skall ge sitt bidrag. Det är frågan om en typ av interaktionssekvens som ofta förekommer i de lägre klasserna, en turtagning där många elevturer görs offentliga (Sahlström 2003). Lärarens fråga eller

---

<sup>36</sup> Astas taltur ingår i ett bänksamtal, som här avslutas.

uppmaning utgör förstadelen i ett närhetspar, medan eleverna i turallokering ges möjlighet att bidra med varsin andradel, en andradel som här är relativt öppen. Det enda kravet är att det skall handla om något som eleverna kan. Handlingen fortsätter direkt i sekvens 6 b.

### 6 b. ja kan ingenting

13: 00.09.54.3 – 00.11.18.2

Läraren, Tuomas, Nikolas, Kalle, Nadine, Elias, elev 1, elev 2, elev 3, Asta, Teemu och Ada

26 läraren: Tuomas  
 27 Tuomas: ja kan gå  
 28 läraren: Nikolas  
 29 Nikolas: ((tar ner handen))  
 30 läraren: (2,0) va kan du  
 31 Nikolas: aj va:had  
 32 läraren: säg nånting som du ka[n  
 33 Nikolas: [säg sist mig  
 34 läraren: (0,7) okej Kalle  
 35 Kalle: ja e bra på <ingenting>  
 36 läraren: jå du kan no: en massa säg nånting som du kan göra  
 37 Kalle: me [ja kan i[ngenting  
 38 Nadine: [((räcker upp handen))  
 39 Tuomas: [spela gogo  
 40 Elias: (0,7) spela data  
 41 Kalle: (1,0) j[a kan ing-  
 42 elev 1: [bygg lego  
 43 elev 2: bygga (lego) ((skrattande))  
 44 elev 3: byg[ga lego ((skrattande))  
 45 läraren: [fundera Kalle du kan ja vet att du kan en  
 46 massa  
 47 Kalle: men <ja kan int någå> ((lutar sig mot handen,  
 48 *grimaserar, tillgjord röst*)  
 49 läraren: då får du fundera en stund så kommer ja tillbaks  
 50 ti dig också (.) Asta  
 51 Asta: ja att man kan äta (.) ja kan äta  
 52 läraren: ja-a (.) Elias  
 53 Elias: klättra i träd  
 54 läraren: (1,1) klättra i träd mm (.) e- Nadine

55 Nadine: [ja kan ee-e- l så dä- skrinna<sup>37</sup> ja så där  
56 [(tar ner handen)]  
57 läraren: (0,7) ää Teemu  
58 Teemu: sova  
59 läraren: (0,7) du kan sova mm (0,5) Ada  
60 Ada: [(7,7)]  
61 elev: [ ja vi- ((ler)) (2,5) e den dä  
62 läraren: va kan du Ada  
63 (6,9)  
64 läraren: du kan också en massa saker (1,1) ja vet du håller  
65 [ganska m-mycke på me [sport  
66 Ada: [(skrattar)] [(tittar på Asta)]  
67 läraren: (1,1) Ada va brukar du göra  
68 Ada: (1,7) ä:h int vet ja  
69 läraren: (0,7) ja kommer tibaks ti dig om en liten stund så  
70 då ska du fundera ut va du kan (0,8) Tim

Innan jag går in på den språkrelaterade delen av sekvensen (sekvens 6 c, *ja kan spela*) vill jag kommentera den del av sekvensen som transkriberats ovan (rad 26–70) på några punkter. Att berätta vad man kan visar sig inte vara endast en möjlighet, utan en obligatorisk uppgift. Läraren går radvis igenom alla elever. Två av eleverna, Kalle och Ada, responderar inte så att talturerna fungerar som lämpliga andradelar (Kalle på rad 35, 37, 41, 47–48; Ada på rad 60, 63, 66, 68), vilket ger läraren anledning till olika slag av reparationsinitieringar. Reparationsinitieringarna utgörs av upprepning av uppmaningen, närhetsparets första del (rad 36, 62) och försök att ringa in ett lämpligt svar (rad 64–65). Då Kalle och Ada ändå inte ger en reparation som tillfredsställer läraren säger hon att hon återkommer till dem senare (rad 49–50, 69–70). Var och en av eleverna förväntas alltså bidra med en lämplig respons.

En annan aspekt jag vill lyfta fram är att det inte visar sig vara alldeles neutralt att tala om något som man kan göra. Kalle gör i sina responser uppgiften prestationsladdad; hans första svar är *ja e bra på <ingenting>* (rad 35), och även hans följande talturer handlar om att han inte kan något. Förslagen som hans klasskamrater ger duger inte. Prestationsmässigt enkla och neutrala svar ger däremot Tuomas som säger att han *kan gå* (rad 27) och Asta som säger att hon *kan äta* (rad 51). Efter Tim kommer turen till Minna (6 c, rad 73).

---

<sup>37</sup> *Skrinna* är en finlandism för *åka skridsko*.

**6 c. ja kan spela**

13: 00.11.18.2 – 00.11.58.5

Tim, läraren och Minna

71 Tim: ja kan lä- spela playstation å (.hh) läsa  
72 tidninga:  
73 läraren: ja Minna  
74 Minna: [ja ve- ja kommer int ihåg va den där ena saken  
75 [(*vänder blicken från läraren, lutar åt sidan*)]  
76 heter på svenska ((*lutar huvudet i händerna*))  
77 läraren: (0,5)>ja va menar du säg de på finska då<  
78 Minna: (0,6) [n- nä ja vill int  
79 [(*skrattar, skakar på huvudet*)]  
80 läraren: (0,5) e de nånting du brukar göra hem↑ma  
81 Minna: (0,6) °den [dä: ja kan den dä:°  
82 [(*tittar kisande rakt fram*)]  
83 (8,1)((*ser hastigt upp mot taket*)) n-ja  
84 [kan spela  
85 [(*lyfter blicken mot taket*)]  
86 [°massa <saker>° ((*vänder blicken mot läraren*))  
87 [(*skakar lite på huvudet, allvarligare min*)]  
88 läraren: (0,4) menar du ett instrument eller spela på  
89 da[torn eller [spel-]  
90 Minna: [nä:((*rätar på sig, drar huvudet bakåt*))  
91 [instr]ument  
92 läraren: instrument [viket instrument kan du spela  
93 Minna: [(*lutar huvudet i ena handen, tittar  
94 nedåt, upp på läraren*)]  
95 [°nä [fiol°  
96 [(*tittar hastigt åt sidan*)]  
97 [(*tittar mot läraren*)]  
98 läraren: (0,7)[mm (0,5) [nä Nikolas  
99 Minna: [(*drar upp mungiporna*)]  
100 [(*flyttar blicken mot Nikolas*)]

I denna sista del av sekvensen demonstreras tydligt den komplexitet som kan finnas i till synes enkla klassrumshandlingar (Hall & Walsh 2002; Kasper 2004, Markee 2004; Mehan 1979; Mondada & Pekarek Doehler 2004, Mori 2004; Seedhouse 2004). Att delta i denna interaktion handlar om lingvistisk kompetens, om att förhålla sig till klass-

rummets språkliga diskurs och om att ge ett lämpligt svar inför klasskamraterna – förutom om det grundläggande att förstå uppgiften. Minna svarar inte på lärarens uppmaning att berätta vad hon kan göra, utan initierar i stället en inbäddad problemsekvens: *ja ve- ja kommer int ihåg va den där ena saken heter på svenska* (rad 74–76). Hon vet alltså begreppsmässigt vad hon vill säga, men saknar den svenska termen. Läraren säger i något forcerat tempo *ja va menar du säg de på finska då* (rad 77). Då Minna skrattande skakar på huvudet och säger att hon inte vill utföra en disprefererad handling; hon avböjer det erbjudande hon får av läraren, att tala finska (Pomerantz 1984). Med den handlingen talar Minna fram en enspråkig klassrumsdiskurs där hon placerar sig som en som vill följa normen (rad 78–79). Största delen av interaktionen mellan Minna och läraren utgörs av en sidosekvens som består av en ordsökning. Denna inleds redan på rad 74 och fortgår till rad 95 då Minna säger *nå fiol*. Att Minna problematiserar sin möjlighet att svara, med hänvisning till lexikalisk brist, kan ses som en inbjudan till läraren att delta i ordsökningen (rad 74–76). Men den hjälp läraren ger, erbjudandet att använda finska, avvisas av Minna. Minna orienterar sig dels mot uppgiften, att säga något hon kan, dels mot språkliga aspekter, att finna det rätta svenska ordet, dels mot institutionen, att hålla sig till den enspråkiga norm hon talar fram (Seedhouse 2004, 208–215). Därtill ingår en orientering mot sociala relationer. Att förhålla sig till många olika kontexter samtidigt kan innebära att det uppstår en viss konflikt dem emellan; Willett (1995) talar om att elever i sitt deltagande i klassrummet navigerar mellan klassrummets konkurrerande subkulturer.

Minna vet från början vad hon ”kan göra” men hon kan inte uttrycka sig på rätt språk i klassrummet. Läraren fortsätter att försöka ge henne hjälp i ordsökningen genom att ta reda på mer information kring begreppet (rad 80). Då Minna inte besvarar lärarens fråga gör hon inte heller läraren delaktig i ordsökningen (Brouwer 2003, 539–540). Båge erbjudandena om hjälp i ordsökningen avvisas alltså av Minna. Att Minna gör ordsökningen till sitt eget projekt förstärks av att hon har blicken bortvänd från läraren under hela den tid hon arbetar med sitt svar ända fram till att hon ger sitt första svarsförslag, vilket slutar på rad 86. Under tiden hon funderar håller hon platsen på samtalsgolvet genom att kysande tänka högt i en ”doing thinking”-handling (Houtkoop-Steenstra 1994, citerad i Brouwer 2003, 538).

På rad 83–86 ger Minna alltså för första gången en andradel till det närhetspar som läraren presenterat (6 a, rad 17–18), då hon med lägre volym och mot slutet prosodiskt utdraget säger *ja kan spela °massa <saker>°*. Hon har slutat le och innan hon säger *spe-la* lyfter hon blicken mot taket och skakar sakta på huvudet. Då hon avslutar turen återupptar hon ögonkontakten med läraren och därmed kunde ordsökningssekvensen anses vara avslutad. Men *°massa <saker>°* är en öppen formulering, en tur som läraren i ännu en reparationsinitiering visar att inte fungerar som svar. Läraren försöker alltså, trots Minnas tidigare visade ointresse, med att framlocka mer information kring det saknade begreppet: *menar du ett instrument eller spela på datorn eller spel-* (rad 88–89). Minna avvisar de senare förslagen då hon överlappande säger *nå: instrument*, samtidigt som hon gör en rörelse med huvudet bakåt för att sedan luta huvudet i handen och titta nedåt (rad 90–91). Läraren visar att hon inte är helt tillfreds med reparationen, utan yrkar i ytterligare en reparationsinitiering på specificering<sup>38</sup> (rad 92) innan hon slutligen får ett svar som

<sup>38</sup> Schegloff (2000, 212) kallar denna typ av serier med reparationsinitieringar för *multiples*.



fungerar som andradel: *°nå fiol°* (rad 95). *Nå* framför *fiol* har i detta sammanhang en garderande funktion som markerar en disprefererad handling (Londen 1995, 34). Samtidigt avslutar Minna med *nå* sin tvekan och fattar ett beslut (se Carlson 1984, 80; Lehti-Eklund 1992, 181–182). Minna talar nu lägre än tidigare, tittar åt sidan, sedan mot läraren (rad 95–97) och då läraren evaluerar med *mm* drar hon upp mungiporna något och flyttar sedan blicken mot Nikolas som utses till följande talare (rad 98–100).

Analysen visar att det är uppenbart att Minna gör mycket arbete innan hon levererar sin andradel till uppgiften som handlar om att eleverna skall nämna något de kan. Genom ett flertal reparationsinitieringar erbjuder läraren hjälp, men Minna gör merparten av arbetet ensam. Att hon har en idé om vad hon vill säga, ett svar som kan förmodas fungera i relation till uppgiften, men att hon saknar det svenska ordet, framkommer redan i sekvensens inledning *ja ve- ja kommer int ihåg va den ena saken heter på svenska* (rad 74–76). Genom att avvärja lärarens förslag om att använda finska gör hon, som jag noterat, en enspråkig klassrumsdiskurs relevant. Det sätt som Minna i en situation som denna talar fram en enspråkig klassrumsdiskurs gör sekvensen till ett utmärkande exempel på hur elever kan vara aktiva medkonstruktörer till skolans enspråkighet, och inte offer för en politik som drivs uppifrån (Evaldsson 2003). Trots att Minna till och med av läraren erbjuds att använda finskan som samtalstekniskt verktyg vill hon inte använda sig av den resursen – hon vill inte använda sin tvåspråkighet på det sätt hon kan göra i andra sammanhang. Då tvåspråkighet ses som konstruerad, i linje med Auers (1984a, 7) definition ”being bilingual becomes an achieved status” tar Minna avstånd från det sätt att uttrycka tvåspråkighet, som läraren här erbjuder. Lärarens uppmaning till Minna att kodväxla görs av Minna till ett försök från lärarens sida att kompensera hennes bristande språkkunskaper. Den kompensationen från läraren vill hon inte ta emot. Då Minna stöter ifrån sig lärarens erbjudande gör hon sig till en elev bland andra elever i ett klassrum där svenska är kunskapspråket, det språk man skall uttrycka sina kunskaper på. I att vara elev i klassrummet ingår inte sådana extra språkliga resurser som hon här blir erbjuden. Det förekommer ytterst sällan i mitt material att läraren som här uppmanar en elev att använda finska vid lexikal brist. Att bli erbjuden extra förmåner gör Minna till ett specialfall som inte klarar sig med de resurser som finns inom klassrummets normer. Då hon avvisar hjälpen markerar hon sin tillhörighet i klassen på samma villkor som andra.<sup>39</sup>

Att Minna motsäger uppmaningen att avvika från den enspråkiga normen i klassrummet är tydligt och det är intressant nog. Uppgifter jag har utgående från de samtal jag har fört med henne och läraren belyser ytterligare hennes handlande. Minna är nämligen den enda eleven i klassen med helt finsk familjebakgrund. Därtill är de flesta av hennes klasskamrater nya för henne, då ingen av dem har gått i samma förskola som hon.

Som jag inledningsvis nämnde kräver ett deltagande i den komplexa klassrumsinteraktionen arbete och kompetens på olika områden. Uttryckt med Seedhouses (2004, 208–215) begrepp gör samtalsdeltagarna olika kontextuella nivåer relevanta. Den språkliga uppgiften, att finna rätt ord, löser Minna till största delen på egen hand och visar därmed att hon prefererar självreparation (Brouwer 2003, 539). Hon gör uppgiftskontexten relevant då hon efter elva klasskamraters svar arbetar med att uttrycka sitt

<sup>39</sup> En jämförelse kan här göras med Willetts (1995, 497) analys av en elev i ett andraspråksklassrum, som protesterar då han erbjuds extra lektioner och en enklare arbetsbok än de övriga eleverna.

bidrag. Det arbetet handlar om att ge en fungerande andradel i förhållande till uppgiften som läraren presenterat med sin förstadel samt om att ge ett inför klasskamraterna lämpligt svar. Därtill befäster hon, mot lärarens förslag om att frångå den gängse språkliga diskursen, klassrummet som en svensk kontext. I interaktionen mellan Minna och läraren är orienteringen mot en enspråkig norm i klassrummet – och Minnas positionering som elev i klassen – ett område som Minna ger stor betydelse.

I analysen har jag antytt att Minna, då hon slutligen fullbordar reparationen och ger ett fungerande svar, uppvisar en otillfredsställelse, vilket kommer speciellt tydligt till uttryck i videomaterialet (rad 93–100). En kommentar av Minna i stimulated recall-samtalet förstärker analysen och ger en förklaring till händelsen. Det visar sig nämligen att Minna under sekvensen byter tema då hon inte kommer på det svenska ordet för det hon ursprungligen vill säga att hon kan, nämligen spela badminton. Då hon inte ”kommer ihåg” vad badminton heter på svenska säger hon i stället att hon kan spela fiol, vilket hon också kan: ”jag komde int ihåg den (.) men ja ha spela den ja e ganska bra me den men fö- men ja ja villde inte säga den på finska (.) ja villde säga de på svenska” (MD 2,15). Lite senare talar Minna om fiolspelandet och säger: ”jag kan också spela fiol ganska bra också” (MD 2, 15).

I förhållande till de tidigare analyserade sekvenserna framkommer här ännu tydligare hur en elev är en aktiv medkonstruktör till en enspråkig klassrumsdiskurs i en sekvens där eleven i högre grad än läraren betonar den språkliga normen. För Minna är det viktigare att stå på samma enspråkiga linje som de andra eleverna och där förväntas följa samma krav än att ge uttryck för det budskap hon inledningsvis tänkt.

I sekvens 5 (*Kotka*) analyserades en situation då en elev kringgick en upplevd brist i fråga om ett svenskt ord genom att hänvisa till den enspråkiga normen, för att den vägen göra det möjligt att överskrida normen. Det smidiga förfaringssättet fungerar ändå inte alltid, vilket är uppenbart i följande sekvens. Sekvensen är från en modersmålslektion där eleverna har fått var sitt bildkort, vilket de i tur och ordning skall fästa på en flanellograf-tavla framme i klassen. Eleverna har blivit uppmanade att inte säga vad det egna kortet föreställer förrän det är deras tur.

## 7. ek<sup>40</sup>

1: 00.24.39.5–00.25.33.3

Läraren, Teemu, Albin, en elev, Nikolas, Kalle, Asta och Ada

1	lä:	Teemu
2	Teemu:	[ek
3	Albin:	[RRRE:
4	Teemu	[((tittar på kortet, reser sig upp, stannar vid

---

<sup>40</sup> I denna sekvens har jag använt mig av inspelningar gjorda även med den andra kameran, vilken jag hade i bruk under den första veckan i skolan.

5                                   *bänken, tittar på läraren))*(3,2) *träd ((går fram*  
6                                   *mot tavlan med bildkortet i handen))*  
7    läraren:                   (1,8) *hörde Albin va han hade på sitt ko↑rt*  
8    elev:                       (1,7) *mm*  
9    Teemu:                     *((går tillbaka mot sin plats))*  
10   läraren:                   (1,7) *du sa du hade ett träd e de nån som vet*  
11                                   *vilken [(0,4) vilket träd de här e de e ett ganska*  
12    Teemu:                     *[(stannar upp, vänder sig bakåt, mot*  
13                                   *läraren / tavlan))*  
14                                   *[stort träd*  
15   Nikolas:                   *[(räcker upp handen))*  
16   Kalle:                      *[(räcker upp handen))*  
17   elev:                       ö:  
18   Kalle:                      mm-m  
19   Albin:                      mm *((räcker upp handen))*  
20   elev:                       mm  
21   Teemu:                     *((sätter sig tungt på sin plats))*  
22   Kalle:                      *((räcker upp handen))*  
23   Tim:                        *((har handen uppräckt))*  
24                                   (6,0/0,5<sup>41</sup>)  
25   Teemu:                     [*ja vet [va de e på finska*  
26                                   *[(trummar med fingrarna på bänken, tittar mot*  
27                                   *läraren))*  
28   läraren:                     [Nikolas  
29   Nikolas:                   asp  
30   Teemu:                     *((vänder på huvudet mot kamerans håll))*  
31   läraren:                   (0,3) *nå de e int en asp*  
32                                   (1,0) [Kalle  
33   Asta:                        *[(räcker upp handen))*  
34   Kalle:                      (0,4) [g-gran  
35   Teemu:                     *[(tittar mot Kalle))*  
36   läraren:                   (0,4) *nå int en gran heller*  
37   Teemu:                     ja vet vart d[e e på finska  
38   läraren:                     [Asta

---

<sup>41</sup> Sex sekunder anger tiden från senaste fullständiga offentliga yttrandet, det vill säga lärarens fråga, vilken avslutas på rad 14.

39 Asta: bjölk  
 40 läraren: (0,3) nä Tim  
 41 Tim: ek  
 42 Teemu: ((tittar mot Tim, slutar trumma med fingrarna))  
 43 läraren: (0,2) en ek (0,4) b[ra  
 44 Albin: [mjölk  
 45 läraren: (0,4) [Ada  
 46 Teemu: [((lägger sig fram över bänken))  
 47 elev: EEEH  
 48 Nikolas: ja vill gå ti [eken för att de finns [ekollon där  
 49 läraren: [scch  
 50 [PRAT I  
 51 KLASSEN  
 52 läraren: bra (0,4) i eken finns de ekollon (0,4) Ada va har  
 53 du för bild  
 54 Ada: [(ohb)  
 55 [((stiger upp))  
 56 Teemu: go:da ekollon ((ligger lutad över bänken))  
 57 läraren: nu hörde ja int va Ada sa

Innan turen kommer till Teemu har eleverna presenterat *ekorre, elefant, brev, eld, gaffel, måne* och *ved*. Läraren har repeterat orden godkännande, och eleven som har sagt ordet har fäst ordkortet på tavlan. De övriga eleverna har tyst följt med då varje kort har presenterats. Elever och lärare visar under aktiviteten tydligt en orientering mot uppgiften. Då turen kommer till Teemu rätar han på sig i stolen, tittar på läraren och visar beredskap att svara. Samtidigt som han svarar *ek* (rad 2) säger Albin, som är upptagen med att experimentera med r-ljudet, högljutt *RRRE*: (rad 3). Teemu tittar ner på kortet då han svarar, reser sig sedan upp och blir stående vid sin bänk med blicken mot läraren. Läraren säger ingenting och drygt tre sekunder efter att Teemu gett sitt första förslag *ek* säger han *träd* (rad 5), går fram till flanellograftavlan, fäster kortet och går tillbaka mot sin plats. Lärarens första kommentar efter Teemus svar är en tillrättavisande fråga riktad till Albin (rad 7). Då Teemu är nästan framme vid sin plats igen säger läraren: *du sa du hade ett träd e de nån som vet vilken (0,4) vilket träd de här e de e ett ganska stort träd* (rad 10–11, 13–14). Formuleringen *du sa du hade ett träd* avviker från den respons läraren tidigare gett. Den är inget godkännande, utan kan snarare ses som en reparationsinitiering. I pausen, strax innan läraren gör en självreparation, vänder sig Teemu om och tittar mot tavlan och/eller mot läraren. Tre, fyra elever säger *mm* och åtminstone Nikolas, Albin och Kalle räcker upp handen. Lite senare har även Tim handen uppräckt. Då Teemu sätter sig på sin plats har det gått sex sekunder från att läraren ställt sin fråga. Teemu säger då med normalt hög volym, utan att ha tilldelats taltur, *ja vet va de e på finska*, samtidigt som han börjar trumma med fingrarna mot bänkklocket (rad 25–27). Han sitter rakryggad vänd

framåt, och han har blicken riktad rakt mot läraren, vilket han fortsätter att ha under hela sekvensen, med undantag av då han vänder sig mot kameran och mot de elever som allokeras tur. Teemu vet vilket trädslag han har på sitt kort, men kommer inte på det svenska ordet.<sup>42</sup> Teemus yttrande överlappas av att läraren säger Nikolas namn, varpå Nikolas svarar *asp* (rad 28–29). Läraren avvisar *asp* och ger Kalle turen. Då Kalle ger sitt förslag, *gran*, vänder sig Teemu om och tittar på honom för att strax efter vända sig tillbaka mot läraren, som avvisar förslaget (rad 34–36). Nu upprepar Teemu *ja vet va(rt) de e på finska* och överlappas även denna gång av att läraren nominerar en annan elev (rad 37–38). Ett tredje förslag ratas innan Tim svarar *ek* (rad 41). Samtidigt som Tim säger *ek* slutar Teemu trumma med fingrarna. Han håller blicken kvar vid Tim en stund innan han lägger sig fram över bänken (rad 42, 46). Teemus reaktion på Tims förslag avviker från hans handlande vid de tidigare elevförslagen. Redan innan läraren har gett någon respons till Tim slutar Teemu upp med att trumma.

Tims förslag är det samma som Teemu först sade, men som han inte fick någon respons på. Att Teemu ändrade *ek* till *träd* i början av sekvensen visar att han var osäker på *ek*, och då läraren inte bekräftade svaret, ersatte han det med en övergripande term, som han litade mer på. Trots att läraren inte heller responderar efter att Teemu sagt *träd* visar Teemu i sitt handlande att han tror att *träd* är ett godkänt svar. Det är i varje fall uppenbart att läraren, på grund av Albins högljudda ljudande, inte uppfattat Teemus första svar. Först då Tim säger *ek* har en andradel till det närhetspar, till vilket lärarens reparationsinitiering utgör förstadelen, levererats på ett lämpligt sätt. Det bekräftas då läraren upprepar ordet och därtill tillägger ett värderande *bra* (rad 41, 43). Då en elev gör en topikutveckling till ekollon responderar läraren ännu en gång med *bra* och med en uppreparande bekräftelse (rad 52). Teemu ligger nu med överkroppen över bänken och då Ada efter att ha nominerats till följande talare berättar vad hon har på sitt kort säger Tuomas i en samtidig tur, *goda ekollon* och gör därmed en kort topikutveckling, som dock inte får någon respons (rad 56).

Analysen visar att Teemu är osäker på den svenska termen och att han för tillfället är mer kompetent på sitt andra språk. Reparationsinitieringen som läraren gör kräver ett exakt svar; endast ett ord, ett trädslag, kan vara det rätta. Uppgiftsorienteringen i klassen är stark bland många elever, vilket de ivriga handuppräkningsarna visar. Även Teemu är orienterad mot uppgiften, vilket såväl hans kroppsorientering som det övriga icke-verbala beteendet åskådliggör, liksom hans kommentarer. Trots att läraren riktar sin fråga till alla elever, *e de nån som vet* (rad 10) har Teemu ändå en särskild position i gruppen eftersom det är hans kort som diskuteras. Utgående från hans andra förslag, vilket är det enda som läraren uppfattat, har hans svar bemötts som otillräckligt. Teemus benämning av bilden är den första av de hittills genomgångna korten som föranleder en reparationsinitiering. Teemu räcker inte upp handen, och då läraren efter drygt sex sekunder tar upp en elev, har Teemu börjat trumma med fingrarna. Med trummandet visar Teemu en otålighet, eller eventuellt en frustration över att inte kunna bemöta lärarens reparationsinitiering. Innan läraren utser Nikolas till följande talare har Teemu påbörjat sin kommentar om att han vet vad det är på finska, en kommentar han upprepar några talturer senare. Läraren ger ingen verbal respons till Teemus kommentarer. Hon kan ändå knappast

<sup>42</sup> De finska namnen på träden har inga likheter med de svenska, till exempel *ek* är på finska *tammi*.

undgå att uppfatta dem då det inte här, förutom en viss överlappning, förekommer några parallella samtal eller något annat ljud i klassen och turbytena flyter smidigt. Trots att jag inte kan se läraren på bild, kan jag även utgående från Teemus fortsatta trummande och upprepade kommentar dra slutsatsen att hon inte heller icke-verbalt bemöter hans kommentarer, i varje fall inte på ett sätt som skulle tillfredsställa honom.

Teemus uppgiftsorientering är stark och det är även hans språkliga och diskursrelaterade orientering. Då han säger att han vet vad det är på finska visar han upp att han har möjlighet att fullborda reparationen som läraren initierat. Han visar att han gärna vill fortsätta som deltagare i klassrumssamtalet, men han förklarar också att han inte kan delta på de villkor som detta slag av klassrumssamtal fungerar inom. Med sina kommentarer talar han fram en enspråkig klassrumsnorm, för att samtidigt föreslå ett avvikande från den. Teemus handlande kan jämföras med Danielas i sekvens 5 (*Kotka*). Genom så gott som samma uttryck gör Teemu och Daniela enspråkighet i klassrummet relevant, *ja vet va de e på finska* respektive *ja vet va de heter på finska*. Men Daniela ges i en presekvens möjlighet att överskrida normen, medan Teemus initiering, som likväl kunde vara en början på en presekvens, aldrig uppmärksammas av läraren. Ett sätt att förstå dessa skillnader, som är uppenbara redan i elevens sätt att föreslå ett deltagande på finska, är att se dem i förhållande till den pågående verksamheten. Inspirerad av Seedhouses (2004) resonemang om hur lärare varierar reparationer i relation till om det är den språkliga formen, flytet eller uppgiften som betonas, menar jag att eleverna uppvisar en kunskap om möjligheten att överskrida den enspråkiga normen. I kortuppgiften, sekvens 7 (*ek*), är det, bland annat som en följd av lärarens bekräftande upprepningar, mer uppenbart att fokus ligger på en språklig korrekthet, medan sekvens 5 (*Kotka*) återfinns i ett sammanhang med personliga fria berättelser. Det är möjligt att se att eleverna i sin språkanvändning interaktionellt orienterar sig mot typen av pedagogisk verksamhet. Möjligheten att använda sin tvåspråkighet som tillgång varierar i relation den pågående verksamheten, och hur eleverna förhåller sig till möjligheten syns interaktionellt. Det finns även en annan interaktionell skillnad mellan de sammanhang Teemu och Daniela befinner sig i. Teemu har inte lärarens uppmärksamhet, utan försöker i en självnominering göra sig till nästa talare, medan Daniela av läraren har nominerats till talare och är uttryckligen i dialog med läraren.

En liknande sekvens är den följande, som utspelar sig tidigare under samma lektion, då klassen går igenom veckans program. Även här är Teemu i fokus för analysen. Strax innan sekvensens början har läraren informerat om att klassen har bibliotekstimme på fredag och om att de har två läxor under veckan. Nu frågar hon om någon kommer ihåg vad som händer följande dag.

**8. fotograf**<sup>43</sup>

1: 00.15.24.0 – 00.15.53.8

Läraren, Teemu och Nadine

1 läraren: å sen (0,5) imoron (.) kommer ni ihåg va som  
2 händer imoron  
3 Teemu: ((*räcker upp handen*))  
4 läraren: Teemu  
5 Teemu: [((*tar ner handen, tittar ner*))  
6 [mm (0,7) mm [((*tittar hastigt mot läraren*))  
7 [int kommer ja ihåg vad de hette  
8 [((*för handen upp till pannan, lutar*  
9 *huvudet i handen*))  
10 läraren: (1,3) vem e de som kommer hit imoron  
11 Teemu: ((*tar ner handen, blicken snett åt sidan*))  
12 (4,4)  
13 läraren: i↑ngen som kommer ihåg [(1,3)  
14 Teemu: [((*tittar åt andra hållet,*  
15 *sedan rakt fram igen, mot läraren*))  
16 läraren: ni [ha lämna in någ]ra gula lappar åt mig säger  
17 Teemu: [ja kommer ihåg]  
18 [((*lutar sig lite åt ena sidan*))  
19 läraren: [de nånting  
20 Teemu: [ja vet vad de e men ja kommer int ihåg va de  
21 hette  
22 Nadine: mm ((*räcker upp handen*))  
23 läraren: (0,5) Nadine  
24 Nadine: [den där som mm (0,4) tar foto eller den där  
25 [((*tar ner handen*))  
26 läraren: ja fotografen kommer hit imoron (2,7) nu tror ja  
27 att alla i den här gruppen har lämnat in sin lapp  
28 så de e okej me er

Teemu är den enda eleven som räcker upp handen och läraren ger honom turen (rad 3–4). Han tar ner handen och säger samtidigt *mm*, vilket han strax upprepar (rad 6–7). Genom dessa funderingssignaler visar han att han är upptagen med att tänka (doing thinking) och

---

<sup>43</sup> Även för denna analys har inspelningar gjorda med översiktskameran använts.

att han inte är beredd att lämna platsen på samtalsgolvet, trots att han inte genast ger ett svar (Houtkoop-Steenstra 1994, enligt Brouwer 2003, 538). Medan han på detta sätt uppehåller turen har han blicken vänd mot bänken. Efter en hastig blick mot läraren lyfter han ena handen och lutar huvudet mot den, så att ögonen skymms av handen. Samtidigt säger han *int kommer ja ihåg va de hette* (rad 7). Ingen annan elev räcker upp handen, varför läraren efter en paus modifierat upprepar sin fråga, nu specificerad genom att hon frågar efter vem som kommer (rad 10) (se Sahlström 1999, 100–101). Teemu lyfter huvudet, sänker handen och tittar snett framåt. Den långa pausen och lärarens fråga på rad 10 gör det klart både för Teemu och för mig som forskare att ingen annan elev ställer sig i beråd att ge en andradel till det närhetspar läraren med sin fråga initierat. Parallellt med lärarens fråga vänder Tim hastigt blicken åt andra hållet (rad 11). Då han sitter i mitten av klassrummet har han nu en överblick över eventuella uppräckta händer på bägge sidorna om honom. Under lärarens tur, i vilken hon ger en ledtråd om vad hon är ute efter, lutar sig Teemu något åt sidan, förmodligen för att få bättre ögonkontakt med läraren och säger *ja vet vad de e men ja kommer int ihåg va de hette* (rad 20–21). Han överlappar slutet på lärarens tur och gör det därmed omöjligt för en annan talare att, efter lärarens vink, ta plats på samtalsgolvet. I jämförelse med föregående sekvens säger Teemu här inte explicit att han *kan på finska*, men situationen är liknande. Läraren har ställt en fråga som Teemu i sitt verbala och icke-verbala handlande gör tydligt att han gärna vill besvara. Problemet är att han saknar den svenska termen. Teemu orienterar sig här såväl mot uppgiften som mot den språkliga diskursen (Seedhouse 2004, kapitel 4). Trots att han inte uttryckligen kontrasterar finska mot svenska gör han det uppenbart, för läraren och för mig, att han begreppsligt har ett svar att erbjuda, men att den lexikala termen saknas. Det ord Teemu för tillfället saknar är det ordet *fotograf*.<sup>44</sup> Direkt efter Teemus tur räcker Nadine upp handen. Läraren ger ingen verbal respons på Teemus yttrande, utan allokerar Nadine turen.

Nadine använder en annan strategi. Hon gör en omskrivning efter vilken hon lämnar slutet på turen öppet: *den där som mm (0,4) tar foto eller den där* (rad 24), en strategi som Hägerfelth (2004, 119–121) konstaterar är vanlig för andraspråks elever, och som även mottas naturligt av förstaspråkstalare. Så är även fallet här, läraren gör en utvidgad respons, *ja fotografen kommer hit imoron*, där hon både bekräftar Nadines svar och, genom att byta ut den problematiska delen, lyfter fram det korrekta ordet. Med den utvidgade responsen gör läraren en interaktionellt smidig reparation inbäddad i följande aktivitet (Kurahila 2001, 1091–1093).

#### *Sammanfattning av sekvenserna 6–8*

Som samtliga hittills analyserade sekvenser har visat konstrueras enspråkigheten i klassrum gemensamt av såväl lärare som elever, varför elever inte enkelt kan ses som mottagare för en språkpolitik driven från skolan. Grunden för ett deltagande i klassrumssamtalen är att deltagandet görs på svenska, vilket är en grund som konstrueras gemensamt av elever och lärare. Av olika orsaker, av vilka jag i detta avsnitt endast granskat språkliga brister, kan det hos lärare och elever finnas orsaker att frångå denna grundläggande princip.

<sup>44</sup> Den finska motsvarigheten är *valokuvaaja*.



De tidigare sekvenserna, sekvens 1–5, har visat att en tillfällig övergång till finskan i form av kodväxling kan vara ett möjligt sätt för elever att fungera som fullvärdiga medlemmar i klassrumssamtalet. Mer eller mindre tillfälliga lexikala brister kan kringgåas genom att eleven utnyttjar den tillgång tvåspråkigheten ger (Auer 1984a, 8–9). Även de språkrelaterade situationerna i sekvens 6–8 har en gemensam botten i (tillfälliga) lexikala brister hos de deltagande eleverna, brister som görs interaktionellt relevanta. Skillnaden mot de tidigare är att finskan här inte är en möjlig väg till fortsatt deltagande i samtalet, vilket såväl elever som lärare uttrycker. Ramarna för ett deltagande i den enspråkiga klassrumsdiskursen, konstituerad av elever och lärare i interaktion, kan vara solida. Vilka blir då följderna?

Som jag demonstrerat avvisar eleven i sekvensen *ja kan spela* (sekvens 6 c) möjligheten att använda finska som ett sätt att underlätta deltagandet i klassrumssamtalet. Eleven är därmed den av samtalsdeltagarna som i högre grad är konsekvent i förhållande till den enspråkiga diskursen. I stället för att byta språk byter hon topik. Att som tvåspråkig elev delta i klassrumssamtalet kan innebära att innehållsligt ge avkall på det man vill säga. Sekvensen visar att det en elev säger har mindre betydelse än att hon deltar på rätt sätt, enligt den språkliga norm som hon själv är medkonstruktör till. Att göra sig till elev i ett tvåspråkigt sammanhang kan innebära att välja att inte utnyttja de verktyg som tillgången till två språk innebär. Då Minna ges extra resurser och uttryckligen uppmanas att utnyttja sin tvåspråkighet avstår hon för att inte positionera sig i ett utanförskap. Hon förändrar i stället sitt deltagande och uttrycker därmed en sida av vad det kan innebära att vara en tvåspråkig elev i en enspråkig skola.

I de analyserade sekvenserna med kodväxling använder sig eleverna av tvåspråkigheten som ett sätt att delta. Problematiseringarna visar att eleverna gör enspråkigheten och det kodväxlade ordets andraspråkighet relevant. Då eleven i stället inleder en förhandling om språket, som i *ek* (sekvens 7), kan en följd vara att läraren inte avviker från enspråkigheten. Att ge avkall på innehållet är ett sätt för eleven att gå vidare, att ge avkall på själva deltagandet är ett annat. Då man inte deltar kan man inte heller visa upp sin kunskap. Att kunna innebär att kunna på skolans språk, och den kunskap som inte kan ikläs rätt språkdräkt blir icke-kunskap. Enspråkighet kan alltså begränsa elevers möjligheter att delta. Då den enspråkiga normen begränsar deltagandet kan uttryckandet av en vilja och ett intresse att delta vara betydelsefullt. I sekvenserna *ek* (sekvens 7) och *fotograf* (sekvens 8) är det en väg eleven försöker använda. Att förhandla om språk kan alltså också ses som ett sätt att uttrycka ett intresse för att delta.

Händelserna kring *fotograf* (sekvens 8) utspelar sig under den tredje skolveckan i Teemus liv och det är ingen tvekan om att han känner till en norm, vilken han i sitt handlande bekräftar. Att förhålla sig till normer innebär att skapa och återskapa dem i förhandlingar (se också Ewaldsson 2003, 85). I denna sekvens finns det från lärarens sida inget utrymme för förhandling. Då är Nadines strategi mer framgångsrik – hon använder sig av en omskrivning som accepteras och fungerar i klassrumsdiskursen, och klarar på så sätt av att nå ett samförstånd med läraren, trots att inte heller hon har tillgång till ordet *fotograf*.

Följderna av en konsekvent enspråkighet i klassrummet kan alltså vara att elever med ett annat språk som, åtminstone i vissa aspekter är starkare än skolspråket, hamnar i situationer då de är tvungna att ge avkall på sitt deltagande. Det kan innebära att de deltar med ett annat bidrag än det ursprungliga eller att de inte alls deltar. Kan en elev inte delta,

kan han inte heller bidra med sina kunskaper. Att inte kunna uttrycka sig och sina kunskaper är en konsekvens av en enspråkig klassrumsdiskurs. De förhandlingar eleverna gör med läraren i sekvenserna kan ses som delar av ett diskursrelaterat lärande där även identitetsfrågor berörs. Lärarens bemötande av Nadines bidrag kan vara en insikt för Teemu och hans klasskamrater: saknar man ett ord är det mera lönande att göra en omskrivning än att påpeka att man kan det på finska.

I fråga om möjligheter till språkligt lärande på lexikal nivå lyfts inte de enskilda orden fram i klassrummet på motsvarande sätt som i de tidigare sekvenserna. Då bristen på ett svenskt ord uttrycks mer öppet – i jämförelse med de sekvenser där den finska motsvarigheten används – blir situationen annorlunda. Minna (i sekvens 6 c, *ja kan spela*) överger *badminton* för *fiol*, vilket läraren inte kan veta, och därmed finns det givetvis inga möjligheter att diskutera *badminton* eller att bygga upp ordsökningssituationen tillsammans med läraren. Läraren hålls utanför ordsökningen och har inga möjligheter att ge relevanta ledtrådar som kunde leda fram till det svenska ordet (se Brouwer 2003, 542–543). I sekvenserna 7 (*ek*) och 8 (*fotograf*) lyfts orden däremot fram i klassrumssamtalet.

Klassrumssamtal och klassrumsdiskurser är komplexa. Det är svårt – och inte i mitt intresse utgående från den ansats jag arbetar med – att förklara orsaker till handlingar genom att till exempel dra slutsatser kring vad som beror på den enskilda elevens personlighet och vad som beror på typen av uppgift eller på läraren. Jag är mer inriktad på att förstå vad deltagarna själva i stunden, i det lokala handlandet, gör gällande. Sekvenserna med Teemu (sekvens 7 och 8) visar att det i den här klassen inte räknas att kunna på finska; det fungerar inte att tala finska och det fungerar inte heller att tala om finska. Att göra varandet av en tvåspråkig elev i enspråkig skola handlar bland annat om att inse att finskan inte räknas – att kunna på finska innebär att inte kunna.

### 5.2.2 Förståelse

Analysen av följande tre sekvenser visar på andra aspekter av elevers begränsade deltagande. Det gemensamma temat i dem berör hur förståelse respektive brist på förståelse uttrycks i samtalet och hur deltagarna förhåller sig till det. Situationerna under vilka de tre språkrelaterade sekvenserna utspelar sig skiljer sig såtillvida att eleverna i sekvens 9 (9 a, *nå va ska ja berättä* och 9 b, *kälken*) och sekvens 11 (*älgkalv*) har lärarens uppmärksamhet i en dialog, medan sekvens 10 (*kakor*) äger rum under en interaktionellt betydligt mer komplex situation.

Den första episoden utspelar sig under en modersmålstimme då några elever har till uppgift att berätta för klassen om en bok de har läst. Händelserna är uppdelade i två sekvenser, 9 a (*nå va ska ja berättä*) och 9 b (*kälken*). Den första sekvensen fungerar som en klagörande introduktion till den senare, i vilken språket i interaktionen görs relevant. Tidigare under lektionen, innan sekvens 9 a börjar, har Nadja blivit ombedd att komma fram, men har då skjutit upp turen. Av eleverna, som skall berätta om en bok, återstår nu bara Nadja, som stiger upp från sin plats och går och sätter sig på en hög pall framme i klassen. Hon har en bok med titeln *Spökhuset* i handen. Läraren står på Nadjas högra sida, varför Nadja ser åt sidan då hon tittar på läraren.

**9 a. nå va ska ja berätta**

3: 00.16.16.6 – 00.17.19.6

Nadja, läraren, elever och Ina

1 Nadja: ((går fram och sätter sig på en pall vid tavlan))

2 Nadja: nå va ska ja berätta ((ler))

3 läraren: berätta (0,8) vilken bok du ha läst å va den

4 handlar om

5 Nadja: [ja-]

6 läraren: [vi]sa för andra va du ha lä-

7 Nadja: (0,8) ((vänder på boken, ler, ser på

8 läraren)) <spö<sup>↑</sup>khuse>

9 elever: [((skrattar))]

10 Nadja: [((tittar på boken))sp[ökhuset

11 elev: [ (ohb) e den där bra

12 läraren: (0,5) berätta va den handlar om

13 Nadja: [nå nå den handla om (0,9)

14 [((tittar bort från läraren, kniper ihop ögonen))

15 [spökhuset

16 [((tittar på läraren))

17 läraren: (2,5) va hände i spökhuse

18 Nadja: [nå (.) nå nå [int

19 [((tittar rakt fram))

20 [((tittar på läraren)) berätta den

21 (1,6) nå de va en barn [som (0,6) öh (0,3) eh

22 [((ser bort från läraren))

23 (2,4) föll å [brytde sitt ben

24 [((tittar på läraren))

25 elever: [((skrattar))]

26 läraren: [(1,3) mh<sup>↑</sup>m: [(0,9)

27 Nadja [((skrattar till))

28 läraren: va gjorde dom när (.) han bröt bene eller hon bröt

29 bene

30 Nadja: (0,6) de va han

31 läraren: (0,7) va heter han

32 Nadja: (0,8) Per

33 läraren: (0,6) va gjorde Per när han bröt bene

34 Nadja: (0,3) [nå (1,8) nå (0,5)

35 [((vänder blicken från läraren)) va gjorde  
 36 [han manne ((skrattar)) han börja [gråta  
 37 [((gömmet huvudet i boken)) [((tittar på  
 38 läraren))  
 39 elev: ((hostar))  
 40 läraren: (1,7) Ina  
 41 Ina: ja ha läst den dä också boken hemma när ja har  
 42 den dä samma boken  
 43 läraren: [mm  
 44 Nadja: [har du den här hemma (0,7) orättvist

Jag inleder analysen med att än en gång konstatera att handlingar i klassrum är komplexa; under en sekvens finns flera omständigheter som utgör delar av och formar situationen där elever och lärare i interaktion är upptagna med ett flertal projekt. I jämförelse med de andra analyserade sekvenserna, avviker denna sekvens såtillvida att eleven som deltar i samtalet befinner sig framför hela klassen, fysiskt vänd mot sina klasskamrater och med en uppgift att förmedla något som de andra inte känner till. Innan sekvensens början har Nadja, genom att skjuta upp sin tur och genom en verbal protest, *nå voj (ohb)*, gett uttryck för en motvilja mot situationen. Under hela sekvensen är hon vänd med huvudet mot läraren. Hon har dessutom ögonkontakt med läraren under största delen av talturerna. Vid tillfällen då Nadja inleder nya talturer med omstarter eller då hon inte kommer vidare i sitt berättande vänder hon blicken från läraren (rad 13–14, 18–19, 21–22, 34–37), medan hon då hon fortsätter talturen återtar ögonkontakten med läraren. Likheter i fråga om blickavvändning finns alltså med många av de tidigare analyserade i sekvenserna (sekvens 1, 2, 6 c och 8). Fyra elever har tidigare under lektionen berättat om böcker de har läst och situationen är sålunda inte obekant för Nadja. Läraren har initierat uppgiften genom att fråga efter vilka elever som har läst klart sina böcker och därefter i tur och ordning låtit dem komma upp och ”berätta om sin bok”.

Samtalet mellan läraren och Nadja görs interaktionellt ojämnt med förhållandevis långa pauser mellan talturerna. Pauserna, i synnerhet de på raderna 17, 21, 23 och 26 ser jag vara uttryck för att deltagarna definierar situationen olika. Nadja sitter framme i klassrummet och har på så sätt intagit den fysiska plats läraren ofta har. Genom att ställa öppna frågor låter läraren Nadja vara den som för berättelsen framåt: *berätta (0,8) vilken bok du ha läst och va den handlar om* (rad 3–4); *berätta va den handla om* (rad 12); *va hände i spökhuse* (rad 17). Men Nadja tar ingen plats som berättare, utan låter läraren leda samtalet. Detta är synligt och hörbart i de korta svaren som inte signalerar någon fortsättning och i Nadjas blickorientering mot läraren. ”The disfluency is coconstructed” skriver Liddicoat (1997, 315) om ett samtal mellan en mer språkligt kompetent person och en person med annat förstaspråk där pauser och omstarter tillåts vara längre än vad som kan anses fungera i vardagliga samtal. Därtill bidrar förstaspråkstalaren med ofullständiga meningar i syfte att ge den andra en möjlighet att fullborda dem. I det här analyserade samtalet ser jag att något liknande sker i fråga om uppgiften och vad deltagarna gör av situationen. Läraren låter pauserna vara långa i syfte att låta Nadja fungera i en berättarroll (rad 17, 21), en roll som Nadja motvilligt tar. Pauserna är kompromisser mellan det

utrymme läraren ger Nadja och de svar Nadja är tvungen att bidra med för att hantera den typ av uppgift hon är upptagen med.

Genom sina frågor visar läraren att innehållet i boken och Nadjas förmåga att återberätta det är det relevanta. Då Nadja på rad 18–20 försöker undvika att svara (vilket hon även gjort på rad 15–16) ger läraren henne inget stöd. Efter pausen på rad 21 är Nadja tvungen att fortsätta. Lärarens uppgiftsorientering är även tydlig då Nadja mer konkret refererar en del av handlingen i boken och läraren kvitterar med en uppmuntrande fortsättningssignal, varefter hon gör ett försök att få Nadja att utveckla topiken (jämför Green-Vänttinen 2001, 118). De språkfel Nadja gör (9 a, rad 21, 23 och 9 b, rad 9, 10) gör inte läraren relevanta. Enligt Seedhouses (2004, kapitel 4) argumentation gör läraren den uppgiftsorienterade delen av situationen relevant och uppgiften är att Nadja skall berätta om innehållet i sin bok. Som samtalsdeltagare försöker läraren styra Nadjas deltagande i samtalet i riktning mot en berättarroll. Samtidigt demonstrerar hon, genom att interaktionellt och topikmässigt visa intresse för handlingen i boken att det i Nadjas uppgift som berättare ingår en förväntan på att hon skall förmedla delar av bokens handling till klasskamraterna och läraren. Kraven på den socioinstitutionella kompetensen, det vill säga att kunna formulera sig rätt och delta på rätt sätt i specifika undervisningssituationer (Mondada & Pekarek Doehler 2004) definieras här gemensamt av läraren och Nadja.

Läraren nöjer sig inte med den lösryckta detaljen om Per som bröt benet. Då hon säger *Nadja berätta lite vad den handla om* (9 b, rad 1) visar hon än en gång att Nadja förväntas bidra med ett mer sammanfattande referat av bokens handling.

## 9 b. kälken

3: 00.19.19.6 – 00.17.50.8

Nadja och läraren

1	läraren:	(0,6) Nadja be[rätta lite va den handla om
2	Nadja:	[((tittar mot läraren))
3		[nå (.) nå
4		[((vänder blicken bort från läraren))
5	läraren:	så vi vet
6	Nadja:	nå (0,9)[de gick ti lä <sup>↑</sup> karn å (.)
7		[((tittar på läraren)) å (1,2)
8		o[ch
9		[((tittar på läraren)) sen gick den varje
10		da sen när den slapp u- bort av läkarn de
11		gick me kälken nånstans
12	läraren:	(1,6) va de vi <sup>↑</sup> nter
13	Nadja:	((tittar ner)) (0,8) ja (0,6) men int int int
14		va de kä:k de va [nån
15		[((tittar på läraren))

16		[mm
17		[(( <i>blicken bort</i> )) [>int vet ja<
18		[(( <i>tittar på läraren</i> ))
19	läraren:	(1,4) vaffö heter de spökhuse spö↑ka de där
20		eller
21	Nadja:	[(ohb) de väl [spökar int vet ja
22		[( <i>tittar på boken</i> )) [( <i>tittar på läraren</i> )) (0,7)
23		int så ja in i huse
24		(1,9)

Nadja fortsätter nu historien om benbrottet (rad 3–4, 6–11). Pausen efter Nadjas tur är ganska lång, vilket jag i likhet med pauserna i 9 a, rad 17 och 21 ser som en kompromiss mellan de olika uppgifter läraren och Nadja gör relevanta. Nadja gör ändå genom att rikta blicken mot läraren det tydligt att hon ger läraren nästa taltur. Liksom tidigare under samtalet (9 a, rad 17, 28, 31, 33) tar läraren fasta på innehållet i Nadjas föregående taltur som en strävan att sporra Nadja att utveckla topiken. Det är rimligt att förmoda att läraren utgående från att Nadja har talat om kälke frågar om det var vinter, vilket Nadja bekräftar (rad 13). Då Nadja efter en kort paus fortsätter talturen säger hon att det inte var någon kälke (rad 13–14). Genom att göra omstarter, använda en egen variant av kälke (*kä:k*<sup>45</sup>), ersätta referenten med *nån* och slutligen forcerat avsluta med ett *int vet ja* ger Nadja uttryck för att hon här saknar ett ord för det begrepp hon avser. Även här avslutar hon turen i fallande tonläge och med blicken på läraren (rad 13–15). Hennes två varianter av *kälke* (rad 11, 14) ger en bild av att hon är osäker på formen och betydelsen av ordet *kälke*. Hon använder ordet, för att därefter dementera att det var en kälke det handlade om. Lehti-Eklund (2002, 113–114) visar att språkbads elever kan använda och föreslå ord, vars betydelse de inte känner till, och det verkar vara något liknande Nadja gör här. I en ordsökningssekvens (rad 14–17) letar hon efter en lämpligare term, men avslutar ordsökningen innan hon funnit någon. Efter en paus inleder läraren följande taltur där läraren orienterar sig mot titeln på boken. Hon berör inte Nadjas ordsökning, utan lämnar ämnet för ett nytt, kanske i ett försök att åter en gång rikta in Nadjas uppmärksamhet på en mer övergripande sammanfattning av bokens händelser. Efter den transkriberade sekvensens slut fortsätter samtalet i ytterligare ett tiotal talturer kring spökhändelser i boken.

Under följande episod sitter en grupp elever, halva klassen, på golvet framför blädderblocket bak i klassen. Eleverna och läraren gör tillsammans en diktering, som är utformad som ett brev från Alfons till Målgan. Brevskrivningsaktiviteten i episoden har likheter med dikteringsfasen i ett LTG-arbete,<sup>46</sup> då läraren skriver ner en text som utformas av elevers bidrag. Dikteringsfasen bygger på ett gemensamt deltagande där fokus är riktat

<sup>45</sup> Ordet *käk* i betydelsen *mat* används knappt alls av barn i det område där skolan finns (enligt föreståndaren i skolan, personlig kommunikation, 27.5.2005). Det är mycket möjligt, vilket även Nadjas handlande visar, att Nadja inte känner till den betydelsen av ordet.

<sup>46</sup> LTG – läsning på talets grund (se Leimar 1974 eller Ödman 1997)

mot att följa med hur det talade språket förvandlas till skrift. Aktiviteten ingår i en ramberättelse kring ett fiktivt brev som eleverna skall *hjälpa Alfons att skriva*. Eleverna får ge förslag på vad som skall skrivas, och läraren står vid blädderblocket och skriver upp det som eleverna och hon gemensamt bestämt.<sup>47</sup> Då sekvensen börjar skriver läraren ordet *kakor* och läser samtidigt upp början av ordet.

### 10. kakor

30: 00.57.44.3 – 00.58.43.3

Lukas, läraren, Mikael, Elmer, en elev, Måns, Denise och Anders

1 Lukas: s[er du mej↑ ((ser in i kameran, flyttar sig  
2 närmare kameran))  
3 läraren: [ka: ((skriver dikterande))  
4 Mikael: [(ser bakåt, mot tavlan, sedan åt sidan))  
5 Elmer: (3,7) kackår  
6 Mikael: (1,4) ((ser mot blädderblocket)) ka  
7 läraren: när du kom på besö↑k  
8 Mikael: kakår: (1,1) °ka°  
9 läraren: okej [Lukas (0,6) Nicke]  
10 Mikael: [(° ka ka °)]  
11 Mikael: °kakår:° (.) kackor (0,4) [kakår [ka:kor:=  
12 [(vänder blicken mot  
13 läraren och Nicke och Lukas, tittar mot blocket)  
14 läraren: [(går fram till  
15 Lukas och Nicke, pratar lågmält med dem))  
16 Mikael: =skrev de int  
17 elev kackona  
18 Mikael: kakor: ((tittar på Anders, sen framåt igen))  
19 (Måns): kackona  
20 Mikael: skri↑v de me o:↑ kakor: ((tittar på Anders))  
21 (Denise): ka:kor  
22 Mikael: ka↑[ckor  
23 Anders: [(lutar sig fram, ser på Mikael))  
24 [(de: ba:) ka:[kår  
25 Mikael: [(tittar på Anders)) (ohb)

<sup>47</sup> Motsvarande aktivitet analyseras i sekvens 12 (*kaukoputki*), då med en annan grupp elever.

26 (elev): ka:[kor  
27 läraren: ((går tillbaka till blädderblocket))  
28 [KAN DU [TA MED ka:kår ((läser))  
29 Elmer: [(ohb) ka:kår  
30 Mikael: PÅ SVENSKA st-  
31 läraren: (1,2) [nä:r>] ((dikterar))  
32 Elmer: [p- (0,4)] på svenska står de  
33 k[ack[år ((tittar på Mikael))  
34 Mikael: [((tittar med allvarlig min på Elmer))  
35 läraren: [du kom[mer hit ((dikterar))  
36 Måns: [kackår ((tittar på Elmer, skrattar))  
37 Elmer: ((skrattar))  
38 Mikael: ka: ka:[kor  
39 [(vänder sig mot Anders och Måns))  
40 (0,4) [de där o: [den där  
41 [((tittar mot tavlan, sen på Anders))  
42 [(tecknar ett o i luften))  
43 Elmer: ka:kår  
44 Mikael: ka::kor:  
45 Anders: ((ser på blädderblocket, sedan på Mikael))  
46 (1,0) ka:kår  
47 Mikael: (0,6) ((vänder sig mot Anders)) (ne me) dä står  
48 [på finska  
49 läraren: [Nicke  
50 Mikael: ka:kår [((tittar mot Elmer, sen framåt))  
51 Måns: [ka:kår: [ka:kår [(ohb)  
52 [((tittar på Anders))  
53 läraren: [vet ni va snart skriver  
54 jag lite här från Alfons (1,4) så skriver ja  
55 hälsningar från Alfons och Läraren fö den här  
56 gruppen [(0,7)] (den ha) sluta jobba  
57 Lukas: [två]

Innan jag inleder analysen är det nödvändigt att redogöra för några omständigheter som berör transkriberingen av sekvensen. På grund av många parallella samtal under denna sekvens har jag för läsbarhetens skull beslutat att koncentrera mig huvudsakligen på ett samtal, nämligen det som kretsar kring stavningen av ordet *kakor*. Det samtalet inleds



med att läraren skriver ordet *kakor* på blädderblocket (rad 3), och deltagarna i samtalet är, förutom läraren i funktionen av en ställvis presumtiv lyssnare, Mikael, Elmer, Anders och Måns. Läraren är under en stor del av sekvensen upptagen av ett samtal med Lukas och Nicke (rad 9–26), som har stigit upp från sina platser, pratar med mig som filmar och kommer och tittar bakom kameran (rad 1–14). Läraren går fram till dem och samtalar med dem medan hon sitter på huk. Då läraren har lämnat dem fortsätter de lågmält ett samtal på finska, där även Hugo deltar. De sitter då vända mot varandra, med sidan mot läraren.<sup>48</sup> Under den senare delen av sekvensen kommenterar Annika, Nelli och Denise texten som läraren skriver, utan att få respons av läraren. Förutom tillsägelsena till Nicke och Lukas och samtalet med dem då läraren har gått fram till dem, finns ingen direkt interaktion mellan elever och lärare under denna sekvens, utan läraren är här upptagen med att skriva ner det som hon och eleverna tidigare kommit överens om.

Händelseförloppet under den knappa minut som här har transkriberats är alltså i själva verket ännu mer komplext än transkriptionen ger bild av. Trots att principen inom samtalsanalysen är att inte a priori utelämna något har jag alltså, både för att förbättra läsbarhet och för möjligheterna till en god analys, valt att utelämna ett antal – för samtalet kring *kakor* – oväsentliga talturer. Samtliga talturer som berör den topiken finns alltså med. Dessutom har jag med sammanfattningen ovan visat att läraren är i en utmanande situation med många parallella samtal kring sig. Inga handuppräckningar förekommer i sekvensen.

En mindre, men även den betydelsefull detalj gällande transkriptionen är stavningen av ordet *kakor* som är fokus för Mikael's problem. Jag har stavat ordet så som det uttalas av deltagarna, så att det normala uttalet har stavats *ka:kår* (som på rad 24).

Vid analysens början skriver läraren alltså ordet *kakor* på blädderblocket och läser samtidigt upp första stavelsen av ordet (rad 3). Mikael, som sitter med Elmer på ena sidan om sig och Måns och Anders på andra sidan, vänder till en början på sig och tittar åt olika håll. Efter att Elmer har sagt *kackår*<sup>49</sup> vänder sig Mikael mot blädderblocket (rad 5–6). Från och med nu är han under resten av sekvensen, förutom vid de tillfällen då han vänder sig mot klasskamraterna han talar med, riktad mot och fokuserad vid texten på blocket. Han säger först *ka*. Läraren läser upp den text som Mikael tidigare har föreslagit, *när du kom på besök*, varefter Mikael fortsätter att pröva olika varianter av vokallängd och uttalet av *o* i *kakor* (rad 6–11). Då läraren har gått fram till Lukas och Nicke, som sitter på golvet, tittar Mikael kort på dem innan han vänder blicken mot texten, prövar igen med *ka:kor*: (rad 11), fortsätter turen med att säga *skrev de int* och avbryter sig (rad 16). Några elever säger provocerande *kackona*, och Mikael fortsätter prövande att säga *kakor:*, varefter han vänder sig mot Anders och frågar Anders om kakor skrivs med *o* (rad 18–20).

Alla dessa varianter på uttalet av *kakor* och frågorna kring stavningen fungerar som reparationsinitieringar. Problemkällan är ordet *kakor*, såsom det är skrivet på blädder-

---

<sup>48</sup> Denna sidohandling, i vilken Robban, Nicke och Hugo efter att ha tillrättavisats av läraren övergår till ett "bänk" samtal på finska, kan ses i relation till elevers möjlighet att uttrycka icke-deltagande i det offentliga klassrumssamtalet, vilken närmare granskas i sekvens 14–16.

<sup>49</sup> *Kacka* (finska: *kakka*) är det vardagliga finlandssvenska ordet för *skit*, *lort*.

blocket. På rad 23 lutar sig Anders fram så att han får ögonkontakt med Mikael – Måns sitter mellan dem – och säger med lite irriterad röst *de: ba: ka:kår*, med ett korrekt uttal av ordet. Mikael tittar på Anders och Elmer upprepar reparationen med blicken rakt mot blädderblocket (rad 25–26). Läraren har nu kommit tillbaka till blädderblocket och läser med hög röst det senaste hon skrivit, *KAN DU TA med ka:kår* (rad 28). Vid turbytesplatsen då hon avslutat turen tar Mikael hastigt plats på samtalsgolvet, nu genom att använda hög volym och med blicken riktad mot läraren. Han inleder ytterligare en reparationsinitiering: *PÅ SVENSKA st-*, men avbryter sig (rad 30). Med reparationsinitieringen visar han att han inte är tillfreds med de reparationer som Anders och Elmer har gjort, och han försöker nu i stället inleda ett samtal direkt med läraren, ett försök som, av avbrottet att döma, inte lyckas. En möjlig förklaring till avbrottet är att han inte får ögonkontakt eller annan respons av läraren, som nu fortsätter att skriva på berättelsen, samtidigt som hon läser. Elmer upprepar och fortsätter nu Mikael tur med att säga *på svenska står det kackår* (rad 32, 33) och fullbordar på så sätt reparationen genom att skämta med ordet *kackår*. Mikael vänder sig med allvarlig min mot honom. Elmer tittar på Måns, som upprepar Elmers *kackår* och fångar Elmers blick varpå de båda skrattar (rad 36–37).

Mikael uppvisar inget intresse för deras skojande, han tittar bestämt mot blädderblocket och fortsätter pröva uttalet av *kakor*. Han betonar nu den andra stavelsen – i vilken han fortfarande använder ett o-ljud – och vänder sig hastigt mot Anders och Måns (rad 38–39). Hans reparationsinitieringar har inte lett till någon fungerande reparation och han lägger nu till en förklaring: *de där o: den där*, samtidigt som han formar ett o i luften (rad 40–42). Elmer säger lugnt med blicken mot texten *ka:kår*, varpå Mikael ännu en gång upprepar *ka:kor:* med betoning på den andra stavelsen (rad 43–44). Anders tittar då noggrant på texten innan han vänder sig mot Mikael och säger *ka:kår* (rad 45–46). Det är nu andra gången han fullbordar reparationen av problemet som Anders gjort relevant med ett flertal initieringar (jämför multiples, Schegloff 2000, 212). Sättet han gör det, genom att granska problemkällan och med en paus innan turen, visar att han strävar efter att nå en ömsesidig förståelse med Mikael. Nu tar han alltså Mikael problem på allvar och försöker med reparationen göra det klart för Mikael att ordet på blädderblocket läses *ka:kår*. Men Mikael tar inte till sig Anders reparation. Han vänder sig mot Anders och ger ännu en förklaring till vad det är som är problematiskt, *då står på finska ka:kår*, säger han, vänder sig mot Elmer och tittar sedan igen på texten (rad 47–48, 50). Han når inget samförstånd med Anders. Måns hinner ännu – för första gången utan att skoja kring *kakor* – prövande uttala ordet, innan läraren avbryter alla samtal (rad 51–56).

Problemkällan mot vilken alla Mikael reparationsinitieringar och alla reparationer riktar sig är ordet *kakor* som läraren skrivit på blädderblocket. Reparationsinitieringarna visar att Mikael inte ser samstämmighet mellan ordet så som det är skrivet och uttalet av det, mellan grafem och fonem. Både vokallängden och uttalet av *o* ([o] eller [å]) är problematiska. Förutom att Mikael orientering visar på en osäkerhet ifråga om icke-ljudenlig stavning gör de förklaringar han lägger till reparationsinitieringarna det uppenbart att skillnaderna mellan finskans och svenskans beteckning av fonemet [å] bidrar till förvirringen. Fonemet [å] i finskan motsvaras nämligen alltid av grafemet *o*, medan det i svenskan ju kan betecknas antingen med *å* eller *o*, vilket kan förorsaka problem för svenskt-finskt tvåspråkiga barn. Det har visat sig att tvåspråkiga barn i högre grad än enspråkiga betecknar fonemet [å] med *o* i svenskan, som *loda*, alternativt konsekvent håller

sig till en svensk ljudenlig stavning och konstruerar former som *kåm* (Sundman 1999, 111).

Mikael känner till fonem–grafem–skillnaderna i språken. På rad 30 kommenterar han på svenska *st-* och på rad 47–48 och 50 säger han *dä står på finska kakår:*. Där emellan har han uttryckligen gjort det klart att det är *o* som är mest problematiskt, *de där o den där*, säger han och tecknar dessutom ett *o* i luften (rad 40–42). Mikael blandar inte ihop språken; han känner till både det svenska och det finska uttalet av *o*, men han är ännu inte bekant med icke-ljudenlig stavning. På rad 20 vänder han sig till Anders och frågar *skriv de me o*.

Förutom att *o* på finska alltid uttalas [å] är en väsentlig skillnad mellan finsk och svensk stavning den att finskan stavas konsekvent ljudenligt: en lång vokal betecknas med två vokaler, och en enkel vokal uttalas alltid kort. Även i övrigt gäller ljudenlighet i stavningen. Ett ord stavat *kakor* utläses då *kakår:*, som i Mikaelns två första versioner (rad 8 och 11).

Räknar man de olika varianterna på kakor ser man att Mikael gör sammanlagt närmare 20 reparationsinitieringar till stavningen av ordet *kakor*. Han är med blick och kroppsriktning tydligt orienterad dels mot blädderblocket, dels mot klasskamraterna. Vid ett tillfälle, vid kommentaren *PÅ SVENSKA st-* (rad 30), gör han ett försök att rikta sig till läraren, men får ingen respons. Läraren är, som jag inledningsvis redogjorde för, under en stor del av den tid sekvensen omfattar involverad i ett samtal med Lukas och Nicke. Under sekvensen äger dessutom en mängd parallella samtal rum, delvis i överlappande tal, som jag av de skäl jag redogjort för ovan inte transkriberat. Det är alltså svårt för andra än de elever som sitter närmast Mikael att uppfatta hans reparationsinitieringar, av vilka de första görs lågt. Det intressanta är inte heller de från lärarens sida uteblivna responserna, utan den kompetens Mikael uppvisar om finsk respektive svensk stavning och den envetenhet med vilken han driver sina försök att få klarhet i problemet. Den av klasskamraterna som är mest aktiv i fråga om att bemöta Mikaelns problem är Anders. Hans upprepade korrekta uttal av det skrivna ordet *kakor* räcker ändå inte som en fungerande reparerande andradel. Mikael når aldrig förståelse med någon och problemet under denna sekvens förblir oklart för honom.

## 11. älgkalv

24: 00.32.48.6 – 00.33.09.8

Läraren och Mats

- |   |          |   |
|---|----------|---|
| 1 | läraren: | Mats  |
| 2 | Mats:    | ja så två älg när vi fo på stugan               |
| 3 | läraren: | (1,0) >när du fo ti< stugan                     |
| 4 | Mats:    | ja  |
| 5 | läraren: | va dom små eller stora                          |
| 6 | Mats:    | °stora° [>där va väl< en (1,4) <en (så) där var |
| 7 |          | [(blicken bort från läraren)]                   |
| 8 |          | (0,9) [mamman å barne>                          |
| 9 |          | [(blicken mot läraren igen)]                    |

10 läraren: (1,1) m-mm (0,8) älgkalv kallas di sen ti Alisa  
 11 kan du sluta me de där Anja

Under en lektion i miljö- och naturkunskap (samma lektion under vilken även sekvens 2, *maskinplåten*, utspelar sig) är flera elever intresserade av att berätta historier om älgar. Mats väljs av läraren ut till talare och berättar kort att han har sett två älgar, *ja så två älg när vi fo på stugan* (rad 1–2). De två språkfel som Mats gör utgör inga problem för honom, han gör dem inte på något sätt interaktionellt relevanta. Läraren reparerar det ena felet med en direkt reparation, där en del av talturen upprepas i snabbt tempo och den felaktiga prepositionen ersätts av en riktig. Som ofta är fallet i denna typ av reparationer inleds följande taltur med ett *ja* (rad 4), genom vilket den som reparerats bekräftar reparationen (se Kurhila 2001, 1099). Här kan jag notera att samtalet i och med att den direkta reparation läraren här gör, utan att eleven själv gjort de språkliga bristerna i sin taltur relevanta, skiljer sig från de samtal Kurhila (2000; 2001) analyserat.<sup>50</sup> I de samtal i institutionella, men icke-pedagogiska sammanhang, som Kurhila analyserar, reparerar den språkligt mer kompetenta främst då den andra orienterat sig mot de egna felen. Att direkt reparera elevens språkfel, såsom läraren här gör, kan alltså ses som en del av att göra skola. Läraren gör sig till lärare och eleven, som smidigt bekräftar reparationen med ett *ja*, gör sig till elev. Därefter fortsätter samtalet med att läraren följer upp Mats berättelse med en följdfråga, i vilken hon frågar om älgarna var *små eller stora* (rad 5). Mats svarar först *stora*, varefter han inleder en ordsökningssekvens där tempoförändringar, omtagningar, bortvänd blick och pauser gör det tydligt att han arbetar med att finna ett (eller flera) ord (Brouwer 2003; Mori 2004, 542). Ordsökningssekvensen slutar i och med att han återtar ögonkontakten med läraren och säger *mamman å barne* (rad 8). Vid en jämförelse mellan denna taltur (rad 6–9) och Mats föregående (rad 2) är det uppenbart att de interaktionellt sett skiljer sig från varandra. De språkfel som Mats gör i den första turen visar han ingen orientering mot, medan det inte är någon tvekan om hans orientering mot den lexikala bristen i den senare. Lärarens respons är nu inte lika direkt och enkel som efter Mats första taltur. Det dröjer över en sekund innan hon inleder sin tur och gör det då med en kvittering (Green-Vänttinen 2001, 175–178). Kvitteringen har en förmildrande verkan på reparationen som följer: dels visar läraren att hon hört och uppfattat vad eleven sagt, dels ger den henne en möjlighet att skjuta upp reparationen (Londen 1995, 33–34; Wong 2000, 261). Den gör på så sätt Mats bidrag till ett fullvärdigt bidrag i klassrumssamtalet. Efter kvitteringen följer en paus varefter läraren fortsätter talturen med en direkt reparation, omedelbart följd av följande handling då läraren tillrättavisar Alisa.<sup>51</sup> Reparationen påminner främst om den typen som Kurhila (2001, 1099) kallar reparation i förbigående. Att Mats inte upprepar det reparerade ordet, vilket är vanligt i denna typ av reparation, har här en interaktionell förklaring. Det finns helt enkelt ingen möjlighet till det då läraren direkt efter sin tur nominerar Anja till följande talare (rad 11).

<sup>50</sup> Se avsnitt 3.3.2.

<sup>51</sup> Utgående från videospelningen förstår jag i det här sammanhanget pausen som en kort ordsöknings- eller talplaneringshandling, vilken läraren behöver innan hon säger *älgkalv*.

Att den andra gör en direkt reparation efter en problematisk taltur kan ses som en orientering mot deltagarnas gemensamma mål i samtalet (Kurhila 2001; Norrick 1991).<sup>52</sup> Då Mats här tydligt uppvisar att han har problem att uttrycka sig initierar han en reparation, vilken läraren fullbordar som en naturlig andradel. Denna ömsesidiga orientering förstår jag som ett uttryck mot en gemensam förståelse. Av Mats ansiktsuttryck att döma är inte reparationen besvärlig för honom, vilket även det understöder tanken om att direkta reparationer i asymmetriska samtal inte är disprefererade (Norrick 1991). Mats har själv löst den lexikala brist han har genom en omskrivning och med reparationen visar läraren att hon har förstått vad han menar, samtidigt som läraren genom att bidra med det korrekta ordet fullföljer den riktning han initierat i sin berättelse. Reparationen, där läraren såväl visar intresse för innehållet i elevturen som erbjuder ett ord som eleven har uppvisat han saknar, kan därmed förstås som ett sätt att tala fram närmaste utvecklingszon (Vygotkskij 1999, se även DiCamilla & Anton 1997).<sup>53</sup> Liksom reparationerna efter kodväxlingarna i sekvens 1–3, gör denna reparation språkligt arbete. Att ordet älgkalv lyfts fram i klassrummet kan vara speciellt betydelsefullt då temat under denna del av lektionen är älgar, varför reparationen även gör ämnesrelevant arbete.

#### *Sammanfattning av sekvenserna 9–11*

Sekvenserna 9–11 har ett gemensamt tema i förståelse respektive bristande förståelse. Samtal består av en mängd kommunikativa handlingar som följer på varandra, kopplade till varandra bland annat i det som med analytiska termer kallas för närhetspar. I dessa kopplingar uttrycks och upprätthålls en intersubjektivitet, en gemensam förståelse (Heritage 1984, 256; Schegloff 1991a, 157). Då det blir problem i den gemensamma förståelsen och kommunikationen försvåras, använder deltagarna sig av reparationer (Schegloff 1991a, 157; 2000, 207; Seedhouse 2004, 34). Vilken förståelse som är nödvändig för stunden varierar; man talar om en förståelse ”for all practical purposes” (Schegloff 1992b, 1338).<sup>54</sup> Utgående från de tre senaste sekvenserna kan jag peka på olika grader av deltagande och förståelse i klassrumsdiskursens olika sammanhang.

I *kälke* (sekvens 9 b) och *kakor* (sekvens 10) visar eleverna genom reparationsinitieringar att det brister i den gemensamma förståelsen. Då läraren utgående från att Nadja talat om kälke ställer frågan om det var vinter, förstår Nadja att läraren har gjort kopplingen kälke – vinter, vilket är en oriktig koppling. Därför initierar hon en reparation av kälke, utan att fullfölja den. Ordsökningssekvensen avslutas med ett konstaterande att hon inte känner till termen för begreppet hon avser, *int vet ja* (9 b, rad 17). Då läraren tar över följande taltur lämnar hon topiken och reparationen fullbordas aldrig. Nadja initierar ingen ny reparation – vilket i och för sig skulle kräva extra arbete då läraren i följande taltur ställer henne en ny fråga som hon förväntas leverera en andradel i form av ett svar på. Problemet som förorsakar en reparationsinitiering förblir olöst och samtalsdeltagarna uppnår ingen ömsesidig förståelse. Läraren får inte veta vad Nadja syftar på och Nadja har inget ord för att uttrycka den referent hon avser. Även för mig som forskare förblir referenten oklar.

<sup>52</sup> Se närmare avsnitt 3.3.2

<sup>53</sup> Se närmare avsnitt 3.1.2.

<sup>54</sup> Se avsnitt 3.1.1.

I sekvens 10 (*kakor*) arbetar Mikael intensivt på att uppvisa att det finns problem i den gemensamma förståelsen. Med de multipla reparationsinitieringarna (Schegloff 2000, 212) uttrycker han att det finns en bristning mellan den kunskap han har om överföringen av ljud till skrift, och den värld som läraren i texten på blädderblocket framställer. Reparationsinitieringarna är frågor som han vill ha svar på, men i situationen finns inga möjligheter för läraren att ge respons. De reparationer en klasskamrat ger leder inte till en gemensam förståelse. Problemet som eleven har förblir olöst genom hela sekvensen.

Ordsökningssekvenserna i *kälke* (sekvens 9 b) och *älgkalv* (sekvens 11) skiljer sig från varandra genom att Nadjas ordsökning i den förra inte leder till resultat, varken från hennes eller lärarens sida, medan Mats i den senare sekvensen avslutar ordsökningen med ett förslag, *mamman å barne*. Utgångspunkten för läraren är därmed annorlunda, hon vet vad Mats avser och har ett uttryck att arbeta vidare på. Orsaken till att jag har valt att analysera *älgkalv* (sekvens 11) i relation till *kälke* (sekvens 9 b) och *kakor* (sekvens 10) är att den gemensamma förståelsen som deltagarna här talar fram fungerar som en framhävande kontrast till de två andra sekvenserna. Jag menar också att det är speciellt intressant att den ömsesidiga förståelse som eleven och läraren här uppnår inte hindras av den relativt stora mängden normativt sett språkliga fel som finns i elevens korta turer. Trots felen, som på olika sätt repareras av läraren, är eleven och läraren hela tiden i kontakt med varandra och bygger på så sätt upp en förståelse av elevens bidrag på ett sätt som är lämpligt i detta klassrum. Jag menar att de bägge reparationerna som läraren gör (sekvens 11, rad 3, 10) fungerar som delar av lärarens bidrag i samtalet: samtidigt som läraren i förbigående reparerar visar hon att hon är en aktiv lyssnare som intresserar sig för elevens taltur. Även den första reparationen, som följer efter en oproblematiserad tur, kan förstås som en kvitterande uppbackning av elevens berättelse. Förutom att den rent språkligt fungerar som en korrigerande av en oriktig preposition<sup>55</sup> visar den att läraren hör och förstår vad eleven säger. Att reparera eller initiera reparationer av språkliga fel kan alltså vara ett sätt att visa intresse för elevens bidrag, att göra innehållet i det relevant.

Som kontrast till påståendet står interaktionen mellan Nadja och läraren i *kälke* (sekvens 9 b). Då läraren i den inte gör den oklarhet som finns i samtalet relevant – och eleven inte heller gör något ytterligare försök att rätta till det – talar de fram en kontext där en ungefärlig förståelse räcker. Interaktionen visar att kravet på en ömsesidig förståelse, för att samtalet skall kunna genomföras, är lågt. Viktigare än vad som sägs är att elev och lärare tar sig igenom situationen. Det diskursrelaterade lärandet kan följaktligen förstås i att eleven och läraren bekräftar och upprätthåller en hög tolerans gällande ömsesidig förståelse. Viktigare än förståelse är här uppgiften i sig, att genomföra ett bokreferat där eleven fungerar som berättare. Eleven och läraren gör tillsammans det bästa av en obekvämlig situation, uppgiften genomförs och det sker på bekostnad av en gemensam förståelse.

Möjligheter till språkligt lärande finns framför allt i den sista sekvensen. Genom att läraren lyfter fram ordet *älgkalv* i det offentliga klassrumssamtalet görs det tillgängligt

---

<sup>55</sup> I mitt material finns det ett stort antal direkta reparationer efter elevens felaktiga prepositionsbruk. En osäkerhet i fråga om prepositioner är ett av de vanligaste och framförallt mest iögonenfallande dragen av interferens mellan finska och svenska (Laurén 1991, 182–185). I samtal med läraren framkommer det att hon under delar av inspelningsperioden arbetade mycket med prepositioner i undervisningen.

för samtliga elever i klassrummet, vilket kan vara av speciell betydelse då lektionstemat är älgar. I *kakor* (sekvens 10) kretsar Mikaelns aktivitet till stavningen av ett ord. Trots att läraren inte deltar i samma samtal som Mikael ser jag Mikael som en synnerligen aktiv deltagare i klassrumssamtalet, dels offentligt i fråga om talturer, dels i fråga om orientering mot ämnet. Då en didaktisk tanke bakom den typ av diktering, som läraren leder under sekvensen, är en visualisering av sambandet mellan talat och skrivet språk, är det ingen tvekan om att Mikael här är en aktivt deltagande elev i undervisningen.

Som analysen gjort tydligt förblir den egentliga referenten för det som Nadja kallar *kälke* (sekvens 9 b) oklar, och några möjligheter till språkligt lärande gällande det ordet utvecklas följaktligen inte i sekvensen.

Analyserna av sekvens 6–10 har belyst olika slags begränsningar till deltagande och inom deltagandet i en enspråkig klassrumsdiskurs. De följande sekvenserna, sekvens 12–20 lyfter fram möjligheter som konstrueras i elevers och lärares deltagande relaterat till en enspråkig klassrumsdiskurs.

## 5.3 Möjligheter i den enspråkiga klassrumsdiskursen

### 5.3.1 Tvåspråkighet i sidosekvens

Följande sekvens äger rum under en modersmålstimme där halva klassen är närvarande. Eleverna sitter på golvet och på stolar framför blädderblocket där läraren står och skriver ett brev som eleverna diktar. Aktiviteten är motsvarande den i sekvens 10 (*kakor*), nu med elever i en annan grupp som deltagare. Under den aktuella sekvensen skriver läraren en text, som hon och eleverna tidigare har enats om. Medan läraren skriver läser hon högt. Texten som skrivs under sekvensen är: *om pepparkakor. Kan du ta med med tjugotre pepparkakor.* Läraren avbryter skrivandet för några korta kommentarer till en fråga som Tim initierar.

### 12. kaukoputki

29: 00.27.44.2 – 00.28.32.9

Läraren, elever, Tim, Albin, Elias, Ada, Asta, Nikolas och Tuomas

1	läraren:	<om>
2	elever:	<pe[ppar>
3	läraren:	[<peppar:>
4	Tim:	men int e de där ju [ett <u>brev</u> =
5		[((pekar med blicken riktad
6		mot blädderblocket))
7	läraren:	[<ka:kor:>]
8	Tim:	=de e så] [ <u>stort</u>
9		[((vänder huvudet och blicken mot Albin))
10	Albin:	(0,3) ja:

11 Tim: [((tittar snabbt en gång till på Albin, skrattar))  
12 Elias: [((ler))  
13 läraren: (0,4) men de e ett brev i lite större format  
14 Tim: (hhh) ((axlarna dras upp, ler)) nå int ryms dit i  
15 breve-  
16 läraren: (0,3) [<kan:>]  
17 Tim: [e- en ] ((vänder sig mot Albin))  
18 Ada: [Inga kom  
19 Albin: [man kan [(vika)  
20 [(viker med händerna i luften))  
21 läraren: [< du>  
22 läraren: [<ta>  
23 Tim: [((upprepar rörelsen, förkortad, med händerna))  
24 Asta: Inga (du [får ta me] egna)  
25 läraren: [<med>]  
26 Nikolas: [JA SÅ DÄR [SOM kaukoputki<sup>56</sup>  
27 [((tittar på Elias och Tim))  
28 [(visar en rörform med händerna))  
29 Asta: [Inga kom  
30 Nikolas: [å så  
31 läraren: <tjugutre>  
32 Elias, Tim: ((skrattar tyst mot varandra))  
33 Elias: ((ser hastigt mot kameran))  
34 sen sätta en snöre runt å kasta de  
35 [som leintoposti<sup>57</sup> fiu]  
36 [((gör en kaströrelse med handen))  
37 läraren: [<peppar>]  
38 (Tim): [JA JA  
39 Nikolas: [JA [SÅ SÄTTER [MAN DEN I]  
40 [(visar hur något sätts in i en  
41 rörform))  
42 Elias: [(ohb) sätter man (den) i] ballong [°fast å  
43 sen  
44 Elias, Tim: [((vänder sig om mot Nikolas))

---

<sup>56</sup> *kaukoputki* (fi) – *kikare* (sv)

<sup>57</sup> *Lentoposti* (fi) – *flygpost* (sv). Den främmande varianten bottnar förmodligen i de generella artikulations-svårigheter som Elias har.



45 läraren: [<ka: kor>  
46 Elias: [(.)far  
47 [(visar en stor båge med handen)  
48 Tim: [(skrattar)  
49 läraren: [O[KEJ]  
50 Tim: [(ohb)] sen pangar den (pong:)  
51 Nikolas: [(tittar på läraren))  
52 Ada: <Inga kom>  
53 läraren: men nu  
54 Elias: å [sen faller den så tschi]  
55 [(vänder sig mot Nikolas med handen uppsträckt))  
56 läraren: [får ni titta på mig (0,5)] [Elias  
57 Elias: [(vänder sig om mot  
58 läraren, sänker handen))  
59 Tim: [°ja sen falle den [(ohb)]  
60 [(vänder huvudet mot läraren))  
61 Tuomas: [Lä]raren ja går (ut) en stund  
62 läraren: nu läser ja (0,5) hela breve å ni lyssnar  
63 (.) noggrant (0,4) å följer me:

I sekvensen äger ett antal parallella samtal rum. Läraren dikterar långsamt brevet medan hon skriver det (rad 1, 3, 7, 16, 21, 25, 31, 37, 45). Några elever dikterar tillsammans med läraren i början (rad 2). Tim inleder ett samtal kring olika sätt att transportera ett stort brev. Förutom Tim engagerar sig även Elias, Nikolas och Albin i samtalet. Ytterligare en topik är Adas och Astas kommentarer om att Inga, specialläraren, har kommit in i klassen. Ingas namn nämns fyra gånger (rad 18, 24, 29, 52).

Till en början ingår lärardikteringen och Tims kommentar i samma gemensamma offentliga klassrumssamtal. Tim gör en självnominering då han inleder sin taltur vid den turbytesplats som uppstår efter lärarens *peppar* (rad 4), han talar med hög röst och har blicken riktad mot blädderblocket som han pekar mot. Läraren gör en paus i sin diktering, men fortsätter med *kakor* (rad 7), överlappande Tims kommentar. Hon blir färdig med *kakor* strax innan Tim säger *stort* (rad 7–8). Nu vänder Tim sig mot Albin som sitter snett bakom honom och gör honom därmed till mottagare (rad 9). Läraren svarar inte Tim, men Albin backar upp honom med ett ifrågasättande *ja* (rad 10). Tim tittar hastigt en gång till på Albin, skrattar kort, och Elias ler. Läraren förklarar att *de e ett brev i lite större format* (rad 13) och Tim responderar med ett kort skratt, en axelryckning, varpå han fortsätter att utveckla ämnet med *nå int ryms dit i breve*, för att sedan avbryta sig. I den paus som uppstår fortsätter läraren dikteringen (rad 14–16).

Samtalet som Tim initierat på rad 4 kan ses som en sidosekvens som görs utanför den fiktiva ramen,<sup>58</sup> då Tim påpekar att blädderblocksbladet inte är något brev. Hans kommentar initierar en reparation, som läraren utför då hon säger att det är ett brev i lite större format. Men då Tim fortsätter samtalet visar läraren att hon har avslutat sidosekvensen och återgått till den huvudsakliga aktiviteten, med vilken hon fortsätter tills brevet är färdigskrivet (rad 45). Tim har alltså problem att fortsätta samtalet med henne och samtalet splittras, ett fenomen som Egbert (1996, 605) har lanserat termen schisming för. Det som nu händer är att Tim, Albin, Nikolas och Elias utvecklar temat i ett parallellsamtal på ett sätt som påminner om bänksamtal (Sahlström 1999, kap. 7). Det är vanligt att samtal vid bänkar i fråga om ämne är relaterade till det offentliga samtalet, och så är fallet även här. Men det här samtalet är inget lågmält samtal med återhållsamma gester, vilket är typiskt för bänksamtal (Sahlström 1999, 127), utan samtalet görs högljutt åtföljt av ett livligt kroppsspråk. Eleverna sitter nära läraren och de uppvisar inget försök att dölja samtalet. I förhållande till lärarens diktering fungerar samtalet sekventiellt smidigt; ingen av pojkarna överlappar läraren, utan de inleder sina talturer i de turbytesplatser som uppstår då läraren skriver och långsamt läser upp orden. Läraren syns inte i bild, men jag antar att hon har blicken riktad mot blädderblocket då hon skriver.

Tims avbrutna kommentar *nå int ryms dit i breve-* är i sin formulering något oklar. Min förmodan är att Tim har vänt på ordföljden och egentligen avser att brevet inte ryms – med ordet kuvert som en möjlig tänkt fortsättning. Det är även den förståelse som Albin uppvisar i sin följande handling då han, som jag uppfattar det, säger *man kan vika* och gör en imaginär vikning med händerna, vilken Tim upprepar (rad 19, 20, 23). Nu kommer Nikolas, som sitter bakom de andra, med i diskussionen och föreslår att man kan forma det som en kikare, *JA SÅ DÄR SOM kaukoputki* (rad 26). Tim tittar på Nikolas och skratrar, varefter Tim och Elias har ögonkontakt, Elias skrattar och säger samtidigt som han gestikulerar *sen sätta en snöre runt å kasta de som leintoposti fiu* (rad 34–36). Nikolas gör ett försök att ta upp ett eget förslag; han inleder med *JA SÅ SÄTTER MAN DEN I* och visar hur något sätts in i ett rör, men avbryter sig då Elias utvecklar en ballongvariant, som han visar stort med händerna (rad 39–43).

I början av samtalet är pojkarna delvis vända mot läraren, delvis mot varandra. I det skedet är även deras talturer tydligt sekventiellt anpassade till läraren, vilket är vanligt gällande bänksamtal (Sahlström 1999, 143). Ungefär från rad 39 framåt är Elias och Tim, som sitter framför Nikolas, enbart vända mot Nikolas och mot varandra. Det innebär att de har brutit kontakten med läraren och nu fungerar som deltagare i ett annat samtal, som lyssnare till varandra. I förhållande till läraren uppvisar de icke-mottaglighet (non-reciprocity) (Sahlströms 1999, 82, 130).

Även läraren gör elevernas icke-mottaglighet relevant. Det gör hon då hon försöker påkalla pojkarnas uppmärksamhet (rad 49). Nikolas responderar med att lyfta blicken mot läraren (rad 51). *Men nu får ni titta på mig*, säger läraren (rad 53, 56) och då pojkarnas fortfarande sitter vända mot varandra, bort från läraren, använder hon Elias namn. Nu vänder Elias sig mot läraren och kort därefter gör Tim det (rad 57–58, 60). För att elever och lärare skall samlas i ett samtal igen krävs att eleverna vänder sig mot

---

<sup>58</sup> Med fiktiv ram avser jag den ramberättelse som läraren har byggt in aktiviteten i. Tim har även tidigare under aktiviteten opponerat sig mot olika aspekter i brevskrivandet.

läraren. Lärarens yrkan på uppmärksamhet har fått pojkarna att avsluta sitt samtal. Tim, Elias, Nikolas och Albin visar sig nu med sin kropps- och blickorientering samt genom att vara tysta att de är mottagliga elever (Sahlström 1999, 82, 133).

Då läraren är upptagen med att skriva ner och samtidigt läsa texten hon skriver högt är det föga troligt att hon alls har en chans att uppfatta innehållet eller språket i pojkarnas diskussion och det är inte heller den aspekt som jag är intresserad av. Jag vill i stället lyfta fram vad pojkarna gör i sitt samtal. Som analysen har visat skiljer sig samtalen från varandra i det skede då Tim, efter att inte ha fått någon respons av läraren, vänder sig om mot Albin. Tims ifrågasättande av det omöjliga brevformatet startar ett annat samtal, en diskussion om olika fantasifulle sätt att transportera ett brev. I detta samtal kodväxlar eleverna på två ställen, Nikolas med *kaukoputki* (rad 26) och Elias med *leintoposti* (rad 35). Kodväxlingarna görs inte relevanta genom något slag av problematisering, varken av talaren eller av lyssnarna. Det innebär att pojkarna talar fram en kontext där kodväxling oproblematiserat kan användas som samtalsteknisk resurs (jämför Saari 1989; 2003). Det sätt på vilket de plockar in finska ord här – kanske för att de orden ”come to mind first” (Auer 1984a, 60), kanske på grund av lexikal brist (Auer 1984a, 9) – görs på ett sätt som avviker från hur de använder språket i det offentliga klassrumssamtalet (jämför t.ex. med Nikolas i sekvens 1, *identitetsbevis*). Men det avviker också från det slag av elevsamtal i klassrummet då eleverna helt övergår till att tala finska sinsemellan, sekvenser som jag har exempel på i mitt material med bland annat med Nikolas, Albin och Tuomas. Trots att pojkarna nu orienterar sig mot en kontext utanför det offentliga klassrumssamtalet gör de fortfarande samtidigt den institutionella klassrumskontexten relevant då kodväxlingen förblir på ordnivå (se Seedhouse 2004, 208–215). Samtalet påminner på så sätt om grupparbetet i sekvens 4a, *de kommer usva*. I fråga om var samtalet fysiskt, och i förhållande till lektionsaktivitet, äger rum finns det ändå en skillnad. Medan pojkarna i grupparbetet arbetar och samtalar i gruppen utan att läraren har en möjlighet att höra samtalet, äger detta samtal rum i direkt närhet till läraren och dessutom parallellt med det offentliga klassrumssamtalet. Samtalet görs i en sidosekvens till en något mer privat affär då läraren utesluts som deltagare. Trots att kodväxlingen här inte görs för att uttryckligen ändra deltagarkonstellationen på det sätt som till exempel Auer (1984a, 32–39) visar, är den oproblematiserade kodväxlingen här ett tecken på att läraren inte mera räknas som lyssnare till samtalet såsom vid episodens inledning (fram till rad 17), men att pojkarna i samtalet ändå gör klassrumskontexten relevant.<sup>59</sup>

Gällande deltagande och möjligheter till lärande lyfter jag fram två aspekter i episoden. Liksom i sekvens 10 (*kakor*) är det frågan om en brevskrivningsaktivitet, i vilken elever och lärare gemensamt kommer överens om en text som läraren skriver ner. Klassen har under några dagar arbetat med Alfons som tema och texten de nu arbetar på föreställer ett brev till Målgan. Brevskrivningen har initierats av läraren på följande sätt:

---

<sup>59</sup> Ett av samtalen som förs i bakgrunden i sekvens 10 (*kakor*) är ett samtal på finska mellan några elever. Det samtalet har inte analyserats – vilket inte heller är möjligt på grund av det drunknar i de många parallella samtalen – men utifrån den förståelse som de andra analyserna ger är läraren där helt utesluten som deltagare i samtalet. Det görs ännu tydligare genom att pojkarna sitter vända mot varandra, med sidan mot läraren.

å nu så ska Alfons skriva ett brev åt sin vän Målgan å ni ska hjälpa Alfons att skriva de här breve.<sup>60</sup>

Då Tim på rad 4 påstår att blädderblocksbladet inte är ett brev för att det är så stort utmanar han samtidigt den fiktiva överenskommelsen. Läraren bemöter först kommentaren, men då Tim ännu en gång ifrågasätter brevformatet övergår hon till huvudaktiviteten, att skriva brevet. Då pojkarna fortsätter diskussionen sinsemellan utvecklar de temat om brevformatet i en sidosekvens som är utanför lärarens lektionsprojekt och där läraren inte är en deltagare. Elever som deltar i ett bänksamtal, vilket detta kan liknas vid, är icke-mottagande elever i det offentliga klassrumssamtalet. Då eleverna här är upptagna med bänksamtalet deltar de inte i brevskrivningsaktiviteten, vilket innebär att de lärandemöjligheter som kan finnas där inte är tillgängliga för dem. Eleverna fortsätter det offentliga klassrumssamtalet i ett bänksamtal (Sahlström 1999, 133), en handling som även läraren är med om att göra möjlig. Genom att läraren låter det högljudda samtalet pågå över så många turer visar hon att elevernas deltagande i skrivaktiviteten i själva verket inte är så viktig.

Elevernas deltagande i ett annat samtal kan också innebära möjligheter till lärandesituationer. Samtalet utspinner sig kring olika sätt att skicka ett brev: pojkarna talar om att vika ihop det, att rulla ihop det till en kikare, att kasta det som flygpost, att skicka det med ballong och kanske också (icke-verbalt) att sända det som flaskpost. Enligt Sahlström (1999, 91–92, 143) kan elevers deltagande i bänksamtal innebära individuella möjligheter att utveckla det aktuella temat i det offentliga klassrumssamtalet och sålunda vara främjande för ett elevnära lärande. Då jag efteråt samtalar med läraren kring brevskrivningstemat påpekar hon att eleverna saknar flera svenska begrepp kring brevskrivning. Mot den bakgrunden är det intressant att lyfta fram, om inte elevernas ordförråd så åtminstone deras intresse och kreativitet på området – utan att för den skull anklaga läraren för att hon inte har ögon i nacken.

Följande sekvens är från samma lektion, under en situation då eleverna håller på att sätta sig på plats på golvet framför blädderblocket. Läraren befinner sig framför eleverna och ber dem i början av sekvensen flytta sig närmare blädderblocket, där hon börjar dikteringen då eleverna har hittat lämpliga platser i klassrummet.

### 13. tule nyt pelastamaan

29: 00.10.56.7 – 00.11.15.7

Läraren, Tuomas, elever, Asta, Tim, Elias och Ada

- |   |          |   |
|---|----------|---|
| 1 | läraren: | flickor (0,2) flickor (0,2) närmare                 |
| 2 | Tuomas:  | hon to <u>min</u> stol                              |
| 3 | läraren: | pojkar närmare (( <i>eleverna hasar sig närmare</i> |
| 4 |          | <i>blädderblocket</i> ))                            |

---

<sup>60</sup> Inom dramateori används begreppet fiktionskontrakt för denna typ av överenskommelser om en förflyttning till en fiktiv värld. Här utgörs fiktionen av att eleverna i rollen av Alfons skriver ett brev till Målgan.

5 elev 1: (1,7) tackar  
6 elev 2: jä jätte (ohb)  
7 Asta: Minna hon to samma [stol som ja ((drar en stol  
8 framåt))  
9 Tuomas: [((vänder sig bakåt, tittar mot  
10 Asta, Ada och Minna))  
11 Tim: va e de här för nån ställning  
12 läraren: [((lyfter upp ställningen, bär den åt sidan))  
13 (elev): [vet du int  
14 Tuomas: Elias [tule nyt [pelastamaan minut tytöiltä]<sup>61</sup>  
15 Elias: [((tar tag i Tuomas bakifrån))  
16 Ada: [(de) kanske lättare att sitta]  
17 (ohb)  
17 läraren: ((går tillbaka, framför Tuomas och Elias))  
18 (0,6) okej där kan ni sitta  
19 Asta: ((tittar på läraren, sätter sig ner))

Eleverna riktar sig med sina kommentarer dels till varandra, dels till läraren. Då läraren är alldeles i närheten av eleverna och inte är deltagare i något annat samtal är hon en presumtiv mottagare till det som sägs i klassrummet – och eleverna kan räkna med att hon hör vad de säger. Tuomas, Tim och Elias sitter på golvet nära läraren och flickorna är upptagna med att flytta fram stolarna de skall sitta på. På rad 9–10 vänder sig Tuomas om och tittar mot Ada, Asta och Minna som är bakom honom. Tim undrar vad ställningen för att torika teckningar som står på golvet är för något, varefter läraren lyfter upp den och flyttar den några meter åt sidan. Strax därpå riktar sig Tuomas både genom adressering och språkval till Elias och säger *Elias tule nyt pelastamaan minut tytöiltä* (rad 14) och Elias håller om Tuomas bakifrån. Slutet av Tuomas taltur överlappas av Ada som vänd mot de andra flickorna kommenterar sittandet (rad 16). Läraren har då flyttat ställningen åt sidan och säger *okej där kan ni sitta* (rad 18), en taltur som jag uppfattar att hon riktar till flickorna som fortfarande håller på att flytta fram stolarna.

Tuomas kodväxling utgör en hel tur, vilket är en omfattning som inte förekommer i elev-lärointeraktion, men nog i samtal elever emellan då läraren inte är närvarande. Visserligen elever i klassen, bland vilka Tuomas och Elias finns, talar ibland finska sinsemellan innan lektionen har börjat och ibland vid bänkarbete, oftast då de befinner sig fysiskt en bit bort från läraren. Att läraren här befinner sig alldeles i närheten av Tuomas och Elias är något som Tuomas inte gör relevant i relation till språkvalet. Genom att kodväxla oproblematiskt talar Tuomas fram en kontext där det är möjligt att använda finska. I och

---

<sup>61</sup> *tule nyt pelastamaan minut tytöiltä* (fi) – kom och rädda mig från flickorna (sv)

med att ingen annan heller, vare sig läraren eller någon annan elev, orienterar sig mot kodväxlingen, är även de andra deltagarna medkonstruktörer till en situation då enspråkigheten som norm inte gäller. Elever och lärare är i – och gör – en situation där inget offentligt klassrumssamtal förs, en mellanrumssituation mellan olika aktiviteter i klassrummet. På samma sätt som det då är möjligt för eleverna att föra privata samtal, som innehållsligt är öppna, är det även möjligt att föra samtal, där språkvalet är fritt. Eleverna och läraren gör situationen till ett tillfälle då eleverna kan småprata med varandra – deras yttranden blir varken tillrättavisade eller bemötta – och ett tillfälle då de kan kodväxla. Här gäller alltså andra regler i fråga om användningen av finska, regler som eleverna själva har varit och är med om att utveckla och pröva fram.

### *Sammanfattning av sekvenserna 12–13*

Vad de två senaste analyserna visar är att elevers tvåspråkighet kan vara möjlig även under lektioner. I sekvens 12 (*kaukoputki*) splittras det offentliga samtalet och utvecklas vidare i en sidosekvens, där kodväxling är möjlig. Kodväxlingen ingår som en del av elevernas strategier att hålla sig på samtalsgolvet och där kunna delta aktivt och snabbt. Att se kodväxlingens funktion som ett verktyg med det syftet bygger på en förståelse av att de finska orden är de som eleverna först kommer på<sup>62</sup> (Auer 1984a, 60). Det oproblematiske förhållningssättet till kodväxling i den senare sekvensen (sekvens 13, *tule nyt pelastamaan*) visar att kodväxlingen inte är en disprefererad handling.

Det finns alltså tillfällena under lektionen, som utan att de är bänksamtal, fungerar som situationer där elever kan använda sin tvåspråkighet. Då läraren inte, trots sin fysiska närvaro, är deltagare i samtalet, men en presumtiv lyssnare, kan elever agera även på sitt andra språk. Att använda finska på ett oproblematiske sätt är en del av att definiera situationen som en situation utanför det offentliga klassrumssamtalet, i enlighet med Auers syn på att all funktionell kodväxling bidrar till definitionen av en situation, samtidigt som kodväxlingen influeras av den (Auer 1984b, 90). Denna tanke bekräftas av att kodväxling i elevsamtal, även för längre samtalssekvenser, är vanligt i klassrumssituationer där många parallella samtal äger rum, till exempel i situationer då läraren delar ut material till eleverna. Då inte heller läraren orienterar sig mot dessa finska samtal, ser jag att det finns tillfällen då både bänksamtal och kodväxling är möjliga i en större omfattning, än under lektionsmoment då eleverna kan förväntas orientera sig mot det offentliga klassrumssamtalet. Under dessa tillfällen är det inget problem att bryta mot den enspråkiga klassrumsdiskursen, vilken ändå, som interaktionen i sekvens 4 a (*de kommer usva*) och 12 (*kaukoputki*) visar – görs relevant i och med att svenska utgör samtalspråket. I elevsamtalen har den enspråkiga normen en annan betydelse än i det offentliga klassrumssamtalet (jämför Evaldsson 2002, 9–10).

Ett tolerantare förhållningssätt gentemot kodväxling är inget som finns i situationen i sig, utan det skapas, upprätthålls och kan omkonstrueras genom deltagarnas handlingar. Ett tolerantare förhållningssätt är rimligtvis något som eleverna kan använda sig av och vidareutveckla. Det är alltså möjligt att eleverna, tillsammans med lärarna, fortsätter att upprätthålla en mer tillåtande attityd i förhållande till användningen av finska, så länge deltagarna i sina handlingar inte visar något annat.

---

<sup>62</sup> Jämför med sekvens 4 a (*de kommer usva*).

### 5.3.2 Icke-deltagande

I detta arbete är elevers deltagande i språkrelaterade sekvenser i klassrummet av intresse. De flesta av de hittills analyserade sekvenserna har visat på olika vägar eleverna prövar eller väljer för att möjliggöra ett deltagande. Det har framkommit att elevers kodväxling där yttrandets andraspråkighet talas fram fungerar som en möjlig väg för ett fortsatt deltagande. De följande sekvenserna åskådliggör hur elever kan använda sin tvåspråkighet, bland annat genom att kodväxla, för att uttrycka icke-deltagande.

#### 14. lyjykyinä

29: 00.34.47.5 – 00.35.05.9

Läraren, Nadine och Asta

- 1 läraren: ((går förbi Nadines bänk))
- 2 Nadine: ja ja skriver me tusch <°mitt [namn°> ((tar  
3 (tuschpennorna)ur bänken))  
4 [((stänger bänkklocket))
- 5 läraren: nä du skri[ver me blyer[ts (ohb)
- 6 Nadine: [((tittar upp mot läraren)) [ääh↑  
7 [((tittar ner igen))  
8 [((lyfter  
9 bänkklocket, lägger tillbaka tuschpennorna))
- 10 läraren: [((går vidare))
- 11 Nadine: [int vet ja vart någånå mina lyjykyinä<sup>63</sup> finns  
12 [((letar i bänken))
- 13 Asta: (1,8) ja har en
- 14 Nadine: ((tittar snabbt mot Asta, böjer sig ner mot  
15 ryggsäcken))
- 16 (2,2) ja måst då ta min rygga(re)<sup>64</sup>

Läraren har delat ut arbetsblad med uppgifter, som eleverna skall arbeta individuellt med. Strax innan sekvensen frågar en pojke om man skall skriva sitt namn på det ställe på pappret där det står ”namn”, varpå läraren svarar att eleverna skall göra det *så man vet vems som e vems*. Därefter hjälper läraren Albin att läsa ett ord och går sedan förbi Nadines bänk. Då säger Nadine: *ja ja skriver me tusch* <°mitt namn°> samtidigt som hon

<sup>63</sup> lyjykyinä (fi) – blyertspennor (sv)

<sup>64</sup> Rygga och ryggar används i skolan som slang för ryggsäck (enligt föreståndaren i skolan, personlig kommunikation, 19.5.2005).

stänger bänkklocket, förmodligen efter att ha tagit fram sina tuschpennor ur bänken (rad 2–4). Hon drar ut och tonar även något ner yttrandet mot slutet och har blicken riktad ner i bänken. Innan hon har avslutat meningen har hon stängt bänkklocket. Nadine visar inte ifall hon i sin taltur riktar sig till någon särskild eller om det är något hon säger mer för sig själv. Eleverna sitter enskilt varför hon inte har någon klasskamrat alldeles bredvid sig. I och med att hon väljer att kommentera sitt pennval just då läraren går förbi görs läraren till en möjlig mottagare. I lärarens respons *nä du skriver me blyerts* (rad 5) används samma formulering som i Nadines yttrande. Läraren använder inget hjälpverb, säger inte att Nadine skall eller måste skriva med blyerts, utan upprepar Nadines formulering, riktar den till henne och byter ut *tusch* mot *blyerts*. Det är frågan om en direkt reparation med en viss likhet med de utvecklade svar (extended answers), där en del av frågan upprepas och det lingvistiska element som innehåller ett fel byts ut mot ett korrekt (Kurhila 2001, 1090). Nadine tittar upp mot läraren, säger *ääh↑ int vet ja vart någånå mina lyjykyiniä finns* och öppnar bänkklocket igen (rad 6–9, 11). Kodväxlingen görs här oproblematiskt, utan tvekan, pauser eller andra tecken på disprefererad handling (Pomerantz 1984). I samma stund som Nadine öppnar bänkklocket går läraren vidare (rad 8–10), vilket ändå inte hindrar henne från att höra Nadines taltur, då det för övrigt är så gott som tyst i klassen. Nadine lägger tillbaka tuschpennorna och plockar omkring bland sakerna i bänken. Asta som sitter i närheten säger erbjudande att hon har en (blyertspenna), Nadine tittar hastigt på henne och böjer sig sedan ner mot sin ryggsäck samtidigt som hon säger *ja måst då ta min rygga(re)* (rad 9, 11–16). Efter att kort ha stannat upp går läraren vidare då hon ser att Nadine, genom att börja leta i bänken, har accepterat hennes krav att använda blyertspenna. Läraren bemöter inte på något sätt Nadines protesterande kommentar.

Läraren talar om *blyerts* och Nadine använder direkt efteråt det finska ordet *lyjykyiniä*. Kodväxlingen kan alltså inte bottna i lexikal brist. Jag ser att kodväxlingen här kan ses som ett led i en maktkamp, vilket jag närmare går in på efter analysen av följande, liknande sekvens.

Följande sekvens är ett något längre utdrag från en modersmålstimme. Läraren har skrivit ordet *yr* på tavlan och frågar vilket ord man får om man lägger ett *f* framför *yr*. Elmer väljs ut av fem elever som räcker upp handen. Han svarar *fyr*, varefter läraren frågar vad en fyr är. Mellan dessa turer frågar läraren Lukas om han följer med och ber honom lägga undan en penna, som han har framme på bänken. Lukas har inte sagt något, men lekt med pennan på bänken. Nelli utses till den elev som skall förklara vad en fyr är.

### 15. majakka

14: 00.26.35.9 – 00.27.55.6

Nelli, Lukas, läraren, Anders, en elev, Nicke och Mikael

1	Nelli:	((tar ner handen))	de: en sån där sån dânt hus var
2			va heter de nu [som finns som (ohb) [ (ohb)=
3	Lukas:		[ska vi gå lite å (fixa)
4	läraren:		[Lukas
5	Lukas:		va de e för (ohb) Anders



6 Nelli: [= (ohb)] de lyser på natten [så att båtana ska=  
7 Anders: [jåå:]  
8 elev: okej  
9 Lukas, Nicke: [(stiger upp och går  
10 till den bakre delen av klassen)]  
11 Anders, Mikael: ((tittar bakåt))  
12 Nelli: = hitta vägen ti [(ohb)  
13 läraren: [ja Lukas  
14 Nicke: ja tar green flash  
15 läraren: Nicke  
16 Lukas: (0,7) (osta tolle<sup>65</sup>)  
17 läraren: LUKAS Å NICKE (1,1) VA SA NELLI  
18 Elmer: (2,4) Lukas o Nicke va sa Nelli  
19 läraren: >va sa Nelli ja vill [veta va Nelli sa åt mej<  
20 Nicke: [(tittar mot läraren)]  
21 Nicke: ja vet int  
22 läraren: nå vaffö vet du int Nicke  
23 [(2,0)  
24 [(går till pojkarna bak i klassen)] va↑ (0,7) hu  
25 kommer de [sig att int du vet sätt dig  
26 Nicke: [(springer fram i klassen)]  
27 läraren: på [din plats  
28 Lukas: [(ohb) JA VILL INT GÅ PÅ MIN PLATS  
29 Lukas: [(springer fram i klassen)]  
30 Nicke: [(fnittrar)]  
31 läraren: >okej då går du på utsidan fö nu e tålamide mo-  
32 mitt slut tålamode slut< nu går du ut en  
33 [stund  
34 läraren: [(går fram till Lukas, lägger handen på hans  
35 axel)]  
36 Lukas: (.) [NE:J  
37 [(stiger upp, går mot dörren)]  
38 lärare: jå-å  
39 elev: jippii

---

<sup>65</sup> 'osta tolle' (fi) – 'köp till den där' (sv)

40 läraren: >kan du int vara i klassen så får du sitta där ute  
 41 å fundera på de<  
 42 (1,5)  
 43 elev: (ohb)  
 44 läraren: [Nelli sa Nicke att de e nånting som finns på  
 45 Nicke: [(*sitter vänd åt sidan, tittar ner, petar på*  
 46 *någonting*)]  
 47 läraren: vattne å blinkar så att båtarna ser de  
 48 Elmer: vattne de [(ohb)  
 49 Nicke: [AJ MAJAKKA<sup>66</sup>  
 50 [(*tittar upp, mot läraren, flinar*)]  
 51 läraren: (0,8) en fyr [(0,9)  
 52 Nicke: [(*tittar ner igen*)]  
 53 läraren: å Nicke (1,4) när vi går igenom sa[*ker här i*  
 54 Nicke: [(*tittar upp*)]  
 55 läraren: klassen så ska du sitta på din plats å lyssna  
 56 (0,7) [du behöver också veta de som vi säger här  
 57 Nicke: [(*tittar ner igen*)]  
 58 Elmer: du får golt [kort  
 59 [(*lyfter upp ena handen*)]

Jag har valt att ta med ett relativt långt utdrag då händelserna innan den egentliga språkrelaterade delen av sekvensen är av betydelse för den funktion kodväxlingen har. Innan jag närmare analyserar betydelsen av kodväxlingen (rad 49) sammanfattar jag händelserna före. Strax efter att Nelli har börjat förklara vad en *fyr* är (rad 1–2) inleder Lukas en parallellhandling med vilken han föreslår att han och någon annan, eller några andra, skall gå och titta på det som finns i borte ändan av klassen – det är frågan om förpackningar som eleverna har samlat för en butikslek (rad 3, 5). Då det inte är frågan om ett diskret bänksamtal utan en replik från den ena ändan av klassrummet till den andra, konkurrerar samtalet med det offentliga. Medan Nelli fortfarande förklarar, stiger Lukas och Nicke upp från sina platser och går till den bakre delen av klassen och inleder där ett samtal (rad 9–10). På raderna 15–43 utvecklas en ordväxling som börjar med en tillsägelse där pojkarna lyfts fram som icke-aktiva lyssnare i klassen, >*va sa Nelli ja vill veta va Nelli sa åt mej*< (rad 17, 19). I stället för att direkt peka ut pojkarnas störande beteende använder läraren deras positioner som icke-deltagare, för att indirekt tillrättvisa dem. Då pojkarna är involverade i ett eget samtal har de inga möjligheter att svara på lärarens fråga – de vet inte vad Nelli har sagt. Att pojkarna är upptagna med något

---

<sup>66</sup> *majakka* (fi) – *fyr* (sv)

olämpligt lyfts alltså fram av läraren genom att hon gör det tydligt att de inte fungerar som deltagare i det offentliga klassrumssamtalet.

Lukas och Nicke dröjer med att svara. Efter en paus går Elmer in som lärarens medhjälpare.<sup>67</sup> Först då läraren efter Elmers taltur upprepat sin fråga ytterligare en gång, svarar Nicke *ja vet int* och gör därmed rollen som en som inte har lyssnat, som en icke-deltagare, tydlig (rad 21). Tvisten leder till att läraren kör ut Lukas ur klassrummet, medan Nicke fnittrande springer till sin plats. Då Nicke sitter på sin plats svarar läraren själv, direkt vänd till Nicke, på den fråga hon tidigare använde som disciplinärt verktyg: *Nelli sa Nicke att de e nånting som finns på vattne å blinkar så att båtarna ser de* (rad 44, 47). Efter att läraren har kört ut den ena pojken kan detta svar ses som ett sätt att göra Nicke, som är kvar i klassen, delaktig i det offentliga klassrumssamtalet igen. Yttrandet fungerar som ett slags förmildrande åtgärd, med vilken läraren demonstrerar en återgång till den egentliga agendan. Då hon förklarar vad en *fyr* är återknyter hon inför Nicke och hela klassen topiken till det som var aktuellt innan sidosekvensen, det vill säga pojkarnas störande avbrott. Nickes respons till förklaringen är att med hög volym och provocerande tonfall säga *AJ MAJAKKA* och flinande titta på läraren (rad 49–50). Han överlappar Elmers påbörjade reparation av lärarens förklaring, Elmer avbryter sin taltur och det uppstår en kort paus innan läraren säger *en fyr*, varefter hon riktar sig till Nicke och förklarar hurdant beteende hon förväntar sig av honom (rad 51–56).

Med det interaktionella perspektivet på tvåspråkighet som jag tillämpar ligger fokus på hur tvåspråkiga drag ingår i och bidrar till ett samtals sekventiella utveckling. Beträffande kodväxling intresserar jag mig för dess funktion i samtalet.<sup>68</sup> I de hittills analyserade sekvenserna har det framkommit att kodväxling i de analyserade klassrummen, i synnerhet den kodväxling som finns i elev–lärarsamtal,<sup>69</sup> nästan enbart berör enstaka ord (jämför Saari 1989, 202). Då den enspråkiga ordningen har en stark ställning i den svenskspråkiga skolan blir de enstaka ord som kodväxlas laddade med betydelse. Detta är synligt i de handlingar som Nadine och Nicke utför med sina kodväxlingar i *lyijykyniä* (sekvens 14) och *majakka* (sekvens 15). Då eleverna i dessa sekvenser använder sig av kodväxling är det ett demonstrativt protesterande sätt att lyfta fram den egna viljan, att konstruera en liten ”motståndsficka” i skolans enspråkiga fasad (Evaldsson 2003, 85). I sekvensen *lyijykyniä*, sekvens 14, är det knappast en tillfällighet att det är ordet blyertspenna som Nadine kodväxlar i den aktuella situationen, där pennorna står i fokus för den lilla schismen mellan elev och lärare. Att använda det finska *lyijykyniä* i stället för *blyertspennor* är en del av Nadines protest mot lärarens beslut om pennval.

I sekvensen *majakka* (sekvens 15) är deltagande alternativt icke-deltagande i det offentliga klassrumssamtalet aktuellt genom hela sekvensen. Dispyten mellan läraren och de två pojkarna utgår från att pojkarna i sin orientering påtagligt avviker från den gemensamma klassrumssagenda som läraren leder. Då sidosekvensen är avslutad är den ena

<sup>67</sup> Tholander (2002) använder begreppet subteaching om situationer där en elev fungerar som ställföreträdande lärare.

<sup>68</sup> Flerspråkighetsforskning i ett interaktionellt perspektiv granskas i avsnitt 3.3.3.

<sup>69</sup> De oproblematiserade kodväxlingarna i elev–elevsamtal i sekvens 4 a (*de kommer usva*) gör det tydligt att språkalternativen inte har samma betydelse då läraren inte är närvarande.

eleven utkörd och den andra har återvänt till sin plats. I den situationen använder Nicke kodväxling som ett sätt att uttrycka protest, ett sätt att fortfarande positionera sig som icke-deltagare i den verksamhet som läraren leder. Kodväxlingen kan därtill förstås i termer av liering med den utkörda klasskamraten: trots att Nicke tillåts stanna kvar i klassrummet visar han solidaritet med Lukas, som uttryckligen förpassats till icke-deltagande elev utanför klassrummet.

Följande sekvens belyser en annan aspekt av elevernas möjlighet att använda tvåspråkigheten i relation till deltagande i klassrumssamtalet. Situationen är följande: Eleverna har haft ett stycke i läseboken till läxa och får nu i tur och ordning högt läsa upp delar av texten. Då en elev har läst sitt avsnitt frågar läraren efter betydelsen hos vissa ord i den upplästa texten. Ofta är det frågan om ord som eleven haft problem med under högläsningen. Innan sekvensens början har Sam läst ett stycke, som har handlat om en häst. I läsningen har han bland annat tvekat på ordet *trava*. Nu ställer läraren eleverna två frågor om *trava* (rad 1,3).

## 16. trava

27: 00.39.32.7 – 00.40.27.0

Läraren, Alisa, Tommi, Marianne, Aurora, Alisa, Sam, Malin, en elev och Mats

1 läraren: [va betyder (2,2) trava (1,0) va gör en häst när  
 2 Alisa: [((tittar upp mot läraren))  
 3 läraren: den travar  
 4 Tommi: heh- ((sträcker upp handen)) (1,1) [ja e int säker  
 5 [((sänker  
 6 handen lite))  
 7 Marianne: ((räcker upp handen, drar långsamt ner den))  
 8 Aurora: ((räcker upp handen))  
 9 läraren: (3,3) Ali↑sa  
 10 Alisa: (0,8) °va°  
 11 läraren: vet du va en häst gör när den travar  
 12 Alisa: (1,4) [°ja vet va de e på finska°  
 13 [((tittar ner))  
 14 ((tittar upp, ler lite, tittar ner igen, plockar  
 15 med fingrarna på något på bänken))  
 16 (3,1)  
 17 läraren: Marianne  
 18 Marianne: eeh (0,6) den de där (1,0) mm den går liksom:  
 19 (0,8) [de: svårt å förklara  
 20 [((ler, böjer huvudet åt sidan))  
 21 (Sam): nå ja själv (ohh)

22	läraren:	(0,9) [Malin
23	Alisa:	[(( <i>har handen uppräckt</i> ))
24	Malin:	den (0,5) nästan som joggar (ohb)
25	elev:	man (ohb)
26	läraren:	<u>ja</u> (0,8) de stämmer den j- de e nästan som om den
27		joggar den <u>går</u> (0,5) me rask fart den <u>går</u> snabbt
28	elev:	ja vet va joggar betyder
29	läraren:	(0,7) den går (( <i>skrattar</i> )) de e lite snabbare än
30		att gå (0,5) och den s-springer int galopperar int
31	(Mats):	där em[ellan
32	läraren:	[där emellan (0,9) va betyder <u>hästlort</u>

Analysen koncentreras kring interaktionen mellan läraren och Alisa. Jag har ändå valt att ta med ytterligare ett antal talturer för att visa hur läraren bemöter andra elevsvar, och när läraren anser sig ha fått en fungerande andradel på den förstadel som de två inledande frågorna utgör.

Läraren ställer alltså två frågor. Vid den första turbytesplatsen (rad 1) räcker ingen av de elever som syns i bild upp handen. Med lärarens nästa handling, att ställa ytterligare en fråga visar hon att hon bedömer att inte tillräckligt många elever deltar i interaktionen (Sahlström 1999, 100). Lärarens andra fråga är mera preciserande och placerar in ordet *trava* i ett sammanhang (rad 1, 3). Tre av eleverna som syns i bild responderar nu på lärarens fråga. Tommi räcker upp handen, men sänker den sedan långsamt, samtidigt som han, utan att ha fått taltur, säger att han inte är säker (rad 4–6). Även Marianne och Aurora räcker upp handen, Marianne drar långsamt ner den innan läraren utser Alisa till nästa talare (rad 7–9). Det sker drygt tre sekunder efter Tommis kommentar och drygt sex sekunder efter att läraren ställt frågan. Alisa har inte räckt upp handen; hon har suttit stilla och tittat rakt fram. Alisa gör lågmält en reparationsinitiering, *va* (rad 10) och läraren upprepar den senare frågan, nu med ett inledande vet *du*, riktad till henne (rad 11). Efter en paus på nästan en och en halv sekund svarar Alisa, fortfarande med låg röst °*ja vet va de e på finska*°. I slutet av talturen sänker hon blicken, tittar sedan på läraren igen och ler lite, varefter hon tittar ner igen (rad 12–15). Läraren ger inte Alisa något hörbart svar.<sup>70</sup> Det följer en tre sekunders paus varefter läraren utser Marianne till nästa talare. Efter Mariannes försök får ytterligare Malin komplettera, innan läraren visar att hon har fått ett fullgott svar på de frågor som hon initierade i början på sekvensen. Hon har fått en fungerande andradel till närhetsparet och läraren ger inte fler elever ordet, utan sammanfattar de svar hon har fått (rad 26–27, 29–30).

Läraren utser alltså Alisa till den som skall besvara frågan, trots att Alisa inte räckt upp handen. Alisa har ändå framställt sig som en lyssnare, ”doing being a listener”, genom att sitta stilla, genom att med kroppen och blicken vara riktad mot läraren och genom att inte delta i någon annan interaktion (Goodwin 1981; Sahlström 1999, 86–87).

<sup>70</sup> Då läraren inte syns på bild kan jag inte uttala mig om den icke-verbala responsen.

Hon har tidigare under lektionen räckt upp handen och förklarat ett ord vars betydelse läraren har frågat efter. Från sekvensens början har hon suttit stilla och haft blicken riktad mot läraren. Den reparationsinitering Alisa nu gör antyder att hon är oförberedd på att svara – eller vill visa sig vara oförberedd. Då frågan *vet du va en häst gör när den travar* (rad 11) har upprepats svarar Alisa att hon *vet va de e på finska* (rad 12). Hon inleder alltså talturen med att säga att hon vet, vilket sägs utan användning av disprefererade markörer som ”men” eller med tvekan (Pomerantz 1984). Vid en jämförelse mellan Danielas *ja vet int va de heter på svenska men ja vet va de heter på finska* med en omedelbar fortsättning av talturen – och lärarens godkännande av fortsättningen (*Kotka*, sekvens 5), Teemus frustrerade *ja vet va de e på finska* utan möjlighet att tränga in i klassrumssamtalet (*ek*, sekvens 7) och Alisas yttrande *ja vet va de e på finska* (sekvens 16, rad 12) framstår det tydligt att tal är handling, att talhandlingar skall ses i ett interaktionellt sammanhang och att klassrumsdiskursen och dess språkliga aspekter ständigt förhandlas om. I motsats till Teemu, men i likhet med Daniela har Alisa här lärarens uppmärksamhet och har nominerats till talare i klassrummet. Det har hänt utan att Alisa har begärt ordet.

Då läraren utser Alisa till nästa talare erbjuder hon henne en möjlighet att delta i klassrumssamtalet. Samtalet utgår från ord i den gemensamma texten och elevernas uppgift är att förklara betydelsen av orden. Med sitt svar säger Alisa att det sätt hon kan tänka sig att delta i klassrumsinteraktionen är att ge en ordförklaring på finska, att förklara ett svenskt ord med den finska motsvarigheten. Talturen har en funktion som förberedande första del av en presekvens, på ett motsvarande sätt som Danielas presekvens i *Kotka* (sekvens 5). Med presekvensen kontrollerar Alisa och Daniela om följande handling är möjlig (ten Have 1999, 114). Det som här kontrolleras är möjligheterna att använda finska. Men det sätt, på vilket Alisa uttrycker denna förberedande tur, visar att hon inte har intresse att fortsätta med den handling hon kontrollerar villkoren för. Hon vill alltså inte fortsätta med den sekvens hon förbereder. Medan Daniela – och även Teemu, trots att hans förhandlingar inte är framgångsrika – vill delta i klassrumssamtalet, används presekvensen här av eleven för att visa att hon inte vill delta. Om hon deltar vill hon göra det på sina villkor, villkor som hon med sitt handlande uttrycker är disprefererade, mot klassrumsnormen.

Då Alisa verbalt och icke-verbalt, i tonfall, leende och bortvänd blick gör villkoren till en protest, mottas de också som en protest. Om Alisas taltur ses som första delen av en presekvens, utgörs andradelen av lärarens tystnad. Med den uteblivna responsen tar läraren emot Alisas protest som en protest som det inte finns möjligheter att förhandla om. Presekvenser förbereder ett annat närhetspar, men då inte rätt (ett godkännande) svar följer på presekvensens första del, följer inte heller den sekvens som förbereds (Sacks 1995, vol. 1, 685). Här blir det ingen fortsättning på Alisas svar. Ett ord kan i denna klass förklaras på många olika sätt (rad 18–30), men inte genom att man säger den finska motsvarigheten. Genom att ställa villkor som går utanför klassrumsnormen gör Alisa gällande att hon inte ämnar delta i klassrumssamtalet. Att använda tvåspråkigheten som tillgång under en modersmålslektion på det sätt som Alisa föreslår är en orimlig handling, vilket läraren och Alisa bekräftar och befäster i interaktionen.

#### *Sammanfattning av sekvenserna 14–16*

I det här avsnittet har jag utgående från analyserade sekvenser lyft fram elevernas möjlighet att använda tvåspråkigheten i kontrast mot klassrummets enspråkiga norm som ett sätt

att uttrycka avstånd eller icke-deltagande. Denna möjlighet bygger på en kännedom om den enspråkiga normen, en kunskap som indirekt talas fram även då elever tar avstånd från den. Avståndstagandet görs genom att eleverna bryter – eller indikerar att de ämnar bryta – mot den språkliga ordningen. Som tidigare exempel har visat är förhandlingar om den språkliga ordningen möjliga. Då eleverna talar mot den språkliga ordningen i protesterande syfte visar de inget intresse för förhandlingar, utan bekräftar den enspråkiga ordningen och utnyttjar den. Skolans enspråkighet utnyttjas av eleverna som en kontrasterande fond mot vilken tvåspråkigheten kan användas som ett sätt att ta ställning i olika sammanhang (jämför Evaldsson 2002; 2003). Ett flertal studier av tvåspråkiga samtal mellan barn och unga har visat att språkbyten kan användas som verktyg i maktkamper och vid uttryckande av affekt (Čekaite m.fl. 2003; Cromdal 2000a; Guldal 1997; Steensig 2000; 2003).

Exemplen ovan har visat att tvåspråkiga elever har möjlighet och kompetens att använda språkliga resurser för att hävda sig känslomässigt i argumentationer. Kodväxling i det enspråkiga klassrummet används alltså även i andra syften än som ett samtals-tekniskt verktyg att använda vid deltagande i klassrumsinteraktion. Då tvåspråkigheten används för att uttrycka oenighet visar eleverna samtidigt kännedom om den enspråkiga normen, och deras brott mot den förstärker kraften i protesten. Klassrumsarbetet är komplext och för att elever skall lyckas förutsätts både ämneskompetens och socio-institutionell kompetens, till vilket det bland annat hör att delta på rätt sätt i specifika undervisningssituationer (Mori 2004, 538–541). Att handla annorlunda genom att ta avstånd från de inre ramar som gäller i situationen är då ett sätt att visa att man för tillfället inte ämnar delta i klassrumsverksamheten. Kunskapen om klassrummets enspråkiga ordning är en del av den socioinstitutionella kompetensen och den kan också utnyttjas i motsatt riktning, som ett sätt att visa icke-deltagande.

### 5.3.3 Tvåspråkighet möjlig

#### 17. paljastaa

27: 00.07.47.6 – 00.08.13.2

Läraren, Tim, Hugo, Elmer, Kalle, elever, Nikolas, Nelli, Nadine, Oskar, Ada och Tuomas

```

1   läraren:           [va kom nu sen då på femte dag[en
2                           [((Tim, Hugo, Elmer, Kalle har handen uppräckt))
3   elever:           ee: ii:
4                           [((Nikolas, Nelli,
5                           Nadine räcker upp handen71))
6   Oskar:           (0,5) ((räcker upp handen))

```

<sup>71</sup> Då kameran zoomar in på Oskar ser jag inte hur länge de andra eleverna har handen uppräckt, endast Nellis hand syns uppräckt under hela sekvensen. Vid rad 25, då läraren upprepar frågan, har förutom Nelli, Kalle och Tuomas handen uppräckt, de övriga syns inte på bild.

7 Ada: ((*räcker upp handen*))  
 8 läraren: Lukas sitt ordentligt  
 9 Oskar: [(*tar ner handen*)]  
 10 läraren: Oskar  
 11 Oskar: (0,5) [aj jag↑  
 12 [(*tittar upp*)]  
 13 läraren: ja  
 14 Oskar: (1,0) (*lyfter hastigt handen, sänker den igen,*  
 15 *tittar ner på pappret han jobbar med*) nå  
 16 människorna å djuren eller [(*.hh*)  
 17 [(*viftar hastigt med*  
 18 *handen*)] (0,6) ((*tittar upp på läraren*)) vi  
 19 människor  
 20 Nadine: [(*tar ner handen*)]  
 21 läraren: (1,0) vi kom först på den sjätte dagen  
 22 elev: [ii:  
 23 Oskar: ((*tittar ner*))  
 24 (elev): (0,3) nu b- paljast<sup>72</sup> du  
 25 läraren: ja nu gjorde ja de va kom då på femte dagen  
 26 ((*Kalle, Nelli, Tuomas har handen uppräckt*))  
 27 elev: äh ä i: i:  
 28 läraren: Katarina

Lektionsprojektet är en genomgång av händelserna under skapelsens dagar. Eleverna har arbetat med stoffet tidigare. Nu leder läraren repetitionen och skriver korta meningar på tavlan som eleverna skall skriva av. Då sekvensen börjar ställer läraren frågan om vad som hände på den femte dagen (rad 1). Åtminstone fyra elever har redan då läraren ställer frågan handen uppräckt. Det antyder om att de, som en följd av den systematiska genomgången, vet vilken fråga de kan förvänta sig. Efter frågan räcker ytterligare fem elever upp handen. De flesta elever räcker handen rakt upp i luften och någon elev gnäller ivrigt (rad 2–7). Oskar sträcker bara upp handen strax ovanför huvudet, och precis innan läraren säger hans namn tar han ner den (rad 6, 9–10). Han tittar upp samtidigt som han med ett frågande tonfall gör en reparationsinitiering *aj*<sup>73</sup> *jag*↑, och läraren bekräftar i reparationen på rad 13 att hon syftar på honom. Med reparationsinitieringen försäkrar sig Oskar om att det verkligen är honom läraren avser, och samtidigt vinner han tid med frågan.

<sup>72</sup> *paljastaa* (fi) – *avslöja* (sv)

<sup>73</sup> *Aj* används i finlandssvenskt och finskt (*ai*) talspråk i många olika betydelser. I detta sammanhang kan det förstås som ett ”bemötande av ett överraskande påstående” eller som en nyhetsmarkör (se vidare Green-Vänttinen 2001, 133–136).



Orsaken till förvåningen kan ligga i att Oskar är den elev som, efter några andra elevers försök, har gett det rätta svaret på senaste fråga<sup>74</sup>. Efter en paus på en sekund svarar Oskar *nå människorna å djuren eller* och efter ytterligare en kort paus tittar han upp på läraren och säger *vi människor* i ett try-marking tonfall (Sacks & Schegloff 1979). Här finns många markörer som antyder en osäkerhet. De är dels icke-verbala: pauseringen, handlyftet, blickarna, den skrattande inandningen i slutet av svaret *eller (.hh)*, dels verbala; *nå, eller* (Lehti-Eklund 1992, 177). Oskar gör även en självreparation då han ändrar *människorna å djuren* till *vi människor*. Efter det reparerade svaret *vi människor* håller Oskar kvar blicken vid läraren (rad 14–19).

Läraren dröjer en sekund med responsen. Då hon säger *vi kom först på den sjätte dagen* sänker Oskar blicken (rad 21, 23). Nästan direkt därpå säger en elev *nu b-paljast-du* (rad 24). Ordet *paljast* föregås av ett *b-* och avslutas tvärt efter *t-ljudet*. *B-ljudet* strax innan ordet kan vara en början till *berätta*, eller helt enkelt en felsägning. Eleven låter säker och bestämd på rösten, vilket förstärker tolkningen av att ljudsnubbladet i början på ordet snarast kan förstås som en felsägning. Det är alltså frågan om det finska ordet *paljastaa* som används i stället för *avslöja*. Eleven talar med ljudlig röst och betonar ordet kraftigt i början. Läraren medger med skratt i rösten att hon avslöjade sig och ställer frågan på nytt, *ja nu gjorde ja de va kom då på femte dagen* (rad 25) och utser därefter följande talare, Katarina (rad 28).

Den elev som påpekar att läraren avslöjat sig har inte lärarens uppmärksamhet; läraren är fortfarande involverad i samtalet med Oskar. Varken eleven eller läraren problematiserar kodväxlingen. Med sin kommentar påpekar eleven att läraren har gjort fel, att hon har avslöjat svaret på följande fråga. För att den handling som eleven med kommentaren utför skall ha störst effekt skall den komma vid rätt tidpunkt och göras kraftfullt. Det finns inte tid att problematisera den. Därtill avviker de interaktionella villkoren för möjligheterna att till exempel initiera en ordsökningssekvens från de situationer då en elev är i dialog med läraren och har dennas uppmärksamhet.

Med handlingen avslöjar de facto eleven läraren och denna ställs i en anklagad position, vilket hennes handlande visar. Hon reparerar inte elevens kodväxling, varken inbäddat (Jefferson 1987, Kurhila 2001), direkt (Kurhila 2001) eller exponerat som en handling i sig (Jefferson 1987). I den situation hon befinner sig finns det inte utrymme för reparationer. Det viktigaste interaktionella projektet för henne är nu att behålla kontrollen i klassrummet. Religionslektionen under vilken episoden äger rum har varit ganska stökig och eleverna har vid repetitionen av skapelseberättelsen jobbat länge i ett sträck. I den oroliga stämning som råder under lektionen är inte marginalerna breda; det gäller för läraren att så smidigt som möjligt komma igenom lektionsprojektet och alla skapelsens dagar. Den förvirring som Oskar uttrycker i sina talturer (framför allt rad 11, men även 14–19) har inte nödvändigtvis endast att göra med att han är osäker på svaret, utan kan även botten i en förvåning över att han igen får svara. Enligt den kunskap han har om turfördelning i klassrummet, borde det inte igen vara hans tur att svara. Oskars osäkra handlande förstärker tanken om att läraren inte har den kontroll hon brukar ha under lektionen.

---

<sup>74</sup> Då Oskar och läraren är upptagna med det här samtalet har det gått cirka åtta minuter sedan läraren ställde frågan om vad Gud skapade på den fjärde dagen. Många elever gav då svarsförslag innan Oskar slutligen svarade rätt. Nu erbjuds Oskar som första elev möjlighet att svara.

Läraren uppmärksammas på att hon har avslöjat svaret på följande fråga och med talturen på rad 24 medger hon sitt misstag. Att avslöja svaret på en fråga kan tyckas vara en trivial händelse, men läraren reagerar det oaktat på den. En interaktionellt sett smidig lösning för läraren är att med skratt i rösten hålla med om att hon har avslöjat sig. Där- emot gör hon inte på något sätt elevens kodväxling relevant, utan reagerar endast på det innehållsliga i talturen. Trots att eleven rent generellt bryter mot den enspråkiga klass- rumsnormen görs det inte till ett brott av läraren. Eleven har eventuellt kodväxlat till det ord som ”comes to mind first” (Auer 1984a, 60) och har – då det inte funnits utrymme för problematisering – gjort det direkt. Att inte heller läraren problematiserar kodväxlingen kan vara ett sätt att behålla ansiktet. Ett ifrågasättande av språkval skulle innebära att medgivandet skulle skjutas upp och eventuellt att hon ytterligare skulle förlora kontroll över lektionen.

Det finns situationer i klassrummet då kodväxling inte görs relevant vare sig av eleven eller av läraren, utan den kodväxlade turen behandlas som en oproblematiserad språkhandling. Då det sker kan eleverna få bekräftat att kodväxling kan fungera som ett samtalstekniskt verktyg likställt med andra samtalstekniska medel vid deltagandet i klass- rumssamtalet (Auer 1984a; Cromdal 2000a). Kodväxlingens samtalstekniska funktion här är att erbjuda en möjlighet för eleven att snabbt ta plats på samtalsgolvet.

Följande episod utspelar sig under den första lektionen en onsdagsmorgon, en moders- målstimme där halva klassen är samlad. Eleverna och läraren har arbetat med en gemen- sam diktering på blädderblocket bak i klassen. När dikteringen är klar och eleverna har uppmanats att gå och sätta sig på sina platser märker Asta att himlen är röd. Hon går fram mot fönstret bak i klassen för att se på himlen. Nikolas går snart efter och några andra elever, bland annat Tuomas och Minna, vänder huvudet mot fönstret. Strax efter reser sig Ada och går mot fönstret. En diskussion om orsaken bakom den röda himlen uppstår. Läraren förklarar att himlen är röd för att solen håller på att gå upp, då hon blir hon av- bruten av Tuomas. Albin och Kalle och senare Nikolas är upptagna med ett parallell- samtal.

## 18. revontulia

29: 00.31.02.4 – 00.31.34.3

Tuomas, Asta, Nikolas, Tim, Albin, läraren, Ada, elever och Minna

1 Tuomas: ((tittar först ut genom fönstret, vänder sedan  
2 snabbt huvudet och tittar mot läraren))  
3 Asta: Läraren va e de fö rött <dit> ((går mot fönstret))  
4 Nikolas: ve↑t du int ((går mot fönstret))  
5 (Tim): de: moln

- 6 Albin: sen fick ja uude[llainen (ohb)]<sup>75</sup>  
7 läraren: [de: solen som [e på väg opp å då  
8 Tuomas: [((vänder sig och  
9 tittar mot fönstret))  
10 läraren: kan de ibland se ut så där att de blir  
11 [rött på himlen]  
12 Tuomas: [men tänk om man sku] [tänk om man sku tro  
13 [((vänder sig mot läraren))  
14 Ada: [((stiger upp och går mot fönstret))  
15 Tuomas: [((tittar ner))  
16 läraren: [((tar ett steg bakåt))  
17 Tuomas: att de: [revon°tulua°<sup>76</sup>  
18 [((tittar på läraren))  
19 elever: ((småprat i klassen))  
20 läraren: ((går bakåt mot tavlan))  
21 (1,9) okej hör ni då får ni sätta er  
22 Minna: [((vänder sig mot Tuomas))  
23 [de: i Lappland hördu  
24 Tuomas: [((vänder sig mot Minna))  
25 Tuomas: visst finns de här [också  
26 Tim: [Hugo e för [sen  
27 läraren: [sätt e↑r-  
28 Tim: (1,1) eller int e han i vår grupp  
29 läraren: hörni- på vilk-hu brukar Alfons känna sig

Då sekvensen börjar, vilket den gör strax efter ett klipp, har Tuomas huvudet vänt mot fönstret bak i klassen. Genom fönstret kan man se den röda himlen. Innan Aastas kommentar om himlen vänder Tuomas blicken mot läraren som står framme i klassen och tittar på henne ända tills hon svarar på Aastas fråga. Då vänder sig Tuomas om och tittar bakåt, ut genom fönstret. Läraren hinner förklara att det handlar om solen, *de: solen som e på väg opp å då kan de ibland se ut så där att de blir* (rad 7, 10), då Tuomas överlappar henne: *men tänk om man sku tänk om man sku tro att de e revon°tulua°* (rad 12, 17). Han gör en omstart genom vilken han skjuter upp starten av sin tur tills läraren har avslutat sin och Tuomas kan räkna med att ha hennes uppmärksamhet, vilken han inte har under den överlappande delen (Goodwin 1980; 1981). Omstarten kunde också förstås som en

<sup>75</sup> Albin står vid Kalles bänk och talar med honom. Kalle verkar inte vara intresserad av Albin; han vänder sig mot fönstret varefter han leker med sitt bänkllock. Ungefär vid rad 19 går Albin vidare till Nikolas bänk. *Uudellainen* (fi) – *en ny sorts* (sv).

<sup>76</sup> *revontulia* (fi) – *norrskan* (sv)

problematisering i relation till *revontulia*, men någon annan problematisering vid kodväxlingen som skulle förstärka den tanken förekommer inte. Skulle den vara en problematisering av kodväxlingen fungerar den de facto samtalstekniskt så att läraren har en möjlighet att höra honom. Tuomas talar till en början med hög volym och sänker volymen i slutet av talturen, vilket även det är ett sätt att ta plats. Hans blick är till en början riktad mot läraren, men då lärarens taltur är slut och det är möjligt för läraren att fungera som lyssnare till hans taltur, sänker han blicken. Vid kodväxlingen tittar han upp på läraren igen.

Parallellt med detta samtal förekommer andra samtal i klassrummet. Ett av dem är Albin och Kalle deltagare i, ett annat är utanför bild. Dessa samtal lyfts aldrig upp till offentliga samtal i klassrummet, utan sker vid bänkarna, varför jag inte anser att de konkurrerar om utrymmet i det samtalsrum där den röda himlen diskuteras. Då jag bortser från de ganska lågmälda privata samtalen finns en nästan två sekunder lång paus mellan Tuomas *revon<sup>o</sup>tulia<sup>o</sup>* och lärarens följande yttrande, *okej hör ni då får ni sätta er* (rad 21). Läraren ger alltså ingen respons på Tuomas kommentar, varken innehållsligt eller språkligt. Vid turbytesplatsen efter lärarens taltur tar Minna över turen då hon, samtidigt som hon vänder sig om mot Tuomas, säger *de: e i Lappland hördu* (rad 23), varpå Tuomas med bestämdhet i rösten påpekar att det (norrskan) också finns här (i södra Finland) (rad 25).

Tuomas använder det finska *revontulia* i stället för *norrskan*, en sammansättning vars led har en annan betydelse än i den svenska motsvarigheten.<sup>77</sup> Som jag har visat i den interaktionella delen av analysen kodväxlar Tuomas här utan att göra ordets andraspråkighet relevant; han plockar smidigt in ordet i sin kommentar som han nu kan fullborda. Tvåspråkigheten blir för Tuomas en resurs som han kan använda för att uttrycka sig (Auer 1984a, 8–9). Oproblematiserad kodväxling kan, som jag i sekvens 14 (*lyijykyniä*) och 15 (*majakka*) visat fungera som protesthandling och som ett sätt att snabbt ta plats på samtalsgolvet (*paljastaa*, sekvens 17). Här är det snarare frågan om det senare. Tuomas använder kodväxlingen som ett samtalstekniskt medel i syfte att smidigt uttrycka sig, utan att genom problematisering orientera sig mot en enspråkig norm.

Situationen under vilken episoden inträffar är mellan två klassrumsaktiviteter då det förekommer ett antal mindre samtal mellan elever och mellan elever och lärare. Det är frågan om samtal där elever nominerar sig själva som talare och där handuppräckning inte förekommer. För att få lärarens uppmärksamhet är man som elev tvungen att arbeta interaktionellt, vilket Tuomas gör i omstart och genom att tala högt. Då nu Tuomas har tagit plats på samtalsgolvet får han också arbeta för att hålla sig kvar där, i synnerhet som läraren är på väg bort från honom (rad 16).<sup>78</sup> Likt situationerna i sekvens 4 a (*de kommer usva*) och 17 (*paljastaa*) gäller det att vara snabb, vilket innebär att det knappast finns plats för tvekan, pauser eller ordsökningssekvenser. Varje paus som uppstår kunde nämligen fungera som en möjlig turbytesplats och leda till att man förlorar talturen.

Tuomas kommentar om norrskan kommenteras alltså varken innehållsligt eller språkligt. Efter Tuomas replik följer en knapp två sekunders paus, varefter läraren åter-

<sup>77</sup> *Revontulet* - *revontulia* är dessutom ett plurale tantum ord, det förekommer endast i pluralis.

<sup>78</sup> I och med det steg läraren tar försvinner hon ur bild och jag kan tyvärr inte se vart hon riktar sin blick, vilket skulle vara intressant här.

går till lektionsprojektet, att tala om Alfons. Denna paus är ett uttryck för att Tuomas förslag inte kommenteras. Läraren har för sin del avslutat samtalet om den röda himlen. Hon går nu mot katedern och inleder följande taltur med *okej hör ni* (rad 21), ett uttryck som hon ofta använder för att samla och fokusera elevernas intresse.

Tuomas kommentar är innehållsligt relevant i förhållande till samtalsämnet i klassrummet, den röda himlen. Samtalet om himlen är ett av några kortare samtal som förekommer mellan två mer styrda klassrumsaktiviteter. Då det är det samtal som läraren är deltagare i ser jag det som det offentliga klassrumssamtalet. Läraren responderar inte Tuomas kommentar, trots att Tuomas uttryckligen i blick- och kroppsorientering riktar den till henne. Hon avslutar i stället topiken med en taltur av organisatorisk karaktär. Att samtalet om den röda himlen inte ingår i lärarens planerade lektionsprojekt spelar en mindre roll; en stor del av samtalen och samtalsämnena i klassrummen utvecklas spontant och kan fungera som möjliga lärotillfällen, om än med andra lärandeobjekt än de som läraren ursprungligen riktat in sig på. Då Tuomas taltur nu inte kommenteras av läraren tar Minna genast turen och behandlar temat vidare, varefter Tuomas responderar henne (rad 22–25). Trots att samtalet inte är så omfattande till vare sig längd eller djup drar jag ändå paralleller till de möjligheter till lärande som kan utvecklas då elever som deltagare i mindre samtal utvecklar det offentliga klassrumssamtalets ämne (Sahlström 1999, 92, 143).

Att läraren inte följer upp Tuomas kommentar kan vara en del av följande handling, att gå vidare med följande lektionsprojekt. Hon tar aldrig ställning till huruvida norrsken kan förekomma i södra Finland och utmanar inte heller en vidare diskussion om ämnet. Min mening är inte att vara normativ; i klassrummets komplexa interaktion är lärare och elever tvungna att fatta en mängd snabba beslut. Snarare är det intressant att här se att en annan elev i en form av ”subteaching” tar över uppgiften och möjligheten att kommentera Tuomas (Tholander 2002). Då kodväxlingen inte heller görs relevant av läraren lyfts aldrig ordet *norrsken* fram i klassrummet på ett sätt som kan ses som en möjlighet till språkligt lärande, en möjlighet som kunde beröra även andra elever än Tuomas (Ohta 2000; 2001; Seedhouse 2004<sup>79</sup>). Då jag följande dag samtalade med Tuomas kring den inspelade situationen säger han sig inte känna till det svenska ordet, vilket även läraren, i den intervju jag gör med henne, förmodar. I fråga om ämnesmässigt lärande använder Minna och Tuomas möjligheten att utveckla sin kunskap om norrsken i ett bänksamtal, men i det offentliga klassrumssamtalet avslutas topiken i och med lärarens tur på rad 21.<sup>80</sup>

#### *Sammanfattning av sekvenserna 17–18*

I jämförelse med de tidigare analyserade sekvenserna avviker sekvens 17 (*paljastaa*) och 18 (*revontulia*) genom att kodväxlingen här görs i turer riktade direkt till läraren, utan att yttrandets andraspråkighet görs relevant. Kodväxlingen används i bägge sekvenserna av eleverna som ett sätt att snabbt ta plats på samtalsgolvet. Eleven som kodväxlar har inte lärarens uppmärksamhet, vilket är fallet i de tidigare analyserade sekvenserna där elever kodväxlar för att kunna delta i klassrumssamtalet. I sekvens 17 (*paljastaa*) ingår kod-

<sup>79</sup> Se avsnitt 3.1.2.

<sup>80</sup> I samtalet med Tuomas efteråt framhåller han att han inte själv trodde att det var norrsken. Han säger att norrsken endast syns sent på kvällen och på natten och att han aldrig själv sett norrsken.



13 ((vänder blicken mot eleverna bakom Toffe))  
 14 Toffe: (1,6) ja kom [igår kväll  
 15 [(vänder huvudet en aning mot  
 16 läraren))  
 17 läraren: (0,4) [jä ja vet e man så där pigg när man e på  
 18 resa vet du  
 19 [(vänder blicken mot Toffe))  
 20 Toffe: ((gäspar))  
 21 läraren: (1,8) [vet du va- va [man säger på finska↑  
 22 [(lyfter hastigt pekfingeret mot Toffe))  
 23 Toffe: [(tittar rakt fram, sedan ner  
 24 igen))  
 25 Toffe: nä-ä  
 26 läraren: re[issussa rähjäntyy<sup>81</sup> säger [man  
 27 [(rör med sitt finger vid Toffes arm))  
 28 Toffe: [(skrattar tyst,  
 29 tittar rakt fram))  
 30 läraren: [(går bort))  
 31 läraren: (.hh) man blir ju sådär när man e på resa så b- så  
 32 e de ganska tungt  
 33 Toffe: [(gäspar))  
 34 läraren: [de e ju skönt också (0,4) du har kommit tillbaka  
 35 redan på lörda Amanda vis↑st

Eleverna sitter tysta och fyller i veckans planering vid sina bänkar. Före transkriptionens början är ett klipp i materialet, varför jag inte kan säga vad som händer strax innan rad 1. Då sekvensen börjar går läraren fram till Toffes bänk, lägger handen på hans panna och konstaterar att han är lite varm, varefter hon tar bort handen (1–3). Efter en kort paus frågar hon *du känner dig inte sjuk*↑, samtidigt som Toffe hastigt vänder huvudet åt sidan åt det håll där hon har blivit stående – snett bakom vid sidan av hans bänk (rad 4–7). Han skakar på huvudet medan han säger *m-mm* (rad 8–9). Medan han gör det säger läraren *bara trött*↑ i stigande ton, varpå Toffe nickar som respons (rad 10–11). Även läraren nickar kort och vänder sedan blicken från Toffe mot eleverna som sitter bakom honom (rad 12–13). Därpå utvecklar Toffe temat i ett tillägg *ja kom igår kväll*. Då han säger det vänder han huvudet en aning mot läraren och drar på så sätt med hennes blick (rad 14–16). Läraren tittar på Toffe och svarar *jä ja vet e man så där pigg när man e på resa vet*

<sup>81</sup> *Reissussa rähjäntyy* är ett finskt talesätt med betydelsen *resandet tar på krafterna*. Uttrycket används speciellt överslätande efter en resa som inte har varit enbart positiv.

*du* (rad 17–18). Hon får ingen respons på kommentaren, Toffe tittar rakt fram och gäspar. Efter knappt ett par sekunders paus fortsätter läraren med frågan *vet du va-va man säger på finska*↑ och lyfter sitt pekfinger mot Toffe, som svarar *nä-ä* (rad 20–25). Samtidigt som läraren säger *reissussa rähjäntyy* rör hon med pek fingret vid Toffes överarm (rad 26–27). Hon går sedan bort från Toffes bänk, men håller kvar blicken vid honom en stund. Toffe skrattar tyst och ser rakt fram (28–30). Läraren tillägger *man blir ju sådär när man e på resa så b-så e de ganska tungt de e ju skönt också*, medan Toffe gäspar ännu en gång (31–33).

Sekvensen handlar bland annat om kontakten mellan lärare och elev. Det är måndagsmorgon och Toffe är trött. Om han endast ser trött ut eller om han också talat om sin trötthet framkommer inte här. Läraren uppmärksammar Toffe och visar omsorg om honom; hon går fram till honom, känner honom på pannan och frågar hur han känner sig. De empatiska handlingarna bemöts ganska kortfattat av Toffe, men han och läraren är ändå hela tiden i dialog med varandra. De flesta av eleverna runt omkring är koncentrerade på att skriva. Läraren talar uttryckligen med Toffe, men gör det högt inför hela klassen. Toffe bemöter inte de empatiska handlingarna med några större synliga eller hörbara responser – vilket kan ses som bakgrund till att läraren fortsätter med fler sätt att uttrycka förståelse. Lärarens fråga *vet du va- va man säger på finska*↑ (rad 21) utgör en presekvens med en preannonserande funktion av att läraren kommer att säga något på finska som Toffe skall reagera på (Sacks 1995, vol. 1, 685–692). Läraren säger det finska idiomat samtidigt som hon lätt rör vid hans överarm. Att förbereda och yttra det finska uttrycket görs av läraren som ytterligare ett sätt att skapa närhet med Toffe. Förutom att talesättet i sig är tröstande, blir även handlingen, att lyfta upp talesättet i samtalet mellan dem, ett uttryck för förtrolighet. (Se Čekaite m.fl. 2003 om språkalternering som ett sätt att uttrycka affekt.) En del av förtroligheten byggs upp genom att läraren pekar på de språkliga resurser som är tillgängliga för dem bägge. Att Toffe inte besvarar lärarens fråga om han vet vad man säger på finska betyder nämligen inte att han inte nödvändigtvis känner till uttrycket. Då frågan har funktionen av en presekvens är det inte möjligt för Toffe att själv formulera ett uttryck, hans taltur (rad 25) bereder främst utrymme för lärarens fortsättning.

Jag kan inte påvisa huruvida Toffe har hört eller inte hört uttrycket förr, och det är inte heller av intresse för den interaktionella analysen. Klart är att läraren räknar med att han förstår det, vilket han med sitt dämpade skratt – igenkännande eller roat eller kanske för att tillfredsställa läraren – uttrycker. Hon förklarar inte talesättet för honom, eller för andra elever, men talar i något tröstande ordval om hur man kan känna sig efter en resa (rad 31–32, 34). I samtalet gör läraren det tydligt för Toffe att hon räknar med och känner till hans finska språkkompetens. Det görs på ett positivt sätt och kan därför ses som ett uttryck för att hon bekräftar honom som tvåspråkig individ (jämför Cummins 2000, 6).

Då läraren relaterar till elevens tvåspråkighet gör hon det inom en enspråkig klassrumsnorm. Det finska uttrycket yttras inte direkt, utan bäddas in genom att läraren lyfter upp det på ett metaplan. På detta sätt ser jag att läraren, liksom eleverna, orienterar sig mot en klassrumsdiskurs där man inte kan kodväxla utan att göra yttrandets andraspråkighet relevant.



Följande samtal äger rum under en repetitionssekvens i början av en miljö- och naturkunskapslektion. Repetitionen inleds, före den transkriberade sekvensen, med lärarens initiering *förra veckan lärde vi oss dom fyra sädesslagen (0,8) var god å räkna upp dom (2.0) om du inte kommer ihåg alla fyra så kan vi ta dom en å en*, vilken hon riktar till samtliga elever. Åtminstone fem elever räcker upp handen och läraren fördelar talturer – Antonia svarar *havre*, Amanda *råg*, Ida *korn* och Mika *vete*. Initiativ- responsutbytet görs interaktionellt smidigt och snabbt. Läraren kräver att samtliga elever skall uppvisa ett deltagande i klassrumssamtalet, antingen som talare eller som lyssnare (Sahlström 1999, 91). Att elever uppvisar icke-deltagande genom att delta i ett bänksamtal accepteras inte, vilket läraren gör tydligt – för eleverna och för mig som forskare – då hon uppmanar två pojkar, Viljam och Staffan, att sluta frisera sig och lägga ner händerna, varefter hon ytterligare uppmanar Konrad, som pratar med sin bänkkamrat, att *orka en liten stund till*. Mellan dessa tillsägelser upprätthåller läraren repetitionen genom att fråga vad man kan göra av *vete*, varpå Toffe svarar *bröd* och Amanda *vetemjöl*. Läraren bekräftar och upprepar Amandas svar och därmed inleds den här i transkriptionen återgivna delen av sekvensen (rad 1).

## 20. de som på finska heter ohra

6: 00.48.23.4 – 00.49.19.3

Läraren, Nea, elever, Toffe, Amanda och Antonia

1    läraren:            mm↑ vetemjöl å vi sa ju att de va nästan de  
2                            vanligaste (0,4) pasta (.) görs ju också  
3                            oftast av *vete* (0,6) alla spagettina å makaronena  
4                            å så där (0,4) va va de som vi sa att vi hade  
5                            allra minst av  
6    Nea:                    ((*räcker upp handen*))  
7    läraren:            (6,1) ja fick ((*tittar på Nea*)) sån gröt  
8                            [ja berättade de ja fick sån gröt när ja va barn  
9                            [(*nickar mot Nea*)]  
10   elever:            aa:  
11   elever:            ja[a:  
12   läraren:            [å ja äter me långa tänder<sup>82</sup> så här  
13                            [(*för händerna till munnen, grimaserar*)]  
14                            uu[-u(.) Toffe  
15   elev:                [mm↑m

<sup>82</sup> Uttrycket *med långa tänder* är en finlandism med betydelsen *ogärna, ovilligt, med motvilja*.

- 16 Toffe: [havre°gru-gryns[gröt°  
 17 Amanda: [((tar ner handen))  
 18 Antonia: [((tar ner handen))  
 19 läraren: [mm↑ de finns i gröt ja men ja  
 20 tänkte på korn (1,1) [korn=  
 21 Toffe: [((tar långsamt ner handen))  
 22 läraren: =de där som (0,3) de som (1,2) på finska heter  
 23 <ohra<sup>83</sup>> har ni nångång äti <korn-> (0,8) sån här  
 24 <ko:rn (0,5) gröt>  
 25 elev 1: ja (.)  
 26 elev 2: °ja°  
 27 elev 3: °ja°  
 28 läraren: va gör man memma<sup>84</sup> av (0,7) kommer du ihåg de de  
 29 tala vi om (1,5) memma (.) ti påsken

Efter att användningen av *vete* har behandlats i två elevsvar och i lärarens tillägg (1–4) går läraren genom frågan *va va de som vi sa att vi hade allra minst av* (rad 4–5) över till ett annat av de återstående tre sädesslagen. Av de elever som syns i sekvensen räcker endast en upp handen. Trots att inte så många elever syns på bild, kan jag utgående från lärarens handlande förstå att hennes bedömning är att inte tillräckligt många elever visar intresse för att svara (Sahlström 1999, 100–101; 2004, 189). För att få fler elever att uppvisa beredskap att svara fortsätter läraren med påbyggnadsenheter. Den första påbyggnaden, som läraren inleder sex sekunder efter frågan är *ja fick sån gröt ja berättade de ja fick sån gröt när ja va barn* (rad 7–8). Under turen nickar hon mot Nea (rad 9) och visar därmed att hon har noterat Neas uppräcotta hand.

I den utbyggda turen hänvisar läraren, liksom tidigare under repetitionssekvensen, tillbaka till sådant som hon och eleverna talat om *förra veckan*.<sup>85</sup> Genom omstarten, i vilken hon lägger till *ja berättade de* (rad 8), relaterar läraren till de gemensamma erfarenheter hon och eleverna har. Förutom att gröt kan fungera som ledtråd kan även påminnelsen om att läraren faktiskt har nämnt grötepisoden tidigare ge eleverna ytterligare hjälp. Uppenbarligen fungerar hänvisningen, för några elever ropar *aa:* och *jaa:* (rad 10–11) och jag kan förmoda att fler händer räcks upp. Men läraren ger inte ifrån sig turen, utan fortsätter grimaserande att demonstrera hur hon *äter me långa tänder* och ytterligare en elev uttrycker ljudligt att han är beredd att svara (rad 12–15). Nu låter läraren turen gå över till eleverna och det är Toffe som representerar Eleven, den andra samtalspartnern i klassrummet (Sahlström 1999, 82). Läraren överlappar slutet på Toffes tvekan uttryck-

<sup>83</sup> *ohra* (fi) – *korn* (sv)

<sup>84</sup> *Memma* är en finsk påskrätt gjord på rågmjöl, malt och vatten.

<sup>85</sup> Tidigare under sekvensen använder läraren uttryck som *förra veckan lärde vi oss, prata vi om* samt *vi sa ju* genom vilka hon hänvisar till det hon och eleverna har behandlat föregående vecka.

ta förslag, havregrynsgröt (*havre<sup>o</sup>gru-grynsgröt<sup>o</sup>*), med att säga *mm de finns i gröt ja men ja tänkte på korn (1,1) korn de där som (0,3) de som (1,2) på finska heter <ohra> har ni nångång äti <korn-> (0,8) sån här <ko:rn (0,5) gröt> (rad 19–20, 22–24).*

Läraren kvitterar alltså Toffes förslag genom att instämma i att det kunde vara havregrynsgröt; Toffe har rätt i att man gör gröt av havre. Direkt därpå ger läraren det svar hon frågade efter, *korn*. Hon säger två gånger betonat *korn*. Från elevernas hörs eller syns inget uttryck för respons. Då läraren talar om den finska motsvarigheten problematiserar hon talturen i pauser och omstart (Pomerantz 1984). Genom den disprefererade talturen gör hon ordets andraspråkighet relevant (Auer 1984a, 8 – 9). Även med formuleringen *de som (1,2) på finska heter* orienterar hon sig metaspråkligt mot kodväxlingen. Därmed talar hon, liksom elever i tidigare sekvenser, fram en enspråkig klassrumsdiskurs. Slutligen relaterar hon till elevernas eventuella egna erfarenheter av korngröt. Några elever svarar svagt *ja* (rad 25–27) och läraren går vidare till nästa sädesslag.

Analysen ovan av interaktionen mellan läraren och elever gör det tydligt att läraren arbetar med att bygga upp en förståelse och ett aktivare deltagande hos eleverna. Under repetitionens inledning nämns samtliga fyra sädesslag och eleverna har alltså en möjlighet att uppfatta dem. Sekvensen är en del av en kort repetition mellan två andra aktiviteter under lektionen. Läraren och eleven har inga bilder eller böcker till hands, utan sädesslagen behandlas muntligt. I fråga om vete och råg konkretiseras sädesslagen genom användningsområde. Den fråga som läraren ställer om korn, *va va de vi sa att vi hade allra minst av* (rad 4–5) kräver endast ett av de tre återstående, redan nämnda sädesslagen till svar, men kan ändå uppfattas som mer krävande, då kunskap på ett mindre vardagligt plan efterfrågas.

Med undantag av några pojkars bänkprat och deras intresse för sina frisyrer uppvisar såväl läraren som eleverna en orientering mot ämnet, sädesslagen, och uppgiften, repetition (Seedhouse 2004, 208–215). Som jag har demonstrerat i analysen räcker det inte för läraren under denna repetition att endast en del av eleverna genom kropps- och blickorientering axlar rollen som lyssnande och mottagande elever (Goodwin 1980; Sahlström 1999, 82). Inget parallellt bänksamtal tillåts och genom utbyggda turer gör läraren det tydligt att hon bemödar sig om att fler elever skall delta aktivt. Jag menar att lärarens beslut att plocka in den finska termen skall ses mot bakgrund av elevernas aktivitet som deltagare. Genom att ringa in svaret på det sätt som läraren gör, då hon kontextualiserar det efterfrågade sädesslaget både verbalt och kroppsligt och därtill hänvisar till de gemensamma erfarenheterna, uttrycker läraren en önskan om att fler elever skall visa deltagandeaktivitet. Då hon efter Toffes oriktiga svar själv ger det rätta svaret blir den finska termen ytterligare ett sätt att beskriva sädesslaget, en slags omskrivning, där hon förklarar korn genom att säga vad det *heter på finska*. Kontrasteringen kan även förstås som ett sätt att relatera skolkunskap till vardagskunskap. Trots att det endast är frågan om termer på olika språk för ett och samma begrepp, kan en bristande kunskap om vilka svenska respektive finska termer som motsvarar varandra innebära att eleverna inte kopplar ihop rätt sädesslag med den gröterfarenhet eller annan erfarenhet de har hemifrån (jämför Hägerfelth 2004, 306–307 om skolämnesebegräpp och vardagliga begrepp).

**21. mäyräkoira**

17: 00.54.10.6 – 00.55.16.9

Läraren, Amanda, Catrin, Sebastian, Edvard, Larissa och Nea

1 läraren: vem ser du på f-den första bilden (0,5)  
2 Amanda: ((*räcker upp handen*))  
3 läraren: du behöver inte läsa (.) du ska läsa bilden  
4 Catrin: ((*räcker upp handen*))  
5 läraren: du ska titta va man kan (0,6) va man kan få reda  
6 [på (0,5)  
7 Sebastian: [((*har handen uppräckt*))  
8 läraren: när man se↑r på en bi↑ld (1,0) Larissa  
9 Edvard: [((*har handen uppräckt*))  
10 Larissa: [den där [(ohb) taxen (ohb) att den sku (ohb)  
11 [(*tar ner handen*))  
12 läraren: (1,0) aha: (0,4) Larissa visste va de va för  
13 hund(.)ras va de va för hundsort  
14 Amanda: men de står ju  
15 läraren: °schh° men ja sa att man inte skulle läsa (1,2)  
16 va [(0,5) en tax  
17 Larissa: [((*tittar mot läraren*))  
18 läraren: [(0,9) va heter den på finska [(1,1)  
19 Larissa: [((*blicken bort från läraren*)) [(*sträcker*  
20 *hastigt på sig, vänder sig mot läraren*))  
21 läraren: °en tax°  
22 Nea: ((*räcker hastigt upp handen, tittar på läraren*))  
23 läraren: (2,0) Nea  
24 Nea: mäyräkoira<sup>86</sup>  
25 läraren: j[aa (0,3)  
26 elev: [mm  
27 läraren: å den finns som strävhåri den som e lite längre ti  
28 pälsen å lite locki till å me (.) å så finns de en  
29 släthåri tax som har korta eller å ganska så där  
30 mjukare fast dom e (0,5) dom e den e pälsen e nog  
31 tät de e liksom int nå så att de e på den långa

---

<sup>86</sup> *mäyräkoira* (fi) – *tax* (sv)

32 (.)strävvhåriga taxen att de växer så där långt å  
 33 jättekruulligt de e lite så där kruullit på ändona  
 34 Elin

Sekvensen är från en modersmålslektion där en ny läsläxa förbereds. Läraren initierar en diskussion utgående från bilderna i det aktuella kapitlet som handlar om olika hundar. Hon ber eleverna att titta på den första bilden på uppslaget och uppmanar dem uttryckligen att se på bilderna framför att läsa texten (rad 1, 3, 5–6, 8, 15<sup>87</sup>). Den första initierande turen byggs ut i en påbyggnadsenhet där bildläsandet poängteras, och då läraren avslutar den turen har åtminstone fyra elever handen uppräckt. Läraren ger svarsturen till Larissa, vars replik jag inte i helhet kan uppfatta, men klart är i varje fall att hon talar om en *tax* (rad 10). Läraren responderar med *aha*: (rad 12), en nyhetsmarkör som hon här använder på ett demonstrativt sätt inför klassen (Green-Vänttinen 2001, 133). Nyheten är inte att det finns en *tax* på bilden, utan att Larissa vet att hunden på bilden är en *tax* (oberoende av om hon har läst det i texten eller följt lärarens uppmaning och endast ser på bilden). Efter uppbackningen lyfter läraren ytterligare upp Larissas kunskap genom att i en tur till de övriga eleverna tala om Larissa och hennes kunskap i tredje person: *Larissa visste va de va för hund(.)ras va de va för hundsor*t (rad 12–13). Den självreparation som läraren gör i och med omtagningen visar att hon erbjuder ett ord som kan vara nytt för en del elever, *hundras*. Att läraren antar att ordet kan vara främmande för en del av eleverna är tydligt i den förklarande omskrivning, *hundsor*t, som följer på ordet. *Hundsor*t är en normativt sett oriktig konstruktion, där hon byter ut det naturvetenskapliga *ras* mot ett vardagligare begrepp, *sort*. Jag menar att läraren i denna reparation talar fram en närmaste utvecklingszon (Vygotskij 1999, 333). Ohta (2001) har lyft fram en förståelse av den närmaste utvecklingszonen i andraspråkstillägnande<sup>88</sup> som en relation mellan den enskilda individens språkproduktion och den potentiella utveckling som möjliggörs i interaktion. Här utvecklar inte läraren direkt ett elevyttrande utan placerar in elevens *tax* i följande hierarkiska begreppsnivå, *ras*, varefter hon upprepar det nya ordet modifierat (jämför Hägerfelth 2004, 95–98). *Ras* förklaras både i relation till *tax*, i Larissas svar (rad 10) och till *sort* (rad 3). Läraren fortsätter utvecklingen av Larissas svar genom att fråga vad *tax* heter på finska (rad 16, 18). Strax efter frågan sträcker Larissa hastigt på sig och vänder sig med kroppen och blicken mot läraren (rad 19–20). Larissa sitter långt bak i klassen i en bänkgrupp där hennes bänk är riktad mot klassrummets ena sidovägg. Efter en dryg sekund räcker Nea med en hastig och kraftig rörelse upp handen och vänder blicken mot läraren (rad 22). Ingen annan elev visar beredskap att svara och läraren ger turen till Nea, som svarar *mäyräkoira* (rad 23–24). Efter ett tydligt bekräftande *jaa*, svagt överlappat av en elevs *mm*, går läraren nu ner på följande hierarkiska begreppsnivå i en topikutveckling om olika sorters taxar (rad 27–33).<sup>89</sup>

<sup>87</sup> Att Amanda tystas ner då hon på påpekar att det i texten står att det är en *tax* (rad 14–15) skall även ses i relation till att talturen görs i en självnominering.

<sup>88</sup> Se närmare avsnitt 3.1.2.

<sup>89</sup> Om olika typer av begreppsrelationer, se Laurén, Myking och Picht (1997, 142–160).

Lärarens relatering till finskan har likheter med handlandet i föregående sekvens, där hänvisningen till *ohra* sågs som ett sätt att förklara korn. Läraren och de elever som yttrar sig orienterar sig mot ett avsnitt i läseboken. Just här ber läraren eleverna rikta uppmärksamheten mot en bild föreställande en tax som ligger och drömmar. I stimulated recall-samtalet med läraren framkommer det att lärarens didaktiska tanke bakom aktiviteten är att förbereda läsläxan genom att samtala om uppslaget i boken (MD 12, 1). Analysen visar att en del av denna förberedelse innebär att iaktta bilderna i boken och att relatera dem till ett större sammanhang (tax–ras–strävbarig tax–släthårig tax). Lärarens initierande fråga om bilden är öppen; för eleverna är det möjligt att välja vad de vill nämna på bilden, och den topikutveckling läraren därefter gör görs utgående från elevsvaret. Liksom läraren i reparationen av *hundur*s uttrycker en förmodan om att termen kan vara ny för en del av eleverna, kan frågan om den finska motsvarigheten till *tax* förstås på ett liknande sätt. Ordet *tax* behöver förankras och att då relatera det till finskan blir ytterligare ett sätt att placera in det i ett semantiskt fält. Hägerfelth (2004, 95–96) talar om semantiska kedjor i samtal där deltagarna, på ett mindre strukturerat sätt än vid begreppshierarkier, rör sig kring ett tematiskt fält. I semantiska kedjor ingår upprepningar av ett innehållsord. Då läraren gör den finska motsvarigheten till *tax* relevant fungerar det som en upprepning, men på elevernas andra språk. Det är även möjligt att se lärarens handlande som en brygga till elevernas vardagliga begrepp och vardagsvärld (Hägerfelth 2004, 306–307).

Genom att läraren frågar efter den finska motsvarigheten gör hon elevers möjliga finska vardagskunskaper relevanta och därmed görs de till tvåspråkiga individer. Vilken är då elevernas reaktion på orienteringen mot finskan och tvåspråkigheten? Som analysen visar är det inte många elever som genom ett förändrat deltagande visar en respons. Några elever vänder blicken mot läraren, medan Larissa och Nea reagerar tydligast. Endast Nea räcker upp handen, trots att samliga elever fungerar som potentiella mottagande elever i klassrumssamtalet; ingen är involverad i ett annat samtal. Det ger en antydning om att inte många elever känner till vad *tax* är på finska. Det handlar alltså inte om att termen *tax* skulle vara lättare tillgänglig via finskan. Det är även möjligt att elevernas ordförråd i finskan utökas här. Jag vill i stället argumentera för att lärarens handlande och den respons det får i Neas och Larissas reaktioner skall ses som ett uttryck för att göra elevernas tvåspråkighet relevant. Detta betyder ändå inte att tvåspråkighet i klassrummet görs möjlig. Då läraren frågar efter den finska motsvarigheten gör hon det efter att den svenska termen lyfts fram, varför det inte är frågan om en ersättning och inte heller en kodväxling med en samtalsteknisk funktion. Läraren talar här explicit om finskan på ett sätt som mer påminner om språkundervisning än om tvåspråkiga samtal.

#### *Sammanfattning av sekvenserna 19–21*

Avhandlingens tre sista sekvenser skiljer sig från de tidigare genom att läraren är den av samtalsdeltagarna som initierar den språkrelaterade sekvensen. Det görs genom att läraren gör elevernas tvåspråkighet relevant i syfte att dels skapa närhet och visa empatisk förståelse för eleven, dels öka elevernas deltagande och möjligheter till förståelse. Läraren använder sig av och hänvisar till de språkliga resurser som är tillgängliga för både henne och de flesta av eleverna. Den första sekvensen, sekvens 19 (*reissussa rähjäntyy*) skiljer sig från de andra, dels genom att läraren här använder ett finskt uttryck, som aldrig direkt förklaras på svenska, dels genom att kodväxlingens användning i känslomässigt

syfte är som tydligast här. Läraren riktar sig direkt och enbart mot Toffe, som hon strax innan, verbalt och icke-verbalt, har visat omsorg om. Efter att Toffe först ha deltagit mer sparsamt i samspelet, utvecklar han samtalet en aning och upprättar ögonkontakt med läraren. Lärarens respons, en inledande presekvens följt av det finska talesättet, bygger vidare på den gemenskap de har skapat.

I de två senare sekvenserna, sekvens 20 (*de som på finska heter ohra*) och sekvens 21 (*mäyräkoira*) används finskan som en väg bland andra att kontextualisera och placera in svenska ord i ett semantiskt fält, att öka möjligheterna till ett språkligt lärande. Det kan vara av betydelse att det är frågan om mer specifika objekt, som ett sädeslag och en hundras, begrepp som det inte finns synonymer till. Då läraren lyfter fram de finska benämningarna kan det bidra till att elever, som inte är så säkra på de finska termerna, utvecklar även sin finska vokabulär.

Då läraren orienterar sig mot elevernas tvåspråkighet med de ovan nämna syftena, gör hon det inom ramen för en enspråkig klassrumsdiskurs som hon samtidigt gör relevant. I alla tre sekvenser talar hon uttryckligen *om* finskan på ett metaplan. Läraren använder sig därtill av flera andra medel för att förklara och semantiskt placera begreppen, vars finska benämningar hon sedan lyfter fram. Då hon på detta sätt utnyttjar de språkliga resurser hon och eleverna har gemensamt gör hon det inte genom att de svenska benämningarna ersätts med de finska, utan så att den kunskap eleverna har på finska kan utgöra en brygga till det som är aktuellt i klassrumssamtalet, en brygga mellan elevernas vardagskunskap och skolans värld. I de här sekvenserna blir att kunna på finska även ett sätt att kunna (jämför med sekvens 7 (*ek*) och 8 (*fotograf*)). Då samtalet om taxen utgår från en bild av en tax fungerar hänvisningen till finskan i det fallet närmast som en bekräftelse av eleverna som tvåspråkiga individer (jämför Cummins 2000, 6). Det är även något som läraren lyfter fram i bakgrundsintervjun, då hon säger: *att på något vis markera att dessa saker existerar hos mig och hos dem sida vid sida och det är så det ska vara* (MD 9). Jag förstår alltså lärarens handlande som ett sätt att öka elevernas deltagande.

I sekvens 21 (*mäyräkoira*) responderar två flickor tydligt på lärarens fråga genom att vända sig mot läraren och visa intresse för att svara, medan lärarens hänvisning till finskan i den tidigare sekvensen, sekvens 20 (*de som på finska heter ohra*), inte ger något större gensvar hos eleverna. Den dämpade responsen i den senare kan dels relateras till att läraren här inte ställer en fråga, men man kan även diskutera om lärarens strävan efter ett ökat deltagande hos eleverna inte har den följd hon förväntar sig. Samtidigt är det intressant att se elevernas reaktioner mot bakgrund av hur läraren talar fram den enspråkiga diskursen – då läraren på detta förberedda sätt hänvisar till finskan är det inte en handling som förvånar eleverna. Läraren gör inget brott mot den enspråkiga diskursen och det sätt hon relaterar till finskan öppnar därmed inte för en generell användning av finska i klassrummet.

## 6 Sammanfattning och diskussion

Det övergripande syftet med avhandlingen har varit att öka förståelsen av interaktionella möjligheter till och begränsningar av lärande relaterat till språk för elever i ett tvåspråkigt sammanhang. Den moderna socialkonstruktionistiska klassrumsforskningen framhäver de komplexa skeenden som äger rum i skolan och elevernas roll som aktiva konstruktörer till klassrumsdiskursen. Elever och lärare är upptagna med ett flertal projekt, varav en del berör lärande. I klassrummet finns dessutom flera lärandets ”vad”, både inom ramen av det som läraren planerat och utanför det sammanhanget.

Med intresse för lärande har jag velat förstå vad som händer i klassrum där skol-språket, svenskan, omges av ett annat språk. Finskan är det språk som är dominerande utanför skolan och det är ett av två språk i de flesta elevers hem. I den komplexa interaktionen i klassrummet har jag undersökt möjligheterna till och begränsningarna av lärande relaterat till språk. Utgående från en socialkonstruktionistisk syn på lärande innebär mitt sätt att förstå lärande relaterat till språk att utgå från episoder, där elever eller lärare själva gör språket relevant. All interaktion kan givetvis ses som språkrelaterad, då språk, verbalt och icke-verbalt, är det som bygger upp interaktion. Den typ av språkrelaterade sekvenser som jag har intresserat mig för har jag därför avgränsat, genom att förklara en språkrelaterad sekvens som en del i interaktionen där någon av deltagarna, elev eller lärare, gör språket i interaktionen lokalt relevant. I sekvenserna har språkets betydelse eller form, eller språkval lyfts fram, verbalt eller icke-verbalt i deltagarnas interaktionella orientering.

Fokus för analyserna i denna avhandling har alltså varit det förändrade deltagandet som utgår från att eleverna och lärarna själva gör språket i interaktionen relevant. Det betyder ändå inte att de sociala och relationella processerna som är av intresse skulle avgränsas till lärande som berör språk. Eller, för att vända på det, den syn på språket som jag har utgått från i detta arbete innebär att språk inte är något som man äger eller har, avskilt från annat, utan språket är det som används och utvecklas i sociala sammanhang mellan människor och mellan människor och artefakter. Det innebär att eleverna då de utvecklar sin svenska i klassrummet även utvecklar sina möjligheter till ämnesmässigt lärande; de lär sig något om klassrummets diskurs och de lär sig något om sin identitet som elever i klassrummet.

I interaktionen konstruerar och rekonstruerar eleverna, tillsammans med läraren, sitt varande som elev i klassrummet. Interaktionen mellan elever och lärare har utgjort basen i avhandlingen och är utgångspunkten för den inledande frågan om hur elever deltar i språkrelaterade sekvenser i klassrummet.

Det har inte tidigare gjorts detaljerade analyser i den typ av klassrumsmiljö som jag har granskat i denna studie, och det har alltså saknats kunskap om skolvardagen för två- och enspråkiga elever i ett sammanhang där skolspråket är försvinnande litet i samhället utanför skolan. Den här avhandlingen har bidragit till förståelsen av elevers interaktionella möjligheter till och begränsningar av lärande relaterat till språk i ett tvåspråkigt samman-



hang. De resultat jag har kommit fram till är speciellt betydelsefulla för språkligt sätt liknande sammanhang, men kan också vara av intresse för en förståelse av andra språkligt heterogena (skol)sammanhang.

## 6.1 Sammanfattning av socialkonstruktionistiskt lärande, interaktion och språk

### 6.1.1 Ett interaktionellt perspektiv på lärande

För att öka förståelsen av interaktionella möjligheter till och begränsningar av lärande relaterat till språk har jag gjort mikroanalyser av elev–lärarinteraktion. I avsnitt 2.1 har jag analyserat en förståelse av lärande som något interaktionellt, något som äger rum mellan människor och mellan människor och artefakter, situerat i en specifik miljö och situation. Då lärande ses som situerat i specifika sociala och kulturella sammanhang betyder det att elever gör lärande i små interaktionella förändringar. De lär sig olika aspekter av att vara elever med just sin lärare och sina klasskamrater i sitt klassrum. Genom att analysera det förändrade deltagandet som är synligt i deras orientering och aktivitet i tal och handling har jag kunnat se hur de ”gör lärandet” och förstå vilket eller vilka lärandets objekt i stunden är. I en av klassrumsforskningens klassiker, *Learning lessons*, analyserar Mehan (1979) hur barnen lär sig att vara elever. I förhållande till Mehan, som främst koncentrerar sig på strukturen i klassrumsinteraktionen, har jag valt att vara mera öppen och se på möjligheter till olika läranden som ingår i den språkliga klassrumsdiskurs som elever och lärare konstruerar i interaktion. Utgående från situationer där elever eller lärare gör språket relevant har jag analyserat elevernas deltagande i relation till språkligt, diskursmässigt och ämnesmässigt lärande.

Avhandlingen bygger på en syn på lärande i relation till ett förändrat deltagande. Det förändrade deltagandet är synligt i samtalen i ändrad volym eller prosodi, i blick- och kroppsorientering, i gester samt verbalt i omskrivning, kodväxling eller kommentarer om språket som används eller avsaknaden av enskilda ord. De interaktionella analyser jag har gjort av enskilda sekvenser kan ses som utdrag ur en klassrumsdiskurs som är relevant för lärare och elever. Vad jag däremot har undvikit är påståenden om huruvida eleven i fråga tar till sig ett nytt ord vid ett visst tillfälle och för all tid framåt. Den typen av uttalanden hör inte hemma inom det socialkonstruktionistiska och etnometodologiska perspektiv avhandlingen är skriven inom. Deltagarnas handlingar och det förändrade deltagandet som där är synligt ses som uttryck för den verklighet och de möjligheter i den verkligheten, som deltagarna gör gällande. Då deltagarna i interaktion gör språkliga aspekter relevanta kan det med en teoretisk utgångspunkt, där språkanvändning och språktillägnande betraktas som närliggande fenomen räcka för att man skall kunna tala om möjligheter till lärande (se avsnitt 3.1.2). Mitt syfte har inte varit att visa vad eller hur elever lär sig, utan att ge insikter i de interaktionella möjligheter till och begränsningar av ett språkrelaterat lärande. Fokus har följaktligen varit att visa hur elever deltar och vad det i deltagandet finns för möjligheter till och begränsningar av lärande.

Detaljerade studier av interaktionella handlingar har öppnat för ny förståelse för deltagande och lärande. Ett genomgående drag i denna förståelse är att se den lärande individen som en aktiv, initierande individ, som tillsammans med andra konstruerar en

gemensam verklighet där deltagarna förhåller sig till och gör tidigare erfarenheter relevanta samtidigt som de tur för tur bygger vidare på en ny kontext.

Då mitt mål har varit att bättre förstå vad som händer i klassrum i ett tvåspråkigt sammanhang har jag upplevt det som fruktbart att följa med hur eleverna och lärarna hanterar språket i interaktionen och vad den diskurs som de därmed bygger upp har för betydelse för möjligheter till lärande.

### 6.1.2 Ett socialkonstruktionistiskt perspektiv

Då jag skriver in mig i en förståelse av lärande som något som människor gör då de deltar i sociala sammanhang blir den naturliga följden att analysera hur de människor jag intresserar mig för deltar i det sammanhang som jag vill förstå mera av. Frågan jag har sökt svar på är: Hur deltar tvåspråkiga elever i språkrelaterade sekvenser i klassrummet? De samtalsanalytiska verktyg som har använts i studiet av detta deltagande har jag redogjort för i kapitel 4, medan jag i därpå följande kapitel, kapitel 5, har använt verktygen konkret i interaktionsanalyser av språkrelaterade sekvenser. I avsnitt 3.2.2 har jag mer grundläggande placerat in samtalsanalysen i ett sammanhang.

Då jag har analyserat lärande i ett interaktionellt perspektiv innebär det att jag har analyserat en del av den klassrumsverklighet som elever och lärare i den gemensamma interaktionen konstruerar. Med den socialkonstruktionistiska och etnometodologiska förståelsen, som har presenterats i avsnitt 3.2, konstrueras nämligen klassrumsdiskursen och de möjligheter till lärande som där finns i de handlingar som elever och lärare i interaktion utför. Deltagarna gör inte sina handlingar i ett tomrum, utan i relation till en verklighet som de förhåller sig till – både kontextberoende och kontextförnyande (Heritage 1984). Det kontextberoende i diskurskonstruerandet är intressant för att det visar de ramar, de begränsningar och möjligheter, som deltagarna gör för sig själva. Dessa kommer inte från intet utan utgör delar av en historisk och kulturell institution, som förstås och förs vidare då den görs relevant av deltagarna. Det kontextförnyande handlar om det förhandlande, det prövande, gränsöverskridande och konstruerande av ny kontext som deltagarna är upptagna med i interaktionen.

Med hjälp av samtalsanalysens metoder har jag strävat efter att få grepp om den kontext som elever och lärare talar fram i interaktionen. Arbetet har sålunda gjorts utgående från ett deltagarperspektiv, där jag har intresserat mig för de språkrelaterade handlingar som eleverna och lärarna intresserar sig för. Det som är av betydelse för dem har även varit av betydelse för analysen.

### 6.1.3 Ett interaktionellt perspektiv på flerspråkighet

Forskningsområdena kring andraspråkstilläggande och flerspråkighet är omfattande till bredd och innehåll och den väg jag har valt i det här arbetet, den interaktionella, är en stig bland många. Från och med den senare delen av 1990-talet har forskning med intresse för interaktion, språk och deltagarperspektiv i en kontext ökat markant. I avsnitt 3.3 har jag analyserat det aktuella forskningsfältet och där placerat in detta arbete i relation till andra studier. Interaktionsstudier av andraspråkstilläggande och flerspråkighet har gjorts i institutionella och icke-institutionella, i undervisnings- och icke-undervisningssammanhang. Den forskning som har utgått från samtalsdeltagarna själva har bidragit till en mer

nyanserad bild av lärande i olika språksammanhang. Förståelsen av samtal utgående från deltagarnas språkliga kompetens eller de lärar- och elevroller som de befinner sig har luckrats upp. De nya studierna som har gjorts i undervisningssammanhang visar att deltagare i klassrumsinteraktion är upptagna med ett flertal projekt, som kan beröra sociala roller, språklig och ämnesmässig kompetens och den aktuella uppgiften i ett visst sammanhang. Generellt kan man tala om en dynamik i samspelet, där interaktionen mellan deltagarna är betydligt mindre statisk än den traditionella initiativ-respons-evalueringsstrukturen har gjort gällande. I vilken mån språklig korrekthet och språkligt lärande betonas varierar; om ett lingvistiskt fel blir ett interaktionellt problem är relaterat till vilken kontext deltagarna gör relevant, det vill säga hur de uppfattar varandra och den situation de är i. Deltagarnas vilja att förstå varandra är av betydelse i handlingarna.

Parallellt med intresset för andraspråkstillägnande i interaktion har intresset för flerspråkighet som en social aktivitet ökat under det senaste årtiondet. I avsnitt 3.3.3 har jag lyft fram några för mitt syfte grundläggande och relevanta studier, medan andra har behandlats mer översiktligt. Den förståelse av språkalternering som en funktionell och meningsfull handling, som Auer (1984a) har lagt grunden till visar att kodväxling handlar om mycket mera än om lexikal brist. Språkalternering är ett samtalstekniskt medel, med vilket deltagare kan utföra ett antal sociala och kommunikativa handlingar. Speciellt intressanta har jag funnit Evaldssons (2000; 2002; 2003) analyser av elevers deltagande i flerspråkiga aktiviteter i skolan, där elevernas roll som aktiva konstruktörer till den språkliga ordningen belyses mot bakgrund av den enspråkiga ordning lärarna ger uttryck för.

För denna avhandling har jag kombinerat forskningsresultat från de två forskningsfält inom interaktionell flerspråkighets- och andraspråksforskning, som jag ovan kortfattat skisserat upp. Eleverna i den empiriska undersökningen ingår inte i ett sammanhang med andraspråksundervisning. Majoriteten av eleverna har en tvåspråkig bakgrund, vilket för de flesta elever betyder att två språk används i deras hem. I jämförelse med situationen i skolor i andra länder där den språkliga heterogeniteten i skolan innebär att det finns barn med olika språkliga och etniska bakgrunder handlar tvåspråkigheten i denna undersökning i huvudsak endast om två språk, svenska och finska. Eleverna är bosatta i en starkt finskdominerad miljö och går i en enspråkig skola där svenska utgör undervisningsspråket (se avsnitt 4.1 och 1.1).

Då jag placerar mitt arbete på forskningsfältet finner jag det nödvändigt att poängtera dessa språkförhållanden. Bland de studier om flerspråkig interaktion som jag har bekantat mig med har jag inte funnit någon där de språkliga omständigheterna är liknande. Jag vill även notera att läraren, mer eller mindre, behärskar elevernas andra språk, finskan, och att skolspråket klart utgör ett minoritetsspråk i samhället utanför skolan.

## 6.2 Elevers deltagande i språkrelaterade sekvenser i klassrumsdiskursen

Ett grundläggande resultat av analysen är att elever i sitt deltagande bidrar till en konstruktion av en enspråkig klassrumsdiskurs. Den enspråkiga klassrumsdiskursen uttrycks inte explicit, utan är synlig bland annat i elevers interaktionellt problematiska kodväxlingar. Eleverna är alltså inga offer för en uppifrån driven språkpolitik, utan de är aktiva medkonstruktörer till en enspråkig klassrumsdiskurs. Genom ett problematiserat förhållningssätt gentemot användning av finska i klassrummet gör eleverna enspråkighet i klassrummet relevant. Problematiseringarna är synliga och hörbara i reparationsinitieringar och i presekvenser. Eleverna arbetar alltså med att positionera sig inom den enspråkiga diskursen, som de själva ständigt är med och upprätthåller. Vad som därtill är betydelsefullt är resultat som visar att den enspråkiga normen ges en funktion som kontrasterande fond, mot vilken eleverna och lärarna kan förhålla sig genom att använda tvåspråkigheten för funktionella och meningsfulla handlingar. Språkalterneringen blir alltså meningsbärande mot bakgrund av en preferens att hålla sig till ett språk (jämför Aarsæther 2004; Auer 1984a; Cromdal 2000). I detta avsnitt sammanfattar jag hur eleverna och lärarna i sitt deltagande konstruerar den enspråkiga klassrumsdiskursen, medan jag i följande avsnitt lyfter upp de möjligheter till och begränsningar av lärande som elevernas deltagande i förhållande till den enspråkiga diskursen innebär.

Då tvåspråkiga individer inte finner ett lämpligt ord på samtalsspråket är det naturligt att utnyttja den resurs tvåspråkigheten innebär, att kodväxla. I många sammanhang där eleverna och lärarna i denna undersökning finns i – utanför skolan – är det rimligt att föreställa sig att denna typ av kodväxling görs, vid sidan av andra funktionella kodväxlingar (se Saari 1989; 2003). Då eleven i klassen vid (tillfällig) lexikal brist använder sig av den tillgång tvåspråkigheten medför, och kodväxlar, görs det ofta problematiserat. Det betyder att eleven därmed gör ordets andraspråkighet relevant och i och med det talar fram en enspråkig diskurs, i vilken han positionerar sig som den följsamma eleven. Att delta på rätt språk kan ingå i att visa en ämnesrelaterad kompetens. Eleven kodväxlar med en bakgrundskunskap om att läraren och klasskamraterna förstår det finska ordet, och läraren visar uttryck för att hon har förstått ordet. Att det är möjligt att kodväxla, trots det normbrottet det innebär, är speciellt för ett tvåspråkigt sammanhang, där man kan förvänta sig att även samtalsdeltagarna har en dubbel språkkompetens. Genom elevens problematisering, lärarens smidiga direkta reparationer och elevens bekräftelse av reparationen görs enspråkigheten relevant, och både lärare och elev gör det innehållsrika i samtalet till det mer väsentliga. Intersubjektiviteten mellan elev och lärare i den här beskrivna interaktionstypen visar att både eleven och läraren är aktiva konstruktörer till den enspråkiga diskursen, där eleven görs till den språkligt mindre kompetenta, samtidigt som han görs till en fullvärdig medlem i klassrummet. I klassrumssamtalet finns plats även för den tvåspråkiga eleven som utnyttjar sin tvåspråkighet som resurs.

Som jag tidigare har konstaterat är de kodväxlade delarna i klassrumssamtalet till sin omfattning begränsade. Kodväxling i klassrummet är i de allra flesta fall frågan om enstaka ord och uttryck. Det innebär att de korta delarna av interaktionen som uttrycks på finska, trots sin kvantitativa obetydlighet är av stor innehållsrik betydelse

I relation till denna samspelhet finns situationer då läraren inte direkt reparerar eleven, utan endast nedtonat initierar en reparation. Förutom att initieringen fungerar som

en reprimand för eleven, som inte placerar sig inom den enspråkiga diskursen, innebär den att fullbordandet av reparationen överlämnas till eleven, varför det blir mindre tid över för den huvudsakliga, ämnes- eller uppgiftsrelaterade aktiviteten. Reparationen blir då ett mer utförligt interaktionellt projekt.

Även läraren konstruerar aktivt den enspråkiga diskursen, inte bara i bemötande av elevturer, utan även vid de tillfällen då läraren gör tvåspråkigheten relevant görs det mot bakgrund av en enspråkig norm. Elever deltar inte bara följsamt i den riktning som de är med och skapar som norm. Analyserna visar att eleverna även använder den enspråkiga klassrumsnormen som bakgrund, med hjälp av vilken de med sin tvåspråkighet uttrycker ett avståndstagande.

Då elever och lärare gemensamt gör den enspråkiga normen gällande i klassrummet uttrycks det sällan explicit (jämför Evaldsson 2003). Att svensk-finskt tvåspråkiga elever väljer att tala svenska i en svenskspråkig skola är knappast förvånande, liksom de flesta tvåspråkiga byter de språk enligt mottagare och sammanhang. Beaktansvärd är däremot elevernas aktiva roll som konstruktörer till den enspråkiga normen, den konsekvens med vilken de håller sig till svenskan, det interaktionella arbete med vilket det görs och de konsekvenser enspråkigheten innebär för dem.

### 6.3 Innebörden av elevers deltagande för ett språkrelaterat lärande

För att förstå vad som är specifikt för lärande i ett tvåspråkigt sammanhang har jag utgått från språkrelaterade sekvenser. Jag analyser hur elever och lärare deltar i dessa sekvenser och vad interaktionen innebär för elevers lärande. Begreppet språkrelaterat lärande fungerar som ett övergripande begrepp som täcker lärande relaterat till diskurs, relaterat till språk och relaterat till ett ämnesmässigt innehåll. Sammantaget innebär detta lärande som görs i klassrumsinteraktionen att eleven gör varandet av en tvåspråkig elev i ett enspråkigt klassrum.

I detta avsnitt sammanfattar jag det språkrelaterade lärandet som är synligt i elevernas deltagande. Som analyserna har visat innehåller även korta samtal möjligheter till interaktionellt lärande av olika slag. För att lyfta fram komplexiteten i det språkrelaterade lärandet skiljer jag här åt lärande inom de olika områdena. Jag granskar diskursrelaterat lärande, språkligt lärande och ämnesmässigt lärande.

#### 6.3.1 Diskursrelaterat lärande

De interaktionella analyserna av elevernas deltagande i språkrelaterade sekvenser visar att eleverna arbetar på att placera sig inom en enspråkig klassrumsdiskurs, samtidigt som de kan utnyttja den enspråkiga fonden som bakgrund för att använda sin tvåspråkighet som resurs.

Eleverna är aktiva medkonstruktörer till en enspråkig klassrumsdiskurs. Genom att i kodväxlade yttranden orientera sig mot andraspråkigheten är eleverna med om att bygga upp och upprätthålla svenska som det prefererade klassrumsspråket. Eleverna känner till och rekonstruerar en enspråkig ordning som en del av den socioinstitutionella kompetensen i klassrummet. Då deltagande och kunskap betyder deltagande och kunskap på svenska arbetar eleverna för att positionera sig rätt inom den diskursen, som de själva ständigt är med och upprätthåller. Ibland innebär denna positionering ett omfattande inter-

aktionellt arbete, vilket bland annat kan resultera i att elever ger avkall på sitt deltagande. Som ett led i att framställa sig rätt inom den enspråkiga diskursen händer det alltså att elever ändrar innehållet i sitt deltagande.

Förutom att aktivt tala fram enspråkigheten, använder såväl elever som lärare den enspråkiga diskursen som utgångspunkt för tvåspråkiga handlingar. Normkonstruktionen blir på så sätt ett erbjudande som deltagarna kan utnyttja på olika sätt. I detta sammanhang för jag fram begreppet *affordance* för att beskriva de erbjudanden som uppstår i relationen då människor i interaktion gör ett sammanhang.<sup>1</sup> Erbjudandena tillhör varken individerna eller ”miljön”, utan är en del av vad individer gör tillsammans i ett sammanhang, de möjligheter individer uppfattar att de kan använda i en viss kontext (se avsnitt 3.1.2). Förutsättningen för att elever och lärare skall kunna förhålla sig till den enspråkiga diskursen och därmed utnyttja den är att de ständigt konstruerar och rekonstruerar den.

Enspråkigheten medför ändå inte bara erbjudanden om möjligheter, utan den har även begränsande konsekvenser. Begränsningarna både utgör en del av och är en följd av den enspråkiga diskursen och konstrueras alltså även de av eleverna och lärarna i samspel.

Den enspråkiga klassrumsdiskursen gäller både det offentliga helklassamtalet och elev-lärarsamtal i mindre sammanhang. En del av det diskursrelaterade lärande görs då elever förhåller sig till diskursen och därigenom utvecklar de möjligheter som uppstår i mötet mellan det enspråkiga och det tvåspråkiga. Det handlar om att i olika sammanhang och i olika funktioner använda finskan som tillgång. I det följande belyser jag hur eleverna och lärarna använder och förhåller sig till de erbjudanden som (de i) mötet mellan det enspråkiga och det tvåspråkiga konstruerar.

I interaktionen visar elever att de kan använda kodväxling som en strävan att nå förståelse med läraren och klasskamraterna. Kodväxling kan vara ett sätt att smidigare och säkrare nå det innehållsliga målet i interaktionen. Förutsättningen för att det skall vara möjligt är givetvis ett tvåspråkigt sammanhang utanför den enspråkiga klassrumsdiskursen. I förhandlingar om tvåspråkighet utvecklar eleverna den kunskap de har om diskursen. Ofta fungerar problematiseringar och presekvenser där eleven demonstrerar sin kunskap om den enspråkiga normen som en möjlig väg att överskrida normen. Det betyder att eleven gör den enspråkiga normen relevant och därmed bekräftar den, för att strax därefter bryta mot den. Det finns även tillfällen då elever, efter att en annan elev som arbetar i samma grupp har brutit mot den enspråkiga normen, rättar till situationen genom att för läraren göra det tydligt att eleverna som grupp kan den språkliga diskursen och alltså är en språkligt kompetent grupp.

I de situationer då elever använder sin tvåspråkighet för att kunna delta i klassrummet är läraren medkonstruktör till den språkliga gränsöverskridningen. Genom korta och direkta reparationer orienterar sig läraren både mot det innehållsliga som eleven uttrycker och eleven som en tvåspråkig individ. Elevens deltagande som tvåspråkig individ underlättas då läraren i dessa reparationer bemöter eleven där han interaktionellt uppvisar att han behöver hjälp för att fungera som kompetent deltagare i den enspråkiga diskursen.

---

<sup>1</sup> *Affordance* har på svenska i pedagogisk forskning benämnts meningserbjudanden (Hernwall 2001, se avsnitt 3.1.2). Jag väljer att tala om erbjudanden.

Vid de tillfällen då läraren endast initierar reparationer, i stället för att direkt utföra dem, försätts eleven i en mer utlämnande och svårhanterbar situation, som kan leda till att eleven avstår från vidare deltagande i klassrumssamtalet. Att en reparation utförd av läraren är mer interaktionellt prefererad och därtill möjliggör såväl språkligt som ämnesmässigt lärande kan ses mot bakgrund av en gängse föreställning om att eleven skall ges tillfälle till självreparation där lärande förväntas ske.<sup>2</sup>

De problematiseringar och reparationsinitieringar som eleven gör i samband med kodväxlingar eller i ordsökningssekvenser är uttryck för elevens kompromiss mellan att positionera sig inom diskursen och att få sitt budskap förmedlat. De är även ett sätt för eleven att signalera att hans lexikon på det andra språket för tillfället är överlägset, varför det förväntade är att läraren bemöter eleven där då han behöver hjälp, vilket läraren ofta gör genom att återföra samtalet till en enspråkig diskurs. Då denna typ av problematiseringar följs av att även läraren gör enspråkigheten, och elevens behov av språklig hjälp relevant genom att direkt utföra reparationer, kan reparationerna förstås lokalt som en orientering mot en intersubjektivitet där eleven bekräftas som fullvärdig medlem i klassrumsdiskursen. Trots att eleven språkligt och diskursmässigt har överskridit gränser gör läraren gällande att hon förstår honom och att hans bidrag erkänns som en del av klassrumssamtalet.

Det finns också situationer där eleven eller läraren visar att det inte är möjligt att bryta mot den enspråkiga diskursen. De alternativ eleven då tar till är att förändra sitt deltagande eller att inte delta. Ett förändrat deltagande, som kan innebära att eleven vid språklig brist använder sig av omskrivning framför kodväxling, utgör en del av ett diskursrelaterat lärande. Ett annat sätt att hantera en dylik situation är att inleda förhandlingar om ett gränsöverskridande deltagande. Då en elev själv talar fram en enspråkig diskurs genom att inte kodväxla, men meddelar att han kunde delta i samtalet på finska, vilket till exempel görs då han säger *jag vet vad det är på finska*, kan kommentaren vara ett sätt att visa kompetens. Trots att man som elev, på grund av språkliga brister, inte kan delta kan det vara värdefullt att visa sitt intresse för ett deltagande.

I de ovan beskrivna interaktionsmönstren använder eleverna och lärarna tvåspråkigheten mot bakgrund av enspråkigheten som ett sätt att i samförstånd nå ett innehållsligt mål. Den enspråkiga klassrumsdiskursen som läraren och eleverna konstruerar erbjuder även andra möjligheter. Tvåspråkigheten kan användas för att kontextualisera en diskrepans mellan elever som deltagare i det offentliga klassrumssamtalet och elevers andra roller i och utanför klassrummet. Det görs då eleverna använder tvåspråkigheten som ett sätt att uttrycka ett icke-deltagande i det offentliga klassrumssamtalet. På så sätt utnyttjar de den socioinstitutionella kompetens de har om klassrummets enspråkiga ordning. Genom att kodväxla eller genom att presentera finskan som det språk de är beredda att använda, markerar de ett avståndstagande till det förväntade deltagandet, till den offentliga agendan. Det görs både som protesthandling och som ett mer neutralt sätt att uttrycka att eleven ifråga är involverad i ett annat slags samtal än det offentliga klassrumssamtalet.

En annan sida av sambandet mellan elevers tvåspråkighet och deras deltagande görs synlig i situationer då läraren relaterar till elevernas tvåspråkighet som en väg att uttrycka

---

<sup>2</sup> Se den sammanfattande analysen av sekvenserna 1–3.

förståelse och empati samt för att uppmuntra deras deltagande i klassrummet. Att göra elevers tvåspråkighet relevant är ett sätt läraren använder för att bygga broar mellan elevernas skolvärld och deras värld utanför skolan.

Ytterligare ett diskursrelaterat lärande som konstrueras i interaktionen berör den gemensamma förståelsen eller bristen på förståelse i klassrummet. Jag menar att det i att göra sig till elev generellt ingår ett oundvikligt lärande om att man inte alltid förstår det som är aktuellt i klassrummet. Detta lärande bottnar i att eleven endast är en elev bland många, som delar en viss tid i ett visst sammanhang, där det offentliga samtalet inte alltid är det mest relevanta för den enskilda eleven. Eleven har därmed inte möjlighet att i interaktion med läraren lyfta fram förståelserelaterade problem. Det innebär mera konkret att det finns tillfällen då den enskilda eleven inte har en möjlighet att nå förståelse med läraren, eller med en annan elev, att saker helt enkelt (för)blir outredda och oklara. Förutom vad det på detta mer generella plan innebär kan det, i sammanhang då det uppstår oklarheter på grund av språkbrist eller påverkan från det andra språket, betyda att eleverna är med om fler situationer då de inte når samförstånd. Det innebär att det i elevernas diskursrelaterade lärande ingår en hög tolerans beträffande oklarheter.

### 6.3.2 Språkligt lärande

Då elever använder finska i ett funktionellt syfte för att uttrycka sig reparerar läraren genom att säga motsvarande svenska ord. Det görs oftast i direkta och korta reparationer, ibland till och med överlappande elevens tur. Dessa direkta snabba reparationer innebär att interaktionen fortsätter smidigt. Det problem som avsaknaden av ett lämpligt svenskt ord innebär, och som eleven löser med hjälp av kodväxlingen, reparerar läraren och relaterar därmed till en ömsesidig förståelse. Genom att lyfta fram det svenska ordet erbjuds både eleven som läraren är i dialog med och de andra (lyssnande) eleverna en möjlighet till språkligt lärande. Elevernas individuella språkliga produktion omformuleras till en potentiell nivå som talas fram i klassrumsinteraktion (jämför Ohta 2000b; Seedhouse 2004).

I en sekvens med fyra pojkar som arbetar kring vattnets kretslopp<sup>3</sup> visar det sig att det till synes obetydliga språkrelaterade arbete som läraren gör i reparationer kan ha betydelse för elevers fortsatta ämnesmässiga arbete och förståelse. Att läraren tar fasta på ett uttryck som eleverna använder innebär ett godkännande av den ämnesmässiga förståelsen, något jag strax utvecklar vidare.

Att använda deltagares reparationer som analytiskt fokus är fruktbart av den orsaken att deltagarna i reparationer gör en ömsesidig, lokal förståelse relevant (Martin 2004; Schegloff 1991a; 2000). Med ett språkligt perspektiv på interaktionen mellan lärare och elev betyder det följande: Möjligheter till språkligt lärande konstrueras i klassrumsdiskursen då eleven och läraren möts i ett samförstånd, där det är möjligt att använda finska för att få ett innehållsligt budskap uttryckt. Tvåspråkigheten är en icke-prefererad, men fungerande resurs i interaktionen mellan elever och lärare, en resurs som kan relateras till språkligt lärande. I de fall då läraren inte gör elevers kodväxling relevant, det vill

---

<sup>3</sup> Sekvens 4b, *levii*.



säga då den kodväxlade turen språkligt sett inte får någon uppmärksamhet och följligheten inte heller repareras, konstrueras inte några möjligheter till språkligt lärande. Detsamma gäller de situationer då elever hanterar ett språkligt tillkortakommande genom att byta innehåll eller avstå från att delta. Då tvåspråkigheten används i andra samtals-tekniska syften, som protesthandling, i en sidohandling eller i kamp om utrymme på samtalsgolvet, görs inte heller möjligheter till språkligt lärande relevanta i interaktionen.

Klassrumsinteraktionen omfattar även situationer då läraren genom att hänvisa till finska ord talar fram elevernas tvåspråkighet. Då blir finskan ett sätt bland andra att beskriva, kontextualisera och förklara ett svenskt ord, att placera in det i ett semantiskt fält. Kontrasteringen görs i situationer då få elever fungerar som aktivt deltagande elever, varför lärarens handlande kan förstås som ett sätt att tala fram en gemensam förståelse. Därmed erbjuds eleverna möjligheter till ett meningsskapande där även språkutveckling ingår (jämför van Lier 2000), en språkutveckling som kan beröra både svenska och finska.

### 6.3.3 Ämnesrelaterat lärande

Lärarens reparation av elevers kodväxling gör förutom ett språkligt arbete och ett diskursrelaterat arbete även ett ämnesrelaterat eller innehållsligt arbete. Med detta avser jag att det i interaktionen konstrueras möjligheter till en ökad förståelse av temat som är aktuellt i undervisningssituationen. Detta görs bland annat i samband med kodväxlingar. Kodväxlingar som görs disprefererade repareras ofta i korta och direkta reparationer. Förutom att läraren ser att eleven har språkliga problem, kan hon även i situationen uppfatta en innehållslig osäkerhet hos eleven och som följd härav vidareutveckla det tema som eleven initierat. Oberoende av om det ligger någon reell grund bakom lärarens tolkning av elevens förståelse, innebär temautvecklingen att elevbidraget görs till en fungerande del i klassrummet. Elevens problematisering och lärarens reparation, då elevens bidrag lyfts fram, kan fungera som en fördjupning mot en gemensam förståelse för eleven och läraren. En elevs kodväxling kan alltså leda till en ämnesmässig utveckling av samtalet. För att denna utveckling skall göras förutsätts att läraren har gjort det kodväxlade bidraget relevant i en reparation. Vid de tillfällen då läraren varken språkligt eller innehållsligt uppmärksammar en kodväxlade elevtur, fungerar elevturen inte som bidrag i klassrumssamtalet och följligheten kan inte heller ett innehållsligt lärande ges offentligt utrymme. Däremot finns även här, för eleven själv och för de elever som förstår det finska ordet, möjligheter att utveckla ämneskunskap i elev-elevsamtal.

Även i situationer då kodväxlingen inte följs av en topikutveckling kan den efterföljande lärarreparationen ha betydelse för elevers fortsatta deltagande i ämnesrelaterade aktiviteter. Som jag tidigare har konstaterat kan eleven uppfatta den orientering läraren gör mot det enskilda ord eller begrepp som eleven kodväxlat som ett innehållsligt godkännande. Det innebär att då läraren reparerar språket och därmed gör den språkliga diskursen relevant gör hon även en del av elevens ämnesmässiga bidrag relevant. I synnerhet om eleven är osäker på huruvida hans förslag är korrekt, kan lärarens språkliga reparation fungera som ett godkännande av innehållet. Läraren reparerar språket, men inte innehållet, vilket till och med upprepas, ofta högt inför hela klassen. I en sekvens innebär det att det begrepp som läraren språkligt reparerar får betydelse för elevernas förståelse av ett fenomen i deras fortsatta arbete. Den intersubjektivitet som finns i reparationen då

läraren visar intresse och förståelse för vad eleven sagt, innebär bland annat att läraren godkänner elevernas arbete (jämför Liljestrand 2002; Wells & Nassaji 2000).

Ibland innebär elevers begränsade språkkunskaper att de inte har möjlighet att delta i klassrumsinteraktionen och därmed inte offentligt kan vara med och konstruera kunskap. Det är frågan om situationer då antingen läraren eller eleven inte tillåter ett överskridande av den enspråkiga normen, enligt vilken ett deltagande i klassrumsinteraktionen är ett deltagande på svenska. Denna begränsning i deltagandet utesluter ändå inte möjligheten till individuellt lärande utanför det offentliga klassrumssamtalet (jämför Ohta 2000b; Sahlström 1999). Jag vill också poängtera att begränsningen endast berör deltagande där eleven försöker använda tvåspråkigheten som en strategi att komma förbi det hinder som en lexikalisk brist innebär. De tillfällen då elever förändrar sitt deltagande genom till exempel omskrivning av ett saknat begrepp visar däremot på möjliga vägar för eleven att fortsätta delta i klassrumsinteraktionen (jämför Hägerfelt 2004).

Det finns också språkrelaterade situationer där ett överskridande av den enspråkiga normen görs möjlig, antingen av eleven eller av läraren, och ett deltagande på finska fungerar. Det sker både i det offentliga klassrumssamtalet och i interaktion elever emellan då elever kodväxlar i en sidosekvens. Elevernas deltagande möjliggör då ett individuellt ämnesrelaterat lärande som till en del görs på finska.

Ytterligare en aspekt av ett innehållsligt lärande konstrueras då läraren använder finskan för att förklara ett begrepp. Att lyfta fram den finska termen kan vara ett sätt bland andra som läraren använder för att binda samman vardagskunskap och skolkunskap, att relatera det nya till det bekanta och på så sätt placera in ett begrepp i ett semantiskt fält. Läraren utgår då från att den finska termen är (mer) bekant för åtminstone en del av eleverna. Genom att göra den finska motsvarigheten relevant strävar läraren efter att öka elevernas deltagande i klassrummet.

## 6.4 Att göra varandet av en tvåspråkig elev i det enspråkiga klassrummet

I den här avhandlingen har jag granskat vad det ur ett lärandeperspektiv innebär att vara en tvåspråkig elev, med det övergripande syftet att öka förståelsen av interaktionella möjligheter till och begränsningar av lärande relaterat till språk för elever i ett tvåspråkigt sammanhang. Med den socialkonstruktionistiska förståelsen som avhandlingen är skriven inom betyder det att jag intresserar mig för hur detta varande görs, det vill säga hur elever gör sig till tvåspråkiga elever. Att vara en tvåspråkig elev i klassrummet ses som en social aktivitet, som något man gör och blir framför något man är. I enlighet med den etnometodologiska ansatsen innebär det att ett riktigt sätt att förstå detta görande är genom analyser av deltagares interaktion där deltagarnas orientering styr forskarens orientering. I klassrummet, som är platsen för studien, gör sig elever till elever i interaktion med läraren, med andra elever och med olika artefakter i klassrummet. I denna interaktion konstrueras möjligheter till olika slag av lärande, där konstrueras en klassrumsdiskurs med begränsningar och möjligheter och där konstrueras elevernas identitet som tvåspråkiga elever. Dessa fenomen skall inte ses skilda från varandra, utan de går delvis in i varandra och interagerar.

### 6.4.1 Tvåspråkigheten kostar

Eleverna och lärarna i det tvåspråkiga sammanhang som jag har undersökt konstruerar en enspråkig diskurs, som fungerar som utgångspunkt och samtidigt som kontrasterande fond för elevers och lärares språkrelaterade deltagande i klassrummet. Att göra sig till en tvåspråkig elev innebär att genom ett förändrat deltagande förhålla sig till en enspråkig diskurs. Att göra sig till tvåspråkig elev har ett visst pris. Detta pris berör kunskap, exakthet och tid.

#### *Kunskap*

Då deltagande i klassrummet betyder deltagande på svenska arbetar eleverna med att positionera sig rätt inom diskursen. Det innebär att då en elev vill uttrycka kunskap och erfarenhet i det offentliga klassrumssamtalet skall detta göras på svenska och den kunskap som inte ikläs rätt språkdräkt blir icke-kunskap. Brister i elevers språkliga kompetens kan begränsa deras deltagande i kunskapskonstruktionen. Analyserna har visat att avsaknaden av enstaka ord kan leda till att elever utesluts som aktiva deltagare i klassrumssamtalet. De lexikala bristerna kan delvis relateras till ett glapp mellan företeelser och begrepp från elevernas vardagsvärld och skolans värld, vilket kan försvåra elevernas möjligheter att förstå och delta i ämnesrelaterade läroprocesser.

Elever med luckor i sitt svenska ordförråd kan inte alltid använda den resurs som tvåspråkigheten erbjuder genom kodväxling. Det kan betyda att det krävs arbete då det lärande som görs i samtal mellan elever, där kodväxling görs möjlig, skall formuleras i den offentliga klassrumsdiskursen. Speciella benämningar, som saknar synonymer och som är svåra att omskriva, kan här bli avgörande hinder. Att en elev har kunskap om det som är aktuellt i klassrumssamtalet betyder inte automatiskt att eleven kan fungera som aktiv deltagare i samtalet till exempel genom att besvara de frågor läraren ställer – att kunna på finska innebär att inte kunna. Eleven kan då peka på den begränsning som de bristande språkkunskaperna innebär, och därigenom uttrycka att han ändå har kunskap och en vilja att delta.

För att placera sig rätt inom den enspråkiga diskursen gör eleverna avkall på innehållet i sitt deltagande: de säger något annat än det de skulle säga om deras svenska inte vore begränsad. Elever ändrar samtalets innehåll i syfte att placera sig rätt inom den enspråkiga diskursen, varvid de samtidigt bekräftar och återskapar den enspråkiga normen.

#### *Exakthet*

Den enspråkiga diskursen i ett tvåspråkigt sammanhang innefattar en hög tolerans i förhållande till förståelse; det är inte alltid nödvändigt att förstå det som är aktuellt i klassrumssamtalet. Oklarheter som uppstår då elever ersätter lexikala luckor i sitt språk reds inte nödvändigtvis ut. Det finns även oklarheter som bottenar i en påverkan från det andra språket som inte görs relevant. Då elever deltar i klassrumssamtalet i ett tvåspråkigt sammanhang räcker det med att elever och lärare förstår varandra på ett ungefär. Att komma igenom en uppgift kan göras till ett viktigare projekt än att uppnå en innehållslig förståelse. Både elever och lärare visar att detta ungefärliga deltagande ofta räcker till för det som är nödvändigt för stunden, ”for all practical purposes”.

### *Tid*

Det arbete som elever gör för att placera sig inom och upprätthålla den enspråkiga diskursen tar tid. Den enskilda elevens interaktion med läraren görs under en tid, som begränsas av det faktum att eleven tillsammans med de andra eleverna representerar en samtalsdeltagare (Sahlström 1999; se också Lerner 1993). Om den begränsade tiden eleven har till förfogande för en dialog med läraren till stor del uppfylls av en orientering mot språket blir det ett avbrott i det innehållsliga i samtalet. Den tid av samtalet som riktas mot det språkliga inskränker på den tid som finns för det ämnesmässigt eller innehållsligt relevanta. Även den tid som elever har till förfogande för ett visst arbete fördelas mellan innehållsliga och språkliga frågor, så att elevernas egentliga arbetstid är relaterad till den tid de lägger ner på det språk som fungerar som medium i arbetet. Särskilt då det är frågan om ett nytt ämnesområde, där den svenska terminologin kan vara ny för eleverna upptar det språkliga arbetet en betydande del av arbetstiden.

### 6.4.2 Tvåspråkigheten erbjuder

De tvåspråkiga elevernas interaktion i klassrummet innebär också möjligheter. Jag har sett möjligheterna som erbjudanden skapade av eleverna och lärarna i relation till den enspråkiga klassrumsnorm som de upprätthåller. Mot bakgrund av en hög grad av tvåspråkig kompetens i det större sammanhang som skolan finns i, gör den enspråkiga klassrumsdiskursen det möjligt för eleverna och lärarna att använda tvåspråkigheten för funktionella och meningsfulla handlingar. Genom att interaktionellt problematisera kodväxlingar och därmed uttrycka en medvetenhet om det normbrott kodväxlingen innebär görs kodväxlingen möjlig. Då eleven kodväxlar oproblematiserat kan det leda till att elevturen nonchaleras eller att turen tas emot som ett fungerande bidrag i klassrumssamtalet, utan att läraren gör andraspråkigheten relevant. Tvåspråkigheten används även i andra funktionella syften.

I de tvåspråkiga elevernas interaktion i den enspråkiga klassrumsdiskursen skapas erbjudanden som även de är relaterade till kunskap, exakthet och tid. Därtill kommer den möjlighet som eleverna och lärarna har att använda tvåspråkigheten som ett sätt att förhålla sig till deltagande i det offentliga klassrumssamtalet.

### *Kunskap*

I den enspråkiga klassrumsdiskursen är kodväxling en möjlig, men disprefererad handling. Kodväxlingen erbjuder eleverna en möjlighet att delta i klassrumssamtalet som elever med den ämnesmässiga kompetens och den erfarenhet de har. Kodväxlingen fungerar som ett sätt eleverna kan använda för att ta sig förbi lexikala luckor och att uttrycka sig i det aktuella klassrumssamtalet. Lärarens reparation fungerar som en bekräftelse på det innehållsliga i elevernas tur, vilken därtill genom reparationen än en gång ges plats i det offentliga klassrumssamtalet. Elevernas bidrag bekräftas som ett fullvärdigt bidrag.

I interaktionen mellan elever är det mera smidigt att använda tvåspråkigheten som tillgång för att delta med sin ämnesmässiga kompetens. Kodväxlingen kan även ingå i det elevnära lärandet som möjliggörs då elever utvecklar det offentliga klassrumssamtalets aktuella tema.

Även läraren använder elevernas tvåspråkighet i syfte att öka möjligheten till ett ämnesrelaterat lärande. Att hänvisa till den finska motsvarigheten för ett aktuellt begrepp

är ett sätt bland andra att placera in begreppet i ett semantiskt fält. Den finska termen som görs relevant i interaktionen kan vara såväl en väg mellan vardagskunskap och skolkunskap som en bekräftelse av eleverna som tvåspråkiga individer. På så sätt kan finskan bidra till att öka elevernas deltagande i interaktionella läroprocesser.

#### *Exakthet*

Kodväxling kan vara ett sätt för eleverna att uttrycka sig på ett innehållsligt relevant och riktigt sätt. Speciellt då det är frågan om ord som är svåra att omskriva eller förklara, och vars betydelse för sammanhanget är viktigt, kan en kodväxling vara en fruktbar väg för eleven att uttrycka sig förståelsefullt. I ett samtal med en av eleverna kring en situation där han kodväxlat och efteråt reparerats av läraren genom en översättning, menar eleven att det är bra att läraren översätter så att alla förstår. För honom är kodväxlingen en möjlighet att uttrycka sig, men samtidigt är han osäker på om alla klasskamrater förstår ifall kodväxlingen gäller ”svårare finska ord” (MD 4, 9–11). Han vill göra sig förstådd och kodväxlar till finska då han saknar ett ord, med en grundkunskap om att läraren och de flesta eleverna förstår honom. Lärarens reparerande översättning är en betydelsefull garanti för att alla klasskamrater skall förstå honom. Den ömsesidiga förståelsen byggs upp i elevens kodväxling och lärarens reparation av den.

Då läraren lyfter fram finska benämningar på begrepp som är aktuella i undervisningen är även det ett sätt att använda tvåspråkigheten i syfte att öka en förståelse hos eleverna. Hänvisningen till finska görs även för att sammanföra elevernas vardagsbegrepp och skolans begrepp och därmed främja ett ämnesmässigt lärande.

#### *Tid*

Eleverna kan utnyttja sin dubbla språkkompetens och kodväxla för att snabbt och smidigt uttrycka sig i riktning mot det interaktionella målet i samtalet. I situationer då eleverna (för tillfället) har lexikala brister i svenskan kan de använda ett finskt ord. Då den språkliga orienteringen görs kort, det vill säga då elever problematiserar kodväxlingen för att därefter repareras i en direkt reparation, kan hänvisningen till ordets andraspråkighet (Auer 1984a) ge utrymme för ett innehållsligt relevant deltagande i klassrumssamtalet. En problematisering av kodväxling är enklast då eleven har lärarens uppmärksamhet, till exempel efter att ha nominerats till talare i klassrummet.

En annan aspekt av tidsdimensionen relaterad till tvåspråkighet kommer till uttryck i interaktionen mellan elever. Där fungerar kodväxling som ett sätt att snabbt ta plats på samtalsgolvet. Elever använder kodväxling i syfte att smidigt delta både i sidosekvenser, antingen i mellanrumssituationer eller parallellt med det offentliga klassrumssamtalet och i bänkarbeten.

Eleverna kan även använda tvåspråkigheten i förhållande till tidsanvändning i motsatt syfte. Då elever meddelar att de ämnar använda den tid som de för tillfället har till förfogande i det offentliga klassrumssamtalet till att delta på finska, uttrycker de därmed ett val att inte delta, en funktion jag strax närmare diskuterar.

#### *Deltagande*

Att använda sig av kodväxling kan alltså under vissa omständigheter vara ett fruktbart sätt för elever att delta i klassrumsinteraktionens lärandeprocesser. Därtill kan tvåspråkigheten, mot bakgrund av den enspråkiga normen, användas för att uttrycka

deltagande eller icke-deltagande i klassrumssamtalet. Kodväxling används då som uttryck för att eleverna är upptagna med ett annat slag av samtal än det offentliga klassrumssamtalet. I detta samtal utesluter eleven läraren som presumtiv lyssnare. I de fall där det är möjligt att läraren hör kan hon hantera samtalet som ett samtal utanför klassrummets egentliga agenda. Samtidigt gör eleven klassrummet som kontext relevant då de använder svenska som det huvudsakliga samtalsspråket.

Eleverna kan använda tvåspråkigheten som ett sätt att ta avstånd från att delta. Då den enspråkiga normen förespråkar att deltagande innebär deltagande på svenska, fungerar tvåspråkigheten som ett uttryck för ett icke-deltagande. Eleven spelar då på kunskapen om den begränsade tid som de har till förfogande för interaktion i det offentliga samtalet. Genom att framställa finskan som det sätt eleven har för avsikt att delta på placerar han sig utanför samtalet. Att inte engagera sig i de aktiviteter som läraren initierar är ett sätt för elever att visa makt (jämför Bergqvist 1990; Hägerfelth 2004). De tvåspråkiga eleverna har även möjlighet och kompetens att använda sin tvåspråkighet för att hävda sig känslomässigt i argumentationer. Att bryta mot den enspråkiga normen förstärker kraften i den protest som visas verbalt eller i handling (jämför Aarsæther 2004; Auer 1984a). Språkväxlingen är ett sätt för eleven att visa icke-följsamhet.

Tvåspråkigheten kan användas för att uttrycka en önskan om ett ökat eller minskat intresse för deltagande. Då läraren frågar efter, eller själv presenterar finska termer, strävar hon efter att öka elevernas förståelse och aktivitet i klassrumsinteraktionens lärandeprocesser. Att göra elevernas tvåspråkighet relevant är också ett sätt att visa förståelse och empati och den vägen öka deras deltagande och närvaro i klassrummet.

## 6.5 Pedagogiska reflektioner

En drivkraft för mig i arbetet med denna avhandling har varit ett behov att veta mera om situationen i skolan för barn med en tvåspråkig bakgrund. En del av de personliga erfarenheterna från min tid som lärare i en miljö som språkligt sett liknar den jag har undersökt är en känsla av ett glapp i klassrummet, ett mellanrum som jag upplevde bottnade i den språkvärld eleven fanns i och den språkvärld som vi i skolan representerade. Med en vilja att bättre kunna förstå det odefinierbara glappet som jag upplevde och med ett pedagogiskt intresse för möjligheter till lärande i klassrummet har jag utformat denna studie där jag genom ett elevperspektiv har närmat mig en del av vardagen i skolan. Den analys jag har gjort av elevers interaktion och lärande hoppas jag kan fungera som bas för en diskussion om tvåspråkiga elevers situation i skolan och reflektioner kring hur språkligt heterogena klassrumspraktiker kunde utvecklas.

Det är inte så enkelt att elever, som i varierande grad är kompetenta i två språk, då de inleder sin skolgång på ett av sina språk automatiskt placerar det andra språket i parentes för att språkligt bete sig som enspråkiga personer. Det är inte heller så enkelt att kodväxlingar aldrig är möjliga i klassrummet eller att eleverna kan delta i undervisningen med all sin kompetens och erfarenhet. Den språkliga diskursen förhandlas fram i samspel där det finns utrymme för olika sätt att delta, både för elever och för lärare. Avhandlingens resultat har visat hur elever redan under de första åren, i vissa fall till och med under de första veckorna under sin skolkarriär aktivt och kompetent arbetar interaktionellt med diskursrelaterade förhandlingar.

Analysen av klassrumsinteraktionen visar att den klassrumsdiskurs eleverna och lärarna bygger upp i mötet mellan det enspråkiga och tvåspråkiga innehåller möjligheter till lärande och möjligheter att använda tvåspråkigheten som ett funktionellt verktyg. Samtidigt gör eleverna ett visst arbete för att placera sig inom den enspråkiga klassrumsdiskurs som de konstruerar. Elevernas interaktionella deltagande då de gör varandets av en tvåspråkig elev medför vissa kostnader.

Det finns ändå möjligheter för läraren att sänka det pris eleverna betalar för sitt deltagande i det enspråkiga klassrummet. Som analyserna har visat bottnar kostnaderna i elevers bristande språkliga kompetens. En språkstimulerande undervisning, som ökar elevernas färdigheter i skolspråket är här en självskriven bas. De reflektioner jag här lyfter fram berör de möjligheter jag ser att läraren har att genom att underlätta elevernas deltagande i klassrumssamtalet minska de kostnader tvåspråkigheten och en bristande språkfärdighet kan medföra. I huvudsak handlar det om enkla åtgärder som lärarna i denna studie till en del redan använder.

Ett flertal analyser har visat att direkta reparationer främjar elevers deltagande och att de, i motsats till vad forskning i vardagliga samtal visar, inte är disprefererade i samtal mellan elever och lärare. I de fall då elever kodväxlar och därmed har en möjlighet att på ett relativt smidigt sätt kunna delta med den kunskap han har – samtidigt som han talar fram den enspråkiga klassrumsdiskursen – kan läraren genom direkta reparationer uppvisa en förståelse för det innehållsliga i elevens bidrag, möjliggöra ett språkligt lärande och samtidigt bekräfta honom som en fullvärdig samtalsdeltagare och tvåspråkig individ. I och med reparationen av elevens kodväxling gör dessutom även läraren den enspråkiga klassrumsdiskursen relevant.

I situationer då kodväxling inte fungerar, händer det att elever helt utesluts från möjligheten att delta i klassrumssamtalet. Eleverna arbetar interaktionellt för att delta i klassrumssamtalet och som analyserna visar kan enstaka ord vara av avgörande betydelse och till och med utesluta eleven från deltagande i klassrummets läroprocesser. För att underlätta och möjliggöra elevers deltagande kan en diskussion i klassrummet kring språkliga problem och möjliga strategier att använda för att hantera dessa vara fruktbar. I samband med nya ämnesområden kan det därtill vara givande att på ett tidigt stadium explicit arbeta med aktuell terminologi, för att överbrygga eventuella hinder som lexikala luckor kan ge upphov till och för att underlätta möjligheterna för eleverna att sammanföra vardagskunskap med skolkunskap.

Av de drygt tjugo näranalyser jag gör utgör elevens (tillfälliga) lexikala brist utgångspunkten i ungefär hälften av dem. Betyder detta att tvåspråkighet inom de förhållanden där undersökningen är gjord innebär svag svenska? Jag tror inte att det är så enkelt. Snarare ser jag det som ett uttryck för den osynliga plats elevernas tvåspråkighet har i skolan. Eleverna talar om finskan i sammanhang då de förklarar varför de inte kan fungera som kompetenta deltagande elever, eller då de inte vill delta. Tvåspråkighet och finska är inget tema som diskuteras i klasserna. Situationer som i de tre sista sekvenserna, där läraren gör tvåspråkigheten relevant, är relativt ovanliga. Det betyder att elever har få tillfällen att lära sig hur man kan tala om tvåspråkighet och finska i klassrummet, att lära sig att hantera sin dubbla språkkompetens. Den underliggande meningen blir då närmast att finskan och tvåspråkigheten inte har någon plats i klassrummets samtalsagenda. ”What

speakers avoid doing is as important as what they really do” skrev redan Schegloff m.fl. 1977 och jag menar att den diskurs som talas fram i klassrummen inbegriper ett osynliggörande av finskan och tvåspråkigheten. Med det menar jag inte att finskan eller tvåspråkigheten fördöms, utan endast att den inte har någon synlig plats i klassrummet. I det följande gör jag några reflektioner kring vad ett mer öppet förhållningssätt gentemot finskan kunde betyda.

För det första vill jag göra det klart att jag med ett öppet förhållningssätt mot finskan inte avser att eleverna – eller lärarna – skall börja tala finska i de svenskspråkiga klassrummen. Vad jag har i åtanke är endast små handlingar, vilka jag tror att kunde ha en stor betydelse.<sup>4</sup> Att bekräfta en elevs tvåspråkighet behöver inte betyda mer än att nicka eller le uppmuntrande då en elev med ett bristande skolspråk kämpar med att delta i klassrumssamtalet, eller att vara medveten om att en elevs kunskaper kan vara mer mångbottnade än vad han för tillfället kan uttrycka. Generellt sett kan en utveckling av elevens bägge språk och av hans ämnesmässiga kunskap ses som mål i skolarbetet. Att i det offentliga klassrumssamtalet reflektera kring en viss term på finska skulle knappast rucka på någon av de ovan nämnda målsättningarna. Att läraren frågar efter den finska motsvarigheten till ett aktuellt ord betyder inte att eleverna uppfattar det som en tillåtelse att tala finska. Trots att metodologin i denna avhandling ligger långt från korrelationsanalys noterar jag att den klass där denna typ av reflektioner är vanligast är den klass där eleverna minst använder finska. I detta sammanhang är det även värt att påminna sig om att den språkliga normen inte utgår endast från läraren, utan att eleverna är aktiva medkonstruktörer till den.

Att lära sig ett språk handlar inte om att lära sig ord. Analyserna har ändå visat att avsaknaden av enstaka ord kan vara hinder för elevers deltagande och därmed för deras lärande i klassrumssamtalet.

En av de få, men återkommande situationer då elever kontrasterar finska och svenska är då de talar om ”finskt [å] eller svenskt [å]”. Att vid lämpliga tillfällen använda sig av kontrastering kunde vara ett sätt att både öka elevernas språkliga medvetenhet och deras medvetenhet om sin egen dubbla språkkompetens. Kanske ett allmänt bruk av kontrastering skulle minska på mängden situationer som den där Mikael genom otaliga försök försöker få klarhet i varför ett ord som sägs ”ka:kår: ” skrivs kakor.<sup>5</sup> Klassrum kommer alltid att vara komplexa och eleven kommer alltid att vara en bland många i kampen om lärarens uppmärksamhet. Men om en medvetenhet hos läraren gällande möjligheter i den språkligt sammansatta gruppen hon jobbar med kunde reda ut några trasslande trådar på vägen till en förståelse, skulle priset för de tvåspråkiga elevernas lärande kanske vara lägre. Denna medvetenhet kunde även omfatta en kännedom hos läraren om språkkontaktfenomen mellan de aktuella språken. Situationer då elever och lärare inte når en ömsesidig förståelse skulle kanske se annorlunda ut om läraren kunde härleda elevens främmande formuleringar.

---

<sup>4</sup> Markee (2004, 594) poängterar att språklärare kunde vara medvetna om att vad de än säger och hur de än säger det kan det som till synes förefaller vara obetydligt visa sig ha konsekvenser för elevers möjligheter till lärande.

<sup>5</sup> Se analysen av sekvens 10 (*kakor*), avsnitt 5.2.2.



Att lyfta fram elevernas språkliga bakgrund, liksom lärarens, behöver inte vara något stort projekt, men kan vara av stor betydelse. Den diskussionen kan leda till reflektioner kring vilka språkliga mål man strävar mot eller möjliga strategier man kan pröva använda i klassrummet. Lika lite som att undvika att tala om elevers tvåspråkighet skall man undvika att tala om elevers svaga svenska. Som jag upprepade gånger på basen av analyserna har konstaterat är det inte besvärligt för en elev att på ett direkt och smidigt sätt repareras av en lärare i en reparation som samtidigt gör eleven till en fullvärdig deltagare i klassrumssamtalet.

Den förståelse av möjligheter till och begränsningar av lärande som avhandlingen resulterar i är möjligheter och begränsningar i en skola där majoriteten av eleverna har en tvåspråkig bakgrund och där samtliga elever är bosatta i en starkt finskdominerad miljö. I förhållanden där inte tvåspråkigheten finns som en gemensam bakgrund, det vill säga där de tvåspråkiga eleverna utgör en mindre del av eleverna i klassen, är möjligheterna andra. Å andra sidan är knappast heller begränsningarna lika omfattande i sammanhang, där de tvåspråkiga eleverna använder sin svenska mycket mer.

Analyserna har lyft fram en komplex klassrumsdiskurs, en diskurs där förhållningssättet gentemot användningen av finskan kan uppfattas vara motstridigt. Eleverna prövar sig fram, förhandlar och lär sig hur man kan vara som tvåspråkig elev i den enspråkiga skolan. Utgående från den betydelse som det sociala samhandlandet ges och som arbetet vilar på ser jag att konstruktionen av klassrumsdiskursen med de möjligheter och begränsningar den innehåller är något som görs om och om i de olika sammanhang där elever och lärare möts.<sup>6</sup> Lärarens språkliga bakgrund är inte nödvändigtvis densamma som elevernas och även elevernas bakgrunder och erfarenheter av språkanvändning i olika sammanhang skiljer sig från varandra. Hur man som elev (och lärare) kan använda sin erfarenhet av olika språksammanhang förhandlas fram och en ny diskurs konstrueras.

---

<sup>6</sup> Konstruktionen görs ändå inte om från början igen, utan den görs mot bakgrund av tidigare upplevelser som på olika sätt görs relevanta (se avsnitt 3.2.2).

## Summary

### Aim and background

The aim of the thesis: *I don't know how to say it in Swedish. Interaction between bilingual pupils and their teachers in a monolingual classroom discourse* is to develop the understanding of interactional learning possibilities and constraints in relation to a bilingual context. The central questions are: how do pupils participate in language related sequences in classroom discourse, and what does this participation mean for language related learning?

I use language related learning as an overall conception which covers learning related to language, subject and classroom discourse. The interest in interaction originates in the social constructionism perspective, where interaction is seen as a constitutive practice in and through which people create and recreate, among other things, what I have chosen to study, language related aspects of learning.

The empirical material consists of video recorded lessons in a Swedish speaking school in Finland. There are two official languages in Finland, Swedish and Finnish. Swedish speaking Finns are about 5.5 percent of the whole population of 5.2 million. In Swedish speaking schools Swedish is the language of instruction. Starting in some of the first forms, the pupils study Finnish as a subject. During the last decades the amount of pupils with a bilingual background has risen in Swedish speaking schools. In the late 1990s these amounted to over a third of the pupils.

The presence of two language groups forms a foundation for research in bilingualism. The linguistic, educational and sociological studies that have been made are mainly based on tests and interviews. There are hardly any classroom studies or other studies of everyday language use. Against this background I have found it important to study more closely the everyday practice of bilingual pupils, the practice being constituted through their participation in classroom interaction.

### Theoretical approaches

The conception of interaction is fundamental through both the theoretical and empirical parts of the dissertation. The understanding of learning as social and situated leads to an interest in scrutinizing the context where pupils and teachers are, the classroom context.

In part 3.1, *An interactional perspective on learning*, I introduce an understanding of learning as changing participation, an understanding along a line beginning with Vygotsky and continuing with a view stressing the changing participation of individuals in a specific context (Martin 2004; Lave 1993; Lave & Wenger 1991; Rogoff 1990, 2003, Wootton 1997). In this perspective learning is seen as changing participation in a social context, in relation to somebody or something, and sequential, in an ongoing activity. In the dissertation I analyse language related sequences which the pupils and/or the teachers make relevant, trying to find the learning possibilities arising. The interaction between the pupils and teacher takes place in a certain discourse which, according to a social constructionist line, I regard as something which the participants construct and position themselves in. In the interaction the pupils and teacher are working towards mutual

understanding of the current situation. By analysing the changing participation, visible in the orientation and action when the participators talk and act, I can perceive how they are “doing learning” and obtain an understanding of what the actual object of learning is. I analyse the pupils’ interactional participation regarding language, discourse and subject, building on situations where the pupils and/or the teachers make language relevant. For the purpose of better understanding what happens in classrooms in a bilingual context it is useful to follow how the pupils and the teachers make use of the language in interaction and what the discourse being constructed in the interaction means for learning possibilities.

In part 3.2, *The meaning of interaction in a perspective of social constructionism, ethnomethodology and conversation analysis*, I describe the methodological basis in the dissertation. According to social constructionist (Berger & Luckmann 1966) and ethnomethodological understanding the classroom discourse and the learning possibilities are constructed in the interactional accomplishments of the participators, that is the teacher and the pupils. The participators construct and position themselves in relation to a reality, in a communicative social action, being both context shaped and context renewing (Garfinkel 1967; Heritage 1984). Using CA methodology I try to grasp the context talked into being by the pupils and the teachers. The analytic attention of the dissertation is therefore a participation perspective, which means that the interest lies in the language related actions shown to be relevant for the participators in their orientations and actions. What is important for them is also important for the analysis.

From the late 1990s there has been a remarkable increase in research with interest in interaction, language and participators’ perspective in a context (Firth & Wagner 1997; Hall 1997; Hall 2002; Hall & Verplaetse 2000; Kurhila 2001; Lantolf (red.) 2000; Markee 2000; Ohta 2000a; 2000b; 2001; Seedhouse 2004; Wong 2000 and the special issues Applied Linguistics 2002; The Modern Language Journal 2004). In part 3.3, *An interactional perspective on multilingualism*, I analyse the current research field. New studies being carried out in educational contexts demonstrate that participators in classroom interaction are accomplishing a number of projects concerning, among other things, social roles, linguistic and subject competence and the current task in a specific context.

Parallel with an interest in second language acquisition in interaction, the interest in the perspective of multi- or bilingualism as socially accomplished has grown during the last decade. The understanding of language alternation as a functional and meaningful conduct, first originating from Auer (1984a), demonstrates that code-switching concerns a lot of other aspects other than lexical lack. Through language alternation participants manage to conduct an amount of social and communicative accomplishments in interactional exchanges (Aarsæther 2004; Čekaite et. al. 2003; Cromdal 2000; 2003; Evaldsson 2000; 2002; 2003; Guldal 1997; Jørgensen 1998; Jørgensen & Holmen 1997; Steensig 2000).

The pupils in the empirical study are not in a context with second language instruction. The majority of the pupils have a bilingual background, which means that two languages are being used in their homes. Compared with the situation in many schools in other countries, where linguistic heterogeneity means that there are children with different linguistic and ethnic background, bilingualism in this study mainly involves two languages, Swedish and Finnish. The pupils live in a Finnish dominated area and visit a monolingual school, where Swedish is the language of instruction. It is also worth

noticing that the teachers, more or less, are competent in the pupils' other language, Finnish, and that the school language, Swedish, has a clear minority position outside the school.

## Fieldwork and material

The empirical material mainly consists of video recorded lessons from three classes, classes 1, 2 and 3, with all in all 54 pupils in the age range 7–9. In micro analyses the interaction between pupils and teachers in the classrooms is scrutinized. The recordings have been made in a Swedish speaking school (forms 1–6) in a strongly Finnish dominated environment in the south of Finland. Eighty percent of the pupils in the study come from Finnish-Swedish bilingual homes. The main part of the rest have a monolingual Swedish or Finnish background.

I have done the field work during three periods, each comprising one week, for the period of one autumn term. The recordings are mostly from Swedish lessons, but also some other lessons have been recorded. Following the interest in the pupils' participation in the classroom interaction, the focus of the recording and the analyses is on pupils' interaction with the teacher, either in so called official classroom talk, or in talk at the pupils' desks. Official classroom talk is talk carried out aloud in the classroom, with an implication that anyone in the classroom can be a listener. In official classroom talk the teacher mostly is one of the participators, but the talk can also be accomplished only by pupils.

From the total material containing video recordings and interviews (stimulated recall) with the teachers and the pupils, I have mainly used the video material (33 hours) focusing on teacher–pupil interaction. The interviews can be seen as a trail from the path I have walked since the first years of the research process.

The first steps with the analyses led to the conception of language related sequences as a type of interactional situation which I regarded as an appropriate starting point for analysing bilingual pupils' interactional learning. I have defined a language related sequence as a part of the interaction where some of the participants, a pupil or a teacher, makes the language in the interaction locally relevant. This means that issues about meaning and form, or language choice, is emphasized verbally or non-verbally in the participants' interactional orientation. For the transcriptions a slightly modified version of the original model developed by Jefferson has been used (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, see Heritage & Atkinson 1984).

## Constructing and positioning oneself in a monolingual classroom discourse

Chapter 4 consists of micro analysis of pupil–teacher interaction in selected language related sequences. The chapter comprises three main sections, which are divided into smaller parts. All in all, 21 sequences are analysed. In the first part, 5.1, I study the construction of a monolingual norm in the classroom discourse, in part 5.2 I analyse the constraints in this monolingual norm, while in the last part, 5.3, I illuminate different possibilities in the discourse.

A fundamental result shows the pupils as contributors to the construction of a monolingual classroom discourse. The participants do not express the monolingual classroom discourse explicitly, it is recognizable in, among other things, interactionally problematized code-switching. This means that the pupils are active co-constructors of a monolingual classroom discourse and not victims of a top-driven language policy.

Through a problematized attitude to the use of Finnish in the classroom, the pupils make monolingualism in the classroom relevant. The problematisations are visible and hearable in repair initiations and pre-sequences. The pupils are working with positioning themselves in the monolingual discourse, which they continuously maintain. Moreover, significant results show that the monolingual norm has a function of a contrasting background, which gives the pupils and the teachers a possibility to use bilingualism as a functional and meaningful activity. Therefore language alternation may be seen as meaningful against the background of a preference for some language (see also Aarsæther 2004; Auer 1984a; Cromdal 2000).

### Discourse related learning

When the pupils in code-switched sequences orient towards other-languageness (Auer 1984) in their turns, they make monolingualism relevant. The pupils know and reconstruct a monolingual order, which is a part of the socio-institutional competence in the classroom. The monolingual order is being talked into being. Besides actively doing this, both the pupils and the teachers use the monolingual discourse as a starting point for bilingual actions. Therefore, norm construction becomes an offer that the participants can use in different ways. To describe these offers that arise in the relation between people in interaction constructing a context, I use the concept affordance (Gibson 1979).

The prerequisite which gives the pupils and the teachers the possibility to act against and make use of the monolingual discourse is the continuous construction and reconstruction of it, by the participants themselves. However, monolingualism does not only involve possibilities. There are also restricting consequences, which, since they are being constructed in the interaction between the pupils and the teacher, are seen as both a part of and a result of the monolingual discourse.

Monolingual classroom discourse applies for both the official classroom talk and pupil-teacher talk in smaller contexts. A part of discourse related learning is done when the pupils position themselves in the discourse, and through that, develop the possibilities arising in the meeting between the monolingual and bilingual.

In bilingual negotiations the pupils develop their discourse understanding. Problematisations and pre-sequences, in which the pupils demonstrate their discourse knowledge, often are possible ways to cross the norm. In the situations where the pupils use their bilingualism to participate in the classroom talk, the teachers are co-constructors of the language border crossing. This is done in short and overt repairs when the teacher simultaneously makes the content relevant and orients to the pupil as a bilingual person. In the case when the teacher only initiates the repair, instead of doing it, the pupil is put in an awkward situation more difficult to handle, which can lead to the pupil giving up further participation in the classroom talk (see Kurhila 2001).

There are also situations when pupils and teachers confirm that it is possible to break the monolingual discourse. Concerning the pupil this is done by changed participation or by the alternative not to participate. One way of handling lexical lacks may be

to initiate negotiations about border crossing participation. Pupils talk a monolingual discourse into being even when they do not code-switch, but say *I know what it is in Finnish*, and thereby let the teacher know that they could participate in the talk by using Finnish. This kind of comment can be a way of demonstrating competence.

Bilingualism is also used as a way to contextualize a discrepancy between pupils as participators in the official classroom talk and their other roles in and outside the classroom. This is done when the pupils use bilingualism as a way to express non-participation in the official classroom talk. Another aspect of the relation between the pupils' bilingualism and their participation is visible in situations when the teachers relate to the pupils' bilingualism as a way of expressing understanding and empathy and to encourage their participation in the classroom talk. "Being doing a bilingual pupil" also entails inevitably learning that you, as a pupil, do not always understand everything going on in the classroom. This learning has its origins in every pupil being just one of many pupils sharing a given time in a given context, where the official classroom talk is not necessarily the most relevant for you. With that you do not have the possibility bringing out problems related to understanding. Beyond the more general meaning of this, it can, in contexts where language lack or interference from the other language leads to obscurities, mean that the pupils experience more situations where they do not reach understanding.

### Linguistic learning

The repair made by the teacher does, in addition to discourse related work, also mean content language related work. When the pupils use Finnish in a functional purpose, to express themselves, the teacher often corrects by saying the corresponding Swedish word. This is mostly done in direct and short repairs, sometimes overlapping the pupils' turns. The direct repair facilitates a smooth continuation of the interaction (see Kurhila 2001). The pupils solve the problem that the lexical lack implies with code-switching, and when the teacher repairs it she makes a mutual understanding relevant. By bringing out the word(s), both the pupil, with whom the teacher is interacting, and other (listening) pupils are given the possibility of language learning. Individual linguistic production is being reformulated at the level of potential development that is being talked into being in the classroom interaction (see Ohta 2000b; Seedhouse 2004).

Since the participants in repairs make a mutual, local understanding relevant, it is fruitful to use participant repair as a focus for analysis (Martin 2004; Schegloff 1991a; 2000). Using a linguistic perspective for the pupil-teacher interaction, this will mean the following: language learning possibilities are being constructed in the classroom when the pupil and the teacher create a mutual understanding, including a possibility to use Finnish in order to express content. Bilingualism is a non-preferred, but functioning resource in the interaction between pupils and teachers, a resource related to language learning. In the cases when the teacher does not make pupils' code-switching relevant, i.e. when the teacher does not give the code-switched turn any attention, and consequently does not repair it, there will not be the same possibilities for language learning. The same counts for situations when the pupils handle their linguistic shortcomings by changing content or by desisting from participating.

The classroom interaction also comprises situations when the teacher, by referring to Finnish words, talks the pupils' bilingualism into being. Finnish becomes a way among others to describe, contextualize and explain a Swedish word, to put the word in the right semantic field.

### Content related learning

In the pupil–teacher interaction an understanding of the present subject matter is being constructed. The problematizations done by pupils in relation to code-switching, and the teacher's following repair, can additionally serve as a way of deepening a mutual understanding in the pupil–teacher interaction. The development implies that the teacher, by repairing the code-switched contribution, has made it relevant. When there is no room for the pupil's turn in the classroom interaction, there is a possibility for the pupil him- or herself and for other pupils who understand the word, to develop the content in pupil–pupil talk.

Even in situations when code-switching is not followed by topical development, the teacher's repair can be significant in how the pupils participate in content related activities. This means that the teacher, by repairing the language, and through that making the linguistic discourse relevant, simultaneously makes a part of the pupil's content related contribution relevant. Especially when the pupil is uncertain if his or her proposal is correct or not, the teacher's linguistic repair can serve as a content confirmation. The teacher repairs the language, but not the content, which is even repeated, often aloud in the classroom.

There are also situations in the official talk where the students' restricted language knowledge means that they do not have a possibility to participate in learning processes in the classroom interaction. The restricted participation, where neither the pupils nor the teacher allow crossing the monolingual norm, according to which participating in the classroom talk means participating in Swedish, still does not exclude the possibility of individual learning outside the official classroom talk (see Ohta 2000b; Sahlström 1999). But there are also language related situations where crossing the monolingual norm is made possible, either by the pupil or by the teacher, situations where participation in Finnish works. These situations occur both in the official classroom talk and in pupil–pupil interaction when pupils code-switch in a side sequence. The pupils' participation makes individual content related learning, partly in Finnish, possible.

Another aspect of content related learning is constructed when the teacher uses Finnish to explain a concept. By making the Finnish equivalence relevant, the teacher strives to increase the pupils' participation in the classroom talk.

## Doing being a bilingual pupil

### Bilingualism costs

The pupils and the teacher in the studied bilingual context construct a monolingual discourse, a discourse that serves as a starting point and simultaneously as a contrasting background for pupils' and teachers' language related participation in the classroom. Doing being a bilingual pupil implies acting to a monolingual discourse by means of

changing participation. Doing being a bilingual pupil has a price. This price involves knowledge, exactness and time.

### *Knowledge*

When participation in the classroom means participation in Swedish, the pupils are working on positioning themselves correctly in the discourse. Deficiency in pupils' linguistic competence may limit the pupils' participation in the knowledge construction: specific lexical lack excludes pupils as active participators in the classroom talk, which means it is more difficult for them to understand and participate in content related learning processes.

Pupils with a lack in their Swedish vocabulary do not always have the possibility to use code-switching as a bilingual resource. This means that the pupils need to do some work when learning in and through pupil–pupil talk, where code-switching is possible, has to be formulated in the official classroom discourse. Even if a pupil has knowledge about the current theme, it does not automatically mean that it is possible for him or her to be an active participator in the classroom discourse – to know in Finnish means not to know. It is then possible for the pupil to point at the limitations caused by the lexical lack, and by that express knowledge and a willingness to participate.

In order to place themselves correctly in the monolingual discourse, the pupils forgo the content in their participation. This means that they change the subject in order to position themselves in the right position in the monolingual discourse, while they at the same time confirm and recreate the monolingual norm.

### *Exactness*

The monolingual norm in the bilingual context embraces a high tolerance in relation to understanding; it is not always necessary to understand the current classroom talk. Obscurities arising when pupils compensate for lexical lacks are not always clarified. There are also obscurities originating in influences from the other language, which neither the pupils nor the teacher make relevant. To get through an exercise can be made into a more important project than to reach mutual content understanding. Both teachers and pupils demonstrate that this approximate understanding often is enough for the moment, i.e. understanding “for all practical purposes”.

### *Time*

The interaction between an individual student and the teacher is taking place in a time, limited by the fact that the pupil, together with the other pupils, represents one speaking party (Sahlström 1999; see also Lerner 1993). If this restricted time for interaction with the teacher which is at a pupil's disposal is filled with language orientation, through which the pupil is striving to position him- or herself correctly in the monolingual discourse, this will result in a breakdown in the content of the talk. The time of the talk where the participations orient towards the language, circumscribe the time for content related talk. Also the time which the pupils have at their disposal for a certain task is divided between content and language related issues. This means that the students' actual working time is related to the time they use for the mediating language. Especially in connection with a new subject field, where the Swedish terminology is new for the pupils, language tasks will occupy a lot of the working time.



### Bilingualism affords

The classroom interaction also implies possibilities for the bilingual pupils. I have seen the possibilities as affordances created by the pupils and teachers in relation to the monolingual classroom norm, constructed by them. Against the settings surrounding the school, which include a great extent bilingual competence, the monolingual classroom discourse makes it possible for the pupils and the teachers to use bilingualism as functional and meaningful action. Code-switching is made possible by the participators by interactionally problematizing it, while simultaneously expressing awareness of the norm crossing included in the action. When the pupils do not problematize their code-switching, it may have consequences in the teacher ignoring their turn, or in the teacher accepting their turn as functioning turns in the classroom talk, without making the other-languageness relevant. Bilingualism is also used in other functional meanings.

The constructed affordances in the classroom interaction are related to knowledge, exactness and time. In addition to this, it is possible for the teachers and the pupils to use bilingualism as a means to position themselves as participators in the official classroom talk.

#### *Knowledge*

In the monolingual classroom discourse code switching is a possible, but dispreferred action. Code-switching gives the pupils a possibility to participate in the classroom talk with their subject knowledge and their experience. Code-switching serves as a mode for the pupils to circumvent lexical lack and to express themselves in the current classroom talk. The teachers' repair serves as a confirmation of the content in the pupils' turn, and in addition to this, through the repair the content will be given place in the official classroom talk.

In pupil–pupil interaction it is easier for the pupils to use bilingualism as an access to participate with their subject competence. Code-switching can also be a part of individual learning which is made possible when pupils develop the content of the official classroom talk.

Also the teacher utilizes the pupils' bilingualism for the purpose of increasing the possibilities for content related learning. By referring to the corresponding term in Finnish, the teacher uses one possible way amongst others to semantically place the concept. The Finnish term made relevant may confirm the pupils as bilingual individuals and may, through that, increase the pupils' participation in interactional learning processes.

#### *Exactness*

Code-switching can be a way for the pupils to express themselves in a way that is subject relevant and correct. Especially concerning words that are difficult to paraphrase or explain and that are important for the context, code-switching can be fruitful for the pupils to use. Though the pupils who use code switching know that the teacher and most of the pupils understand them, the repair done by the teacher is a guarantee that everybody understands the turn. Mutual understanding is constructed in the code-switching and the following repair.

When the teacher refers to Finnish terms with topical importance, it is a way of using bilingualism for the purpose of increasing the pupils' understanding and learning.

### *Time*

The pupils can make use of their double language competence and use code-switching in order to rapidly and smoothly express themselves in the direction of the interactional aim of the talk. When the language orientation is kept short, that is when the pupils' problematized code-switching is followed by a direct repair, the use of bilingualism may allow scope for subject relevant participation in the classroom talk. Problematizing code-switching is at its easiest when the pupil has the teacher's attention, for example after he or she has been nominated to be the next speaker in the classroom.

Another aspect of the time dimension related to bilingualism is manifested in pupil-pupil interaction when code-switching serves as a mode to rapidly enter the conversational floor. The pupils use code-switching in order to easily participate, both in side sequences, either in in-between situations or parallel with the official classroom talk, and in deskwork. The pupils also utilize bilingualism in relation to the use of time with an opposite aim. When the pupils let the teacher know that they, for the limited time they have at their disposal for interaction with the teacher, will participate in Finnish, they express a choice not to participate.

### *Participation*

Accordingly, under certain circumstances code-switching can be a fruitful way for the pupils to participate in learning processes in the classroom talk. Moreover, against a monolingual norm, bilingualism can be used to express participation or non-participation in the classroom interaction. Through code-switching or through introducing Finnish as the language they are willing to use, the pupils mark dissociation from the expected participation. The dissociation can be an action of protest or, more neutrally, a way to express the pupil being involved in another kind of talk than the official classroom talk. Not to engage in actions initiated by the teacher may be a way for pupils to demonstrate power (see Bergqvist 1990; Hägerfelth 2004). By using Swedish as the primary language, the pupils simultaneously make the classroom context relevant.

The bilingual pupils also have the possibility and competence to use their bilingualism in order to assert themselves emotionally in argumentations. Breaking the monolingual norm strengthens the intensity in a protest, demonstrated verbally or in action (see Aarsæther 2004; Auer 1984a).

When a teacher asks for, or introduces, Finnish terms, he or she is striving to increase the pupils' understanding and participation in the learning processes. Making bilingualism relevant is also a way to show understanding and empathy and through that increase the pupils' participation and presence in the classroom action.

## **Pedagogical reflections**

Finally, I will reflect on some possibilities the teacher has to reduce the potential costs of bilingualism and insufficient language competence, through facilitating the pupils' participation in the classroom talk.

The analyses show that direct repair done by the teacher promotes the pupils' participation, and that this kind of repair, as opposed to the results of research in everyday

talk, is not dispreferred in pupil–teacher talk (see also Lehti-Eklund 2002, 119; Norrick 1991, 78–79; Seedhouse 2004, 163–179, van Lier 1988, 204). When the pupils use the possibility to, in a comparatively easy way, participate and thus express their knowledge through code-switching, and simultaneously talk a monolingual discourse into being, the teacher can, through direct repair, show an understanding in regard to the content, facilitate language learning and simultaneously confirm the pupils as competent speakers and bilingual individuals. Besides that, the teacher, through the repair, makes the monolingual classroom discourse relevant.

The pupils do interactional work in order to participate in the classroom talk. As the analyses show, single words can be of vital importance and a lack of them can even exclude the pupil from participating in learning processes in the classroom. Therefore, especially in connection with new subject fields, it can be worthwhile, at an early point, to explicitly work with the terminology in question.

In the slightly more than twenty microanalyses that I do, the student's lexical lack is the starting point for about half of the analysed language related sequences. Does this mean that bilingualism, in the context of the empirical study, implies weak Swedish competence? I doubt that it is that simple. I rather see the number as a manifestation of the invisible position bilingualism has in the school. The pupils talk about Finnish in situations when they can not act as competent participating pupils, or when they do not want to participate. Bilingualism and Finnish not being a topic in the classes means that there are few occasions for the pupils to learn how to talk about bilingualism and Finnish, how to handle their double language competence. In the following I will reflect on what a more open attitude towards Finnish could mean.

Confirming a pupil's bilingualism does not have to mean more than nodding or smiling encouragingly when a pupil with insufficient school language is struggling to participate in the classroom, or to be aware that a pupil's knowledge can be more complex than he or she for the moment is able to prove. To develop pupils' languages and their subject knowledge can, in general, be regarded as an aim in schoolwork. A teacher's reflection, in official classroom talk, about a certain Finnish term, would hardly change one of the above mentioned aims. To learn a language does not mean to learn words, but still the analyses reveal that lexical lack can be an obstacle for pupils participating and consequently for learning in classroom talk. Contrasting languages at suitable opportunities could be a way both to increase the pupils' language awareness, and their perception about their own double language competence. This awareness could also embrace teachers' knowledge about language contact phenomena between the languages concerned. Situations where teachers and pupils do not reach a mutual understanding might look different if the teacher was able to locate the pupil's strange formulations.

It can also be of importance to discuss the pupils', as well as the teachers', language background. Just as you should not avoid talking about pupils' bilingualism, you should avoid talking about their weak Swedish.

The analyses demonstrate a complex classroom discourse, a discourse where the attitudes towards Finnish use can be regarded as contradictory. The pupils try, negotiate and learn how to do being a bilingual pupil in the monolingual school. According to the theoretical meaning that social action is given in the thesis, I consider the construction of classroom discourse and its possibilities and constraints as something that is done continuously in

the different contexts where teachers and pupils meet. The teachers' linguistic background is not necessarily the same as the pupils', and even the pupils' backgrounds and linguistic experiences from different contexts are diverse. How pupils – and teachers – can make use of their experiences from different language contexts is negotiated and a new discourse constructed.

## Referenser

- Aarsæther, F. (2003). Kodväxling som resurs i samspel. Hur pakistansk – norska barn använder flera språk för att organisera samtal. Ingår i J. Cromdal & A.-C. Evaldsson (Red.), *Ett vardagsliv med flera språk* (ss. 105–128). Stockholm: Liber.
- Aarsæther, F. (2004). *To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk–norske tiåringer*. Universitetet i Oslo (doktorsavhandling).
- Alvarez-Cáccamo, C. (1998). From ‘switching code’ to ‘code-switching’: Towards a reconceptualisation of communicative codes. Ingår i P. Auer (Red.), *Code-Switching in Conversation* (ss. 29–48). London: Routledge.
- Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront (doktorsavhandling).
- Applied Linguistics (2002). J. Zuengler & J. Mori (Red.). [Microanalysis of classroom discourse: A critical consideration of method]. *Applied Linguistics*, 22(3).
- Atkinson, J., & Heritage, J. (Red.). (1984). *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Auer, J. C. P. (1984a). *Bilingual Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Auer, P. (1984b). On the meaning of conversational code-switching. Ingår i P. Auer & A. D. Luzio (Red.), *Interpretative sociolinguistics. Migrant-children–migrant children* (ss. 87–108). Tübingen: Gunter Narr.
- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. Ingår i L. Milroy & P. Muysken (Red.), *One speaker, two languages* (ss. 115–135). Cambridge University Press.
- Auer, P. (1998). *From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech*. Freiburg: Interaction and linguistic structures.
- Barnes, D., Britton, J., & Rosen, H. (1969). *Language, the learner and the school*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Bellack, A. A. (1978). *Competing ideologies in research on teaching. Uppsala Reports on Education 1*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, F. L. (1966). *The language of the classroom*. NY: Teachers College Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. NY: Doubleday & Company.
- Bergqvist, K. (1990). *Doing schoolwork. Task premises and joint activity in the comprehensive classroom*. Linköping Studies in Arts and Science, 55. Linköping University, Linköping (doktorsavhandling).
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blom, J.-P., & Gumperz, J. J. (1972). Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. Ingår i J. Gumperz, J. & D. Hymes (Red.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication* (ss. 407–434). NY: Holt, Rinehart and Winston.

- Britton, J. (1970). *Language and learning*. London: Allen Lane, Penguin.
- Brouwer, C. E. (2003). Word Searches in NNS–NS Interaction: Opportunities for language learning. *The Modern Language Journal*, 87(4), 534–545.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. Ingår i J. V. Wertsch (Red.), *Culture, communication, and cognition* (ss. 21–34). Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. Ingår i I. Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (ss. 9–29). Lund: Studentlitteratur.
- Carlson, L. (1984). *Well in dialogue games. Pragmatics and beyond*. Amsterdam: John Benjamin.
- Cazden, C., B. (1986). Classroom discourse. Ingår i M. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (tredje uppl.). (ss. 432–464). NY: Macmillan Publishing Company.
- Čekaite, A., Björk-Willén, P., & Cromdal, J. (2003). Känslouttryck och samspel i flerspråkiga miljöer: om affekt som social praktik. Ingår i J. Cromdal & A.-C. Evaldsson (Red.), *Ett vardagsliv med flera språk* (ss. 130–152). Stockholm: Liber.
- Coughlan, P., & Duff, P. A. (1994). Same task, different activities: Analysis of a SLA task from an activity theory perspective. Ingår i: J. P. Lantolf & G. Appel (Red.), *Vygotskian approaches to second language research* (ss. 173–194). Norwood (NJ): Ablex.
- Cromdal, J. (2000a). *Code-switching for all practical purposes. Bilingual organization of children's play*. Linköping Studies in Arts and Science. Linköping University, Linköping (doktorsavhandling).
- Cromdal, J. (2000b). Creating a monolingual story in bilingual conversation. Ingår i A. Holmen & J. N. Jørgensen (Red.), *Det er conversation 801 degil mi? Perspectives on the bilingualism of Turkish-speaking children and adolescents in North Western Europe*. Copenhagen studies in bilingualism, Køge series, K7 (ss. 57–75). Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies.
- Cromdal, J. (2001). Overlap in bilingual play. *Research on language and social interaction*, 34(4), 421–451.
- Cromdal, J. (2003). The creation and administration of social relations in bilingual group work. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24, 56–75.
- Cromdal, J. & Aronsson, K. (2000). Footing in bilingual play. *Journal of Sociolinguistics*, 4(3), 435–457.
- Cromdal, J., & Evaldsson, A.-C. (2003). Flerspråkighet till vardags – en introduktion. Ingår i J. Cromdal & A.-C. Evaldsson (Red.), *Ett vardagsliv med flera språk* (ss. 11–43). Stockholm: Liber.
- Cromdal, J., & Evaldsson, A.-C. (Red.). (2003). *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 5–29.

- DiCamilla, F. J., & Anton, M. (1997). Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: A Vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 53(4), 609–633.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Drew, P. (1997). 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28(1), 69–101.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. Ingår i P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (ss. 3–65). Cambridge University Press.
- Edwards, A. D., & Westgate, D. P. G. (1994). *Investigating classroom talk* (2. uppl.). London: The Falmer Press.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Egbert, M. (1996). Context-sensitivity in conversation: Eye gaze and the German repair initiator *bitte*? *Language in Society*, 25(4), 587–612.
- Egbert, M. (1997). Some interactional achievements of other-initiated repair in multi-person conversation. *Journal of Pragmatics*, 27(5), 611–634.
- Eriksson, M. (1997). *Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaktion*. Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, 43 (doktorsavhandling).
- Evaldsson, A.-C. (2000). "För jag är bäst på svenska!" Om sociala och språkliga ordningar i en mångkulturell skola. *Utbildning & Demokrati*, 9(2), 29–48.
- Evaldsson, A.-C. (2002). Sociala och språkliga gränsdragningar bland elever i mångkulturell skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(1), 1–16.
- Evaldsson, A.-C. (2003). Elevers flerspråkiga aktiviteter och dominerande enspråkiga former för kommunikation. Ingår i J. Cromdal & A.-C. Evaldsson (Eds.), *Ett vardagsliv med flera språk* (ss. 66–85). Stockholm: Liber.
- Evaldsson, A.-C., & Cromdal, J. (2003). Förord. Ingår i J. Cromdal & A.-C. Evaldsson (Eds.), *Ett vardagsliv med flera språk* (ss. 66–85). Stockholm: Liber.
- Evaldsson, A.-C., Lindblad, S., Sahlström, F., & Bergqvist, K. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. Ingår i S. Lindblad & F. Sahlström (Eds.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. Ingår i C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (ss. 20–60). London: Longman.
- Finnäs, F. (2000). *Tvåspråkiga familjer i statistikens ljus*. Vasa: Institutet för finlands-svensk samhällsforskning.
- Finnäs, F. (2004). *Finlandssvenskarna 2002. En statistisk rapport*. Helsingfors: Finlands svenska folkting.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237–259.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- Firth, A., & Wagner, J. (1998). SLA property: No Trespassing! A response. *The Modern Language Journal*, 82(1), 91–94.

- Flanders, N. (1970). *Analysing teacher behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Forskningsetiska delegationen (2002). *God vetenskaplig praxis och handläggning av avvikelser från den*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen.
- Gafaranga, J. (1999). Language choice as a significant aspect of talk organization: The orderliness of language alternation. *Text*, 19(2), 201–255.
- Gafaranga, J. (2001). Linguistic identities in talk-in-interaction: Order in bilingual conversation. *Journal of Pragmatics*, 33, 1901–1925.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gass, S. (1998). Apples and oranges: Or, why apples are not orange and don't need to be. A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 82(1), 83–90.
- Gass, S., Mackey, A., & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition. Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 82(3), 299–305.
- Gergen, K. H. (1999). *An invitation to social constructionism*. London: Sage.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goodwin, C. (1980). Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn-beginning. *Sociological Inquiry*, 50(3–4), 272–302.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. NY: Academic Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489–1522.
- Green-Vänttinen, M. (1995). Hej vi har int merirosvo på vårt lag. Kodväxling och lån i tvåspråkiga barns samtal. Ingår i A.-M. Ivars, A.-M. Londen, L. Nyholm, M. Saari & M. Tandefelt (Red.), *Svenskans beskrivning 21* (ss. 112–121). Lund University Press.
- Green-Vänttinen, M. (2001). *Lyssnaren i fokus. En samtalsanalytisk studie i uppbackningar*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 638/Studier i nordisk filologi 79. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland (doktorsavhandling).
- Gripenberg, M. (2000). *Tvåspråkighet – tillgång eller problem i svensk skola: kartläggning läsåret 1998–1999 av tvåspråkigheten bland grundskolelever och studerande vid gymnasier och yrkesläroanstalter i Södra Finlands län*. Helsingfors: Länsstyrelsen i Södra Finlands län.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2000). Analyzing interpretive practice. Ingår i N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (ss. 487–508). London: Sage.
- Guldal, T. M. (1997). *Three children, two languages: the role of code selection in organizing conversation*. Norwegian University of Science and Technology, Trondheim (doktorsavhandling).
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Gustavsson, L. (1988). *Language taught and language used. Dialogue processes in dyadic lessons of Swedish as a second language compared with non-didactic conversations*. Linköping Studies in Arts and Science, 18. Linköping University, Linköping (doktorsavhandling).



- Haglund, B. (2003). Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145–157.
- Hakulinen, A. (1997). Vuorottelujäsennys. Ingår i L. Tainio (Red.), *Keskusteluanalyysin perusteet* (ss. 32–55). Tampere: Vastapaino.
- Hall, J. K. (1997). A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 306–307.
- Hall, J. K. (2002). *Teaching and researching language and culture*. London: Longman.
- Hall, J. K. (2004). Language learning as interactional achievement. *The Modern Language Journal*, 88(4), 607–612.
- Hall, J. K., & Walsh, M. (2002). Teacher–student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186–203.
- Hall, J. K., & Verplaetse, L. S. (2000). The development of second and foreign language learning through classroom interaction. Ingår i J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Red.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction* (ss. 1–20). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Hansén, S.-E. (2004). The Swedish ‘people’s school’ in Finland and the language question: homogenization and differentiation. *Journal of curriculum studies*, 36(5), 645–655.
- Have P. ten (1999). *Doing conversation analysis. A practical guide*. London: Sage.
- Have P. ten (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. London: Sage.
- He, A. W. (2004). CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 568–582.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 24–41.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J., & Atkinson, J. M. (1984). Introduction. Ingår i J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (ss.1–15). Cambridge: Polity Press.
- Hernwall, P. (2001). *Barns digitala rum – berättelser om e-post, chatt & Internet*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet (doktorsavhandling).
- Holmen, A., & Jørgensen, J. N. (1997). Aspects of the linguistic development of minority children in a majority school. Ingår i J. N. Jørgensen & A. Holmen (Red.), *The development of successive bilingualism in school-age children* (Vol. 27, ss. 129–152). Copenhagen: Royal Danish school of educational studies.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Hymes, D. (1977). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. London: Tavistock.
- Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum*. Malmö Studies in Educational Sciences, 11. Malmö högskola, Malmö (doktorsavhandling).

- Hägglom, J., Melander, H., & Sahlström, F. (2003). En kort beskrivning av fältarbetet i FISK-projektet. Ingår i H. Pérez Prieto & F. Sahlström (Red.), *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt* (ss. 192–208). Uppsala: Uppsala universitet.
- Ivarsson, P.-M. (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. Uppsala Studies in Education, 101 (doktorsavhandling).
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms. Reissued with a new introduction*. NY: Teachers College Press, Columbia University.
- Jacobsen, M. B. (2002). Magtens kode. Ingår i J. N. Jørgensen (Red.), *De unges sprog. Artikler om spoglig adfærd, sproglige holdninger og flersprogethed hos unge i Danmark* (ss. 146–171). Köpenhamn: Akademisk Förlag.
- Janesick, V. J. (2000). The choreography of qualitative research design. Ingår i N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (ss. 379–399). London: Sage.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. Ingår i G. Button & J. R. E. Lee (Red.), *Talk and social organisation* (ss. 86–100). Clevedon: Multilingual Matters.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jørgensen, J. N. (1998). Children's acquisition of code-switching for power-wielding. Ingår i P. Auer (Red.), *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity* (ss. 237–258). London: Routledge.
- Jørgensen, J. N. (Red.). (2002). *De unges sprog. Artikler om spoglig adfærd, sproglige holdninger og flersprogethed hos unge i Danmark*. Köpenhamn: Akademisk Förlag.
- Jørgensen, J. N. (2003). De ungas språk – om ungdomars flerspråkiga handlande. Ingår i J. Cromdal & A.-C. Ewaldsson (Red.), *Ett vardagsliv med flera språk* (ss. 45–65). Stockholm: Liber.
- Jørgensen, J. N., & Holmen, A. (Red.). (1997). *The development of successive bilingualism in school-age children. Køge series, K 27*. Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies.
- Kasper, G. (1997). A stands for acquisition: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- Kasper, G. (2004). Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal*, 88(4), 551–567.
- Kinginger, C. (2002). Defining the zone of proximal development in US foreign language education. *Applied Linguistics*, 23(2), 240–261.
- Kowal, M. & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing. How can we promote in in the immersion classroom? Ingår i R. K. Johnson & M. Swain (Red.), *Immersion Education: International Perspectives* (284–309). Cambridge: Applied Linguistics.
- Krashen, S. D. (1981). Effective second language acquisition: Insights from research. Ingår i J. E. Alatis, H. B. Altman & P. M. Alatis (Red.), *The second language classroom. Directions for the 1980's* (ss. 97–109). NY: Oxford University Press.
- Kurhila, S. (2000). Milloin natiivi korjaa ei natiivin kielioppia keskustelussa? *Virittäjä*(2), 170–187.

- Kurhila, S. (2001). Correction in talk between native and non-native speaker. *Journal of Pragmatics*, 33, 1083–1110.
- Lantolf, J. P. (Red.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Appel, G. (Red.). (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood (NJ): Ablex.
- Laurén, C. (1999). *Språkbad. Forskning och praktik*. (Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia, 226.) Vasa universitet, Vasa.
- Laurén, C., Myking, J., & Picht, H. (1997). *Terminologi som vetenskapsgren*. Lund: Studentlitteratur.
- Laurén, U. (1991). *Språkfel och interferens hos tvåspråkiga skolelever. En studie i fri skriftlig produktion på svenska*. (Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia, 156.) Vasa universitet, Vasa.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. Ingår i L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Red.), *Perspectives on socially shared cognition* (ss. 63–82). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. Ingår i S. Chaiklin & J. Lave (Red.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (ss. 3–32). Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. NY: Cambridge University Press.
- Lehti-Eklund, H. (1992). Användningen av partikeln *nå* i helsingforssvenska samtal. Ingår i: S. Hellberg, U. B. Kotsinas, P. Ledin, I. Lindell (Red.), *Svenskans beskrivning 19. Förhandlingar vid Nittonde sammankomsten för svenskans beskrivning. Stockholm den 2–3 april 1992*. Lund: Lund University press.
- Lehti-Eklund, H. (2002). Dictoglossamtal som övningsform i svenska språkbadsklasser. Ingår i M. Saari (Red.), *Samtal och interaktion. Meddelande från institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet* (Vol. B:22, ss. 69–148). Helsingfors universitet.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund. Läsinläring som bygger på barnets eget språk*. Lund: Liber Läromedel.
- Lerner, G. H. (1993). Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. *Text*, 13(2), 213–245.
- Li Wei (1998). The ‘why’ and ‘how’ questions in the analysis of conversational code-switching. Ingår i P. Auer (Red.), *Code-Switching in Conversation* (ss. 156–176). London: Routledge.
- Li Wei & Milroy, L. (1995). Conversational code-switching in a Chinese community in Britain: A sequential analysis. *Journal of Pragmatics*, 23, 281–299.
- Liddicoat, A. (1997). Interaction, social structure, and second language use: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 313–317.
- Liljestränd, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro Studies in Education, 6. Örebro universitet, Örebro (doktorsavhandling).
- Liljestränd, J. (2004). Skolkarriärer som social interaktion. Ingår i H. Melander, H. P. Prieto & F. Sahlström (Red.), *Sociala handlingar och deras innebörder: lärande och identitet* (ss. 8–28). Pedagogisk forskning i Uppsala 150.

- Lindahl, M. (1996). *Inlärnin g och erfarenhet. Ettåringars möte med förskolans värld*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 103 (doktorsavhandling).
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 73–92.
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (2000). Klassrumsforskning – en översikt med fokus på interaktion och elever. Ingår i J. Bjerg (Red.), *Pedagogik. En grundbok* (ss. 236–268). Stockholm: Liber.
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (2001). Förord. Ingår i S. Lindblad & F. Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (ss. 5–8). Stockholm: Liber.
- Lindqvist, G. (1999). Förord. Ingår i L. S. Vygotskij (Red.), *Tänkande och språk* (ss. 7–21). Göteborg: Daidalos.
- Lindström, A. (2003). Skärningspunkter mellan sociala och språkliga strukturer i studier av tal-i-interaktion. H. Lehti-Eklund & G. Harling-Kranck (Red.) *Folkmålsstudier* 42. 91–111.
- Linell, P. (2003). Responsiva konstruktioner i samtalspråkets grammatik. H. Lehti-Eklund & G. Harling-Kranck (Red.) *Folkmålsstudier* 42. 11–39.
- Lojander-Visapää, C. (2001). *Med rätt att välja. Språkval och språkstrategier i språkligt blandade hushåll i Helsingfors*. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 630. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland (doktorsavhandling).
- Londen, A.-M. (1995). Samtalsforskning: En introduktion. *Folkmålsstudier* 36, 11–52.
- Londen, A.-M., Lehti-Eklund, H., & Green-Vänttinen, M. (1991). De har nog vimla hit å dit liksom i live. Strukturella drag och individuella röster i ett radiosamtal. *Språk och Stil. Tidskrift för svensk språkforskning* (1), 7–88.
- Long, M. (1983). Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126–141.
- Long, M. H. (1997). Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 318–323.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form. Theory, research, practice. Ingår i C. Doughty & J. Williams (Red.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (ss. 15–41). Cambridge University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.
- Markee, N. (1995). Teacher's answers to students' questions: Problematizing the issue of meaning making. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 63–92.
- Markee, N. (2000). Conversation analysis. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Markee, N. (2004). Zones of interactional transition in ESL classes. *The Modern Language Journal*, 88(4), 583–596.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491–500.
- Martin, C. (2004). *From other to self. Learning as interactional change*. Uppsala Studies in Education, 107 (doktorsavhandling).
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The space of learning. Ingår i F. Marton & A. B. M. Tsui (Red.), *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Marton, F., & Tsui, A. B. M. (Eds.). (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maynard, D. W., & Clayman, S. E. (1991). The diversity of ethnomethodology. *Annual Review of Sociology*, 17, 385–418.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 182–213.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1991). The school's work of sorting students. Ingår i D. Boden & D. H. Zimmerman (Eds.), *Talk & social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (ss. 71–90). Cambridge: Polity Press.
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L., & Lintz, A. (1996). *Constructing school success. The consequences of untracking low-achieving students*. Cambridge University Press.
- Melander, H., Pérez Prieto, H., & Sahlström, F. (Eds.). (2004). *Sociala handlingar och deras innebörder: lärande och identiteter*. Pedagogisk forskning i Uppsala 150.
- Mey, J. L. (1993). *Pragmatics. An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Modern Language Journal. (2004). Markee & Kasper (Eds.). [Special issue: Classroom talks]. *The Modern Language Journal*, 88(4).
- Moerman, M. (1988). *Talking culture. Ethnography and conversation analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501–518.
- Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of talk-in-interaction: An analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23(3), 323–347.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 536–550.
- Myers-Scotton, C. (1995). *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher–student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376–406.
- Naucér, K. (Ed.). (2001). *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma Förlag.
- Niemelä, N. (2004). Topikstrukturer i en språkbadsklass. Ingår i M. Koskela & N. Pilke (Eds.), *Fackspråk och översättningsteori. VAKKI-symposium XXIV. Vasa 7.–8.2.2004* (ss. 166–176). Vasa universitet.
- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, C. (1998). *Vardagligt berättande. Form, funktion och förekomst*. Nordistica Gothoburgensia, 21. Göteborgs universitet, Göteborg (doktorsavhandling).
- Norrick, N. R. (1991). On the organization of corrective exchanges in conversation. *Journal of Pragmatics*, 16(1), 59–83.

- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. Ingår i E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.), *Developmental Pragmatics* (ss. 43–72). NY: Academic Press.
- Ochs, E. (1986). Introduction. Ingår i B. B. Schieffelin & E. Ochs (Red.), *Language socialization across cultures* (ss. 1–13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (2000a). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. Ingår i J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (ss. 51–78). Oxford: Oxford University Press.
- Ohta, A. S. (2000b). Rethinking recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. Ingår i J. K. Hall & L. S. Verplactse (Red.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (ss. 47–71). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oker-Blom, G., Geber, E., & Backman, H. (2001). *Språklig mångfald i skolan: språkbakgrund och muntlig språkkompetens i de svenska lågstadieskolorna i Finland*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Oker-Blom, G., Sandvik, M., & Hyvönen, S. (Red.). (2003). *Med språket i centrum*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Ollila, N. (2003). *Språkbadsprojektets test och annat material 1987–2002: en deskriptiv genomgång*. Vasa universitet.
- Peräkylä, A. (1997). Reliability and validity in research based on transcripts. Ingår i D. Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (ss. 201–220). London: Sage.
- Pomerantz, A. (1984). Pursuing a response. Ingår i J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action* (ss. 152–163). Cambridge University Press.
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (1997). Conversation analysis: An approach to the study of social action as sense making practices. Ingår i T.A. van Dijk (Red.), *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction. Volume 2* (ss. 64–91). London: Sage.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Poullisse, N. (1997). Some words in defence of the psycholinguistic approach: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81, 324–328.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analyse. The study of talk-in-interaction* (Vol. 35). Thousand Oaks: Sage.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Rampton, B., Roberts, C., Leung, C., & Harris, R. (2002). Methodology in the analysis of classroom discourse. *Applied Linguistics*, 23(3), 373–392.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1991). Social interaction as apprenticeship in thinking: guidance and participation in spatial planning. Ingår i L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Red.), *Perspectives on socially shared cognition* (ss. 349–364). Washington DC: American Psychological Association.

- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rontu, H. (2005). *Språkdominans i tidig tvåspråkighet. Barnets kodväxling i kontext*. Åbo Akademis förlag (doktorsavhandling).
- Saari, M. (1989). Kodbyte och lån. *Folkmålsstudier* 32, 197–209.
- Saari, M. (2003). På väg mot ett blandspråk? Finska inslag i svenskan för och nu. Ingår i A.-M. Ivars, S. Maamies, P. Slotte, E. Somnardahl, M. Tandefelt (Red.), *Boken om våra modersmål* (ss. 294–308). Esbo: Schildts Förlags Ab.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversations: Volumes I & II* (G. Jefferson (Red.)). Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., & Schegloff, E. A. (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. Ingår i G. Psathas (Red.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* (ss. 15–21). NY: Irvington.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Sahlström, F. (1999). *Up the hill backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Uppsala Studies in Education, 85 (doktorsavhandling).
- Sahlström, F. (2003). Turfördelning i undervisning. Organisation och interaktionella implikationer. Ingår i *Grammatik och samtal. Studier till minne av Mats Eriksson* (ss. 59–73). Uppsala.
- Sahlström, F. (2004). På återbesök hos klassrumsforskningens klassiker. Ingår i A.-L. Østern & R. Heilä-Ylikallio (Red.), *Språk som kultur – brytningar i tid och rum. Language as culture – Tensions in time and space* Vol. 1 (Rapport nr 11) (ss. 177–192). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Schegloff, E. A. (1972). Sequencing in conversational openings. Ingår i J. Gumperz, J & D. Hymes (Red.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication* (ss. 346–380). NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: some uses of “uh huh” and other things that come between sentences. Ingår i D. Tannen (Red.), *Analyzing discourse: text and talk* (ss. 71–93). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (1987). Between micro and macro: Contexts and other connections. Ingår i J. C. Alexander, B. Giesen, R. Münch & N. J. Smelser (Red.), *The micro-macro link* (ss. 207–234). Berkley: University of California Press.
- Schegloff, E. A. (1991a). Conversation analysis and socially shared cognition. Ingår i L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Red.), *Perspectives on socially shared cognition* (ss. 150–171). Washington DC: American Psychological Association.
- Schegloff, E. A. (1991b). Reflections on talk and social structure. Ingår i D. Boden & D. H. Zimmerman (Red.), *Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (ss. 22–44). Cambridge: Polity Press.
- Schegloff, E. A. (1992a). In another context. Ingår i A. Duranti & C. Goodwin (Red.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (ss. 191–227). Cambridge: Cambridge University Press.

- Schegloff, E. A. (1992b). Repair after next turn: The last structurally provided defence of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295–1345.
- Schegloff, E. A. (1996). Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 102(1), 161–216.
- Schegloff, E. A. (2000). When ‘others’ initiate repair. *Applied Linguistics*, 21(2), 205–243.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference of self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., & Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3–31.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective*. Language learning monograph, 54. Oxford: Blackwell.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Sjöholm, K. (2004). Swedish, Finnish, English? Finland’s Swedes in a changing world. *Journal of curriculum studies*, 36(6), 637–644.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber.
- Sorjonen, M.-L. (1997). Korjausjäsenitys. Ingår i L. Tainio (Red.), *Keskusteluanalysin perusteet* (ss. 111–137). Tampere: Vastapaino.
- Sorjonen, M.-L. & Laakso, M. (2005). Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät. *Virittäjä* (2), 244–271.
- Statistikcentralen. (2005). Finland i siffror. Hämtad 12.5.2005, från [http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/taskur\\_vaesto.html#struktur](http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/taskur_vaesto.html#struktur)
- Steensig, J. (2000). Notes on some uses of code-switches and other interactional devices in conversation 801. Ingår i A. Holmen & J. N. Jørgensen (Red.), *Det er conversation 801 degil mi? Perspectives on the bilingualism of Turkish-speaking children and adolescents in North Western Europe, Køge series*, K7 (ss. 9–30). The Royal Danish School of Educational Studies.
- Steensig, J. (2003). Konversationsanalys och tvåspråkigt samspel – maktkamp och kodväxling i ett turkiskt-danskt tvåspråkigt samtal. Ingår i J. Cromdal & A.-C. Evaldsson (Red.), *Ett vardagsliv med flera språk* (ss. 87–104). Stockholm: Liber.
- Sundman, M. (1999). *Barnet, skolan och tvåspråkigheten*. Helsingfors: Helsinki University Press.
- Svenska Finlands folkting. (2004). *Språkfördelningen i Svenskfinland – befolkning enligt språk i svenska och tvåspråkiga kommuner i Finland 31.12.2003*. Hämtad 12.5.2005 från <http://www.folktinget.fi/pdf/publikationer/Sprakfordelningen2003.pdf>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Ingår i J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (ss. 97–114). Oxford: Oxford University Press.



- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320–337.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tandefelt, M. (1996). *På vinst och förlust. Om tvåspråkighet och språkförlust i Helsingforsregionen*. (Forskningsrapporter från Svenska handelshögskolan, 35.) Helsingfors: Svenska handelshögskolan.
- Tholander, M. (2002). *Doing morality in school. Teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. Linköping Studies in Art and Science, 256 (doktorsavhandling).
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Wagner, J. (2004). The Classroom and beyond. *The Modern Language Journal*, 88(4), 612–616.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner. Ethnography and second-language classroom research*. London: Longman.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Ingår i J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning*. (ss. 245–259). Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (Red.). (1985). *Culture, communication, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. NY: Oxford University Press.
- Willes, M. (1981). Children becoming pupils: a study of discourse in nursery and reception classes. Ingår i C. Adelman (Red.), *Uttering, muttering: collecting, using and reporting talk for social and educational research* (ss. 51–68). London: Grant McIntyre.
- Willett, J. (1995). Becoming first graders in an L2: An ethnographic study of L2 socialization. *TESOL QUARTERLY*, 29(3), 473–503.
- Wilson, T. P. (1991). Social structure and the sequential organization of interaction. Ingår i D. Boden & D. H. Zimmerman (Red.), *Talk and social structure. Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (ss. 22–44). Cambridge: Polity Press.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metod*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wong, J. (2000). Delayed next turn repair initiation in native/non-native speaker English conversation. *Applied Linguistics*, 21(1), 244–267.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89–100.
- Wootton, A. (1997). *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Young, R. (2004). Series editor's foreword. Ingår i P. Seedhouse, *The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective*. Language Learning, 54 (Supplement 1), x–xiii. Oxford: Blackwell.

- Young, R. F., & Miller, E. R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519–535.
- Zuengler, J., & Mori, J. (2002). Introduction to the special issue. Microanalyses of classroom discourse: A critical consideration of method. *Applied Linguistics*, 23(3), 283–288.
- Ödman, A. (1997). *LTG-handledning. Läsning på talets grund i nybörjarklasser*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Østern, A.-L. (2001). Swedish in Finland. Ingår i G. Extra & D. Gurter (Red.), *The other languages of Europe* (ss. 159–173). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

En dryg tredjedel av eleverna i de svenskspråkiga skolorna i Finland har en tvåspråkig, svensk-finsk, bakgrund. Det finns områden där andelen tvåspråkiga elever utgör en klar majoritet av eleverna i klassen. Vilken betydelse spelar tvåspråkigheten för elevernas möjligheter till och begränsningar av lärande i dessa klassrum?

I avhandlingen granskas hur tvåspråkighet tar sig uttryck i klassrummet, det vill säga hur eleverna och läraren hanterar tvåspråkigheten, vilka val de gör beträffande de två språken och vad detta innebär. Genom detaljerade analyser av videoinspelade lektioner bygger Anna Slotte-Lüttge upp en bild av elevernas och lärarnas egen klassrumsverklighet.

Analyserna visar att eleverna är aktiva medkonstruktörer till en enspråkig klassrumsdiskurs. Den enspråkiga diskursen fungerar som norm. Mot bakgrund av denna norm kan eleverna och lärarna använda tvåspråkigheten för funktionella och meningsfulla handlingar. Men tvåspråkigheten innebär även vissa begränsningar. En central tes i avhandlingen är att det i skolor där det finns tvåspråkiga elever är viktigt att göra tvåspråkigheten synlig och relevant i klassen.

Genom att belysa språkliga sidor av en skolpraktik i empirinära och detaljerade analyser fungerar avhandlingen som ett angeläget bidrag till forskning om interaktion och lärande i skolan och till förståelsen av vilken roll elevers språk spelar för lärande i flerspråkiga klassrum.

Åbo Akademis förlag  
ISBN 951-765-264-X  
ISBN 951-765-265-8 (digital)



9789517

652643